

FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO
DIVISIÓN DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INFORME FINAL

**EL JUEGO DENTRO Y FUERA DEL AULA:
MIRADAS CRUZADAS SOBRE PRÁCTICAS LÚDICAS INFANTILES
EN MOMENTOS DE TRANSICIÓN EDUCATIVA**

**INSTITUCIÓN ADJUDICATARIA: CIAE, UNIVERSIDAD DE CHILE
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
INVESTIGADOR PRINCIPAL: PABLO RUPIN
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: CARLA MUÑOZ, DANIELA JADUE, MARLENE RIVAS, BENJAMÍN
GARECA, CRISTIÁN ITURRIAGA, CONSTANZA LOBOS
PROYECTO FONIDE: FX11651**

SANTIAGO 2018

Secretaría Técnica FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC.
Alameda N.º 1371, Piso 8. E-mail: fonide@mineduc.cl/web: www.fonide.cl

MONTO ADJUDICADO: \$44.228.000

NÚMERO DE DECRETO:1563

FECHA DEL DECRETO:01/12/2016

INCORPORACIÓN O NO DE ENFOQUE DE GÉNERO: SÍ

TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADA: Cualitativa

CONTRAPARTES: Antonino Opazo (CE), Amanda Castillo (CE), María Teresa da Costa (Subsecretaría de Ed. Parvularia), Claudia Torres (DEG)

LAS OPINIONES QUE SE PRESENTAN EN ESTA PUBLICACIÓN, ASÍ COMO LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIONES, SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES Y NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DEL MINEDUC.

LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN EL PRESENTE DOCUMENTO PUEDE SER UTILIZADA TOTAL O PARCIALMENTE MIENTRAS SE CITE LA FUENTE.

ESTA PUBLICACIÓN ESTÁ DISPONIBLE EN WWW.FONIDE.CL

RESUMEN

La presente investigación explora las perspectivas de niños chilenos¹ de entre 4 y 8 años acerca de las prácticas lúdicas desarrolladas en contexto educativo, contrastando sus opiniones con las de padres y educadoras/es.

Parte importante de la investigación actual en materia de juego, educación y aprendizaje en la primera infancia, se ha enfocado en la comprensión de los mecanismos de aprendizaje que podrían verse facilitados o potenciados por el juego. Sin embargo, el estudio de las perspectivas de los propios actores acerca de sus procesos de aprendizaje ha sido considerado de manera menos intensiva y más reciente. Escuchar las perspectivas de los niños respecto del juego puede contribuir a un mejor diseño de políticas y de prácticas pedagógicas en el campo de la educación y del cuidado en la primera infancia.

El diseño de la investigación es cualitativo y exploratorio, incorporando metodologías que incluyen observaciones de campo, videograbación y entrevistas semiestructuradas individuales y grupales con niños y adultos. Se ha trabajado con cuatro escuelas de diferentes contextos socioeconómicos y culturales, abordando a un total de 35 niños (16 niñas y 19 niños). Se solicitó el consentimiento informado de todos los adultos implicados y el asentimiento de todos los niños participantes, buscando resguardar en todo momento tanto su anonimato como su bienestar y participación voluntaria.

La investigación busca traer a la discusión las perspectivas de niños y niñas acerca de sus oportunidades de juego y aprendizaje en momentos de transición educativa, contribuyendo a la reflexión acerca del rol del juego en las prácticas pedagógicas.

Palabras claves: Juego, aprendizaje, educación, perspectivas infantiles, metodologías visuales.

¹ Si bien entendemos aquí que nos referimos tanto a niñas como a niños, de manera general recurrimos al vocablo genérico en tanto uso lingüístico correcto, sin connotación sexista. "El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino" (RAE, 2018). En otras palabras, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, de manera general se usará el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida (MINEDUC, 2018. Trayectorias, avances y desafíos de la Educación Parvularia en Chile. Santiago, Chile: Subsecretaría de Educación Parvularia).

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	3
ÍNDICE DE TABLAS.....	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	8
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES.....	10
CAPÍTULO II: PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	12
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL.....	13
1. Diversidad y polisemia del juego.....	13
2. Juego, educación y aprendizaje en la primera infancia.....	13
3. Elementos para una definición de juego.....	15
3.1. Interpretación y metacomunicación: el “segundo grado” del juego.....	16
3.2. Otros criterios de la forma lúdica.....	17
4. El potencial educativo o de aprendizaje de la forma lúdica.....	18
5. Tensiones entre juego y educación.....	19
5.1 Implicación de adultos, perspectivas infantiles.....	20
6. Perspectivas de género para el análisis de la actividad lúdica.....	21
6.1 Perspectivas desarrollistas: el juego como expresión del género.....	21
6.2 Perspectivas post-desarrollistas: el juego como momento de construcción del género.....	22
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	24
1. Diseño Metodológico General.....	24
2. Diseño muestral y de trabajo de campo.....	25
3. Acerca de las entrevistas con niños y niñas.....	28
CAPÍTULO V: PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
1. PRESENTACIÓN GENERAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES.....	31
1.1. Colegio Municipal de la Región Metropolitana (“Colegio MRM”).....	31
1.2. Colegio Municipal de la Quinta Región (“Colegio MV”).....	33
1.3. Colegio Particular Subvencionado de la Quinta Región (“Colegio PSV”).....	34
1.4. Colegio Particular Pagado de la Región Metropolitana (“Colegio PPRM”).....	36
2. HALLAZGOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE OBSERVACIONES Y ENTREVISTAS.....	37
2.1. Sistema de codificación para el análisis de las observaciones en terreno.....	37
2.2. Sistema de codificación para el análisis de las entrevistas (individuales y colectivas) con niños y niñas.....	38
2.3. Acerca de la clasificación de los juegos.....	39
2.4. Acerca de la presentación de los resultados: el setting educativo como variable de segmentación.....	42

2.5.	ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN TERRENO	44
a)	Presencia agregada de situaciones lúdicas: qué lugar para el juego	44
b)	Presencia y organización del juego según establecimientos y <i>settings</i>	45
c)	Situaciones lúdicas observadas según tipo de juego	46
d)	Organización de participantes en diversos tipos de juegos.....	50
e)	Dónde jugar a qué	53
f)	Actividades lúdicas según género de los participantes	56
g)	Legalidad del juego: juegos “lícitos” e “ilícitos”	59
h)	Adultos en el juego	77
i)	Roles de niños/as en el juego	87
2.6.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS CON NIÑOS	93
	DIMENSIÓN 1: INTERESES O PREFERENCIAS DE LOS NIÑOS	93
a)	Relaciones entre objetos y actividades	93
b)	Relaciones entre personas y actividades	95
c)	Relación entre lugares y actividades de interés	97
	DIMENSIÓN 2: PRÁCTICAS	98
a)	Resultados Grupo A (2016 = NT1, 2017 = NT2)	99
b)	Resultados Grupo B (2016 = NT2, 2017 = 1° básico)	100
c)	Resultados Grupo C (2016 = 1° básico, 2017 = 2° básico)	101
	DIMENSIÓN 3: JUEGOS (PRÁCTICAS LÚDICAS)	104
a)	Definiciones de “juego”	104
b)	Características del juego infantil en la escuela	107
	DIMENSIÓN 4: APRECIACIÓN Y COMPARACIÓN DE NIVELES Error! Marcador no definido.	
2.7.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS CON ADULTOS.....	131
a)	Rasgos asociados al juego	131
b)	Representaciones sobre el juego.....	135
c)	Espacio para el juego en la escuela y fuera de ella	135
	CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	142
	Primer objetivo específico	142
	Segundo objetivo específico.....	154
	Tercer objetivo específico.....	155
	CONCLUSIONES GENERALES	162
	Limitación y disminución del juego.....	162
	Movimiento, juegos físicos y juegos “bruscos” o violentos	162
	El juego, ¿con o sin reglas?.....	163
	Las niñas, los niños y el juego: consideraciones de género	163
	Niños y adultos en el juego.....	163
	Limitantes estructurales	164

Jugar y aprender.....	165
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	167
Formación docente.....	167
Condicionantes, recursos y espacios para el juego.....	167
Observar al niño y jugar con él.....	170
Mayor espacio para las niñas y discursos no sexistas.....	172
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Ficha de caracterización Colegio MRM.....	31
Tabla 2 Ficha de caracterización Colegio MV	33
Tabla 3 Ficha de caracterización Colegio PSV.....	34
Tabla 4 Ficha caracterización Colegio PPRM.....	36
Tabla 5 Clasificaciones del juego a partir de la literatura	40
Tabla 6 Clasificaciones del juego, primera elaboración propia.....	41
Tabla 7 Organización del juego según establecimientos.....	45
Tabla 8 Organización del juego según Settings	46
Tabla 9 Tipos de juego según colegios.....	46
Tabla 10 Tipos de juegos según Settings.....	46
Tabla 11 Tipos de juego según organización (1)	50
Tabla 12 Tipos de juego según organización (2)	50
Tabla 13 Localización del juego según settings	53
Tabla 14 Tipos de juego según localización.....	54
Tabla 15 Actividad lúdica según género, Colegio.....	57
Tabla 16 Actividad lúdica según género y setting	57
Tabla 17 Organización del juego según género.....	57
Tabla 18 Localización del juego según género.....	58
Tabla 19 Tipos de juego según género.....	58
Tabla 20 Legalidad o ilicitud de las situaciones lúdicas	60
Tabla 21 Legalidad o litud de las situaciones lúdicas según colegio	60
Tabla 22 Tipos de formas ilícitas según colegio.....	60
Tabla 23 Legalidad o litud de las situaciones lúdicas según Setting.....	60
Tabla 24 Tipos de situaciones ilícitas según Setting.....	60
Tabla 25 Legalidad según tipo de juego.....	61
Tabla 26 Legalidad del juego según género	61
Tabla 27 Legalidad del juego según Localización.....	62
Tabla 28 Rol de los adultos según settings	77
Tabla 29 Rol de los adultos según localización del juego	78
Tabla 30 Roles de adultos según tipos de juegos.....	79
Tabla 31 Roles de adultos según género en el juego	79
Tabla 32 Interacción de objetos, personas y actividades	96
Tabla 33 Percepciones respecto de la presencia de prácticas intencionadas y no intencionadas pedagógicamente Grupo A	99
Tabla 34 Percepciones respecto de la presencia de prácticas intencionadas y no intencionadas pedagógicamente Grupo B	101
Tabla 35 Percepciones respecto de la presencia de prácticas intencionadas y no intencionadas pedagógicamente Grupo C	102
Tabla 36 Definiciones del juego según nivel.....	105
Tabla 37 Definiciones desde la distinción según nivel	106
Tabla 38 Definición desde la significación.....	107
Tabla 39 Tipo de juego y setting.....	108
Tabla 40 Lugar para el juego y setting	109
Tabla 41 Recursos para el juego según setting	109
Tabla 42 Rol del adulto según setting.....	109
Tabla 43 Tipo de juego y género.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Tipo de actividad y objetos	94
Gráfico 2 Tipo de actividad y personas de interés	96
Gráfico 3 Actividad de interés y lugar	97
Gráfico 4 Prácticas año actual y anteriores	98
Gráfico 5 Apreciación y comparación según nivel.....	126

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Rasgos positivos desde los docentes	132
Ilustración 2 Rasgos positivos desde los apoderados.....	133

INTRODUCCIÓN

El presente Informe Final del Proyecto FONIDE FX11651 expone el desarrollo y resultados de la investigación “El juego dentro y fuera del aula: Miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa”, a cargo del CIAE (Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile) en tanto institución adjudicataria, en alianza con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En lo principal, el estudio analiza las diferentes voces, relatos y perspectivas de niños y niñas de entre cuatro y ocho años (NT1, NT2, 1° y 2° básico) respecto del juego en general y de sus prácticas lúdicas en particular, preferentemente aquellas desarrolladas en un contexto educativo, esto es, al interior de sus colegios o escuelas. La investigación pretende además cruzar o contrastar dichos relatos y representaciones con las de los adultos intervinientes en el proceso educativo de dichos niños y niñas: educadoras/es, docentes, asistentes, profesores/as, padres y apoderados. Lo anterior, con el propósito de explorar en las posibilidades de aprendizaje presentes en el juego infantil en estas edades y de proponer recomendaciones de política pública para la implementación o desarrollo de enfoques o estrategias pedagógicas de tipo lúdico o basadas en el juego.

El informe consta de los siguientes capítulos:

- a) Contextualización y revisión de antecedentes que vienen a justificar la relevancia de la investigación propuesta en el contexto de reforma a la Educación Parvularia actualmente en curso, así como de toda una corriente investigativa centrada en la noción de agencia infantil;
- b) Presentación de los objetivos de investigación;
- c) Marco Teórico o Conceptual que incorpora una consideración general de las relaciones estudiadas entre juego, educación y aprendizaje, incluyendo – en concordancia con uno de los objetivos específicos de investigación – una aproximación a los enfoques de género para el análisis de la actividad lúdica infantil;
- d) Marco o diseño metodológico general del proyecto, con sus diferentes etapas y actividades efectuadas;
- e) Principales resultados de la investigación en función de los diferentes conjuntos de datos analizados;
- f) Conclusiones del estudio, que incluyen un análisis integrado de los diferentes conjuntos de datos en función de los objetivos de la investigación;
- g) Finalmente, recomendaciones de política pública.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES

De manera general, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005) subrayan la importancia del juego en diversos ámbitos del quehacer educativo. Se trata, a su vez, de un elemento relevado por parte de instituciones claves en la provisión pública de servicios de educación y cuidado de la primera infancia en Chile (Fundación INTEGRA, n.d.; JUNJI, 2015). La adopción de estas orientaciones resulta coherente con los compromisos asumidos por el Estado respecto de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en particular en lo relativo al aseguramiento del Juego en tanto derecho (Comité de Derechos del Niño, 1989). También se advierte concordancia con la evidencia científica acumulada respecto de los beneficios de la actividad lúdica para el desarrollo y bienestar infantil (Whitebread, 2012).

No obstante, la mención explícita del juego disminuye notablemente en los niveles posteriores de educación básica. Lo anterior plantea una interrogante respecto de cómo se conciben, desde el ámbito de las políticas públicas, las trayectorias de aprendizaje de los niños en momentos de transición críticos para el desarrollo (Jadue-Roa & Whitebread, 2012), en el sentido de promover una continuidad y progresión en su bienestar emocional y en sus procesos de aprendizajes (Brooker, 2008; Field, 2010; Hedegaard, 2012).

Aceptando tanto la importancia del juego en estos momentos de transición como su reconocimiento en cuanto derecho para niños y niñas, ¿de qué juego estamos hablando? En particular, ¿de qué juego hablan los niños? ¿Qué tipos de actividades prefieren desarrollar? ¿Sobre la base de qué criterios identifican dichas actividades en tanto “juegos”? ¿Se trata de actividades que los niños y niñas relacionan, ya sea explícita o implícitamente, con su aprendizaje?

Formularse estas preguntas implica a nuestro juicio la adopción de un enfoque de derechos para el trabajo educativo (Bustos, Cariman, Díaz, & Merino, 2014; MINEDUC, 2004, 2013). Podemos considerar este enfoque en estrecha relación con una perspectiva de educación inclusiva (Blanco, 2011), que apunta al fomento de la participación plena y activa de los niños y las niñas en sus procesos de educación y aprendizaje. En el ámbito de la Educación Parvularia, la importancia de la participación de los diversos actores implicados en los procesos de enseñanza y en el aprendizaje ha sido relevada por la política pública (MINEDUC, 2005). Desde la investigación, esta participación puede verse potenciada proporcionando evidencia respecto de la importancia de considerar el punto de vista infantil en la definición de orientaciones pedagógicas, insumando así la política pública. Lo anterior no para hipostasiar el “punto de vista infantil” como único referente válido, sino para hacerlo más visible y presente, con sus variantes y también - tal y como ocurre con las “perspectivas adultas” -, con sus posibles tensiones o contradicciones.

Considerar el juego desde la perspectiva infantil - o más precisamente, esforzarse por interpretar la subjetividad infantil en un ejercicio siempre en curso de co-construcción de significados -, plantea interesantes temáticas de discusión que atañen a la práctica, política e investigación educativa. Por ejemplo, cómo se conjuga una visión del niño en tanto co-constructor de sus aprendizajes, con la definición adulta del juego en tanto estrategia educativa; o qué posibilidad tienen los niños de definir y transformar momentos o espacios de actividad lúdica, en un contexto educativo formal.

Para proponer posibles respuestas a estas preguntas, nuestro proyecto de investigación pretende analizar la actividad lúdica infantil, así como sus continuidades y rupturas con la actividad educativa formal, poniendo el foco en la perspectiva de quienes son protagonistas centrales de estos ámbitos de acción: los niños. Nos acercamos con esto a las proposiciones de toda una corriente investigativa llamada “posmoderna”, vinculada a la emergencia de nuevos paradigmas para el análisis de las estructuras de educación y cuidado de la primera infancia (Brougère & Vandembroek, 2007). Una corriente caracterizada, entre otros aspectos, por su consideración del

niño en tanto ser competente, co-constructor de conocimiento, identidad y cultura (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005). Tal perspectiva general es concordante con los enfoques desarrollados a partir de los años '70 al interior de los *Childhood studies*, en particular con el desarrollo de la noción de *agencia infantil* (Clark, 2004; James, 2009; Lancy, 2012; Oswell, 2013; Prout, 2000); esto es, tanto el reconocimiento de una capacidad o poder de acción propios, por parte de niños y niñas, más allá de los dictámenes y pautas de socialización impuestas por el mundo adulto (Ottobro & Sirota, 2011); como el reconocimiento de su estatus en tanto actores sociales de pleno derecho (Garnier, 2015). Dentro de estos enfoques, si bien existen voces críticas que evocan el riesgo de instrumentalización de las perspectivas y voces infantiles (Dahlberg, 2009), incluso el abordaje de los fenómenos sociales que puede recubrir el término de "agencia" desde una perspectiva etnocentrista (Vandenbroeck & Bouverne-de Bie, 2006), destaca una aproximación transversal que apunta a interrogar los efectos sociales de una visibilización de la vida y de los aprendizajes de los niños desde su propio punto de vista (Garnier, 2015), incitando a tomarlos en serio y a respetarlos (Dahlberg, 2009).

Adicionalmente, nuestra opción de "cruzar miradas" respecto de la actividad lúdica, su potencial en términos de aprendizaje, su cabida en instancias educativas formales e informales, busca contrastar las perspectivas de los niños con las representaciones adultas respecto del juego y su utilización como recurso pedagógico. Considerando que el presente estudio toma como referencia el proyecto FONIDE 911436 realizado por Jadue y colaboradores, podemos afirmar que existen diferencias entre las perspectivas de docentes y niños en los relatos sobre las vivencias de bienestar emocional, autocuidado y actividades de aula; las que se ven fuertemente influenciadas por las definiciones de juego, infancia y aprendizaje que las docentes de ambos niveles (educación parvularia/ educación básica) construyen.

Atendiendo a este diseño general, podemos situar nuestro enfoque en sintonía con el llamado paradigma de la complejidad (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005; Adlerstein, 2010, 2012), que implica un esfuerzo por considerar la perspectiva de los actores directamente concernidos por la política pública, distanciándonos de un enfoque meramente técnico-instrumental. Juego y educación son abordados aquí en tanto actividades definidas socioculturalmente, cuyo examen debe considerar un análisis de las prácticas y discursos asociados por parte de los actores (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2016; Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2011). Se trata de considerar la negociación de sentido (Wenger, 2001) de los actores que participan del proceso pedagógico, sus necesidades y expectativas, así como el sistema cultural en el que se insertan; la idea de que una pedagogía o modelo educativo se construye de mejor manera en la medida que atiende a las perspectivas y prácticas reales de los actores que la viven.

Finalmente, más allá del juego, el ejercicio supone interrogarse acerca de la imagen de niñez con que los actores adultos nos aproximamos a la experiencia infantil (Rojas Flores, 2010). Atender a estas representaciones responde al propósito de visibilizar las construcciones sociales - históricas y situadas - respecto de la infancia. Construcciones que a su vez determinan en gran medida las prácticas y prestaciones de servicios orientados a los niños, pero que son a menudo poco tomadas en cuenta en el ámbito de la formulación de políticas públicas (Moss, 2010).

CAPÍTULO II: PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A la luz de los antecedentes y elementos contextuales presentados, podemos plantear las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general: ¿Qué características destacan niños, educadores y padres/ apoderados respecto de las prácticas lúdicas infantiles y su relación con trayectorias de aprendizaje en contextos de transiciones educativas?

Preguntas específicas: ¿Cuáles son las prácticas de juego que marcan la trayectoria de aprendizaje de niños entre NT1 y segundo básico en contextos educativos y familiares diversos? ¿Existen diferencias relevantes entre las prácticas de niños y niñas? ¿Cómo se relacionan los discursos y las representaciones de los diferentes agentes educativos (niños y adultos) en el marco de las prácticas de juego identificadas? ¿Qué elementos pedagógicos influyen en el desarrollo de prácticas lúdicas en contextos de transición educativa?

Respecto de la utilización de las nociones de “trayectorias de aprendizaje” y de “transiciones educativas” en los enunciados de estas preguntas, cabe hacer los siguientes dos alcances. En primer lugar, el análisis de las “transiciones educativas” vivenciadas por los niños y niñas participantes del estudio, no constituye en sí mismo un objetivo de investigación central al estudio. Entendemos el conjunto de *transiciones* que vivencian los niños y niñas durante estas etapas como una variable contextual que incide en nuestro análisis del juego, con la perspectiva de indagar cómo cambia la consideración y experiencia del mismo en momentos en que niños y niñas transitan de un nivel educativo a otro; y con la premisa de que una menor presencia del juego a medida que se avanza en estos niveles, puede incidir precisamente en la continuidad o no de sus *trayectorias* de aprendizaje. Y precisamente, un segundo alcance tiene que ver con que nuestra utilización del término “trayectoria” se enmarca en una perspectiva relacionada con los aprendizajes situados, informales y/o por participación (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2012; Wenger, 2001; Brougère & Bézille, 2007; Schugurensky, 2007; Brougère & Ulmann, 2009); esto es, una perspectiva centrada, más que en la consideración de resultados, en el análisis de *procesos* de aprendizaje; lo que puede relacionarse con la noción de trayectoria.

De manera más esquemática, las preguntas enunciadas anteriormente pueden formularse en términos de **objetivos de investigación**:

Objetivo general:

Analizar y caracterizar prácticas lúdicas infantiles desde las perspectivas de los niños y contrastarlas con las representaciones adultas asociadas al juego y a su potencial educativo y/o de aprendizaje, en el contexto de los Niveles de Transición de la Educación Parvularia (NT1 y NT2) y de los primeros dos niveles de la Educación General Básica (primero y segundo básico).

Objetivos específicos:

1. Identificar y analizar, desde las perspectivas de niños que cursen desde el NT1 hasta segundo básico en escuelas de distinta dependencia, los principales rasgos de las prácticas lúdicas infantiles, tanto dentro como fuera del aula, indagando en su potencial en términos de aprendizaje.
2. Analizar las prácticas lúdicas infantiles desde la perspectiva de género según los relatos de los niños.
3. Analizar los discursos y representaciones de los distintos actores (niños, equipos pedagógicos, padres y apoderados/as) respecto del juego infantil, su espacio en un contexto educativo y su potencial en términos de aprendizaje.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

1. Diversidad y polisemia del juego

El juego ha sido objeto de estudio e investigación científica desde hace al menos un siglo, con cientos de libros y miles de artículos publicados (Burghardt, 2010). Los enfoques acaso más conocidos y utilizados provienen de la psicología, en particular en la línea de relevar la importancia del juego para el desarrollo infantil (Frost, Wortham, & Reifel, 2008; Whitebread, 2012). Ahora bien, si al interior de la psicología las definiciones de juego son diversas, la complejidad aumenta al considerar las que derivan de otras áreas del conocimiento – filosofía, sociología, antropología, biología... Nos enfrentamos no solo a una diversidad de definiciones al interior de una misma disciplina, sino más profundamente a una multiplicidad de *enfoques* para comprender y abordar el fenómeno.

La polisemia del vocablo “juego” no es tan solo observable en el mundo académico, con sus múltiples enfoques disciplinares y teóricos. De manera a menudo metafórica, el uso común del habla también denomina “juego” a una gran diversidad de actividades (juegos olímpicos, juegos de azar, juego bursátil, juego infantil, juego educativo, videojuegos, juego político, juego serio, juegos sexuales...), sin que nos preguntemos constantemente si su empleo es legítimo en función de las particularidades de la actividad, objeto o comportamiento observado (Brougère, 2005). Como señala Burghardt (2010), la utilización del término para identificar determinados tipos de actividades o conductas puede resultar controversial también en el lenguaje corriente. De hecho, podríamos pensar que la ambigüedad del término y las dificultades que presenta su empleo en el ámbito científico radica justamente en que se trata de un concepto de uso corriente en el lenguaje cotidiano, con múltiples acepciones.

Así, un análisis de la actividad lúdica infantil en el contexto de una investigación en educación inicial demanda en primer lugar cierta cuota de humildad. Nuestro estudio no pretende redefinir el juego, descubrir o clarificar por fin su esencia ni establecer de una vez qué enfoques o marcos teóricos son legítimos para su análisis. Más bien, nuestro esfuerzo estará centrado en identificar *criterios* que nos permitan dar cuenta de la actividad lúdica infantil, sus conexiones con procesos de aprendizaje, sus correspondencias y también sus tensiones con la actividad educativa. Todo esto, en el contexto de un enfoque investigativo centrado en la perspectiva de los actores involucrados, en especial los niños. Los mencionados criterios podrán orientarnos en la identificación de situaciones o prácticas lúdicas, operando como *categorías de análisis predefinidas* – componente deductivo que predispone nuestro ejercicio de análisis fundamentalmente inductivo (Garnier, 2010). Pero más que verificar la validez de determinadas teorías, buscaremos testear su operatividad para la identificación de situaciones de juego, en particular confrontándolas con el punto de vista infantil al respecto.

2. Juego, educación y aprendizaje en la primera infancia

Antes de efectuar este ejercicio y para enmarcarlo mejor, revisaremos brevemente algunos tópicos que han sido objeto de análisis en el estudio de las relaciones entre juego, educación y aprendizaje en la primera infancia².

La extensa revisión de Brooker, Blaise y Edwards (2014) da cuenta de un amplio abanico de ejes temáticos. Uno de ellos tiene que ver con considerar las orientaciones de educadores

² Si bien es común referir el juego como una actividad eminentemente infantil, hay quienes abogan por definiciones o aproximaciones al juego que se apliquen tanto a niños como a adultos, cuestionado la idea de una especificidad del juego infantil (Sutton-Smith, 1997), en particular en términos del aprendizaje que puede potenciar (Brougère, 2005).

como Fröbel, Dewey, Pestalozzi y Montessori, devenidos clásicos por sus propuestas para concebir entornos educativos estructurados sobre una base lúdica y/o centrados en la libre exploración e iniciativa infantil (Bergen, 2014)³. De manera general, podemos relacionar fuertemente las perspectivas de estos autores con el pensamiento romántico y su tendencia a concebir el juego como una actividad educativa en sí misma (Brougère, 1995). En efecto, es con el romanticismo y su revalorización del niño que el juego aparece como algo positivo, no como una actividad fútil y hasta nefasta, como era considerada hasta entonces en buena parte del pensamiento occidental (Frost et al., 2008). Posteriormente, perspectivas biológicas y en particular psicológicas relacionadas con el desarrollo infantil, han avanzado en la elaboración de teorías que permitan sustentar estas intuiciones, aunque aún nos encontremos lejos de una demostración concluyente acerca de un valor educativo inherente al juego (Brougère, 2005; Hedges, 2014).

Podemos identificar otros dos ejes de análisis fundamentales y estrechamente relacionados: por un lado, la contribución crucial de la psicología para sistematizar el aporte del juego en los diferentes ámbitos del desarrollo humano (Freud, Erikson, Piaget, Vygotsky); y por otro, las diversas relaciones que se han ido estableciendo, en la práctica educativa en los primeros años, entre juego, pedagogía, curriculum y evaluación, derivando en el potenciamiento de diversos tipos de aprendizaje o formas de aprender.

La estrecha relación entre estos dos ámbitos de estudio puede ilustrarse considerando las sucesivas sistematizaciones de la contribución fundamental de Piaget (1976). A este autor le debemos el estudio de las etapas del desarrollo del niño y un análisis del juego en relación con las mismas. En su visión, los niños usan el juego para construir su conocimiento del mundo intentando relacionar sus experiencias nuevas con esquemas cognitivos ya existentes, y los adultos pueden comprender mejor el pensamiento del niño a través de la observación de su juego (Bergen, 2014). Con su categorización clásica entre los llamados juegos sensoriomotores, simbólicos y de reglas, Piaget subraya la profunda diferencia, desde el punto de vista del desarrollo y sus etapas, entre estas actividades (Piaget, 1976, citado en Brougère, 2005, p.9). Expandiendo y reformulando esta categorización, Gauntlett y sus colaboradores (Gauntlett, Ackermann, Whitebread, Wolbers, & Wekstrom, 2010) distinguen los siguientes tipos de juegos en función de su importancia para el desarrollo y el aprendizaje infantil en sus diversos aspectos o dimensiones: Juego físico, Juego con objetos, Juego simbólico, Juego sociodramático y Juego con reglas. En una línea similar, la clasificación “E.S.A.R.”, también inspirada en los estudios de Piaget y propuesta por Garon, Filion y Chiasson (2002), constituye un método de clasificación ampliamente conocido dado su potencial tanto para observar el juego desde un punto de vista pedagógico, como para organizar una diversidad de espacios educativos con soporte lúdico:

- Juegos físicos, motores, de manipulación, sensoriales o “de ejercicio” (E);
- juegos simbólicos (S), de roles o de representación;
- juegos de ensamblaje, construcción o disposición (A);
- juegos de reglas (R), que implican estrategias y combinaciones lógicas con prohibiciones u obligaciones asumidas por todos los participantes ya sea en función de un código preciso o por un acuerdo espontáneo.

Desde la psicología, otro aporte de radical importancia para la práctica educativa es el de Vygotsky. Este autor comprende el juego en tanto actividad profundamente cultural (Gaskins, 2014), por cuanto constituye una actividad intrínsecamente relacionada con la comprensión y el uso de símbolos por parte de los niños (Genishi & Dyson, 2014). En este sentido, su aproximación al juego es considerada clave para la comprensión de los procesos de socialización y de construcción de lenguaje y conocimiento en la etapa infantil. Bergen

³ Hay quienes discuten que la perspectiva general de Montessori y su insistencia en el valor del “trabajo del niño”, pueda considerarse efectivamente como una pedagogía centrada en el juego (Brougère, 1995, pp.179-181).

(2014) destaca en particular el análisis vygotskiano del juego simbólico como medio para organizar el pensamiento a través de la mediación verbal, permitiendo el desarrollo de la autorregulación.

Finalmente, además de los enfoques ya mencionados - orientaciones educativas con base romántica, sistematización psicológica y aplicación pedagógica -, la relación entre juego y aprendizaje también ha sido analizada fuera de los marcos educativos formales contemporáneos. A este respecto, Brooker et al. (2014) notan que los cambios en las concepciones acerca de la niñez han repercutido en transformaciones en la manera de conceptualizar el juego. Junto con trascender los enfoques psicológicos tradicionales, la investigación actual parece también abandonar cierta idealización romántica de la niñez, interesándose en los diversos ámbitos de las “vidas reales” de los niños de hoy y en sus múltiples espacios de juego. En este sentido, autores como Rieber (1996) subrayan la importancia de no idealizar la actividad lúdica, evitando la visión – comúnmente referida como el “ethos” del juego – de que “todo juego es bueno” (Smith, 1995), investigando también aspectos más “oscuros” del mismo (Pellegrini, 1994).

3. Elementos para una definición de juego

Efectuada esta somera revisión del estudio de las relaciones entre juego, educación y aprendizaje en la primera infancia, abordemos ahora algunos elementos que puedan aportar a la identificación de algunas de sus principales características. A nuestro juicio, importa analizar el funcionamiento del juego con antelación a su uso pedagógico. Subyace a esto un supuesto de fondo: el encuentro entre los ámbitos lúdico y educativo no es trivial ni mecánico; la aplicación o desarrollo de “pedagogías lúdicas”, en particular en el ámbito de la educación inicial, puede verse sometido tanto a sinergias y correspondencias, como a tensiones y contradicciones.

Comencemos por una primera distinción de tipo más bien lexical. Cuando hablamos de juego, podemos constatar la existencia de tres niveles de significación diferentes, presentes en el habla común de nuestras sociedades (Brougère, 1995). El primero de ellos, precisamente, es aquel que indica *una situación* caracterizada por el hecho de que determinados individuos “juegan”, desarrollan una actividad que llamamos “juego”, cualquiera sea la definición propuesta para la misma. La identificación de esta “*actividad lúdica*” puede provenir de una constatación “objetiva” por observación externa, o de la percepción personal de que se está participando de un juego. Un segundo nivel refiere al *juego como estructura o sistema de reglas* que subsiste en ausencia de los jugadores. Hablamos aquí del *game* inglés, identificado en este idioma con un término distinto, a diferencia de lo que ocurre en español y otras lenguas. Finalmente, el juego puede entenderse desde su *materialidad*, tal como el juego de ajedrez constituido por fichas y un tablero que permite jugar al sistema de reglas llamado, igualmente, ajedrez (Brougère, 1995, p.13). Si bien nuestro proyecto no descuida la consideración del juego en tanto estructura o materialidad, centramos nuestros esfuerzos en el primero de los niveles mencionados, esto es, la “actividad lúdica”.

Atendiendo a esta actividad, ¿qué comportamientos específicos, observables o inferibles, constituyen juego? Un tema que genera debate en la literatura tiene que ver con cierta tendencia a denotar como “juego” un rango tan amplio de actividades, situaciones y/o comportamientos, que el término puede terminar perdiendo sentido y valor científico (Pellegrini, 2009). “Queriendo llamar juego al conjunto de la actividad infantil, perdemos la especificidad misma de este comportamiento” (Brougère, 1995, p.247). En este sentido podemos preguntarnos, ¿existe *el* juego, o más bien el término recubre diversas actividades que no tienen en común más que el nombre? (Caillois, 1950).

Frente a esta pregunta, una primera consideración es que la noción de juego funciona siempre en un contexto social. Cuando hablamos de “juego”, no nos remitimos a una realidad objetiva que exista con independencia de los actores sociales, sino a la manera en que determinada sociedad piensa y entiende este fenómeno, a la imagen de juego presente en el seno de una cultura (Henriot, 1989). Por este motivo, lo que constituye “juego” en un determinado lugar o contexto, puede no serlo en otro (Burghardt, 2010).

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de la dimensión interpretativa e intersubjetiva en la utilización del vocablo “juego” (Henriot, 1989); esto es, la consideración del sentido que los actores atribuyen a su comportamiento. Ahora bien, tomar en cuenta seriamente esta dimensión interpretativa puede derivar en una paradoja: ¿Cómo poder brindar una descripción objetiva de la actividad lúdica, con independencia del sentir y de la experiencia del ser que juega? (Brougère, 2005, p.41).

3.1. Interpretación y metacomunicación: el “segundo grado” del juego

Para Bateson (Bateson, 1956, 1977), esta paradoja es constitutiva del juego. El juego constituye para este autor una forma de “metacomunicación”, en la que los individuos operan dentro de un “marco” donde las señales verbales y de comportamiento no necesariamente comunican el mismo significado cuando son utilizadas *fuera* de dicho marco. Para que haya juego, es necesario en primer lugar que quienes juegan “meta-comuniquen” que están jugando: “El juego solo es posible si los organismos que se implican en él son capaces de un cierto grado de metacomunicación, es decir si son capaces de intercambiar señales que vehiculen el mensaje *“Esto es un juego”*” (Bateson, 1977, p.211). Esta metacomunicación puede ser implícita o explícita, verbal o no verbal. Un ejemplo típico es el “Hagamos que...” de los niños; pero el simple gesto de ofrecer un juguete puede bastar como metacomunicación suficiente e instalar el juego (Brougère, 2010).

Apoyándose en el análisis de Bateson y en la teoría de los marcos de la experiencia de Goffman (1991), Brougère (2005) sugiere que el juego constituye una *formalización* de comportamientos, una “manera” de comportarse específica a una situación o “marco”. Se trata de un componente fundamental ya observado por otros autores: “El carácter lúdico de un acto no proviene de la naturaleza de lo que se hace sino de la manera en que se hace (...). El juego no conlleva ninguna actividad instrumental que le sea propia. Extrae sus configuraciones de comportamientos de otros sistemas afectivos comportamentales” (Reynolds citado en Bruner, 1983, p. 223).

Consideremos el ejemplo de un niño que corre: ¿Está jugando? Las reflexiones anteriores nos indican que correr no es nunca *en sí mismo* un juego, pero que puede considerarse como tal atendiendo a *la manera* en que se corre, o más específicamente, a la definición de la situación o del marco de acción (Goffman, 1991) en el que dicha actividad tiene lugar. En otras palabras, no es el *contenido* sino la *forma lúdica* lo que define la especificidad del juego (Brougère, 2010). La especificidad del juego no remite a sus contenidos o a determinados comportamientos específicos, sino al establecimiento de un marco específico que modifica el sentido de lo que ocurre en su interior. El juego es una mutación de sentido de la realidad: las cosas devienen otras cosas. Un espacio al margen de la vida cotidiana, que obedece a reglas creadas por la circunstancia, por más que las conductas observadas no difieran de las que pueden observarse en un marco “primario” (en el juego nunca “volumos”, por más que “hagamos como que”). El juego no es un comportamiento específico, sino una situación en la que este comportamiento cobra una significación específica. Supone comunicación e interpretación por parte de los participantes (Brougère, 2010, p.44).

La formalización de la que hablamos implica la emergencia de un “segundo grado” (Brougère, 2005), es decir una recuperación o repetición de un contenido del mundo ordinario o cotidiano, transformándolo y aislándolo de su marco primario o “natural”, del contexto en el cual cobra sentido habitualmente⁴. En este sentido es que el juego constituye una actividad simbólica (Vygotsky, 1966, 1978): las cosas se transforman en otras, los objetos pueden ser otra cosa de lo que parecen (Brougère, 2005, 2010; Sarlé & Rosemberg, 2015). La emergencia de una situación de juego tiene que ver con la configuración de un marco de acción específico que *modifica el sentido* de una acción determinada. Para Brougère, esta característica de transformación de significaciones no es una característica más del juego, sino un componente primordial que permite comprender su funcionamiento (2005, p.45). Nos acercamos con esto a la idea de que el juego implica simulación, representación, “reproducción mimética” (Gebauer & Wulf, 2004): una acción de primer grado (ordinaria, cotidiana) que se instala de este modo en un “hacer-como-si”, en un ser-otro. Se trata de la idea de no-literalidad del juego, destacada históricamente por diversos autores (ver entre otros Caillois, 1967).

Lo principal es comprender que, más que un asunto de contenidos, el juego tiene que ver con una actitud, con una manera de aproximarse o de relacionarse con ciertos contenidos (Brougère, 2010). Ahora bien, poner el acento en la forma, en “la manera” en que se aborda tal o cual actividad, antes que en sus contenidos, no quiere decir que el juego remita puramente a una dimensión subjetiva. Supone más bien considerar la construcción social y situada de significaciones (Goffman, 1991) respecto del juego, sin por tanto considerar que habría en esta actividad algo de substancial, una “esencia” del juego, que podría persistir independientemente de las situaciones analizadas (Brougère, 2010).

3.2. Otros criterios de la forma lúdica

De esta primera característica general (segundo grado o ausencia de literalidad), y recurriendo a diversos otros autores, Brougère (1995, 2005) desprende otros cuatro criterios propuestos no para “definir” el juego, sino para analizar la actividad o la forma lúdica, distinguiéndola de otras que pueden considerarse cercanas:

Un primer criterio tiene que ver con la decisión (de entrar en el juego, de permanecer en él). Aunque se acerca a la idea de “libertad”, relevada por diversos autores (ver por ejemplo Vygotsky, 1966), este concepto puede resultar metafísico y difícil de operacionalizar⁵; razón por la cual Brougère (1995, 2005) prefiere hablar de “decisión”. La idea central es que, para que la situación específica que llamamos juego aparezca, se requiere que los jugadores lo decidan; decisión que puede resultar de una elaboración colectiva que supone negociación, o bien constituir la aceptación de la decisión del otro, lo que también es decidir (1995, p.250).

Muy en relación con la decisión, otro criterio tiene que ver con la existencia de una regla, que precisamente organiza el sistema de decisiones que constituye el juego. Para el autor, no existe juego sin regla(s)⁶. Ahora bien, por cierto que hay diferentes tipos de reglas, así como las situaciones lúdicas son también variadas. Existen los juegos con reglas preestablecidas, que son el fruto de la acumulación de decisiones de jugadores o de diseñadores de juegos a lo largo de la historia; en otros juegos en cambio, no encontramos

⁴ La expresión “segundo grado” proviene del humor, que junto con el teatro constituye también una formalización social específica (Brougère, 2010). A manera de ejemplo, contar una historia no constituye nunca un “chiste” en sí mismo, a menos que se haya comprendido que el relato tiene lugar en un marco de acción específico, marcado precisamente por el “segundo grado” del humor.

⁵ También Vygotsky (1966) relativiza el punto, hablando de una “libertad ilusoria”, dado que para el autor, en el juego siempre estamos sujetos a reglas.

⁶ La visión de Brougère es en este punto cercana a la de Vygotsky (1966). Para Piaget en cambio (1976), los juegos reglados constituyen solo un tipo de juego.

más que una sucesión de decisiones muchas veces implícitas, desarrolladas *in situ*, pero que permiten que el juego tenga lugar como sistema organizado y distinguible. Tal es el caso de los llamados juegos “simbólicos”, que también suponen un acuerdo sobre roles y acciones, solo que en este caso la regla no preexiste al juego, sino que es creada y/o transformada conforme el juego avanza, como una convención explícita o implícita que organiza la relación y las interacciones entre los jugadores (Brougère, 2008). Para el autor (2005), la regla solo vale durante el juego, y solo tiene valor si es aceptada por el conjunto de jugadores, pudiendo ser transformada por acuerdo entre los mismos. Esto muestra la especificidad de una situación que se construye por la decisión de los jugadores, y se destruye cuando esta posibilidad de decidir es socavada. En este sentido, la regla encarna una regularidad siempre frágil, siempre sometida al acuerdo de los demás y más aún, a su acción; a todo momento un jugador puede salir del marco establecido, inventar una acción que configura otro marco (Brougère, 2008). Una dinámica similar puede observarse en los análisis de Genishi & Dyson (2014) acerca del juego simbólico.

La minimización de las consecuencias de la actividad lúdica constituye otro criterio sobre el que existe consenso. Es la idea de que el juego no les otorga una importancia excesiva a los resultados, reduciendo la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos (Bruner, 1983b). La presencia de este criterio puede considerarse como la expresión de una tensión entre la seriedad y la frivolidad del juego (Brougère, 2012) – una actividad “frívola” no porque no sea *importante*, sino más bien limitada en sus consecuencias. Por un lado, autores como Bruner afirman que el juego es, en el fondo, una actividad seria dadas las posibilidades de exploración y creación que ofrece, sin consecuencias frustrantes para el niño (Bruner, 1983b), ya que al separarse de las obligaciones y coacciones de la vida ordinaria, el jugador puede intentar diversas acciones sin temor a las consecuencias de sus actos en el mundo real (Brougère, 1995, pp.250-251); se pueden probar combinaciones de conductas que, bajo presiones funcionales, no se intentarían (Bruner, 1983b). Por otro lado, para Reynolds (1976), la flexibilidad y frivolidad del juego radican precisamente en que el comportamiento se encuentra disociado de sus consecuencias normales.

Finalmente, el juego conlleva una incertidumbre acerca de los resultados de la acción. Es el “motor” del juego: un juego del que se conoce por adelantado el resultado pierde su interés (Brougère, 2005, 2010). Otros autores resaltan también esta idea de que el juego puede llevarnos “a cualquier parte” (Hughes, 2010).

4. El potencial educativo o de aprendizaje de la forma lúdica

Según Brougère (1995, 2010), estos criterios del juego presentan en sí mismos un *potencial* educativo o de aprendizaje. En particular, el manejo de la metacomunicación, del segundo grado que supone el juego, puede ser considerado un ejercicio y desarrollo de la reflexividad, de una toma de distancia respecto de lo real, soporte de una manipulación simbólica. Nos distanciamos aquí de la idea de un juego natural o innato⁷, puesto que jugar supone un aprendizaje social que efectuamos desde niños, y que tiene que ver precisamente con la comprensión, manejo y posterior producción de una situación de segundo grado, marcada por una metacomunicación.

Para el autor, los demás criterios del juego también pueden asociarse a aprendizajes: ejercitar la decisión puede tener efectos en términos de motivación, además de ofrecer una experiencia de control de la acción poco frecuente para los niños; la consideración de reglas

⁷ Si bien hay quienes defienden esta postura a partir del análisis del juego animal y de concepciones evolucionistas en el campo de la biología (Groos, 1895; Smith, 1986), excluimos este tema de nuestro análisis. Nos parece que la actividad lúdica humana, inseparable del contexto sociocultural en que se inserta y suponiendo un ejercicio de metacomunicación y de reflexividad, demanda un análisis específico no extrapolable a otros seres vivos.

puede permitir la experiencia de negociar y compartir significaciones; no menos importante resulta el hecho de aprender a manejar la incertidumbre; y finalmente, como hemos señalado, la minimización de las consecuencias del juego puede ofrecer un espacio de experimentación (Brougère, 2010, p.59).

Brougère (2005, 2010) subraya que estas posibilidades de aprendizajes se acomodan bien en una teorización del aprendizaje como actividad profundamente social (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2012; Wenger, 2001). En la aproximación de Craddock y Guerrien (2006), se trata de los aprendizajes que ocurren “en situación o por interacción social” (p.203). Más que centrarse en el análisis de un “objeto” aprendido por la vía de una transferencia de conocimientos o manejo y almacenamiento de información – lo que llamamos habitualmente “resultados” de aprendizaje –, remiten a un *proceso* de participación o de implicación en un “hacer colectivo” en grupos humanos, progresando en el dominio y manejo de las “prácticas” de dicho grupo (Wenger, 2001). Un “aprendizaje situado”, que no pueden concebirse como algo separado o externo a la práctica, sino al contrario como una dimensión indisoluble de la actividad o de la práctica misma (Lave & Wenger, 1991). Próximas a estas visiones son las elaboraciones teóricas respecto del llamado aprendizaje informal o en situación informal (Brougère & Bézille, 2007; Schugurensky, 2007). Se trata de la cuestión de los aprendizajes efectuados en situaciones ligadas a la vida cotidiana (Brougère & Ulmann, 2009), en actividades que no han sido concebidas con un objetivo de aprendizaje.

5. Tensiones entre juego y educación

Ahora bien, en el esquema que hemos planteado, cabe subrayar el elemento aleatorio e incierto del juego. “Si la libertad aporta un valor especial a los aprendizajes que se pueden producir en el juego, produce también incertidumbre en cuanto a los resultados a obtener”; de aquí la dificultad para establecer de manera precisa los aprendizajes que pueden derivar del juego (Brougère, 1995 p.254). En este sentido, una dificultad radical para desprender modelos pedagógicos centrados en el juego tiene que ver con el reducido espacio que nuestros modelos educativos contemporáneos, asentados sobre el modelo escolar occidental tradicional, confieren a lo incierto, a lo aleatorio, dada su antinomia con las estrategias educativas que se apoyan en el manejo y control de objetivos predefinidos (Lahire, 1993; Vincent, 1994).

¿Cómo aplicar esta perspectiva al análisis de la educación inicial, en la que la centralidad del juego parece innegable desde sus orígenes? Efectivamente, diversos análisis y tradiciones interpretativas insisten en la relación histórica entre el desarrollo de una “cultura preescolar” relativamente transnacional – erigida en gran parte sobre el modelo fröbeliano del jardín infantil – y el juego (Brougère, 2010a). A lo anterior se agregan perspectivas psicológicas que resaltan la importancia del juego en el desarrollo del niño (Whitebread, 2012), dando como resultado un cierto elemento transnacional dominante, que pareciera hacer del juego el principio de una especificidad de la “cultura preescolar”, a veces reivindicada con fuerza para fundar la diferencia con la cultura escolar (Brougère, 2010a).

Se trata del llamado “sello” de la educación inicial, esto es, una educación centrada en el juego (Sarlé & Rosemberg, 2015). Sin embargo, dentro de esta orientación discursiva general conviven diferentes puntos de vista: el juego puede ser visto como educativo en sí mismo; o indirectamente ya que solo se apunta a aprendizajes informales; o bien como una necesidad en la vida del niño sin que se le confiera el menor valor educativo (Brougère, 2010b). En función de estas diferentes visiones, varían también las prácticas lúdicas y los materiales propuestos a los niños (Brougère, 2010a). Más aún, las lógicas reflexivas propias a la profesionalización en el personal de este nivel pueden conducir a una actitud de distanciamiento respecto de la cultura lúdica de los niños, rechazando la expresión de cierto tipo de juegos. La paradoja es que la “cultura preescolar”, apoyándose sobre el juego

cuando se piensa como específica, contribuye a generar una “cultura lúdica preescolar” que puede ser bien distinta de la cultura lúdica propiamente infantil (Rayna & Brougère, 2010), produciendo artefactos específicos al espacio “preescolar” (Cannella, 1997) pero que no forman parte de la cultura lúdica infantil. Similar es la conclusión a la que arriban autores como Sarlé (2008), al hablar de la configuración de una “textura lúdica” más que de juego propiamente tal. “Así, detrás de la idea del juego como elemento unificador de las pedagogías preescolares, descubrimos en realidad culturas del juego diferentes, marcadas por entornos materiales variables, por lógicas de intervención de las más fuertes a las más suaves (...), que pueden ir de la libertad entregada al niño, al ejercicio disfrazado de juego, con todas las posiciones intermedias posibles” (Brougère, 2010a, p.27).

Dentro de esta diversidad de configuraciones, a menudo se producen actividades híbridas que se reclaman a la vez lúdicas y educativas, los “juegos educativos”. Ya sea que se trate de juegos transformados o de ejercicios de tipo escolar “ludicizados”, lo importante es que el juego exhiba de manera explícita, *didactizable*, su dimensión educativa (Brougère, 2010b, p.52). Ahora bien, la implementación de estos dispositivos mixtos puede transformar en profundidad la situación lúdica, o al menos comportar complejidades y tensiones (pp.52-53): la tensión entre una regla que siempre puede ser cambiada por una comunidad de jugadores, y una instrucción que solo el educador puede modificar; el operar de una efectiva *decisión* infantil de jugar, que puede verse tensionada si se desconfía de la iniciativa del niño; el manejo de la incertidumbre, motor de todo juego, en un contexto en el que puede primar precisamente la voluntad de limitar su aleatoriedad en beneficio de resultados previsibles, de objetivos educativos predefinidos que hay que alcanzar; en un sentido muy similar, la postura respecto de la minimización de las consecuencias de la acción; aspecto problemático si se considera que la “seriedad” de la experiencia educativa (versus la “frivolidad” del juego), viene dada precisamente por el hecho de que sus consecuencias importan (Brougère, 1995).

5.1 Implicación de adultos, perspectivas infantiles

Las consideraciones anteriores sugieren que la postura o rol del adulto no son banales en cuanto a la configuración que adopte el juego en una situación educativa. Un tema que genera debate en la literatura tiene que ver con la modalidad e intensidad con que el adulto en posición de educador participa o no del juego, ya sea como un compañero más, como espectador facilitante, como organizador de los espacios, como árbitro o “regulador”, como diseñador del juego mismo.

En contraposición a un juego llamado “libre”, en el que “los niños son invitados a jugar según su propia iniciativa sin que el adulto intervenga, más allá de una intervención indirecta en la disposición del espacio y en la organización temporal, y más directamente como un compañero o participante más en el juego” (Brougère, 2010b, p.51), encontramos juegos llamados “guiados”. Para Weisberg y sus colaboradoras (Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013), se trata de un “método pedagógico” intermedio entre la instrucción directa y el juego libre, en el que el adulto toma la iniciativa, “inicia el contexto lúdico pero no dirige el juego” en ese contexto (p.106). Reconociendo la importancia del juego libre para el desarrollo de habilidades sociales y de la autorregulación, las autoras enfatizan que los beneficios del juego guiado son mayores en términos de “lograr resultados educativos”, en el sentido de una *school readiness* o preparación para los aprendizajes escolares disciplinares. Tales visiones parecen chocar con las de quienes abogan por una des-instrumentalización del juego en el contexto de la educación inicial (EECERA Special Interest Group “Rethinking Play,” 2017), marcada por presiones escolarizantes que limitan el potencial de este.

La literatura ofrece también pistas para una comprensión de estas tensiones desde la perspectiva de los propios niños. Existen estudios que tematizan precisamente cómo el

juego es percibido por los niños atendiendo, entre otras dimensiones, al nivel o modalidad de implicación, conducción o imposición por parte de los adultos (Bergen, 2014). En particular, existe evidencia de que los niños tienen sus propias teorías sobre las características del juego. Por ejemplo, King (1979, 1982) encontró que los niños del kindergarten usaban como criterio si una actividad era impuesta o no por la profesora. Por su parte, Fein y Wiltz (1998) observaron que los niños que hablaban de su juego de roles mencionaban experiencias en su hogar o barrio, pero no en el colegio; lo que puede sugerir un rechazo a la idea de concebir como juego determinadas actividades en función del contexto escolar en el que se desarrollan. Más ampliamente, estudios realizados por sociólogos y antropólogos en esta temática apuntan a las influencias socioculturales en los juegos de los niños, sus formas de relacionarse entre ellos y con su contexto, cómo influencia la construcción de una cultura de infancia, cómo difiere el juego entre niños y niñas y posteriormente en la adultez (Bergen, 2014).

6. Perspectivas de género para el análisis de la actividad lúdica

Dentro de la discusión que hemos llevado a cabo hasta el momento, hay un factor que no puede ser obviado si queremos ofrecer una perspectiva comprensiva sobre el juego. El género constituye un fenómeno de interés puesto que se ha observado que tiene efectos en la manera en que los juegos son seleccionados, en la interacción entre pares, y en la interacción que los adultos tienen con los niños y niñas al momento de jugar (Blakemore & Centers, 2005; Freeman, 2007; Lynch, 2015; Martin et al., 2012; Wood, Desmarais & Gugula, 2002; Zosuls et al., 2009). Se considera que su influencia se comienza a observar desde los 2 años y se vuelve considerablemente robusto y duradero desde los 5 a 6 años, configurando un patrón relativamente estable de comportamientos (Freeman, 2007; Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008; Zosuls, et al., 2009). Como resultado, la posible rigidez o carácter estereotipado del juego es preocupante debido a la manera en que limita los aprendizajes y contribuye a la inequidad entre los géneros en entornos educativos (Lynch, 2015). La presente investigación, por lo tanto, implica una oportunidad para observar un momento clave en el fenómeno del juego y problematizar su relación con el género⁸.

Para organizar nuestra exposición, distinguiremos dos grandes perspectivas que abordan la relación entre juego y género: La perspectiva desarrollista y la post-desarrollista.

6.1. Perspectivas desarrollistas: el juego como expresión del género

Dentro de las perspectivas llamadas *desarrollistas*, la visión implícita es que el género opera como una expresión social del sexo biológico (Blaise, 2014). Esta corriente se ha enfocado en particular en la segregación por género durante el juego, esto es, la manera en que los niños comienzan a tener experiencias diferenciadas de socialización en las que suelen preferir compañeros de juego del mismo sexo, especialmente en instancias de juego libre (Martin, Fabes, & Hanish, 2012).

Para autores inscritos en este enfoque, la segregación por género constituye, más allá de sus variantes, un fenómeno universal observado en distintas culturas (Martin et al., 2012). A medida que aprenden las etiquetas de género, los niños y niñas comienzan a utilizarlas para definir qué tipo de juego realizan (Lurye, Zosuls, & Ruble, 2008; Zosuls, et al., 2009). Esta corriente sugiere una explicación ante todo evolucionista: el dimorfismo sexual

⁸ Atendiendo a uno de nuestros objetivos de investigación específicos, relacionado con un análisis de las prácticas lúdicas infantiles desde una perspectiva de género, abordaremos más adelante las estrategias de análisis que hemos diseñado para abordar dicha dimensión – sistemas de codificación tanto de entrevistas con niños y niñas como de observaciones efectuadas, que incluye categorías que abordan la temática. Por ahora, presentamos aquí algunos elementos teóricos que presentan algunos de los ejes que la literatura discute con respecto al tema.

(macho/hembra) otorga roles reproductivos diferenciados que, a su vez, tienen un efecto en los comportamientos sociales y las interacciones. Los hombres preferirían así los juegos que los entrenan para competir con otros machos y las mujeres preferirían juegos que las preparan para adoptar roles de cuidado y crianza (Martin et al., 2012).

A partir de un origen biológico, se ha estudiado la segregación por género en el juego a partir de factores individuales o sociales. En el área individual, se considera que el temperamento puede explicar la capacidad de regulación emocional de los niños, afectando la calidad de sus interacciones durante el juego. Quienes son capaces de regular mejor sus emociones -principalmente las niñas -tenderían a preferir juegos donde la interacción social es privilegiada. En contraste, quienes sean menos capaces de regular sus emociones -principalmente los niños -preferirían juegos más rudos y enérgicos (Martin et al., 2012). Otra serie de estudios en esta línea se dedica a verificar cómo los niños y niñas aprenden las etiquetas de género y las utilizan en el juego. Por ejemplo, Zosuls et al. (2009) señalan que ya se puede comenzar a observar elección de juguetes estereotipados alrededor de los dos años. Sin embargo, a esta edad todavía hay mayor similitud en los juguetes escogidos, respondiendo principalmente a cuánto se asemejan a situaciones de la vida cotidiana.

En el área de los factores sociales, las investigaciones de esta corriente se enfocan en cómo los pares, los adultos y las instituciones hacen más o menos saliente el género. Por un lado, los compañeros de juego sancionan el “cruce de géneros” o la elección de actividades que están codificadas para el género contrario (Blakemore, 2003). También, se ha encontrado que niños y niñas tienen patrones de agresión distintos durante el juego. Los niños tienden a usar más la agresión física y las niñas la agresión relacional, esto es, excluir de juegos, hacer chismes o ignorar a otros. Las niñas que utilizan agresión física son más sancionadas por sus pares que los niños que utilizan agresión relacional (Ostrov & Keating, 2004). Por otro lado, los profesores y los padres destacan el género a partir de la manera en que estructuran sus actividades, ofrecen recursos lúdicos, clasifican los juegos (masculino, femenino o neutro) y sancionan ciertos tipos de juego. Por último, las instituciones realizan divisiones por género, por ejemplo, en aspectos curriculares o en el uso de espacios (Blakemore & Centers, 2005; Freeman, 2007; Lynch, 2015; Martin et al., 2012). Es interesante destacar que las investigaciones muestran que los padres son más rígidos en la aplicación de estereotipos de género mientras que las madres son más flexibles y ofrecen una mayor gama de oportunidades de juego (Wood, Desmarais & Gugula, 2002; Zosuls et al., 2009).

Otra de las preocupaciones de la investigación en esta línea es cómo los distintos juegos en que se involucran los niños producen distintas oportunidades de aprendizaje, al configurar rutas del desarrollo disyuntivas (Martin et al., 2012). Desde investigaciones clásicas en los años 70 y 80, se habla de cómo los juguetes y juegos que se favorecen para las niñas fortalecen sus habilidades comunicativas y alfabetización emocional, y los que se favorecen para los niños entregan conocimientos y habilidades técnicas, generalmente más cercanas a los currículums oficiales (Francis, 2010).

6.2. Perspectivas post-desarrollistas: el juego como momento de construcción del género

En contraste con las perspectivas anteriores, este conjunto de teorías conceptualiza el género como una construcción social binaria que es impuesta a los cuerpos sexuados de los niños en vez de ser una expresión natural del sexo. Estas visiones tienden a compartir un lenguaje posestructuralista y feminista centrado en la performatividad del género, o cómo llegamos a considerarlo una característica ontológicamente fundamental a partir de la iteración de los discursos de género (Butler, 2007). La investigación particular sobre el juego

destaca la manera en que el juego se configura como un momento en que los cuerpos de los niños son *generizados*, esto es, adhieren y refuerzan la distinción binaria o se resisten a esta (Chapman, 2016). Dicho de otra manera, acá el género no se considera como un hecho que los niños o niñas aprenden a reconocer como si ya formara parte de ellos, sino que se considera que es creado y reforzado en los discursos de género binario (Butler, 2007). Las perspectivas del desarrollo no son desechadas, sino que son problematizadas. Se cuestiona el estatuto objetivo del conocimiento científico a partir de los discursos que guían la investigación (Blaise, 2014).

El concepto de heteronormatividad se vuelve importante desde estas perspectivas, para iluminar cómo se da por sentado una sexualidad heterosexual en los niños y se los fuerza a realizar actividades acordes a esta socialización. Por ejemplo, en una investigación de Blaise (2005), un niño muestra interés en el maquillaje de una compañera y sus compañeros comienzan a burlarse de él. En ese contexto, el maquillaje solo puede ser usado por mujeres con el objetivo de seducir a los hombres. Fenómenos como este, de todas formas, son relevados como momentos en que los niños ejercen su agencia y toman un rol activo en la construcción del género (Huggins, 2014). El término *borderwork* se utiliza para destacar cómo los niños tienen conciencia del género y vigilan su definición binaria (Blaise, 2014). Investigaciones sobre la transgresión de normas de género en el juego indican que los niños tienden a volverse más inflexibles con la edad, es decir, tienen visiones más negativas de la transgresión de las normas de género para el juego (Blakemore, 2003; Freeman, 2007). En cambio, para las niñas los datos son más complejos: algunas veces tienden a no ser tan negativas en la evaluación y a permitir más transgresión de normas de género en el juego (Blakemore, 2003), pero en otras parece ser que son más negativas desde un principio cuando observan esta transgresión (Freeman, 2007).

En general, se destaca la manera en que las performances de género se construyen en las interacciones, en el uso de espacio y de herramientas culturales. Por ejemplo, Martin (2011) muestra cómo los niños corporizan las reglas sociales sobre cómo es el comportamiento masculino o femenino a partir del uso de pelotas de fútbol, cuerdas y el uso del espacio de juego.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

1. Diseño Metodológico General

Nuestro diseño metodológico fue de tipo cualitativo y exploratorio, utilizando enfoques de escucha (Clark, 2005) y de derechos (Lundy, McEvoy (Emerson), & Byrne, 2011; Lundy & McEvoy, 2012), tomando como referencia la experiencia del proyecto FONIDE N°911436 del noveno concurso y de otras investigaciones similares a nivel internacional (Sinclair Taylor, 2000; Smith, 2011). Para ello, nuestro diseño contempló un modelo de estudio de casos (Passeron & Revel, 2005; Yin, 2009) en diversas instituciones educativas, enfocándonos en diferentes experiencias de vida de niños y niñas, tanto en la Región Metropolitana como en la Región de Valparaíso.

Incorporar a los niños/as al trabajo investigativo, investigar *con* ellos y no solo *sobre* ellos, plantea, por un lado, el problema de la especificidad de técnicas de investigación a emplear, de modo que sean apropiadas al nivel de desarrollo de los niños y que permitan efectivamente el rescate de sus perspectivas (Punch, 2002). Requiere, además, reconocer que las competencias infantiles y la expresión de las voces de los niños no son aislables de un juicio adulto que las presupone y de los dispositivos que buscan explicitarlas. En ese sentido, asumimos dos principios epistemológicos esenciales en ciencias humanas y sociales: la dimensión necesariamente *interpretativa* del trabajo de investigación, y la dimensión de *co-construcción de datos* en una situación de investigación, trabajando sobre la producción de significados compartidos entre investigadores y actores (Garnier, 2010).

A nivel internacional, el trabajo con niños menores de 8 años ha sido ya ampliamente desarrollado, en particular mediante enfoques etnográficos. Uno de los trabajos pioneros a este respecto es el de Corsaro, efectuado durante los años 70 tanto en Italia como en Estados Unidos (Corsaro, 1997). Posteriormente, los diferentes tipos de instrumentos del enfoque denominado “mosaico” (Clark & Moss, 2001) (observaciones, toma de fotografías, elaboración de dibujos, visitas y recorridos guiados, entrevistas formales e informales tanto con niños como con adultos), han sido empleados frecuentemente para trabajar con niños de 3 años y más. Tal como señala Clark (2004), este enfoque se basa en la idea de agencia infantil, centrándose en su presente y su propia perspectiva, y reposa sobre un ejercicio constante de producción y negociación de sentido entre los actores. Privilegia el uso de las metodologías “visuales” con el fin de ampliar la escucha a formas no verbales de comunicación, para hacer visibles los conocimientos tácitos e implícitos difícilmente verbalizables por parte de los niños. Su propósito es el de construir, en conjunto con niños y niñas, una narrativa de sus experiencias lúdicas en los diferentes contextos en que se desenvuelven.

Adoptando este modelo general, efectuamos un seguimiento/ observación de niños de diferentes niveles educativos en distintos tipos de establecimientos (municipales, subvencionados y privados), con el fin de explorar sus experiencias lúdicas. Adicionalmente, aplicando un modelo de entrevista colectiva comprensiva (Duchesne & Haegel, 2008; Kaufmann, 2008), buscamos contrastar las perspectivas de los niños con las representaciones adultas respecto del juego, las expectativas de aprendizaje que se le atribuyen, su posible valor educativo, las reticencias y obstáculos para su utilización y la consideración de la voz del niño en la definición de actividades pedagógicas con soporte lúdico.

Nuestro estudio se situó en un contexto de transiciones importantes para la educación parvularia y la enseñanza básica. En este sentido, nos interesaba analizar cuánto y cómo las diferentes prácticas lúdicas infantiles podrían influenciar estos procesos de transición e

incidir en las trayectorias de aprendizaje de los niños. Nuestro interés por analizar el juego infantil y sus transformaciones en momentos de transición educativa se tradujo en un diseño longitudinal en el cual los niveles considerados fueron abordados en dos momentos, comenzando por los tres primeros en 2016 (NT1, NT2 y 1°básico), para continuar con los mismos grupos de niños, un nivel más arriba en 2017 (NT2, 1° básico y 2° básico).

Para realizar este estudio, se solicitó el consentimiento de todos los participantes – niños y niñas, educadores, profesores, técnicos, asistentes, padres y/o apoderados – según los códigos éticos consensuados en la literatura especializada (Flewitt, 2005; Gallagher, Haywood, Jones, & Milne, 2010; Harcourt & Conroy, 2011), de EECERA (Bertram, Formosinho, Gray, Pascal, & Whalley, 2015) y ya utilizados en estudios anteriores en la misma línea (Jadue-Roa, 2013). Esto implica asegurar la privacidad y resguardo de los datos, el anonimato y protección de los participantes y el derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento. En el caso de los niños, solicitamos su asentimiento tanto al inicio como durante la recolección de datos para resguardar su participación voluntaria en dicho proceso.

2. Diseño muestral y de trabajo de campo

El diseño del estudio integró establecimientos tanto de la Región Metropolitana de Santiago como de la Quinta Región de Valparaíso (por razones de tipo estratégico, escogimos trabajar con las dos regiones correspondientes a las instituciones participantes). Incorporando criterios de dependencia administrativa, la selección de la muestra de establecimientos fue *intencionada*, incluyendo a colegios que habían participado de investigaciones anteriores, o bien, que mostraron interés en participar al ser contactados.

La muestra proyectada se diseñó para incluir a un total de 36 niños participantes⁹, pertenecientes a los niveles de transición (menor y mayor, NT1 y NT2), 1° y 2° año básico, distribuidos en seis establecimientos educacionales de distinta dependencia: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, dos de cada tipo en cada región, y considerando una distribución de seis niños por establecimiento. No obstante, en definitiva no fue posible abordar este número de establecimientos dado que la fecha de inicio de ejecución del proyecto fue muy próxima al periodo de cierre anual de actividades. Así se contactaron exitosamente cuatro colegios: uno municipal en cada región (Colegio “MRM”, Municipal Región Metropolitana y “MV”, Municipal Quinta Región); un colegio particular subvencionado en la Quinta Región (Colegio PSV); y un colegio particular pagado en la Región Metropolitana (Colegio PPRM)¹⁰, con lo que se mantuvo una diversidad de dependencias entre ambas regiones. Para mantener la muestra proyectada de 36 niños/as en total, se procedió a redistribuirla proyectando trabajar con nueve de ellos/as por establecimiento (en lugar de la proyección inicial de seis niños/as por colegio/ escuela)¹¹.

⁹ En cuanto a la cantidad de niños y niñas a seleccionar, la definimos de manera intuitiva estimando la cantidad de trabajo en terreno que proyectábamos razonablemente abordable. En general, en investigaciones de tipo cualitativo, no existen criterios universalmente aplicables para la estimación del número de participantes. Cabe señalar además que no consideramos criterios de inclusión para la selección de niños/as en la muestra, en el sentido de lograr “cuotas” de niños que pudieran ser considerados representativos de determinadas diversidades (étnica, cultural, física, social, sexual, etc.), dejando sujeta su eventual participación en el estudio a las orientaciones y sugerencias que pudiéramos recibir por parte de los equipos pedagógicos, y en particular a la aceptación (consentimiento) por parte de los propios niños y de sus padres.

¹⁰ En el Anexo n°1 pueden consultarse las fichas de caracterización general de estos cuatro establecimientos finalmente seleccionados. Por su parte, en el Anexo N°2 puede encontrarse un listado de establecimientos contactados sin éxito para completar el total de seis contemplado inicialmente.

¹¹ Si bien nos esforzamos por alcanzar una saturación de información en lo que respecta a un detalle acabado de cómo se juega, cómo se concibe o implementa el juego en establecimientos educativos de distinto tipo, nos pareció más importante poder recabar el máximo de información posible a partir de los testimonios y observaciones de los mismos niños, razón por la cual mantuvimos su N total. De todos modos, y pese a la pérdida de colegios, pudimos mantener establecimientos de los tres tipos inicialmente considerados. Lo anterior nos proporciona pistas para una diferenciación de diferentes modelos pedagógicos (correspondientes a diferentes niveles educativos) en relación con el juego, sin por tanto asumir que nuestros clivajes habituales (colegios privados, municipales y subvencionados) son *a priori* determinantes en ello.

Además, nuestro diseño contempló la participación, en instancias de entrevista grupal, de los equipos educativos de cada establecimiento (profesionales y técnicos de los niveles educativos considerados para el estudio), y de los padres y/o apoderados de los mencionados niños y niñas.

A todos los participantes, directores, docentes, asistentes, familias, niños y niñas se les solicitó su consentimiento o asentimiento informado (según corresponda). Estos documentos fueron visados por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y aseguran protección, privacidad, anonimato y derecho a retirarse en cualquier momento de la investigación¹². Esto implica, además, que únicamente los investigadores del estudio pueden acceder y utilizar los datos recolectados. En el caso del material audiovisual, solo podrá ser eventualmente exhibido en instancias estrictamente de discusión o divulgación científica, recurriendo a técnicas que oculten la identidad de los participantes (anonimización, imágenes pixeladas etc.)¹³.

El trabajo de campo fue diseñado considerando dos etapas:

Etapas 1, Año 2016 (noviembre y diciembre)¹⁴: Dado el carácter longitudinal del estudio, esta primera etapa consideró los niveles de NT1, NT2 y 1° básico, y contempló los siguientes objetivos y actividades:

- i) Visitas de información a las escuelas con el director y posteriormente, en una segunda visita, con el equipo docente. En estas reuniones se explicó el proyecto, invitándolos a participar, y se aclararon sus dudas. Al mismo tiempo, se solicitó el consentimiento del director/a y equipo docente (incluidas asistentes).
- ii) Acogiendo la petición de los establecimientos (salvo una excepción), asistimos a reuniones de apoderados para explicar el proyecto y solicitar el consentimiento de padres y/o cuidadores de los niños.
- iii) Se realizaron entrevistas con directores/as para ahondar en la realidad, antecedentes e historia de los colegios que conforman nuestros terrenos de investigación (descripción general, documentación de elementos de contexto, modelo de funcionamiento, orientaciones pedagógicas, entre otras).
- iv) Finalmente, y como actividad principal en los colegios, se observó en cada uno de ellos una jornada completa en cada nivel (NT1, NT2 y 1° básico¹⁵), utilizando tanto la toma de notas como la videograbación para registrar y documentar el desarrollo de las jornadas observadas. Antes de comenzar esta actividad, se les solicitó a los niños su asentimiento informado, asegurándonos de respetar y proteger a aquéllos que no deseaban ser filmados ni registrados en este proceso y/o a quienes no contaban con autorización parental.

Respecto de las filmaciones, estas fueron efectuadas buscando captar escenas de diferentes momentos vividos durante la jornada. Si bien hubo un foco especial en situaciones consideradas de manera intuitiva como “con juego” o “de juego”, o bien poniendo el foco en situaciones o expresiones en que los distintos actores pudieran utilizar

¹² En Anexo n°3 pueden consultarse los distintos modelos de consentimientos utilizados, según el tipo de participante y etapa de la investigación.

¹³ Cualquier consulta o duda al respecto, favor contactar a la Profesora Marcela Ferrer-Lues, Presidenta del Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (fono 562-29789726, correo electrónico: comite.etica@facso.cl).

¹⁴ Inicialmente planificada para ser implementada entre los meses de agosto y diciembre de 2016.

¹⁵ O en los niveles equivalentes a los mencionados. Cabe explicitar esta aclaración ya que, como señalamos más adelante en la presentación general de los establecimientos abordados, en uno de ellos, de orientación Montessori, se utilizan otras apelaciones para estos niveles, además de funcionar con grupos de niños diferentes edades (grupos heterogéneos). Similar situación se observa en otro establecimiento, que agrupa al NT1 o “kínder” y al NT2 o “prekínder” en un solo nivel denominado “Jardín Infantil”. Esta situación implicó que el número total de observaciones (proyectado en 12 cada año en total) sufrió variaciones, dado que para los mencionados niveles heterogéneos se efectuó una única observación cada año (ver Anexo n°5).

explícitamente el término (“vamos a jugar”, “estamos jugando”, “¿puedo jugar?”, “dejen de jugar”, etc.), también se consideraron escenas en que la definición de una situación lúdica pudiera no ser clara o no necesariamente explicitada; así como situaciones en las que claramente, desde un punto de vista teórico, no nos pareciera haber componentes lúdicos.

Etapa 2, Año 2017 (marzo-septiembre): Dado el carácter longitudinal del estudio, en esta segunda etapa se abordan los niveles de NT2, 1° y 2° básico (mismos grupos de niños en un nivel o curso posterior), con los siguientes objetivos y actividades:

- i) Entre marzo se comienza a retomar el contacto con los establecimientos, fijando las fechas de recolección de datos. Este proceso logra concluirse durante el mes de abril.
- ii) Entre los meses de abril y julio se efectuaron observaciones de jornadas de manera análoga al trabajo realizado en 2016, replicando la metodología de la etapa anterior (una observación por nivel, notas de campo y videograbación).
- iii) Con posterioridad a estas observaciones fue que se comenzó el trabajo de selección de los 36 niños/as ya referidos – nueve por escuela, tres en cada nivel para cada escuela – , para efectuar con ellos entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales. Salvo casos excepcionales relacionados con el retraso en la realización de algunas observaciones en 2017, dicha selección fue efectuada con posterioridad a la realización de estas. Por un lado, requeríamos asegurar la permanencia del niño o niña en el establecimiento entre un año y otro, lo que hacía inconducente una selección anticipada en 2016. Por otro lado, necesitábamos obtener autorización parental especial para las actividades a realizar posteriormente con los niños y niñas seleccionados en cada grupo, así como contar – en particular para las entrevistas grupales – con una cierta cantidad de imágenes grabadas que correspondieran a dichos niños.
- iv) El diseño de las entrevistas individuales se inspiró del modelo del *Enfoque Mosaico* (Clark, Kjørholt, & Moss, 2005; Clark & Moss, 2001; Clark, 2004), contemplando recorridos guiados y toma de fotografías por parte de los mismos niños. Como señalamos, salvo situaciones excepcionales esta actividad se realizó con posterioridad a las jornadas de observación de 2017. Fue efectuada bajo un formato de actividad individual única (un solo momento), de unos 25 minutos de duración (promedio) por niño, algo superior al tiempo promedio estimado inicialmente¹⁶. Dichas instancias de entrevista fueron además filmadas, buscando una modalidad lo menos invasiva posible, pero que permitiera capturar la dinámica experimentada por cada niño/a, los gestos y enunciados que pudieran acompañar su exploración fotográfica, la eventual intervención de los docentes, la modalidad de acompañamiento de los propios investigadores (reflexividad investigativa); así como para ayudar a identificar objetos, lugares, personas que hubiesen sido fotografiados con acaso poca nitidez.

Del total proyectado de 36 niños y niñas a entrevistar, finalmente pudo accederse a 35 (16 niñas y 19 niños), lo que representa un solo caso perdido para el total de la muestra proyectada.

- v) La segunda actividad con los niños reunió al grupo de tres niños/as de cada nivel, con quienes se efectuó una entrevista colectiva de tipo comprensiva (Duchesne & Haegel, 2008; Kaufmann, 2008), semi-estructurada y video-narrativa (Connelly & Clandinin, 2000; Sairanen & Kumpulainen, 2014), apoyada de un montaje audiovisual de corta duración (de 5 a 7 minutos aproximadamente), que recopiló registros visuales tanto de

¹⁶ Correspondiente a 20 minutos, tiempo del que en principio estimábamos poder disponer para cada niño en cada establecimiento, atendiendo a las limitaciones de trabajar en un contexto escolar, con sus rutinas, horarios y límites. Dicha opción respondía también a que los tiempos promedios de atención de niños en estas edades, van desde los 10 a los 20 minutos (Tokuhama-Espinosa, 2011).

la primera como de esta segunda observación (2016 y 2017). Se efectuaron 3 entrevistas por establecimiento (una por nivel).

Cabe hacer notar aquí que entrevistar niños pequeños constituye ciertamente un desafío tanto metodológico como epistemológico, que demanda una cuota importante de reflexividad, en el sentido de atender a los condicionantes tanto externos (institucionales, contextuales) como internos (pericia y disposición del investigador, disposición de los propios niños, entre otros). En este sentido, asumimos nuestra estrategia como plenamente exploratoria y experimental, en el sentido de indagar en las potencialidades y límites de este tipo de dispositivos en los contextos estudiados.

- vi) Finalmente, efectuamos ocho entrevistas grupales con los adultos participantes: en cada establecimiento, se entrevistó de manera grupal y separadamente tanto al conjunto de padres o apoderados de los niños y niñas entrevistados¹⁷, así como al conjunto de asistentes, educadoras/es y profesoras/es implicados en la investigación (a cargo de los niveles abordados). Nuevamente se trata aquí de un modelo de entrevista semi-estructurada con soporte visual: tanto con padres y apoderados como con docentes nos apoyamos, para comenzar la discusión, en la visualización de los mismos montajes exhibidos a niños y niñas. La única diferencia es que en estas instancias visualizamos un condensado que agrupa los tres pequeños montajes elaborados para cada grupo/ nivel en cada colegio, con imágenes de cada año para cada grupo (“macro” montajes de 15 minutos de duración aproximadamente)¹⁸.

3. Acerca de las entrevistas con niños y niñas

Como ya se ha señalado, ambas instancias siguieron un modelo de entrevista semi-estructurada con aplicación flexible de pauta; esto es, buscando permanecer atentos a reconstruir narraciones y perspectivas generales y a seguir el punto de vista infantil en sus diversas variantes, más que a aplicar punto por punto un “guión” de entrevista. Se trató, en otras palabras, de un esfuerzo por seguir las respuestas de los niños más allá de nuestras preguntas prediseñadas, siendo flexible con temas frente a los cuales manifestaran poco interés, adaptando y readaptando continuamente el orden de las preguntas, entre otros.

Ambos dispositivos presentan similitudes en cuanto a las temáticas que consideramos abordar (Ver anexo nº6 Pautas de entrevistas con niños y niñas):

- i. Mención general de actividades efectuadas o prácticas desarrolladas en el establecimiento, tanto durante el año en curso como en el anterior o anteriores;
- ii. Descripción general de dichas actividades o prácticas: temática o contenido; organización; participantes – incluyendo indagaciones acerca de prácticas diferenciadas según género –; lugares en que se realiza la actividad; preferencias por determinados tipos de actividad, comparación con otro tipo de actividades
- iii. Profundización en la descripción de prácticas lúdicas (juegos): aproximaciones a la noción de juego; opinión respecto del tiempo y espacio para el juego en el establecimiento; organización y características generales de los juegos evocados;

¹⁷ En principio habíamos planeado entrevistar de manera individual o en duplas (parejas) a padres / apoderados de una o dos familias por nivel (cuatro o cinco por establecimiento, 18 familias en total, esto es, correspondientes al 50% de los niños/as entrevistados), en el lugar que les resultare más cómodo y conveniente (escuela u hogar). No obstante, considerando tanto los retrasos en la coordinación con los colegios y como una forma de mantener una consistencia metodológica con las demás entrevistas grupales a efectuar con los equipos pedagógicos, optamos por aplicar con los padres y apoderados igualmente un modelo de entrevistas grupales, efectuadas en los establecimientos.

¹⁸ Luego del cronograma de actividades presentado en Anexo nº4, en el Anexo nº5 se presenta un resumen de las actividades de recolección de información efectuadas con los distintos actores participantes en las diferentes etapas del estudio. Por su parte, el Anexo nº6 presenta los instrumentos elaborados para las actividades de entrevista con los diferentes participantes – directores, niños (entrevistas individuales y grupales), equipos pedagógicos y padres o apoderados (entrevistas grupales).

participantes – incluyendo indagaciones acerca de prácticas lúdicas diferenciadas según género –; eventual rol del adulto; frecuencia; lugares de desarrollo de prácticas lúdicas; preferencias por determinados tipos de juegos;

- iv. Indagación en la descripción de otros tipos de prácticas (no identificadas como “juego”): características y organización; participantes; dirección de la actividad, rol del adulto; preferencias.

No obstante, más allá de estas similitudes en términos de las pautas de entrevistas aplicadas y las temáticas que proyectábamos abordar con los niños, cabe resaltar las diferencias entre ambos tipos de dispositivos.

Las entrevistas individuales fueron diseñadas bajo un formato centrado de preferencia en la exploración libre del niño. Teniendo en mente nuestras preguntas relativas a sus actividades en general y a sus prácticas lúdicas en particular, la invitación inicial (ver Anexo nº6) fue a efectuar con ellos una suerte de “reportaje” acerca de su experiencia en el establecimiento, tanto respecto de actividades como de personas, lugares u objetos que desearan mostrarnos o por los cuales manifestaran preferencia.

Soporte de lo anterior fue la opción de poner a su disposición una cámara fotográfica, especialmente adaptada para el uso infantil, indicándoles que podrían utilizarla en todo momento mientras conversábamos. Si bien esta opción metodológica constituyó en la mayoría de los casos un componente motivacional positivo para captar la atención e interés de los niños, en ocasiones generó un desfase entre nuestras expectativas centradas en la recolección de información tanto verbal como visual, y el manifiesto interés de muchos niños por manipular el aparato más allá de la mera captación de imágenes. Por ejemplo, el deseo por visualizar inmediatamente las fotografías tomadas; y más aún, por explorar las posibilidades que ofrecía la cámara en términos de lo que podríamos llamar, precisamente, una actividad lúdica¹⁹. En relación con este componente “lúdico” en la manipulación del aparato, cabe destacar además el efecto de “empoderamiento” observado en variadas ocasiones, en particular cuando el momento de entrevista y recorrido junto al niño coincidía con la presencia de otros niños en el mismo espacio (ej. en el patio, durante el recreo o durante la clase de educación física). En efecto, varios de nuestros entrevistados/as exhibieron, en estas instancias, marcado interés por acercarse a sus pares y fotografiarlos, incluyendo una tendencia a hacer notar su rol “protagónico” en aquel momento (detentor/a de la cámara).

A lo anterior se agregan, de manera especialmente relevante para las entrevistas individuales, las variantes con que nos encontramos, no solo en términos del mayor o menor interés de determinados niños y la disposición de cada cual, sino más aún en cuanto a las particularidades de cada contexto (por ej. horarios disponibles para efectuar las entrevistas, condiciones climáticas, mayor o menor disponibilidad o colaboración de los equipos docentes, entre otros). Cabe señalar de manera transversal la relativa dificultad que tuvimos para ingresar a las salas de clases durante estos los momentos de entrevista.

Finalmente, y más allá de las posibilidades de exploración libre que buscamos ofrecer a niños y niñas, cabe reconocer un componente directivo ineludible en particular al principio de las entrevistas, relativo a las indicaciones de base que les dimos acerca de lo que queríamos saber, lo que esperamos de ellos, y lo que no estaba permitido hacer (por ejemplo, fotografiar a otras personas sin su consentimiento).

En cuanto a las entrevistas grupales, como se ha mencionado fueron efectuadas posteriormente con los tres niños/as entrevistados individualmente en cada grupo o nivel. A

¹⁹ Se trata de máquinas que incorporan tanto juegos electrónicos como alternativas para la modificación o distorsión de las fotografías (adición de efectos, fondos, etc.).

diferencia del formato de recorrido guiado adoptado para las entrevistas individuales, las entrevistas grupales fueron pensadas en un formato de inmovilidad: niños e investigadores sentados alrededor de una mesa, al interior de una sala, visualizando los montajes y conversando. En varias ocasiones, y sobre todo con los niños más pequeños, al momento de conversar acerca de los juegos que se observaban en los videos, los niños los replicaban durante la entrevista para explicar sus dinámicas al investigador. Junto con lo anterior, la efectiva visualización de las imágenes y en particular el contraste entre las imágenes de uno y otro año, hicieron posible una discusión más en profundidad acerca de las diferencias entre las experiencias actuales y pasadas de los niños.

Fue tomando en cuenta las diferencias y similitudes mencionadas que elaboramos el sistema de codificación que presentamos más adelante, diseñado para analizar las opiniones y narrativas expresadas por niños y niñas tanto en instancias de entrevista individual como grupal.

CAPÍTULO V: PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. PRESENTACIÓN GENERAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES

Antes de abordar los hallazgos derivados del análisis de nuestras observaciones y entrevistas con niños y niñas, docentes, padres y apoderados, resulta fundamental presentar brevemente a los establecimientos que participaron de la investigación. Lo anterior, a fin de presentar algunos elementos de su funcionamiento general y, en particular, la presencia e importancia atribuida o no al juego en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI), como una manera de situar los diferentes contextos en que se desarrolló el estudio. Complementaremos lo anterior con algunas opiniones vertidas, en instancia de entrevista formal individual, con los y las directores/as de dichos centros educativos, respecto de la temática del juego y su relación con la educación y el aprendizaje.

En este apartado presentamos de manera general los establecimientos que fueron parte del estudio, sobre la base de tres recursos: información general relativa a su funcionamiento y características generales; componentes del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada cual que estén en relación con el juego y su vinculación con la educación y el aprendizaje; y finalmente, consideraciones expresadas por sus respectivos/as directores/as respecto de esta temática.

1.1. Colegio Municipal de la Región Metropolitana (“Colegio MRM”)

1.1.1. Información general relativa a su funcionamiento

Tabla 1. Ficha de caracterización Colegio MRM

Nombre establecimiento (código)	MRM
NSE estudiantes (según SIMCE 2015)	2º medio bajo; 4º medio; 6º medio bajo; 8º medio bajo
IVE	77,8%
Arancel	Gratuito
Matrícula total 2016	320
Matrícula NT1 2016	15
Matrícula NT2 2016	17
Matrícula 1AB 2016	38
Niveles	Educación Parvularia: Niveles NT1 y NT2 funcionan separadamente Enseñanza Básica
Cursos por nivel	1
Dotación docente	20
Infraestructura	Biblioteca; Laboratorio de ciencias; Sala de usos múltiples; Sala de computación con internet; Tecnología en el aula (proyector, computador, telón); Cancha de deportes; Gimnasio.
Evaluación docente	No recibe subvención por desempeño de excelencia

Fuente: elaboración propia sobre la base de información de MIME.

1.1.2. Proyecto Educativo Institucional

En el documento²⁰ no se encuentran referencias al juego o a la actividad lúdica, más allá de la mención general respecto del objetivo de incorporar “actividades recreativas” en los procesos de formación, en particular en instancias extracurriculares.

Las orientaciones del establecimiento dan cuenta de un interés por potenciar los “aprendizajes significativos” de los alumnos a través de la experiencia y de la relación con la identidad cultural del territorio en el que está inserto. Asimismo, los objetivos fundamentales del proyecto dicen relación con los procesos tanto de tipo cognitivo como afectivo que se trabajan en el aula, atribuyendo al docente la función primordial de potenciar habilidades de carácter cognitivo.

El PEI del colegio se plantea objetivos como niveles de logro en la prueba SIMCE, fomento de la lectura para primer año básico, eficiencia escolar, cobertura curricular, talleres de reforzamiento, integración, evaluación curricular y de los aprendizajes esperados. No obstante, en su mayoría se trata de objetivos en relación con resultados de aprendizaje mensurables, como el puntaje SIMCE o la cantidad de contenidos cubiertos al final del año escolar. En este marco, no se aprecia mayor cabida para el desarrollo del juego como estrategia pedagógica, más allá de la inclusión de actividades recreativas bajo un formato de talleres extraescolares.

1.1.3. Visión del director/a

En instancia de entrevista, el director/a del establecimiento se refiere al “aprendizaje dialógico” como eje central de las orientaciones de la escuela, vinculando esta orientación con la de un “trabajo activo” de toda la comunidad escolar.

Lo que pasa es que al juego tienes que darle la intencionalidad pedagógica, y yo creo que es importante que el profesor sepa que si va a estar en una actividad lúdica, cuál es el tipo de habilidad que está desarrollando en ese niño a través de ese juego y dónde se enfoca la cobertura curricular, en indicadores de evaluación del aprendizaje (Director/a, Colegio MRM).

Si bien en su discurso evoca la importancia del juego y sus potencialidades para el desarrollo del aprendizaje, subraya también los resguardos a manejar respecto a los tipos de juego cuya implementación es deseable. En este sentido, insiste en que debe tratarse de juegos que no afecten la integridad física de los niños y que potencien sus habilidades, pero siempre en relación con los objetivos del currículum y las exigencias de contenido establecidas por el Ministerio de Educación.

²⁰ La versión a la que se tuvo acceso corresponde a la del año 2016.

1.2. Colegio Municipal de la Quinta Región (“Colegio MV”)

1.2.1. Información general relativa a su funcionamiento

Tabla 2. Ficha de caracterización Colegio MV

Nombre Establecimiento (código)	MV
NSE estudiantes (Según SIMCE 2015)	2º Bajo; 4º Medio Bajo; 6º Medio Bajo; 8º Medio Bajo
IVE	85,0%
Arancel	Gratuito
Matrícula total 2016	188
Matrícula NT1 2016	19
Matrícula NT2 2016	17
Matrícula 1AB 2016	22
Niveles de enseñanza	Educación Parvularia: Niveles NT1 y NT2 funcionan separadamente Enseñanza Básica
Cursos por nivel	1
Dotación docente	30
Infraestructura	Biblioteca; Laboratorio de ciencias; Sala de usos múltiples; Sala de computación con internet; Tecnología en el aula (proyector, computador, telón); Sala audiovisual; Cancha de deportes
Evaluación docente	No cuenta con profesores con excelencia académica

Fuente: elaboración propia sobre la base de información de MIME

1.2.2. Proyecto Educativo Institucional

En el documento no se encuentran referencias explícitas al juego o la actividad lúdica infantil. Los énfasis del proyecto están puestos en el desarrollo intelectual, físico y valórico de los y las estudiantes, así como en la construcción de una comunidad educativa donde prime la afectividad, favoreciendo de este modo un clima de “construcción colectiva del conocimiento” y el desarrollo de la resiliencia en los alumnos, a través de una cultura de estudio, esfuerzo y visión de futuro.

En general, los objetivos manifestados en el documento dan cuenta de la preocupación por generar un ambiente favorable para los procesos de aprendizaje de niños y niñas mediante la conformación de una “comunidad afectiva”, cuyo eje sean valores como la inclusión, la solidaridad, la lealtad, la honradez.

1.2.3. Visión del director/a

El director/a de este establecimiento es además profesor/a de educación física; su visión respecto del juego enfatiza, entre otros aspectos, la vinculación entre la actividad lúdica y aquellas relacionadas con el ejercicio físico. Del mismo modo, en cuanto al espacio del juego en el aula y en otros espacios de la escuela, alude a la necesidad de una educación “menos frontal”:

El juego debería estar en todo, recreación, todo debiera ser lúdico. La educación debería ser mucho más lúdica de lo que es. De hecho, nosotros tratamos de que no sea frontal con el profesor ahí, pero igual caemos mucho en eso (Director/a, Colegio MV).

Al mismo tiempo, este directivo/a hace referencia a las limitaciones del establecimiento en cuanto a las carencias de espacio y recursos para actividades recreativas y de otra índole (por ejemplo, recursos y material didáctico para llevar a cabo las clases). Insiste en que, aun existiendo disposición por parte del equipo directivo para generar instancias de juego, estas se ven limitadas por deficiencias de las que no pueden hacerse cargo. El director/a es

enfático en señalar que intentan generar mejores espacios para el desarrollo de actividades con los recursos de que disponen.

La “falta de cultura familiar hacia el juego” por parte de las familias que conforman la comunidad escolar, se evidencia en el relato de la dirección como otra condicionante de su quehacer. En este sentido, realiza una crítica a la pérdida de juegos tradicionales o físicos en los niños, pues fuera de la escuela, primaría el juego tecnológico. Por ende, de este discurso se desprende una valoración por el juego físico y un cierto rechazo a los videojuegos como una actividad perjudicial para la socialización y desarrollo de niños y niñas.

Otro elemento que destacar es la asociación discursiva realizada por el director/a del juego en el aula con pequeñas situaciones o prácticas espontáneas de los y las docentes: “tirar la talla”, “que sepa cortar la clase en el momento oportuno”, o “hacer un juego, una adivinanza”. Vale decir, prácticas acotadas que sirven para distender una clase o hacer una pausa en ella, más que una estrategia de aprendizaje que se incorpore efectivamente dentro del aula cotidianamente.

1.3. Colegio Particular Subvencionado de la Quinta Región (“Colegio PSV”)

1.3.1. Información general relativa a su funcionamiento

Tabla 3. Ficha de caracterización Colegio PSV

Nombre establecimiento (código)	PSV
NSE estudiantes (Según SIMCE 2015)	2º Medio Bajo; 4º Medio; 6º Medio; 8º Medio
IVE	82,2%
Arancel	Gratuito
Matrícula	Gratuito
Matrícula total 2016	112
Matrícula NT1 y NT2 (jardín infantil) 2016	15
Matrícula 1AB 2016	22
Niveles de enseñanza	Educación Parvularia: Niveles NT1 y NT2 fusionados en una única estructura denominada “Jardín Infantil” Enseñanza Básica
Cursos por nivel	1
Dotación docente	12
Infraestructura	Biblioteca; Sala de usos múltiples
Evaluación docente	No cuenta con profesores con excelencia académica

Fuente: elaboración propia sobre la base de información de MIME.

1.3.2. Proyecto Educativo Institucional

En el documento no se encuentran referencias explícitas al juego. No obstante, se pone énfasis en la importancia del desarrollo de la creatividad y potencialidades de los estudiantes. Además, el PEI hace hincapié en la orientación intercultural y de integración como uno de sus ejes centrales.

Al mismo tiempo, se destaca la importancia de la adquisición de “aprendizajes significativos” por parte de los estudiantes, que puedan transformarse en valores y en contenidos trascendentales para su formación. Además, se le otorga importancia a la valoración y respeto por el medio ambiente, de manera que los niños y las niñas tengan un rol protagónico en su cuidado. Otro elemento destacable es la experimentación como estrategia

de desarrollo de los mencionados “aprendizajes significativos” por parte de los estudiantes y el lugar primordial que ocupa el arte en la vinculación de las disciplinas humanistas y las ciencias.

De este modo, a pesar de que el documento no hace referencia explícita al juego, existen lineamientos propensos a generar estrategias pedagógicas innovadoras que pueden dar paso a actividades lúdicas en relación con la experimentación, el desarrollo del arte y el rol más autónomo de los niños y las niñas en su propio proceso de aprendizaje.

1.3.3. Visión del director/a

En la entrevista con la persona a cargo de la dirección del colegio se destacó, en primer lugar, los esfuerzos que se están realizando para fortalecer los conocimientos de los estudiantes para la prueba SIMCE, lo que da indicios de la importancia, para este colegio, de los indicadores de medición del Ministerio de Educación. No obstante, también hubo referencias a la importante cantidad de actividades extracurriculares que apuntan al área artística y otras disciplinas (como talleres de computación).

Respecto al tema del juego, puntualmente, uno de los condicionantes para el desarrollo de prácticas lúdicas que indica el director/a, tiene que ver con la visión de algunos apoderados u otros integrantes de la comunidad escolar, quienes distinguen entre trabajo y actividad lúdica. Es decir, existiría una disociación entre “juego” y “clases”, lo que se traduce en dificultades para poder incorporar prácticas lúdicas en los quehaceres pedagógicos. A pesar de ello, en la entrevista se comenta la experiencia de creación de material didáctico y planificación e incorporación de juego por parte de algunos docentes.

El director/a releva además la importancia del juego como estrategia pedagógica, en cuanto generador de experiencias positivas y aprendizajes significativos en niños y niñas. Resalta también lo fundamental que es el rol del docente en la incorporación de prácticas lúdicas en el contexto escolar; en este sentido, el profesor o profesora debe ser capaz de “empatizar” con los estudiantes, tener una actitud receptiva a las propuestas de juegos de los niños y si es posible, hacerse partícipes de esta actividad en calidad de jugador y no de regulador. De manera que la idea del juego en el colegio para esta persona dice relación con una actividad en donde también pueden participar los adultos – no necesariamente con un objetivo pedagógico subyacente –, lo que redundaría en beneficios para el desarrollo de vínculos en la comunidad educativa. Ahora bien, las referencias de este directivo/a tienen que ver de preferencia con juegos tradicionales y/o físicos, que de igual forma deben ser regulados a fin de evitar situaciones de violencia. Se expresa asimismo una evaluación negativa respecto del juego tecnológico, por cuanto generaría una “falta de socialización” en niños y niñas – lo que por lo demás se presenta como una perspectiva generalizada en los establecimientos analizados.

1.4. Colegio Particular Pagado de la Región Metropolitana (“Colegio PPRM”)

1.4.1. Información general relativa a su funcionamiento

Tabla 4. Ficha caracterización Colegio PPRM

Nombre Establecimiento (código)	PPRM
NSE estudiantes (según SIMCE 2015)	2º medio bajo; 4º medio; 6º medio bajo; 8º medio bajo
Arancel	180.000
Niveles	El colegio trabaja con ciclos educativos que corresponden a grupos de niños de diferentes edades, de entre los cuales se seleccionó a los grupos con niños en las edades de interés. La separación etaria de dichos grupos no se relaciona con las divisiones educativas tradicionales, en que el paso del NT2 (Kínder) a 1º básico ocurre a los 6 años²¹. Grupo 1, “Inti”: niños de 3 a 4 y medio años Grupo 2, “Alicura”: niños de 4 y medio a 7 años Grupo 3, “Carelhue”: niños de 7 a 12 años Grupo 4, “Huelemu”: niños de 12 a 18 años
Cursos por grupo	1
Dotación docente	8 guías
Infraestructura	Árboles con cuerdas colgantes, lienzos, columpios Estructuras de madera destinadas al juego en patios Pequeña granja o gallinero
Evaluación docente	No recibe subvención por desempeño de excelencia

Fuente: elaboración propia sobre la base de entrevista con director

1.4.2. Proyecto Educativo Institucional

El documento correspondiente a este establecimiento presenta variadas referencias explícitas al juego, lo que indica un papel más relevante de esta actividad que en los otros PEI revisados. Lo anterior podría ponerse en relación con la orientación Montessori de este colegio, que da cuenta de una manera distinta de entender la educación, la pedagogía y el desarrollo de niños y niñas.

Las menciones al juego dicen relación con la importancia de los juegos “naturales o espontáneos” y su relevancia en las primeras etapas de formación de los niños. También se aborda el llamado “desgaste del juego” en la actualidad en distintos ámbitos. Se señala por ejemplo que, en las escuelas, las largas jornadas de permanencia de los niños no permitirían que se desarrolle el juego y otras actividades sociales, haciendo una crítica a la escolarización del sistema educativo actual. Otro espacio en el que se vería mermado el juego en la actualidad sería el familiar. Con familias cada vez más pequeñas, el espacio de socialización y juego de los niños se ve disminuido. Además, el documento hace hincapié en la decadencia del “juego tradicional” en general, pues las nuevas dinámicas contemporáneas dificultarían el desarrollo de ese tipo de actividades lúcidas (correr, saltar, inventar, crear). Así, el proyecto señala que prácticas como el juego, la risa, la conversación y otras formas de vida grupal son fundamentales para la construcción de sociedades y, por otra parte, serían aprendizajes evolutivos esenciales constitutivos de nuestra especie.

²¹ De manera que, en este establecimiento, la transición de la educación parvularia a la básica en rigor no existe en cuanto tal; el colegio no aplica distinciones de este tipo, sino que se rige por sus propios criterios para la separación de los distintos grupos según las edades de niños y niñas.

1.4.3. *Visión del director/a*

El director/a del establecimiento también da cuenta de la importancia del juego “natural”, desde la perspectiva de autores como Humberto Maturana, en tanto espacio de relacionarse unos con otros, como una capacidad natural del ser humano. Destaca la visión del juego en tanto actividad espontánea, sin expectativas o un objetivo detrás; de modo que aquellas actividades lúdicas con una intención pedagógica no serían juego, ya que constituirían en realidad una estrategia del docente para que el niño sea exitoso o aprenda un cierto contenido. La situación ideal, desde su punto de vista, es que los docentes o guías se involucren naturalmente en el juego de niñas y niños como una manera de compartir una experiencia común.

No obstante, el director/a también releva una limitación relacionada con la visión de otros integrantes de la comunidad escolar respecto del juego, como una actividad opuesta al trabajo o al aprendizaje. En sus palabras, en la sociedad actual existiría la premisa que la escuela es productividad, por ende, niños y docentes deben ser productivos en su rol; sin embargo, el juego no sería productivo, lo que puede entrañar una visión negativa respecto de lo que niños *no* estarían aprendiendo al jugar.

2. HALLAZGOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE OBSERVACIONES Y ENTREVISTAS

Presentamos a continuación los principales resultados de la investigación distinguiendo tres secciones o apartados. Cada uno de estos corresponde al análisis de los distintos conjuntos de datos producidos durante el proceso investigativo, estos son: el análisis del material recopilado durante nuestras **jornadas de observación** en los colegios; el análisis del material generado con ocasión de las **entrevistas con niños y niñas**, tanto individuales como colectivas; y, el análisis de las **entrevistas grupales mantenidas con adultos** (apoderados y docentes) en los diferentes establecimientos abordados.

Para efectuar nuestro trabajo de análisis, comenzamos por elaborar **sistemas de codificación** que luego aplicamos apoyándonos en el software para análisis de información cualitativa “N-Vivo”. El proceso de elaboración de dichos sistemas combinó estrategias de tipo deductivo con un esquema fundamentalmente inductivo – privilegiando la generación de códigos emergentes por sobre la aplicación de categorías predefinidas. Lo anterior, buscando establecer un esquema de análisis que nos permitiera dar cuenta, de manera relativamente homogénea, de las diferentes temáticas a considerar, más allá del carácter más o menos extenso o detallado de las notas tomadas por cada investigador/a, y de la diversidad de situaciones observadas y conducidas en un contexto de entrevista.

Comencemos por presentar brevemente las diferentes dimensiones y categorías consideradas en los sistemas de codificación aplicados a las **observaciones** y a las **entrevistas con niños y niñas**²², que mantienen entre sí una importante relación. Lo anterior nos permitirá considerar luego con mayor claridad los ajustes que introducimos posteriormente tanto para efectos del análisis como de presentación de resultados.

2.1. Sistema de codificación para el análisis de las observaciones en terreno

Además de apuntar a la recolección de imágenes que sirvieran de soporte audiovisual para nuestras entrevistas, otro objetivo central de nuestras observaciones en terreno tuvo que ver

²² Un detalle de los mismos, así como del sistema de codificación empleado para el análisis de las entrevistas con adultos, puede ser consultado en el Anexo n° 10.

con dimensionar la presencia, centralidad y características generales de las situaciones lúdicas protagonizadas por niños y niñas al interior de los establecimientos abordados.

En este sentido, dentro de nuestro sistema de codificación para el análisis de las observaciones efectuadas, se consideraron las siguientes dimensiones:

a) *Descripciones de episodios de juego:*

Busca caracterizar en detalle todos aquellos episodios en que se puede reconocer, sobre la base de elementos extraídos de la literatura y/o a partir de las menciones explícitas por parte de los actores, que los niños/as están jugando. Incluye categorías relativas a la clasificación de los tipos de juego practicados o referidos, sus participantes y su género; la localización de la actividad lúdica; los roles desempeñados tanto por niños como por adultos; los recursos utilizados; y el carácter lícito o ilícito de las prácticas lúdicas.

b) *Actitudes hacia el juego:*

Tiene que ver con las referencias discursivas o valorativas y/o con la actitud observada respecto de la actividad lúdica en general, o respecto de diversos tipos de juego en particular, tanto por niños como por adultos. Involucra actitudes inferidas tanto a partir del discurso como de las prácticas observadas (comportamientos).

c) *Reflexividad metodológica:*

Esta tercera dimensión se orienta a problematizar aspectos epistémico- metodológicos relacionados con nuestra actividades y rol en tanto investigadores observadores e interactuantes con niños y niñas²³.

2.2. Sistema de codificación para el análisis de las entrevistas (individuales y colectivas) con niños y niñas

Este sistema contempló cinco dimensiones relativas al discurso de los niños sobre el juego: Intereses o preferencias de los niños, prácticas, juegos (prácticas lúdicas), evaluación y comparación de niveles, y, reflexividad metodológica.

a) *Intereses o preferencias de los niños:*

Relativa a los lugares, actividades, personas u objetos que hayan sido señalados espontánea y libremente por los niños como de su interés, gusto o preferencia durante las entrevistas, o bien como importantes o significativos para ellos; ya sea explícitamente – nombrándolos – o de manera implícita – indicándolos, encaminándose hacia ellos y/o fotografiándolos.

b) *Prácticas:*

Busca identificar tanto las prácticas referidas por los niños como su ubicación temporal, ya sea en años anteriores o en el “actual” (de realización de la entrevista). Es decir, si lo que los niños señalan “hacer” en general en el establecimiento (estudiar, jugar, hacer tareas, dibujar, etc.), refiere a experiencias vividas en el año en curso (de realización de la entrevista), o pasados (niveles o cursos anteriores).

²³ Por razones de tiempo y espacio, en este informe solo incluimos un análisis de la primera de estas dimensiones, relativa a las descripciones de los episodios de juego. El análisis relativo a las “actitudes hacia el juego” – en gran medida ya cubierto a partir de las entrevistas con los diferentes actores –, así como el que tiene que ver con la “reflexividad metodológica” en el marco de nuestra investigación, quedan pendientes para ser desarrollados en futuros trabajos en términos de publicaciones derivadas del presente estudio – más allá de los diversos alcances de tipo metodológico que ya figuran en el presente estudio.

c) Juegos (prácticas lúdicas):

Constituye la principal dimensión de este sistema. Refiere a las alusiones hechas por parte de los niños a actividades o situaciones que denominan como “juegos”. Busca reconstituir la representación, imagen o definición que los niños se hacen del juego en tanto actividad o situación, a partir de las características de esta actividad en sus diversas formas. Involucra diferentes aspectos que pueden considerarse componentes de esta actividad: el lugar y el momento en que se desarrolla; los recursos con que se cuenta para emprenderla; los participantes del juego y las interacciones que supone, ya sea con niños como con adultos; el género de los participantes en el juego; el rol del adulto en el mismo; y por último los condicionantes (limitantes o facilitadores) de la actividad.

Además, a partir de las menciones de niños y niñas, buscó establecerse – de manera más deductiva – una clasificación para los juegos mencionados en función de sus principales características y funcionamiento (utilización o no de objetos, componente físico, reglas explícitas o implícitas, entre otras), buscando determinar qué elementos priman para cada cual, más allá de que pudiera tratarse de un juego híbrido, transformado o que tuviera características de más de un tipo de juego.

d) Evaluación y comparación de niveles:

Alude a las valoraciones enunciadas por el niño tanto respecto de su actual nivel o curso como del anterior o anteriores, así como su comparación entre ambos y preferencia por alguno de estos periodos, y las razones que justifican dichas evaluaciones y/o preferencias.

e) Reflexividad metodológica:

Dimensión que se orienta a caracterizar los diferentes tipos de posturas, actitudes o roles asumidos tanto por niños como por investigadores durante las entrevistas. A diferencia de las dimensiones anteriores, su construcción sigue un proceso deductivo, ya que no emerge de las apreciaciones de los niños *in situ* sino que de la reflexividad metodológica con que se considera *a posteriori* el proceso de entrevista²⁴.

2.3. Acerca de la clasificación de los juegos

Como puede apreciarse, ambos sistemas establecen criterios para clasificar los diferentes tipos de juegos referidos por niños y niñas. Presentamos a continuación los criterios que utilizamos para elaborar esta categorización.

De manera general, y retomando lo ya señalado en el marco teórico del estudio, la literatura más conocida en materia de clasificación del juego proviene de la psicología. A Piaget (1976) le debemos el estudio de las etapas del desarrollo del niño y un análisis del juego en relación con las mismas, distinguiendo juegos sensoriomotores, simbólicos y de reglas. Expandiendo y reformulando esta categorización con el aporte de otros autores, Gauntlett y sus colaboradores (Gauntlett, Ackermann, Whitebread, Wolbers, & Wekstrom, 2010) distinguen los siguientes tipos de juegos en función de su importancia para el desarrollo infantil en sus diversos aspectos o dimensiones: Juego físico, Juego con objetos, Juego simbólico, Juego sociodramático y Juego con reglas – clasificación que también retoma Whitebread (2012) en un estudio posterior. En una línea similar, la clasificación “ESAR”, inspirada en los estudios de Piaget y propuesta por Garon, Filion y Chiasson (2002), constituye un método de clasificación ampliamente conocido dado su potencial tanto para observar el juego desde un punto de vista pedagógico, como para organizar una diversidad de espacios educativos con soporte lúdico: Juegos físicos, motores, de manipulación, sensoriales o “de ejercicio” (E); juegos simbólicos (S), de roles o de representación; juegos

²⁴ Por razones de tiempo y espacio, en este informe no incluimos un análisis de esta dimensión, dejando el mismo pendiente para futuros trabajos en términos de publicaciones derivadas del presente estudio.

de ensamblaje, construcción o disposición (A); juegos de reglas (R), que implican estrategias y combinaciones lógicas con prohibiciones u obligaciones asumidas por todos los participantes ya sea en función de un código preciso o por un acuerdo espontáneo.

No obstante, más allá de sus similitudes, apreciamos algunas diferencias en cuanto a las actividades que son consideradas “juego” por ambas clasificaciones, así como su ubicación en diferentes categorías. A partir del siguiente recuadro, construido *ex profeso* para efectos de comparación en este estudio, notamos por ejemplo que lo que determinado enfoque considera “juego físico” no tiene un correlato claro en la otra perspectiva; o que lo que aquella denomina “juego simbólico” corresponde a lo que la primera llama “juego sociodramático”, dejando el apelativo de “simbólico” para englobar un amplio espectro de comportamientos relacionados con la expresión o la expresividad y con la manipulación de sistemas simbólicos, incluyendo por ejemplo la música, la danza o el dibujo.

Tabla 5. Clasificaciones del juego a partir de la literatura

Whitebread et al, 2012	Garon et al, 2002 (clasificación “ESAR”)
FÍSICO: <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio activo: saltar, escalar, bailar, bicicleta, pelota - “Rough-and-tumble” (juego “rudo”): perseguir, atrapar, pelear - Práctica de la motricidad fina: coser, colorear, cortar, manipulación de juguetes de acción y de construcción. Puede ser una actividad solitaria. 	
CON OBJETOS: <ul style="list-style-type: none"> - SENSORI-MOTOR: Exploración/ manipulación de objetos: agarrar-soltar o dejar caer, morder, frotar, golpear... - Ordenar, clasificar, construir... Juegos de construcción y de resolución de problemas - Puede incorporar otros tipos de juego, como el sociodramático (ej. desarrollo de una narrativa mientras se construye algo). Asociado a la presencia de un “habla privada” 	DE EJERCICIO: <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios sensoriales y motores sin fin aparente. Acción repetida (tirar, golpear, sacudir un objeto sonoro...) DE ARMADO O ENSAMBLAJE: <ul style="list-style-type: none"> - Según autoras, “son para Piaget una etapa intermedia entre el juego de ejercicio sensorio-motor y el juego simbólico, así como entre el simbólico y el de reglas”. - Combinación o construcción con objetos
JUEGO SIMBÓLICO: <ul style="list-style-type: none"> - Jugar con una variedad de “sistemas simbólicos”: lenguaje hablado (ej. juegos de palabras), lectura y escritura, números, medios visuales (dibujo, pintura), música (danza, exploración de sonidos) ... - Dibujo: representación simbólica - Expresión de ideas, sentimientos y experiencias 	
SOCIODRAMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> - Representar roles, actuar, “hacer como sí” - Llamada “libre”, paradoja: implica gran nivel de autorregulación (seguir reglas, el “guion” o papel del personaje) - Presencia del “habla privada” - Se puede superponer al rough-and-tumble 	SIMBÓLICOS: <ul style="list-style-type: none"> - De representación o de roles
CON REGLAS: <ul style="list-style-type: none"> - Físicos (persecución, “las escondidas”) - De cartas, de tablero (“de mesa”) - Electrónicos - Actividades deportivas 	DE REGLAS: <ul style="list-style-type: none"> - Se respeta una instrucción, orden, itinerario - Existen SIMPLES y COMPLEJOS

Fuente: elaboración propia a partir de Whitebread et al (2012) y Garon et al (2002).

Por otro lado, y más allá de sus diferencias, estas clasificaciones relativamente herederas de la tradición piagetiana, si bien incorporan elementos vygotskianos – en particular la de Whitebread et al (2012) –, pueden contraponerse con una de las consideraciones fundamentales de este autor (Vygotsky, 1966): el estatus conferido a la regla en el juego.

Como señalamos en nuestro marco teórico, mientras que para Piaget los juegos reglados constituyen solo un tipo de juego, para Vygotsky no existe juego sin regla(s). Lo que ocurre es que el *carácter* de la misma puede variar: junto con los juegos con reglas preestablecidas, que son el fruto de la acumulación de decisiones de jugadores o de diseñadores de juegos a lo largo de la historia, encontramos otros juegos en los que la o las reglas son el fruto de una sucesión de decisiones muchas veces implícitas, desarrolladas *in situ*, pero que permiten que el juego tenga lugar como sistema organizado y distinguible (Brougère, 2005, 2008). Estos juegos también suponen un acuerdo sobre roles y acciones, solo que en este caso la regla no preexiste al juego, sino que es creada y/o transformada conforme el juego avanza, como una convención que organiza la relación y las interacciones entre los jugadores (Brougère, 2008).

Combinando y reformulando las dos clasificaciones arriba mencionadas (Whitebread et al, 2012; Garon et al, 2002), y teniendo en cuenta lo señalado por Vygotsky (1966) respecto de la regla en el juego, buscamos establecer una primera categorización para la clasificación de los juegos *que identificáramos como tales*. Como ya se ha señalado, dicha identificación reposa tanto en los enunciados de los propios actores (“vamos a jugar”, “les voy a enseñar un juego”, “esto es un juego”, “estoy jugando a...”, etc.), como sobre nuestro propio criterio en términos de reconocer como juego la práctica de una actividad socioculturalmente definida como tal (por ejemplo, “la pinta”), sin necesidad de que los actores la identifiquen siempre o necesariamente como tal. Es así como llegamos a **una primera categorización**, con la que nos dispusimos a clasificar las situaciones lúdicas observadas:

Tabla 6. Clasificaciones del juego, primera elaboración propia

Juego con objetos	Juego cuyo desarrollo gira en torno a un objeto. Implica que la manipulación activa del objeto es un requisito para que el juego pueda desarrollarse. Como subcódigo específico, este juego puede incluir un juego de ensamblaje de un conjunto de objetos; implica manipulación o utilización de objetos hechos para ser ensamblados
Juego de reglas explícitas	Juego social que requiere para su desarrollo que se respete una instrucción, un orden o itinerario. Implica juegos de reglas reconocibles y traspasados de generación en generación, como "la pinta" u otros.
Juego sociodramático	Juego de roles o actuación. El guion puede ser reconocible o más bien ser un "como si" (simulación) poco reconocible
Juego físico	Juego activo que implica actividades como saltar, correr, escalar, perseguir, atrapar
Juego rudo (<i>rough-and-tumble</i>)	Juego consistente en “luchar” o simular una lucha. Puede darse en duplas o en grupo, y puede tomar la forma de una competición de fuerza o de una competencia de lanzarse objetos como proyectiles. También puede manifestarse en solitario, en cuyo caso implica golpear un objeto o desarmar con ímpetu algo que se había ensamblado previamente
Juego simbólico	Juego que involucra manipulación de sistemas simbólicos que son centrales para la realización de la actividad. Puede apoyarse en el lenguaje hablado y/o escrito, números, medios visuales y pictóricos o música.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, al aplicar esta clasificación a nuestras observaciones y entrevistas, nos enfrentamos con un problema relativo al recuento de las referencias y a su clasificación en una u otra de las categorías presentadas, debido a su carácter no necesariamente excluyente – característica reconocida por lo demás por autores como Whitebread (Whitebread et al, 2012). Dicho de otro modo, diversos juegos pueden presentar más de una característica a la vez, siendo posible ubicarlos tanto en una como en otra categoría. En efecto, tomando nuevamente el mismo ejemplo de “la pinta”, este juego podía ser considerado tanto un juego físico como un juego de reglas explícitas; situación aplicable a una variedad de otros juegos, como por ejemplo los juegos “rudos” (*rough-and-tumble*), muchos de los cuales suelen incorporar elementos ficcionales importantes presentes en el juego sociodramático o de roles (Whitebread et al, 2012).

De este modo, si bien mantuvimos la categorización anterior, decidimos adicionalmente reagruparla sobre la base de dos criterios: **la presencia o ausencia de una regla explícita**, fácilmente identificable y preexistente a la aparición de la situación lúdica concreta; y **la importancia o no del componente físico** en el juego, debido a la gran presencia, en las escuelas observadas, de juegos que demandan una actividad física importante – lo que de alguna manera establece también una separación entre aquellos que pueden practicarse en determinados espacios y momentos, y aquellos que no.

Llegamos de este modo a la siguiente **recodificación excluyente** (cada juego no puede ubicarse más que en una sola categoría):

- Juegos *físicos con reglas explícitas* (como “la pinta”, el fútbol o “hacer gallitos”)
- Juegos *físicos sin reglas explícitas* (saltar, escalar, “jugar a la pelea” [juego rudo]²⁵)
- Juegos *no físicos con reglas explícitas* (juegos de mesa, naipes, juegos con soporte digital o electrónicos)
- Juegos *no físicos sin reglas explícitas*, dentro de los que se ubican los juegos sociodramáticos o de roles y los juegos con objetos²⁶.

2.4. Acerca de la presentación de los resultados: el setting educativo como variable de segmentación

Nuestra investigación abordó cuatro establecimientos distintos, con sus diferentes niveles o grupos de interés para el estudio (desde NT1 o “Kínder” hasta 2° básico o sus equivalentes), así como un grupo de 35 niños y niñas con edades correspondientes a dichos niveles o cursos. Desde un comienzo del proceso investigativo, nos preguntamos de qué modo sería más productivo y pertinente presentar la información, para qué dimensiones o variables convendría – o no – efectuar y presentar análisis pormenorizados en función de colegios, dependencia de estos, niveles o cursos, “niños versus niñas”, entre otras posibilidades.

Las decisiones que tomamos al respecto se vieron influenciadas por diversas consideraciones. En primer lugar, el tamaño reducido de nuestra “muestra” (o grupo de estructuras y de personas participantes), del que se podía sospechar la inviabilidad para efectuar “generalizaciones” a partir de “casos particulares”²⁷. Por otro lado, el desbalance entre el número de colegios de diversa dependencia (dos municipales, uno privado y uno subvencionado); y finalmente, el hecho de que uno de los establecimientos funcionara con grupos de niños cuya conformación no se rige por las divisiones etarias tradicionales. A lo anterior hay que agregar la particular atención que quisimos prestar al resguardo de la identidad de los colegios e individuos participantes: una presentación sistemáticamente pormenorizada o subdividida de algunos elementos o dimensiones podía traer consecuencias no deseadas en términos de identificación de determinadas personas en situaciones eventualmente considerables como “negativas”, o así juzgadas sin atender suficientemente a elementos de contexto.

Con todo, optamos por presentar nuestros ejemplos identificando sistemáticamente – o lo más posible – el colegio al cual correspondían tanto nuestras observaciones como los

²⁵ Cabe aquí hacer una salvedad respecto del carácter no absoluto de nuestra clasificación “excluyente”. En efecto, y en particular respecto de casos complejos como el juego rudo, no siempre fue posible situarlo definitivamente ya sea en la categoría de un juego “físico sin reglas explícitas” o de un juego “no físico sin reglas explícitas”, considerándolo más bien como un juego de tipo sociodramático. Secciones del análisis que sigue profundizan en este tipo de situaciones.

²⁶ Con el fin de simplificar la lectura, en la presentación de nuestros resultados nos referiremos a los “juegos sin reglas explícitas” simplemente como “juegos sin reglas”, sabiendo no obstante que, desde una perspectiva vygotskiana, para cada juego puede identificarse una o más reglas, sean estas explícitas o implícitas, preexistentes a la situación o negociadas en ella.

²⁷ Acaso por la tendencia a considerar que la única generalización válida en investigación guarda relación con la “representatividad estadística”, olvidando que en investigación cualitativa siempre es posible otro tipo de generalización, no el sentido de buscar establecer parámetros de funcionamiento idéntico entre diversas situaciones, sino de identificar elementos que se puedan extrapolar a otras realidades para pensarlas de un modo distinto. Ver al respecto Becker, H. S. (2011). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*, Siglo Veintiuno.

segmentos de entrevistas que presentamos, aunque obviamente sin mencionar sus nombres sino que las siglas que les atribuimos.

Respecto de las variables que segmentan la presentación de nuestros resultados, no todas han sido aplicadas a todo el conjunto de datos de igual manera ni con igual recurrencia; para cada tema se ha buscado evaluar la segmentación más pertinente y discriminante, considerando además el propósito de no extender demasiado su presentación. Algunos tópicos, los más generales, se presentan distinguiendo a cada colegio en particular; para otros, cuando la cantidad y saturación de la información (número de referencias) nos pareció permitirlo, efectuamos por ejemplo análisis pormenorizados en función del género de los sujetos (niñas y niños).

Añadimos además una variable de segmentación adicional, construida *exprofeso* en consideración de las particularidades ya mencionadas de nuestra muestra. Más allá de distinguir colegios en particular, y reemplazando una presentación de resultados en función de la dependencia de los colegios abordados, nos pareció pertinente distinguir los **settings** o “configuraciones educativas” con las que nos enfrentamos.

Siguiendo a Layder (2006), entendemos por *setting* el conjunto de reglas que rigen la utilización del espacio-tiempo en los lugares/instituciones sociales que frecuentamos. Corresponde al “entorno inmediato” de la “actividad situada” o práctica que observamos (p.280). Los *social settings* son, en este sentido, “estructuras espacio- temporales que ponen en constante relación los usos legítimos del tiempo y del espacio”. Para el caso de un *setting educativo*, podemos suponer que “los niños aprenden esta estructura que organiza su actividad: frecuentar estructuras colectivas [como una escuela], es manejar la articulación constante entre el espacio y el tiempo, hacer “lo que corresponde”, “cuando corresponde” y “dónde corresponde” (...): la sala de clases no es el patio, el almuerzo no es momento para jugar, etc.” (Garnier et al, 2016, p.13).

Aplicando lo anterior al análisis de nuestros colegios, nos pareció que, más que una distinción de estos en función de su dependencia podía ser provechoso segmentar nuestros análisis en función del *setting* o configuración educativa en la que nos situáramos. Entiendo esta configuración, de manera amplia, como el conjunto de normas, rutinas, disposiciones y arreglos que rigen su funcionamiento, y que por tanto se aplican también, al menos en parte, a las posibilidades de actividad lúdica que se ofrecen.

En ese sentido, nos pareció claro que una distinción inicial tenía que ver con aquella que nos permite hablar, por separado – y por más que nos esforcemos por optimizar los procesos tanto de articulación como de transición que las vinculan –, de una educación “parvularia” (EP) y de otra educación “básica” (EB): los profesionales que trabajan en ambos niveles no son los mismos, ni el número de niños que en general considera cada curso, ni las actividades propuestas, ni la manera de organizarlas y conducir las – no ahondaremos aquí en más detalles al respecto.

No obstante, nuestra muestra incluye también un colegio de orientación Montessori, al que resulta complejo aplicar dicha distinción, en particular porque no opera, como ya hemos señalado, con las tradicionales divisiones etarias que marcan el pasaje de la EP a la EB; el paso de una a otra, en rigor, no tiene lugar ni sentido en este colegio, por más que – evidentemente – existan otras transiciones y articulaciones entre sus grupos.

De este modo, resolvimos considerar nuestro caso de “educación Montessori” como un *setting* educativo²⁸ particular en el que, más allá de las diferencias que observamos entre los diferentes grupos del establecimiento – y que haremos notar en el análisis en la medida que

²⁸ Lo anterior no implica olvidar que la “educación Montessori” puede ser y es considerada, en efecto, como algo más que un *setting*, por cuanto involucra más ampliamente un *método* educativo acompañado, para muchos, de una *filosofía*.

aparezca como pertinente –, pudimos constatar los siguientes elementos comunes que nos parecen distinguir este *setting* de los dos mencionados anteriormente:

- La ausencia, transversal a todos los grupos, de instancias de clases expositivas;
- La escasez de momentos de reunión del grupo en su conjunto, a excepción de actividades puntuales, algunas de ellas con un claro carácter simbólico, ritual o relacional más que instruccional (caso de “la línea” o “círculo”);
- La primacía de momentos de trabajo en que cada niño, niña o estudiante define por sí mismo el empleo de su tiempo en función de la actividad que le resulte de mayor interés;
- Y finalmente, la importancia de la colaboración de niños y niñas en las actividades “de la vida cotidiana”, relacionadas con la mantención y arreglo del espacio común (orden, limpieza, preparación de alimentos, riego de plantas y varias otras “responsabilidades”, que algunos grupos llaman también “amabilidades”).

Efectuadas estas precisiones y presentados de manera general los sistemas de codificación elaborados para el análisis, revisemos ahora los principales resultados derivados de su aplicación a los diferentes sets de datos producidos.

2.5. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN TERRENO

Presentamos a continuación los principales resultados del análisis de las observaciones en terreno, abordando las **descripciones de los episodios de juego** que observamos en los establecimientos considerados.

a) Presencia agregada de situaciones lúdicas: qué lugar para el juego

¿Cuánto juegan niños y niñas en la escuela? Más que una medición del tiempo destinado a jugar, nuestro abordaje para esta pregunta tuvo que ver con el dimensionamiento agregado de las situaciones que efectivamente, dentro de la rutina diaria vivida por alumnos y párvulos en sus respectivos centros educativos, podríamos denominar “juego”.

Cabe recordar los criterios con que nos esforzamos por identificar estos episodios eran, por una parte, que los propios actores, fundamentalmente los niños y niñas pero también los adultos a cargo llamaran “juego” a determinadas situaciones observadas, cualquier fuese su naturaleza, duración, orientación pedagógica, contenido o carácter lícito o ilícito. Por otra parte, que nuestros propios criterios de investigación, en función de la literatura revisada y las categorizaciones *ad hoc* que construimos para efectos de clasificación, nos permitiesen hablar de la presencia de juegos que fuera relativamente sencillo reconocer como tales, habida cuenta de su carácter instituido socioculturalmente como fruto de una progresiva reificación de prácticas (Wenger, 2001)²⁹.

Ahora bien, este ejercicio no estuvo exento de dificultades, en particular cuando el investigador se confrontaba con la observación de actividades que podían exhibir un cierto carácter lúdico o componentes que diferentes corrientes teóricas o analíticas atribuyen al juego, pero que los actores no denominaban necesariamente como “juego” durante el transcurso de su acción en situación. Algunas situaciones pusieron a prueba nuestra capacidad para aplicar las categorizaciones, habida cuenta de su hibridación con actividades de otro tipo y/o a su transformación continua – un juego que se transforma en otra cosa, pero también situaciones que, cambiado de foco o de características, variando en

²⁹ Buen ejemplo de lo anterior son los juegos físicos reglados como la pinta o el fútbol; actividades respecto de las cuales sería difícil poner en duda su carácter lúdico, al menos en tanto sistemas de reglas que preexisten a los jugadores y que no requieren ser reinventados o renombrados cada vez que los actores se involucran en su actualización.

su composición y/o mutando hacia la configuración de una situación distinta, permanecen siendo “juego”, aunque este juego ya no sea el mismo. Algunos segmentos de juegos observados no modificaban su carácter o contenido principal – seguían siendo “el mismo juego”, con el mismo nombre –, aunque sí podían variar en cuanto a otros aspectos; por ejemplo, un juego de competencia y destreza como el de la “botella challenge” (se lanza una botella al aire, persiguiendo el objetivo de que aterrice sobre una de sus bases), puede pasar de ser grupal a solitario, constituyéndose así en dos situaciones diferenciables.

Importa considerar además que no todas las situaciones lúdicas observadas presentan el mismo nivel de análisis o detalle; si para algunas fue posible consignar sus características en función de la totalidad de categorías definidas, para otras solo pudimos determinar algunas. Nuestras observaciones no pretendían recabar información acerca de “la totalidad” de los juegos jugados por los niños durante las jornadas que compartimos con ellos; estábamos conscientes de que observábamos solo parte de la realidad (no podíamos observar todo lo que pasaba ni a todos los niños/as al mismo tiempo), y de que además lo hacíamos por la vía de dos herramientas diferentes: la toma de notas y la filmación. Mientras la primera nos permitió una consideración general del tipo de actividades efectuadas por niños y niñas (nombre del juego, lugar en que se desarrolla), pudiendo consignar algunos detalles, la filmación (de estar disponible para una determinada situación específica) nos permitió luego profundizar en aspectos que hubieran quedado sin consignar en un primer recuento meramente a partir de lo escrito en nuestras notas (composición del grupo de participantes, rol del adulto, etc.).

Respecto del total de escenas o situaciones lúdicas que pudimos consignar (274), entregamos a continuación un estimado que, en función de lo señalado precedentemente, debe considerarse como mera referencia aproximativa, abandonando la pretensión de manejarlo como un dato cuantitativo de tipo “duro” en el sentido de una representatividad estadística. Así, el colegio PSV constituye el establecimiento en el que se observó una mayor cantidad de situaciones lúdicas (92), seguido del Colegio PPRM (83). Los colegios de carácter municipales MRM y MV presentan en cambio una menor proporción dentro del total (55 y 42 respectivamente).

b) Presencia y organización del juego según establecimientos y *settings*

De manera agregada, dentro del total de situaciones lúdicas observadas durante la investigación, predominan fuertemente los juegos de tipo grupal: en todos los establecimientos se observa una mayor concentración de juegos de este tipo (3 o más participantes). Por su parte, los juegos solitarios aparecen como escasos en los colegios municipales, en comparación por ejemplo con el colegio PSV; el que exhibe también una importante presencia de juegos diádicos (en parejas).

Tabla 7. Organización del juego según establecimientos

Colegios	Juego solitario	Juego diádico (en parejas)	Juego grupal (3 o más participantes)
PSV	34	19	41
PPRM	11	17	55
MRM	10	8	37
MV	3	5	34

Al realizar un análisis por *settings*, llama la atención la concentración de juegos solitarios tanto en la educación parvularia como en la básica tradicional, por contraposición al esquema Montessori.

Tabla 8. Organización del juego según Settings

Settings/organización del juego	Juego solitario	Juego diádico	Juego grupal
Educación Parvularia Tradicional	24	17	49
Educación Básica Tradicional	23	15	63
Montessori	11	17	55

c) Situaciones lúdicas observadas según tipo de juego

De manera general y agregada, destaca la preponderancia de juegos no físicos sin reglas (como la manipulación libre de materiales u objetos o los juegos de roles o sociodramáticos), seguidos de los físicos sin reglas (relacionados por ejemplo con un ejercicio físico no reglado: saltar, trepar, lanzarse objetos, forcejear o “jugar a la pelea”, el tipo de juego conocido como *rough-and-tumble*). Es decir, ya sea que se trata de un juego de tipo físico o no, observamos más frecuentemente situaciones en las que la regla no aparece como explícita, o bien en que es construida y negociada a lo largo del juego, sin poder establecerse claramente desde un principio.

Al analizar en función de los colegios abordados en la investigación, notamos en particular una relativa importancia de los juegos no físicos con reglas en los colegios PSV y PPRM (como los “juegos de salón”: naipes, ajedrez y otros tipos de juegos de tablero), en comparación con los demás colegios.

Tabla 9. Tipos de juego según colegios

Tipos de juegos observados/ colegios	MRM	MV	PSV	PPRM
Juego no físico sin reglas	22	12	48	32
Juego físico sin reglas	15	9	11	20
Juego no físico con reglas	4	9	10	17
Juego físico con reglas	9	9	14	13

Al analizar en función de los *settings* identificados, notamos en primer lugar una relativa preponderancia de los juegos no- físicos sin reglas en la educación parvularia tradicional; así como de los juegos físicos con reglas en la educación básica tradicional.

Tabla 10. Tipos de juegos según Settings

Tipos de juegos/ Settings	Educ. Parv. Tradic.	Educ. Bás. Tradic.	Montessori
Juego no físico sin reglas	45	37	32
Juego físico sin reglas	19	16	20
Juego no físico con reglas	9	14	17
Juego físico con reglas	9	23	13

Juegos “no- físicos sin reglas” en la educación parvularia tradicional

Dentro de este tipo de juegos en este setting educativo, observamos en general manipulación libre de objetos y materiales o armado de juegos de encaje; así como episodios de juegos sociodramáticos, en ocasiones utilizando creaciones de los propios niños, elaboradas en instancias de juego de construcción, o bien recurriendo a otros objetos o materiales disponibles en el entorno cercano. En varios casos, resulta interesante la hibridación de contenidos que se observa en estas situaciones; en un breve espacio

temporal, distintos tipos de juegos pueden entrelazarse, tanto respecto de su contenido (los juegos con objetos o sociodramáticos pueden incorporar elementos de los juegos físicos llamados “rudos”), como en cuanto a su organización (juegos solitarios o grupales); transitando los niños de uno a otro, en ocasiones con similares recursos.

La educadora los llama para que entren y les entrega barras tipo “Lego”. Les dice que pueden trabajar en lo que quieran (clasificar, contar, seriar), mientras ella va a llamar a cada niño/a para terminar la prueba [actividad anterior]. Algunos niños juegan con el material de manera individual, otros en dupla o en trío. Varios niños se acercan para mostrarme sus creaciones: un par de espadas, una pistola, una jirafa. Luego, cuatro niños comienzan a perseguirse por la sala con sus “armas” (...). Después, se acercan dos niñas con sus espadas y dialogan entre ellas: “¿Pelemos? / “Te tiro un balazo” / “Te rozó así” / “No, si estoy matando” (Colegio MV, kínder).

En el patio, niños y niñas juegan ocupando estructuras de juego y también inventando juegos entre ellos. Sobre una estructura que representa un “barco pirata”, hay uno que parece “dirigir las acciones”, mientras otros suben y bajan (...). En otro lugar, una niña simula una jeringa con una bombilla, un elástico y una punta de lápiz y juega a la enfermera poniendo vacunas. Luego se junta con otra niña y ella es la doctora (Colegio MV, Prekínder).

En el patio, una niña parece estar jugando a “hacer pasteles” con tierra (...). Luego, un niño y una niña se integran a su actividad. El niño va a buscar “teléfonos” para integrar a lo del pastel (no me queda claro por qué); una niña indica, “Le vamos a hacer un pastel a usted, por su cumpleaños”. El niño, antes de ir por teléfonos, les preguntó a niñas, “De qué color les gusta” (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

La educadora les reparte material, juegos de encaje de diverso tipo, en cada mesa son distintos. No se escuchan instrucciones a niños acerca de qué hacer ni cómo. Niños manipulan, algunos en solitario, otros en colaboración. En una mesa con tres niñas, una de ellas me señala que “estamos haciendo una granja”. En mesa contigua, un niño me explica que hacen “un ataque explosivo”, y simula explosión con los objetos que manipula (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

Los niños se organizan para jugar en grupo y ocupan el espacio central de la sala. Gritan dentro de la sala haciendo ruidos mientras juegan con autos (...). Dos niños chocan las cabezas y dicen en voz alta, “Somos toros bravos”. Después, uno de estos niños abre un libro, probablemente un cómic, y se sienta en el suelo. Comienza a contar en voz alta una historia sobre un toro, mientras otro niño le pasa un auto de juguete pequeño por la cabeza (...). Luego dice “tú eras mi papá”, y comienzan a actuar escena en que uno de ellos lee una historia para hacer dormir al otro que está recostado (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

(...) En la sala contigua y más pequeña, un niño usa un auto de juguete pequeño, se acerca a una niña y le dice que va a llegar a la casa y que quiere todo limpio “o me voy a enojar”. Dice que se va a pasear al perro y, mientras “lo hace”, otras dos niñas toman unos cubos y los pasan repetidamente por la pared. Me da la impresión de que hacen una mímica de estar limpiando. Al cabo de algunos instantes, el niño vuelve a reunirse con ellas y se reparten roles: papá, mamá, hermana- hija, y otro niño, también presente en la sala, será un hermano (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

Abarcando buena parte de una mañana en el kínder (NT1) del colegio MRM, la siguiente secuencia de situaciones ilustra igualmente esta hibridación y pasaje fluido de una actividad a otra. Se observan además otros elementos interesantes, en particular: una suerte de negociación implícita acerca del uso legítimo de ciertos recursos; los cambios en las indicaciones del personal a cargo al respecto, así como su flexibilidad para adecuarse al uso

contextualizado de ciertos materiales; y la conciencia, manifestada por parte de un niño, del carácter disruptor que puede presentar la utilización de determinados objetos, al menos en determinados espacios o momentos:

En sala, la educadora señala a los niños que pueden “sacar legos”. Un niño toma un conjunto de “legos” de gran tamaño (piezas de “goma eva”, de tamaño entre 10 y 20 veces más grande que lo habitual), y se dispone a armarlos en suelo. La educadora le advierte, “Son para el patio”, pero luego deja que el niño los manipule de todos modos (...). Un poco más tarde, habiendo salido la educadora, la asistente reparte instrumentos musicales entre los niños. Algunos niños parecen querer seguir con legos. Al cabo de algunos instantes, la asistente parece arrepentirse: requiere a los niños para que le devuelvan los instrumentos; la negativa y huida de los niños hace pensar en una especie de subversión. La asistente no consigue su objetivo. Gran barullo (...). Al poco rato llega la educadora, llama a los niños afuera, quienes salen con los instrumentos.

En el patio se observa gran algarabía con los instrumentos, hasta se crea una “ronda” en torno a una “loma” (artificial) del patio; luego la ronda se va disolviendo. La educadora pone legos a disposición de niños; un niño arroja su instrumento (pandero) para ir por legos, la educadora le solicita guardar primero el pandero (...). Varios niños siguen utilizando instrumentos, a lo que se suma también la educadora (...). Un niño se me acerca: “No podemos jugar porque hace mucho ruido”; parece referirse a los instrumentos, a la anterior solicitud de la asistente en cuanto a devolvérselos, y a que el hecho de manipularlos parece ser también “jugar” (...). Un rato después, algunos niños han entrado. La educadora se ha ausentado nuevamente, y la asistente indica que ya han tocado el timbre y que hay que guardar legos y entrar. Niño que manipulaba legos grandes llora, al parecer por tener que terminar su actividad; asistente pide a los demás que lo dejen solo (sigue manipulándolos) (...). Luego la asistente insiste, niño responde que “me falta super poco”, asistente deja que termine. Al terminar, luego de proclamar “¡Sí, lo logré!”, invita a amigo a destruir su torre; luego de lo cual se pone a guardar los bloques.

Algunas escenas parecen indicar una relativa preferencia de niños y niñas de este *setting* por los juegos no reglados; en el ejemplo a continuación apreciamos la adecuación adulta ante la negativa infantil mayoritaria respecto de emprender un juego de reglas explícitas:

De regreso en la sala, la asistente indica: “Ya, para esperar el almuerzo, ¿por qué no jugamos un ratito?”, los niños claman su aceptación con un “¡YA!!” colectivo. Asistente toma legos y juegos de encaje, pero parece cambiar de opinión: “No, mejor juguemos a otra cosa... ¿Quién quiere jugar al “Corre el anillo?””. Aunque algunos manifiestan interés, se observa cierta división; asistente pide que levanten la mano, son pocos los que quieren jugar al “Corre el anillo” ... “Ah, son poquitos... Bueno, les voy a pasar los legos” (con los que recién jugaron), señala la asistente (Colegio MRM, Kinder).

Juegos “físicos con reglas” en la educación básica tradicional

Además del considerable espacio para los “juegos no físicos sin reglas” en la educación parvularia tradicional, mencionamos más arriba la relevante presencia de los juegos físicos con reglas en la educación básica. Un primer ejemplo, relativamente transversal, es el del fútbol o juego de pelota, practicado mayoritariamente por niños varones – aunque también se observan ocasionales participaciones femeninas. Practicado en diversos espacios más allá de la cancha, a veces de manera improvisada, la práctica de este juego-deporte también aparece en ocasiones como poco estructurada o clara, acaso como adaptación a las condiciones que ofrece el entorno. Se pueden observar frecuentes episodios en que la

composición de los participantes es relativamente heterogénea en cuanto a la edad (niños de distintos niveles), así como la presencia de algunos adultos:

Niños juegan a la pelota tanto en cancha como bajo los pilares del colegio (...). En cancha, niños de distintas edades juegan fútbol (Colegio MV, 1° básico).

En la cancha se juega al fútbol; la mayoría son niños pero se puede observar algunas niñas (Colegio MV, 2° básico).

(...) Un alumno aprovecha de sacar la pelota de fútbol y se pone a jugar con otros alumnos y la asistente (...) [Más tarde] La mayoría de los niños se encuentran en la cancha, jugando al fútbol con alumnos de cursos mayores (Colegio PSV, 2° básico).

Observo diversos espacios de juegos, en la cancha “techada” con lienzos. Algunos niños parecen intentar jugar a la pelota, hay un arquero con guantes, pero parece faltar resto del equipo (...). Luego de un rato, parece comenzar un “partido”, aunque cuesta distinguir los equipos con los otros niños que se entrecruzan en la cancha (Colegio MRM, 1° básico).

Además del fútbol, observamos dentro de este tipo de juego: carreras en duplas, juegos de persecución y atrape (las escondidas, la pinta, “policías y ladrones”); juegos físicos comparativamente menos “móviles”, como “el luce” (uno de los pocos ejemplos observados de juego físico reglado practicado exclusivamente por niñas); o de manera menos frecuente, micro-competencias ocasionales, del tipo “medición de fuerzas” (como los “gallitos” o el “tirar la cuerda”).

Pudimos observar algunos ejemplos de juegos físicos con reglas instruidos o mandados por un adulto. Un caso claro lo encontramos en una clase de educación física (Colegio MV, 1° básico), en una versión complejizada del “cachipún”. Nótese que la organización de la actividad es mixta aunque segregada: se enfrentan las niñas versus los niños, en equipos separados, lo que se corresponde con comentarios que podríamos calificar de generizados (Chapman, 2016; Butler, 2007) por parte del maestro:

En el patio, clase de educación física (...). Buscando explicar a los alumnos la actividad, el profesor se interrumpe ante su barullo: “¿Quiéren jugar o no?”, les pregunta varias veces, finalmente: “Entonces, escuchen...” (...). El profesor los hace jugar en primer lugar al “cachipún alemán”: dos equipos, uno de cada sexo, se enfrentan debiendo cada integrante, por turnos y sucesivamente, recorrer el largo de la cancha, encontrarse luego de rodear un hito, disputar un “cachipún a la primera”, y luego seguir avanzando (el ganador de la disputa) para acercarse progresivamente hasta la fila de inicio del equipo contrario, en cuyo caso obtiene un punto (...).

Rato después, el profesor propone una versión complejizada del mismo juego. Esta vez, niños y niñas deben avanzar al mismo tiempo que hacen botar un balón de básquetbol, lo que parece constituir un esfuerzo mayor en términos de coordinación y motricidad. Lo anterior parece complicar a algunos, que parecen no entender que pueden dejar el balón de lado para “hacer cachipún”. Luego de un rato, el profesor aclara el punto y niños/as tratan de implementar la instrucción/ recomendación (...). El profesor comenta: “Los niños están dominando mejor el balón... Niñas, tienen que concentrarse” (Colegio MV, 1° básico).

d) Organización de participantes en diversos tipos de juegos

Al analizar los tipos de juegos practicados por niños y niñas en función de su organización, notamos que los juegos grupales presentan una distribución relativamente equilibrada, aunque se observa un cierto predominio de juegos no físicos sin reglas – en lo principal, diversos episodios de juegos sociodramáticos y/o con objetos, así como combinaciones entre estos dos tipos, en ocasiones con elementos de un juego físico de tipo “rudo”.

Tabla 11. Tipos de juego según organización (1)

Tipos de juegos/organización	Juego solitario	Juego grupal
Juego no físico sin reglas	39	76
Juego no físico con reglas	6	35
Juego físico sin reglas	8	45
Juego físico con reglas	0	45
Totales	39	76

Por su parte, la gran mayoría de los juegos solitarios corresponden también a juegos no físicos sin reglas, entre los que destacan:

- La manipulación en simultáneo, pero en solitario (los niños efectúan simultáneamente una actividad del mismo tipo, aunque sin mayor interacción), de material didáctico proporcionado por el o la docente (barras de encaje, juegos y bloques de construcción), sin que medie mayor instrucción respecto de su uso legítimo o esperado. Lo anterior se observa en particular en la educación parvularia tradicional, aunque también existen ejemplos en grupos de niños mayores (7-12 años) en el colegio PPRM.
- La manipulación de objetos de variado tipo, frecuentemente bajo un formato de juego sociodramático (emergencia de un relato y aparición de un componente ficcional importante).
- La manipulación libre de juguetes diversos.

Ahora bien, al desagregar los juegos grupales, separándolos por un lado en diádicos y por otro, en juegos grupales de 3 o más participantes, notamos que para las tres variantes de organización (juegos solitarios, en parejas y grupales más extendidos), predominan los juegos ya mencionados – no físicos sin reglas³⁰.

Tabla 12. Tipos de juego según organización (2)

Tipos de juegos / organización (2)	Juego solitario	Juego grupal 3+	Juego diádico
Juego no físico sin reglas	39	59	19
Juego no físico con reglas	6	27	9
Juego físico sin reglas	8	32	14
Juego físico con reglas	0	42	4

Al respecto, es interesante notar que el formato solitario de este tipo de juegos se puede combinar dinámicamente con otro grupal, ya sea en grupos pequeños o más extendidos; niños/as pueden ir y venir entre una actividad más bien de uno u otro tipo.

Algunas de estas actividades emprendidas en solitario o en pequeños grupos tienen que ver con la exploración o manipulación de objetos sin un fin aparente, incluyendo la realización

³⁰ Aunque emergen también, con mayor relevancia comparativa que antes y como notamos en el recuadro, los juegos diádicos físicos sin reglas – cuestión que analizaremos más adelante.

de una acción repetida (agarrar, soltar o dejar caer, tirar, golpear, sacudir, frotar), lo que es clasificable para algunos como un juego sensori-motor con objetos (Whitebread et al, 2012) o de ejercicio (Garon et al, 2002). En ocasiones, se introduce algún elemento más claramente ficcional, simbólico o de representación. Algunas escenas dan la impresión del juego como un pequeño pasatiempo breve:

En la sala, un niño se ocupa lanzando repetidamente un estuche al aire (Colegio PSV, 1° básico).

En la sala, un niño desliza un lápiz sobre su mesa de un extremo a otro (...). Un niño sentado más atrás, cerca de mí, comienza a mover un lápiz sobre su mesa. Parece estar simulando un auto (...). Sentada más atrás, hacia un lado junto a la ventana, una niña está concentrada en mover una figura pequeña de un gato rosado de plástico a través de su mesa (Colegio PSV, 2° básico).

Puedo ver que dos niños manipulan autitos de juguete. Uno de ellos tiene ahora dos autitos sobre su mesa y los mueve de un lado a otro (Colegio PSV, 2° básico).

También apreciamos micro secuencias de tipo lúdico en las que un niño o niña, ya sea apoyándose en uno o más objetos o bien solo recurriendo al manejo de su cuerpo, efectúa una breve puesta en escena de tipo representacional, bajo el formato de un breve juego sociodramático:

[En el contexto de una actividad en la que deben medir diversos objetos y partes de su cuerpo con una huincha] Un alumno le dice a la educadora, "Mire tía, un churro, ñam ñam", con la huincha enrollada en su mano (...). A un lado, veo que un niño pasa su mano por encima de la mesa y hace ruido de motor (...) [Más tarde] Un niño bota varios lápices de colores en medio del pasillo. Otro le dice que los recoja, a lo que él responde que "Es una trampa para X" [otro de los niños] (Colegio PSV, 2° básico).

[En la sala] Al fondo, un niño se enrolla una bufanda en la cabeza, tapándose la cara, y trata de caminar a ciegas. Otro lo ve y hace lo mismo (Colegio PSV, 1° básico).

(...) Minutos después, "G" termina la tarea y se va a la sala contigua. Sale inmediatamente con un sombrero de pirata en la cabeza, diciendo con voz rasposa, "¡Soy un pirata!" (...). Al momento de la colación, mientras los demás sacan su comida, "A" saca una guitarra de juguete de la sala de juegos y, en actitud rockera, canta y hace mímica de tocar la guitarra (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

[Hacia el final de la clase de arte] Dos niñas al fondo cantan fuerte y hacen mímica de usar un micrófono. Una de ellas dice en voz alta, "Tengo un micrófono en mi casa" (Colegio PSV, 1° básico).

[En el patio] En un rincón, junto a reja de madera, dos niños parecen jugar con sus dedos o manos, como si fueran personajes: "¡Hermano, hermano, tenemos que escalar!" (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

[Luego de la colación, mientras niños y niñas realizan diverso tipo de actividades] Dos niños arman un rompecabezas; uno de ellos parece además "jugar" con las piezas del puzzle a otra cosa... las compara... Se le escucha decir, "Tú eres más alto" (...) [Más tarde, en el patio] Niño trepado sobre un árbol simula con sus dedos un personaje que cae al vacío (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Por la sala anda un niño saltando en cucullas y saltando. Dice que la tía lo convirtió en sapo (Colegio PSV, 1° básico - 2016).

Un/a niño/a [no se consigna] dice "permisooooo" en voz alta, y luego hace ruido de tren mientras avanza (...). Otro niño enrolla un trapo y me dice, "Tío, ¿quiere un burrito?", y hace la mímica de comérselo (Colegio PSV, 1° básico - 2017).

Respecto de la manipulación de objetos de diverso tipo, es usual observar situaciones en que la actividad lúdica del niño/a es coartada o sancionada, en particular cuando se desarrolla en un contexto de clase formal, recurriendo a materiales que no son los proporcionados por el educador/a y/o desviando el uso de materiales para fines que no son los didácticos:

Un niño que ha terminado antes las actividades saca unos stickers de “Dragon Ball” e inventa una historia en donde “Gokú” pelea. Recrea las voces de cada personaje. La educadora diferencial le llama la atención al niño y le dice que guarde esas cosas. Luego el niño pega el sticker en una barra de pegamento y le dice a su compañero de puesto que lo pegó en un cohete. La educadora diferencial le vuelve a llamar la atención al niño y decide quitarle los stickers, luego de que este pegara otro en su cuaderno. Su compañero se acerca a su silla para continuar con la interacción, pero la educadora lo detiene (Colegio MV, 1° básico).

Sabiendo ya que son los juegos grupales los que concentran el grueso de las actividades de tipo lúdico observadas, distinguimos en su interior aquellos de carácter diádico, es decir realizados en parejas. A este respecto, podemos apreciar nuevamente una predominancia de juegos no físicos sin reglas: manipulación de materiales, componentes de juegos de construcción u otros objetos como soporte para pequeñas representaciones sociodramáticas, o para la mera experimentación:

La educadora los llama para que entren y les entrega barras tipo “Lego”. Les dice que pueden trabajar en lo que quieran (clasificar, contar, seriar), mientras ella va a llamar a cada niño/a para terminar la prueba [actividad anterior]. Algunos niños juegan con el material de manera individual, otros en dupla o en trío. Varios niños se acercan para mostrarme sus creaciones: un par de espadas, una pistola, una jirafa. Luego, cuatro niños comienzan a perseguirse por la sala con sus “armas” (...). Después, se acercan dos niñas con sus espadas y dialogan entre ellas: “¿Pelemos? / “Te tiro un balazo” / “Te rozó así” / “No, si estoy matando” (Colegio MV, kínder).

(...) En otro lugar del patio, una niña simula una jeringa con una bombilla, un elástico y una punta de lápiz y juega a la enfermera poniendo vacunas. Luego se junta con otra niña y ella es la doctora (Colegio MV, Prekínder).

[En el patio] un niño y una niña inventan un paracaídas con una bolsa, una pelota y un lego en miniatura (Colegio PSV, 1° básico).

[En la sala] Un poco más lejos veo que dos niños están interactuando: uno hace una figura humana con sus dedos y el otro va pasando una goma como si fuera un auto encima de la mesa (...). En otro lugar, a un costado, dos niños se dicen cosas a través de un tubo de confort. Se van turnando en hablar, poniendo la boca, y escuchar, poniendo la oreja (Colegio PSV, 1° básico).

Dos niños manipulan plastilina [hacen figuras, animales o monstruos], les pregunto qué hacen, ambos responden, “jugando con plasti”. Señalan estar jugando juntos, “Vamos a combatir”, dice uno. En la mesa hay bloques de construcción al medio, que los niños también parecen utilizar en su dinámica. Ambos niños comentan brevemente sus creaciones (...). Manipulan sus figuras, las retocan, las hacen “pelear” (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

Como señalamos más arriba, entre los juegos diádicos o en parejas notamos también cierta relevancia de las actividades de tipo físico sin reglas. Ahora bien, el tránsito constante entre juegos en parejas y el juego en pequeños grupos (3 o más participantes) aparece también como frecuente en este tipo de situaciones. Destacan las actividades de juego físico en estructuras de exterior (columpios, resbalines, telas y cuerdas pendidas), las persecuciones breves, así como – nuevamente – las manifestaciones relativas al “juego brusco”

(empujones, simulaciones de luchas o peleas), entrelazadas con elementos de juegos sociodramáticos o con algún componente ficcional:

En el resbalín, niños y niñas juegan de a grupos pequeños - 2, 3, o 4 - y se van turnando, dando instrucciones... Siempre hay un líder que permite o no que otros jueguen (Colegio MV, Prekínder).

Dos niños que anteriormente habían estado en el castillo suben al montículo y negocian quién será el “Spiderman rojo” y quién será el “Spiderman negro”. Inicialmente, ambos quieren ser el rojo. Sin embargo, rápidamente uno de los niños reconsidera y exclama que quiere ser el negro. Inmediatamente comienzan a correr y perseguirse por el patio simulando lanzarse telarañas (Colegio MRM, Kínder).

A un lado mío, un niño y una niña se pegan y empujan. Me dicen que juegan a “Dragon Ball Z Kai” (Colegio PSV, 1° básico).

[En la sala] Dos niños parecen jugar. Recorren el pasillo, van y vuelven encontrándose y separándose. Simulan patadas y golpes (Colegio MRM, 1° básico).

e) Dónde jugar a qué

La localización de los episodios de juego constituye también un criterio relevante para el análisis. Distinguimos los juegos que se desarrollan al interior del aula o en otros espacios de tipo interior en los establecimientos (salas de usos múltiples, bibliotecas), de aquellos que tienen lugar en el patio o similares (pasillos, halls etc.). Lo anterior, dado que podríamos suponer una menor presencia de un juego *indoor* en determinadas configuraciones o contextos, o bien características diferenciables entre uno y otro – en particular, que el componente de ejercicio o despliegue físico del juego efectuado en espacios interiores sea menor, o bien que este presente, eventualmente, mayor control, supervisión o intencionalidad pedagógica por parte de los docentes.

La ubicación de los juegos fue posible de establecer para casi la totalidad de situaciones analizadas (270 de 274) – en algunos casos, la actividad puede haberse desarrollado como un continuo entre los espacios interiores y exteriores. Notamos en primer lugar que, de manera agregada, no se observa diferencia en la frecuencia con que aparecen los juegos ya sea en espacios interiores o exteriores.

No obstante, esta característica presenta variantes en función del establecimiento y *setting* analizado. Así, por ejemplo, llama la atención la presencia de juegos interiores en la educación básica tradicional (58 referencias, versus 40 para los juegos en exterior), así como la importante presencia de juegos interiores en el colegio PSV (64). Por otro parte, puede notarse una relativa preponderancia de juegos exteriores en el colegio MRM, respecto de los que se desarrollan en espacios interiores (36 versus 16).

Tabla 13. Localización del juego según settings

Settings/ Localización del juego	Juego en interiores	Juego en exteriores
Educ. Parv. Tradic.	40	45
Educ. Bás. Tradic.	58	40
Montessori	37	50

Notamos también diferencias según el tipo de juego del que se trate. En efecto, son los juegos físicos los que parecen predominar en los espacios exteriores, por contraposición a la mayor aparición relativa de juegos no-físicos al interior del aula.

Tabla 14. Tipos de juego según localización

Localización/tipos de juego	Juego no físico sin reglas	Juego no físico con reglas	Juego físico sin reglas	Juego físico con reglas
Juego en interiores	75	28	16	6
Juego en exteriores	35	10	39	39

Más allá de estas diferencias, que dan cuenta de lo que ocurre con mayor regularidad, analicemos ahora situaciones inversas, que contravienen en cierta medida lo que podría parecer “normal” o adecuado en contextos educativos: en particular, el juego físico en espacios interiores.

Juego físico en espacios interiores

Como señalamos más arriba, para los juegos físicos distinguimos aquellos con y sin reglas explícitas. Para el primer caso, podríamos pensar en la dificultad de desarrollar este tipo de actividades en espacios interiores. Y efectivamente, solo observamos unas pocas situaciones, que incorporan – en su mayor parte – a un número reducido de participantes: dos episodios de competencia en parejas (por lo demás, exclusivamente varones) en torno al juego de fuerza de brazos llamado “gallito” (Colegio PSV, 1° básico y colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años); y un episodio similar en que un par de niños (varones nuevamente) improvisan una competencia consistente en “tirar la cuerda” utilizando lo que en realidad es un pañuelo o bufanda para el cuello (Colegio PSV, 1° básico).

Ahora bien, pudimos observar otros dos casos interesantes que dan cuenta de la posibilidad de desarrollar actividades de este tipo (juegos físicos reglados) en una dinámica grupal extendida, al interior de la sala. El primer ejemplo lo observamos en dos ocasiones diferentes durante un mismo día en el mismo curso, a cargo de la misma profesora (de música y de matemáticas):

(...) Faltando no mucho para el recreo, y dando la impresión de querer hacer una pausa, la profesora pone música; es la canción “Congelados”, y los niños se paran a bailar (cuando la música se detiene los niños deben “congelarse”, quedarse quietos mientras esperan breves segundos a que vuelva la música). Después de bailar algunos minutos, la profesora los hace volver a sus puestos y retoma los objetivos de la clase de secuencias numéricas (...).

[Más tarde, de vuelta del recreo y en clase de música] La profesora saca su guitarra y canta algunas canciones para que los niños se muevan. Los niños y niñas bailan. Le piden la canción “Congelao” y ella la toca para que bailen (Colegio PSV, 2° básico).

El segundo caso corresponde a un taller de danza en el que se inserta un juego de competencia relativamente complejo entre grupos. Podemos apreciar la progresión en la comprensión y manejo del juego por parte de los niños, así como su manifiesto interés:

(...) La profesora de danza explica la actividad: se forman 2 grupos, uno formado frente al otro, en cada uno se numeran sus integrantes del 1 al 10. La profesora de danza al centro pide espacio. Sostiene un pañuelo en cada una de sus manos, brazos extendidos. Al ir llamando un número añade siempre una parte del cuerpo; por ejemplo: “8, brazo”; lo que significa que los niños de cada grupo numerados con el 8 deben concurrir, tomar pañuelo y “amarrarle el brazo a cualquiera de sus compañeros”. Luego, con otras partes del cuerpo. El primer equipo en lograrlo “gana punto” (...). Luego de algunos momentos, la profesora insiste: “Atentos, rápido, ¡tiene que ser más rápido!”. Los niños parecen tardar en comprender el juego y reaccionar a tiempo... Pero luego vendrá una excitación generalizada, gritos, chillidos... Algunos celebran, “¡Ganamos!!”, gritando y saltando (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Sin embargo, para el caso de los juegos físicos *sin* reglas explícitas al interior del aula, la cantidad de referencias es mayor que para los juegos reglados. Algunos ejemplos se relacionan con la utilización libre del espacio disponible en momentos de transición entre una actividad y otra, para actividades relacionadas con el ejercicio o la movilidad física:

[Esperando la clase de danza] Un grupo de niños y niñas corretea y salta dentro de la sala, como aprovechando de moverse a sus anchas en un momento de transición entre actividades, en que el espacio está desocupado (se han desplazado sillas y mesas) (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

[Esperando la realización de un taller de danza] Un par de niñas ensayan varias veces la ejecución de “la rueda” (voltereta sobre sí mismas con desplazamiento), buscando ejecutarla en simultáneo, y posteriormente probando a girar primero sobre sí mismas para luego hacer (o intentar hacer) la rueda (visiblemente, intentando vencer el mareo) (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

Pero más allá de situaciones como estas, que no incluyen ningún componente o contenido visiblemente “violento” o de simulación de violencia, la mayoría de los ejemplos constituye casos de lo que la literatura (Whitebread et al, 2012; Mellen, 2002; Jarvis, 2010) considera juego brusco o “rudo”, *rough-and-tumble* en inglés: un juego que incluye persecuciones, simulación de golpes, empujones, tirones y similares. Se trataría de una actividad “fácilmente distinguible de la agresión real por el disfrute evidente de los participantes”, constituyéndose precisamente en instancia favorable al aprendizaje del control de la agresividad (Whitebread et al 2012, p.19). No obstante, como veremos más adelante, juegos de este tipo suelen ser objeto de reconvenciones por parte de los docentes.

Los ejemplos observados correspondientes a este tipo de juego se concentran de preferencia en los niveles de educación básica, en diadas o grupos pequeños, con una participación algo mayoritaria de varones. También notamos ejemplos en que la interacción es más estática, aunque incluye el mismo elemento de violencia “medida” o de simulación de violencia; como un caso en el que un grupo de niños varones, reunidos en torno a una mesa, simulan darse cachetadas, aplaudiendo para hacer el ruido del golpe (Colegio MV, 2° básico).

Se distinguen también algunos casos en los niveles correspondientes a la educación parvularia. En el ejemplo a continuación, la simulación de una lucha, que implica amontonarse o lanzarse los niños unos contra otros, acompañando estas acciones de gritos u otras manifestaciones, puede hacer intervenir a la educadora a cargo, como una manera de velar por la seguridad de los niños cuando, precisamente, el juego parece dejar de ser tal debido a sus consecuencias:

Momentos después, un niño se va a la sala contigua de juegos. Se escucha un quejido, y la educadora se levanta a decirle “así no se juega”. El niño se había lanzado arriba de otro mientras estaban simulando que luchaban (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

Los juegos del tipo *rough-and-tumble* pueden hibridarse con elementos del juego sociodramático o de roles (Whitebread et al, 2012). Así por ejemplo, un niño y una niña que se pegan y empujan, señalan al investigador que observa que “juegan a Dragon Ball Z Kai”, conocido dibujo animado del que imitan a sus personajes. La secuencia a continuación da cuenta de manera más acabada de este componente ficcional o representacional en el llamado juego brusco:

[En el fondo de la sala, durante un momento de trabajo individual en guía] Dos niños varones, A y B, parecen jugar. Recorren el pasillo, van y vuelven encontrándose y separándose. Simulan patadas y golpes. Simulan sonido de disparos, “PIUM!... PIUM!”. De pronto, A insiste a B: “Muriste! Muriste!”, varias veces. Durante unos segundos, B permanece inmóvil... Luego se incorpora. B insiste, “Muriste! Muriste!”, pero B parece

ya no aceptar la indicación. Sigue el juego... De pronto aparece C, quien le pregunta a A, “¿Te ayudo, A?”. Este, sin responder, simula disparo hacia B y dice, “te maté”. C también simula disparo hacia B, y en ese momento A indica: “Ahora yo soy el hombre araña”, se vuelve hacia C y dispara como tal; C lo mira un momento, y se deja caer al suelo. B se incorpora gritando, A se aleja por el pasillo (...). La profesora se acerca, pide ir a sentarse a trabajar y detiene la dinámica... la que luego recomienza [y se repetirá de manera similar hacia el final de la clase] (Colegio MRM, 1° básico).

En opinión de algunos, este tipo de juego se asociaría al desarrollo de habilidades emocionales y sociales y al establecimiento de vínculos tanto entre pares como con adultos (Jarvis, 2010). De la escena anterior podríamos inferir también, siguiendo los postulados de la corriente del aprendizaje situado (Rogoff et al, 2007; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001), el desarrollo de un proceso de aprendizaje en curso relacionado con la negociación y aceptación de roles y con la incorporación de los códigos, prácticas y reglas que permiten devenir parte de un grupo y ser reconocido como tal.

Para finalizar este apartado, analicemos una escena de juego físico no reglado que, por su carácter inusual y particular, nos parece permitir una reflexión sobre posibilidades de juego acaso poco ofrecidas a niños y niñas en contextos educativos formales. Se trata de la única escena a lo largo de la investigación, en que observamos a un grupo jugar con un adulto que no corresponde a un/a educador/a formal del establecimiento, sino que a un padre de uno de los menores. Observamos aquí una apertura del grupo de educadoras a abrir los espacios de participación de niños y niñas a interacciones lúdicas con terceras personas con las que no están acostumbrados a relacionarse, más allá de los riesgos que la actividad eventualmente pueda conllevar, asumiendo una postura de aceptación y tolerancia y aceptando perder algo del control que ejercen cotidianamente sobre las acciones del grupo. Se trata de una situación que nos parece por lo demás propicia para el reforzamiento de un vínculo filial-parental, pero bajo una modalidad que no se cierra a la participación de estos únicos dos actores sino que se abre a la incorporación de otros miembros del grupo de niños:

[En el contexto de la celebración del cumpleaños de uno de los niños, instancia a la que se ha invitado a sus padres a compartir con el grupo no solo una convivencia, sino también una dinámica de presentación de la experiencia de vida de su hijo, sus características y trayectoria] Se comienza a hacer el aseo luego de la celebración, niños y niñas se encuentran en actividades diversas, en un momento de “rato libre” o de transición. De pronto, el niño celebrado en cuestión se sube a la espalda de su padre. Comienzan a reírse, y el padre toma a su hijo frente a sí y lo agarra de los pies para ponerlo de cabeza. Los demás niños comienzan a reunirse alrededor de ellos y a reírse también. El padre pone a su hijo de pie y en el suelo nuevamente, y otro niño salta sobre su espalda. El padre comienza a hacer lo mismo con él y los niños comienzan a gritar, “¡Yo! ¡Yo también, tío!”. Dos niños se cuelgan en sus piernas, y el padre grita riéndose, “¡No, no! De a uno, hagan una fila”. Los niños hacen la fila detrás de él y van saltando a su espalda esperando ser puestos de cabeza (Colegio PPRM, grupo Inti/ 3-4 años).

f) Actividades lúdicas según género de los participantes

Se logró identificar el componente de género de los participantes para un total de 240 de las situaciones de juego observadas en la investigación. Al respecto, si bien es posible indicar que el juego mixto abunda (75 situaciones observadas), llama la atención la abrumadora preponderancia de juegos exclusivamente masculinos (123) (es decir, cuya práctica se observó únicamente por parte de varones), mucho más presentes que los anteriores y en

particular que los juegos exclusivamente femeninos (42) (esto es, cuya práctica se observó únicamente por parte de niñas).

Efectuando un análisis en función de los establecimientos abordados, notamos que la situación antes mencionada parece revertirse en particular en el colegio PPRM, con una presencia relativamente más elevada de juegos femeninos (21). Nótese también que es el colegio PSV el que presenta la mayor concentración total de juegos exclusivamente masculinos (51).

Tabla 15. Actividad lúdica según género, Colegio

Colegio/Género	Femenino exclusivo	Género Mixto	Masculino exclusivo
MRM	5	18	22
MV	4	18	9
PPRM	21	19	41
PSV	12	20	51

Al analizar según los *settings* que hemos definido, además de la ya mencionada mayor presencia relativa de juegos femeninos en el caso Montessori (colegio PPRM), encontramos una mayor proporción de juegos mixtos en los *settings* “tradicionales” y, en particular, del juego exclusivamente masculino en la educación básica (51 situaciones).

Tabla 16. Actividad lúdica según género y setting

Settings/Género	Femenino exclusivo	Género Mixto	Masculino exclusivo
Educ. Parv. Tradic.	12	30	31
Educ. Bás. Tradic.	9	26	51
Montessori	21	19	41

¿Qué tipos de juegos parecen jugar preponderantemente tanto niños y niñas por separado como de manera mixta? En términos de la organización del juego, la distribución según género no parece diferenciarse, en términos relativos, de la total: los juegos grupales parecen practicarse más tanto por niños como por niñas, ya sea de manera separada o mixta.

Tabla 17. Organización del juego según género

Género/ Organización del juego	Juego solitario	Juego diádico	Juego grupal
Femenino	13	9	21
Mixto	6 ³¹	8	67
Masculino	38	36	59

En lo que respecta a la localización del juego, los juegos exclusivamente masculinos tienden a concentrarse al interior de la sala:

³¹ Cabe hacer aquí una precisión respecto de la presencia de juegos “solitarios - mixtos”, lo que a primera vista podría parecer un error de clasificación. En realidad, nos enfrentamos aquí a situaciones en las que niños y niñas pueden dedicarse, simultáneamente, al manejo de un mismo tipo de material, o al mismo juego o tipo de juego, de manera individual o grupal, con el mismo género o de forma mixta. En estos casos, si bien todo el grupo realiza la misma actividad, no necesariamente esta se efectúa como resultado de una acción colectiva o concertada, sino como la suma de actividades individuales y/o en pequeños grupos.

Tabla 18. Localización del juego según género

Género/Localización del juego	Juego en patio	Juego en sala
Femenino	22	20
Mixto	41	34
Masculino	48	74

Al analizar según el cuadrante de clasificación que hemos definido notamos que, en el caso del juego no físico con reglas, la preponderancia del juego masculino se revierte, aunque levemente, en favor de un juego mixto.

Tabla 19. Tipos de juego según género

Género/ Tipos de juego	Juego no físico sin reglas	Juego no físico con reglas	Juego físico sin reglas	Juego físico con reglas
Femenino exclusivo	19	10	10	2
Género mixto	26	14	11	16
Masculino exclusivo	60	13	24	20

Destacan aquí, por ejemplo, los juegos de competencia, los que incluyen algún componente musical del que participan todos, y los ejercicios o dinámicas de tipo lúdico desarrolladas en aula:

[Hacia el final de la jornada, mientras niños se van retirando junto a apoderados que los vienen a buscar] Con los que van quedando, una de las guías propone un juego que parece destinado a llenar este momento de espera: en círculo, lanzarse pelotita nombrando cada vez a quien la recibe, con nombres de frutas (cada jugador tiene el nombre de una fruta). Antes de empezar, niños recuerdan en voz alta qué fruta son, como para recordarse mutuamente. Al jugar, no todos permanecen sentados y tiran la pelota a ras de suelo como la guía, sino que se paran y lanzan con bote (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

En la sala, durante un rato, los niños “juegan” la canción de “quién le robó el sombrero al profesor”, junto con una asistente, la que también participa (Colegio MV, 1° básico).

La educadora entra a la sala y sale al patio nuevamente cargando dos pelotas y unos palitroques de plástico. Pregunta quién quiere jugar a los palitroques y varios niños y niñas se acercan inmediatamente. Les explica cómo parar los palitroques, luego se ubica a 2 metros de ellos para lanzar la pelota. Pide a los niños que coreen su nombre como para darle ánimo (...). Posteriormente los niños y niñas juegan, la educadora se mantiene al margen, interviniendo ahora solo cuando los niños tratan de adelantar a otro en la fila (Colegio MRM, kínder).

Observamos también a niños y niñas jugar juntos juegos físicos reglados: “cachipún alemán” en clases de educación física; algunos episodios de juego de pelota o fútbol con presencia minoritaria de niñas; juegos que incluyen algún componente de persecución como el corre el anillo, la pinta, las escondidas. No obstante, los juegos físicos reglados exclusivamente femeninos exhiben una presencia muy escasa, con apenas dos situaciones observadas a lo largo de la investigación – un grupo de niñas jugando al luce (Colegio MV, 2°básico), un grupo jugando a la pinta (Colegio MRM, 1° básico). Lo anterior contrasta con la gran cantidad de situaciones en las que observamos a los varones emprender, de manera exclusiva, este tipo de actividades. Además de la relevancia del fútbol o juego de pelota, practicado transversalmente tanto en canchas como en otros espacios (bajo pilares, en pasillos y halls de entrada) por niños varones de distintas edades, se observan en particular juegos de persecución (pinta, escondidas) y de competencia (carreras, “gallitos”).

g) Legalidad del juego: juegos “lícitos” e “ilícitos”

En esta investigación, hemos buscado establecer el carácter lícito o ilícito de las actividades lúdicas en las que participan niños y niñas. Entendemos esta “legalidad” o licitud del juego en virtud de su adecuación (o no) al conjunto de reglas, normas de comportamiento o expectativas de trabajo, tácitas o explícitas, observables en determinado *setting* educativo, tal como son definidas por los adultos docentes y/o reconocidas por el investigador(a). Cabe subrayar que, en variadas ocasiones, la distinción entre un juego lícito y otro que no lo es, incorpora cierto componente subjetivo por parte del investigador, en el sentido de que implica una apreciación de que hay una rutina, norma o expectativa de comportamiento que se está contraviniendo (o no) por causa de la ejecución del juego.

Respecto del **juego lícito**, lo entendemos en general como aquel que es concordante con las expectativas de comportamiento en la institución educativa, que se corresponde con las actividades propuestas por los adultos o que, al menos, no interrumpe su desarrollo.

El **juego ilícito**, por su parte, no responde al comportamiento esperado y/o a las actividades propuestas por los adultos, siendo posible que dificulte su desarrollo. En particular, puede resultar disruptor de actividades desarrolladas en un contexto instruccional. Dentro del juego “ilícito” distinguimos juego ilícito permitido, ignorado y/o aceptado; juego ilícito detenido y/o reconvenido; y juego ilícito reconsiderado:

El juego ilícito permitido, ignorado y/o aceptado, considera que aunque el juego no responda a las expectativas o normas de comportamiento que se suponen esperables en una determinada situación, su desarrollo no es detenido, ya sea porque se tolera en tanto expresión incidental y breve, porque no se advierte su realización o porque se hace caso omiso de la misma (juego “ignorado”), o bien porque se permite su consecución o término en virtud de consideraciones particulares en situaciones especiales o respecto de determinados niños/as.

Cabe subrayar la cuota de subjetividad en la identificación de esta variante del juego “ilícito”. En ausencia de instrucciones claras acerca de lo que “debe hacerse” (como ocurre con cierta frecuencia durante los momentos de “juego libre” en la educación parvularia; o como precisamente ocurre durante la recreación en general en los diferentes *settings*), o bien en ausencia de reconvenciones explícitas por parte de educadoras/es, asumimos que lo que puede contravenirse es una cierta rutina que es interrumpida – o que podría llegar a serlo – por causa de la ejecución del juego; o bien, que se trata de un juego que presenta un contenido y/o comportamiento riesgoso o inapropiado, que podría llegar a ser cuestionado por los docentes.

El juego ilícito detenido y/o reconvenido corresponde a aquellos casos en que el juego ilícito es intervenido por un educador o educadora que no permite su consecución; el juego es detenido, o bien se aprecia un esfuerzo o indicación explícita para detenerlo.

Finalmente, el juego ilícito reconsiderado, corresponde al caso en el que un juego identificable como ilícito es en principio intervenido por un educador o educadora, pero luego se permite su consecución y/o término.

Dicha “legalidad” de los juegos pudo evaluarse para un total de 273 situaciones observadas. De ellas, vemos que la mayoría corresponden a juegos considerables como lícitos, y que la mayor parte de los juegos ilícitos constituyen juegos “permitidos” (ignorados y/o aceptados) y juegos detenidos o reconvenidos. Una proporción muy mínima corresponde a juegos en los que se observó una reconsideración en términos de su licitud y se permitió una consecución de su desarrollo.

Tabla 20. Legalidad o ilicitud de las situaciones lúdicas

Juegos LÍCITOS		66%
Juegos ILÍCITOS: 93 (total)	Permitidos (ignorados o aceptados) 59%	34%
	Detenidos y/o reconvenidos 37%	
	Reconsiderados 4%	
TOTAL		100%

Al efectuar un análisis por establecimientos (1), notamos que el Colegio PPRM destaca por una proporción aún mayor de juegos lícitos; y que en el Colegio PSV se observa una cantidad de juegos ilícitos levemente mayor. No obstante (2), dentro de aquellos la inmensa mayoría corresponde a juegos ilícitos permitidos (ignorados o aceptados).

Tabla 21. Legalidad o licitud de las situaciones lúdicas según colegio

Colegios	Juego LÍCITO	Juego ILÍCITO	Totales
MRM	34	19	53
MV	28	13	41
PPRM	75	15	90
PSV	43	46	89

Tabla 22. Tipos de formas ilícitas según colegio

Colegios	Juego ILÍCITO			Totales
	Permitido	Detenido	Reconsiderado	
MRM	5	10	4	19
MV	6	7	0	13
PPRM	3	12	0	15
PSV	41	5	0	46

En términos de *settings* educativos (primera tabla), la educación básica tradicional destaca por un predominio de situaciones lúdicas considerables como ilícitas. No obstante, predominan aquí nuevamente (segunda tabla) las situaciones correspondientes a juegos ilícitos “permitidos” (ignorados o aceptados).

Tabla 23. Legalidad o licitud de las situaciones lúdicas según Setting

Setting/ Licitud	Juego LÍCITO	Juego ILÍCITO	Totales
Educ. Parv. Tradic.	62	23	85
Educ. Bás. Tradic.	43	55	98
Montessori	75	15	90

Tabla 24. Tipos de situaciones ilícitas según Setting

Setting/ Tipos de juego ilícito	Juego ILÍCITO			Totales
	Permitido	Detenido	Reconsiderado	
Educ. Parv. Tradic.	9	10	4	23
Educ. Bás. Tradic.	43	12	0	55
Montessori	3	12	0	15

En cuanto al tipo de juego, los juegos *físicos con reglas* son en su gran mayoría considerables como lícitos; solo en unos pocos casos se observó una permisión (no visualización o aceptación) o una detención del juego. En lo que respecta a la categoría “opuesta”, los juegos *no físicos sin reglas*, si bien predominan los considerables como lícitos, abundan también los calificables de ilícitos, también bajo una modalidad de juegos “permitidos”.

Tabla 25. Legalidad según tipo de juego

	Juego físico con reglas	Juego físico sin reglas	Juego no físico con reglas	Juego no físico sin reglas
Juego LÍCITO	40	34	32	63
Juego ILÍCITO	5	19	6	46
Ilícito PERMITIDO	2	12	5	34
Ilícito DETENIDO	3	7	1	8
Ilícito RECONSIDERADO	0	0	0	4

Simplificando la tabla anterior, podemos notar que son los juegos que hemos definido como sin reglas explícitas (tanto físicos como no físicos) los que parecen ser más frecuentemente considerados (o considerables) como ilícitos o presentarse como tales en los establecimientos analizados, ya sea que se ignoren o que se detengan. Lo anterior, en contraposición a lo que ocurre con los juegos explícitamente reglados.

En términos de una distinción por género, en primer lugar cabe tomar en cuenta que las situaciones lúdicas identificadas como exclusivamente masculinas (cuya práctica fue observada únicamente por parte de varones) durante las observaciones, superan considerablemente, como hemos indicado anteriormente, a los exclusivamente femeninos. Dentro de esta distribución general, apreciamos que los juegos practicados únicamente por varones presentan un carácter ilícito con mucha mayor frecuencia que los que practican solamente las niñas. De hecho, no habiendo observado en ninguna ocasión un juego femenino que haya sido detenido, esta situación fue constatada en 18 ocasiones para el caso de los hombres.

Tabla 26. Legalidad del juego según género

	Femenino exclusivo	Género mixto	Masculino exclusivo
Juego LÍCITO	34	61	59
Juego ILÍCITO	7	14	61
Ilícito PERMITIDO	7	11	39
Ilícito DETENIDO	0	3	18
Ilícito RECONSIDERADO	0	0	4

En cuanto a su localización, se observa una proporción mucho mayor de juegos de carácter lícito en el patio respecto de la sala, y viceversa; los espacios interiores concentran una mayor proporción de juegos ilícitos – entre los que destacan, al igual que para el total, los permitidos (ignorados o aceptados).

Tabla 27. Legalidad del juego según Localización

	Juego en patio	Juego en sala
Juego LÍCITO	117	62
Juego ILÍCITO	16	69
Ilícito PERMITIDO	6	52
Ilícito DETENIDO	8	15
Ilícito RECONSIDERADO	2	2

Profundizaremos a continuación en estas diferencias en términos de la legalidad o no del juego según el espacio en el que se desarrolla, incorporando además – cuando sea pertinente – algunos elementos relativos al *setting* en que se enmarcan.

Juegos ilícitos en el patio

Como señalamos, observamos que una mayor proporción de las situaciones lúdicas observadas se presentan como lícitas. Sin embargo, dichos juegos aparecen como mucho más significativos en el patio que en el aula; o dicho de otro modo, la ubicación en la que se desarrolla el juego parece influir en su consideración en tanto actividad lícita o ilícita, siendo la actividad lúdica considerada lícita con mucha mayor frecuencia cuando se desarrolla en espacios exteriores.

La constatación resulta concordante con un acercamiento intuitivo: si el patio es por excelencia el espacio del “recreo” infantil, de descanso, distracción y liberación de energía entre momentos de “trabajo” marcados por actividades disciplinares o “formales”, y si en ese lugar se les permite por lo general “hacer lo que quieran”, liberados de la conducción adulta y/o de su presión disciplinar, no llama mucho la atención que el juego infantil desarrollado en exteriores sea considerado en general como legítimo, pues tiende a concebirse en general a este como *el espacio* para jugar, y al recreo como *el momento* privilegiado del juego en la escuela (ver más adelante las opiniones vertidas en instancias de entrevista por los adultos participantes).

Ahora bien, en estos espacios, no todo juego parece estar permitido o responder a lo esperado, en términos de adecuarse al comportamiento esperable o “correcto” en un contexto educativo. Revisemos a continuación las variantes que presenta la actividad lúdica infantil considerada o considerable como no legítima o ilícita en los espacios exteriores; o dicho de otro modo, qué hace que el juego de niños y niñas en el patio pueda considerarse, de alguna manera, reprobable por parte de los docentes, y cómo se enfrentan o manejan dichas situaciones – detener el juego o intentar hacerlo; aceptarlo o ignorarlo; o reconsiderar una reconvencción inicial, admitiendo la consecución del juego.

i. Juegos ilícitos detenidos en el patio

Los juegos en los espacios exteriores pueden ser explícitamente reconvenidos y/o intervenidos para ser detenidos, en primer término cuando emergen, justamente, en momentos no considerados como “de recreo” – en efecto, en el patio también pueden tener lugar clases formales (educación física), así como otras actividades revestidas de una intencionalidad pedagógica.

Así por ejemplo, en momentos en que *la permanencia en el patio* no es reprendida – ya sea porque los docentes la han autorizado como alternativa igualmente válida que la de permanecer en la sala, ya sea porque han solicitado explícitamente a los niños/as que se instalen en el exterior –, la actividad lúdica desarrollada por los niños puede no obstante contravenir las expectativas u orientaciones establecidas por las/os educadoras/es, por cuanto desvían la atención respecto de la actividad o trabajo que se espera que desarrollen.

El juego en el patio también puede ser detenido precisamente porque su desarrollo se sitúa en un espacio transicional, en un momento de tránsito a otras actividades. Como en el

ejemplo siguiente, su consecución se enfrenta al requerimiento para efectuar el reingreso al aula:

(...) Un niño y una niña corren en el patio. Giran alrededor del otro mirándose de frente como dos luchadores antes de iniciar un combate. Cuando uno de ellos grita “¡Ya!” la niña comienza a correr persiguiendo al niño, ambos riendo. Una vez que la niña lo alcanza ambos se toman del cuello, y la niña comienza a empujar al niño hacia el borde del patio. Una vez allí se tiran al piso, la niña sobre él. Unos cinco segundos después ella separa, levanta sus brazos en señal de victoria, y comienza a correr. El niño amaga levantarse, pero en ese momento la educadora los llama a formar parte de la fila que iniciará el recorrido de vuelta a la sala (Colegio MRM, kínder).

En otras instancias, similares a la anterior, los niños se desplazan hacia el patio para emprender actividades en momentos que no han sido señalados explícitamente como “de patio”. Esta situación es observable con cierta frecuencia en el colegio PPRM, acaso precisamente porque dichos momentos de patio parecen no siempre definirse o especificarse con demasiada claridad o rigidez:

Durante toda la mañana habrá niños que saldrán por momentos (algunos específicamente para colgarse y columpiarse con telas suspendidas de los árboles), sin que se escuche una instrucción adulta al respecto; luego serán reconducidos por alguna de las guías, de vuelta al salón (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Las indicaciones dirigidas a detener el juego pueden aplicarse también cuando los niños ocupan espacios que han sido indicados como no correspondientes a su grupo:

Filmo a uno de los niños del grupo, mientras trepa por una de las cuerdas dispuestas en árboles... Poco después llega la guía: “¿Qué les dije? No pueden estar en este patio...” (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Tres niños parecen jugar a la pinta (...). Aparece una guía que les indica que este no es su patio (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Por otro lado, las reconvenciones de los adultos pueden ser el resultado de una consecuencia o resultado negativo (daño a terceros producto de la manipulación indebida de un material), o de la percepción de un riesgo físico asociado a determinadas prácticas:

Casi al final del recreo (...). Algunos niños se encuentran con los legos en el piso, los recogen y empiezan a lanzárselos unos a otros. Varios niños, todos hombres, se acercan a unirse a esto. Lanzan también palitroques que se encuentran por el lugar. Uno de los palitroques golpea en la cara a una niña que no estaba participando, la que se pone a llorar. Educadora y asistente, que se encontraban cada una en sectores distintos del patio, se acercan. La educadora regaña a los niños y les ordena que ordenen el material. Esto coincide con el momento en que se da término al recreo (Colegio MRM, kínder).

(...) [En el patio] hay varios niños saltando desde el montículo hacia el piso (...), tratando de saltar lo más lejos posible. La educadora se percata de esto y parece considerarlo peligroso. Se acerca a los niños por el costado y les pregunta, “¿Oigan, y por qué no mejor ruedan hacia abajo?” (Colegio MRM, kínder).

La intervención del docente puede también ser relativamente tácita pero no por ello incomprensible para los niños. En el ejemplo siguiente, la mera presencia y mirada de la educadora parece bastar para hacerles comprender que, por más que se encuentren en el exterior, el lugar específico en el que están y los recursos que utilizan para jugar no son considerados apropiados:

Dos niños parecen jugar a equilibrarse sobre una superficie inestable que está sobre dos troncos, cerca del gallinero que se ubica en el patio. Aparece una guía, no dice

palabra, los mira; los niños abandonan el juego y se sientan (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

ii. Juegos ilícitos permitidos en el patio

En el patio, determinados juegos considerables como ilícitos parecen ser igualmente permitidos ya que ignorados (no percibidos). Así por ejemplo, en algunas escenas observadas, lo que se inicia como juego puede derivar a situaciones de conflicto real o de riesgo inminente, lo que puede no ser detectado por el educador/a:

(...) [En el patio, terminando la clase de educación física] Observo disputas y otras interacciones que parecen “juegos de pelea”. Sin embargo, aprecio a un grupo de niños que parecen querer pegarle “de verdad” a otro (Colegio MV, 1º básico).

Casi al final del recreo tres niños toman algunos palitroques del piso y empiezan a golpearse con ellos (un juego de palitroques iniciado por la educadora ya ha terminado). Veo que un niño golpea fuertemente a otro, el cual parece que “se pica” y busca golpearlo de vuelta (Colegio MRM, kínder).

También puede ocurrir que determinado juego sea *permitido* en el patio, aunque no responda a las actividades que se espera realizar en el mismo. Se trata de situaciones que se desarrollan en el exterior pero no precisamente en momentos de recreación sino que de realización de actividades formales; algunas de las cuales pueden incluir precisamente un juego indicado o iniciado por el adulto. La aceptación de una práctica alternativa – hacer otra cosa o incluso jugar pero “a otra cosa” – puede tener que ver con la consideración de un niño o niña en particular en determinada situación:

La educadora llama a los niños al patio, la asistente permanece dentro del aula preparando la siguiente actividad. Refiriéndose a ella, precisamente la educadora señala: “¡La tía X nos va a dar una sorpresa...!!...” [Prepara una actividad en relación con la Navidad]. En el patio, la educadora conversa con los niños acerca de la Navidad y su sentido, así como de los preparativos en los que están para su celebración. Uno de los niños del grupo se desentiende de esta conversación y va a jugar a las estructuras situadas en el patio; la educadora no lo reconviene para que esté con el grupo (Colegio MRM, kínder).

La educadora ha propuesto en el patio el juego de “la guaracha”. Aquellos niños que pierden deben sentarse al centro de la ronda. Las primeras dos niñas en perder se sientan al medio y comienzan un juego propio con las manos (“frutillita”), desentendiéndose del juego de sus compañeros (Colegio MRM, kínder).

Asimismo encontramos situaciones en las que pequeñas interacciones lúdicas se incrustan en la realización de una determinada actividad a efectuar, al menos en parte, en el exterior del aula, sin parecer afectar demasiado su realización o siendo toleradas por las educadoras, quienes incluso pueden involucrarse en ellas:

En el marco de una actividad en clase de matemáticas, la profesora señala una serie de objetos y pide a los niños salir a medir y registrar esos objetos fuera de la sala. En el patio, mientras algunos miden cosas, otros lanzan la huincha, saltan, corren; un alumno aprovecha de sacar la pelota de fútbol y se pone a jugar con otros alumnos y la asistente. Los niños y niñas van recorriendo el patio grande midiendo o intentado medir cosas con la huincha (Colegio PSV, 2º básico).

iii. *Juegos ilícitos reconsiderados en el patio*

Aunque escasamente observado, el juego en el patio puede ser también reconsiderado, en el sentido de permitir su desarrollo o finalización momentos después de haber instado a su detención. Lo anterior, nuevamente, puede estar mediado por consideraciones especiales o particulares respecto de determinados niños o niñas:

La asistente indica que ya han tocado timbre y que hay que guardar legos y entrar. Un niño que manipula legos se pone a llorar. El grupo va entrando, la asistente solicita al grupo que deje solo al de los legos... Que no los guarda, los sigue armando (Colegio MRM, kínder).

Juegos lícitos en la sala

Teniendo en cuenta nuestra definición de juego “lícito” (aquel que es concordante con las expectativas de comportamiento en la institución educativa, y/o que se corresponde con las actividades propuestas por los adultos o al menos, no interrumpe su desarrollo), es claro que los juegos lícitos efectuados en el aula corresponden, en primer término, a actividades propuestas por el docente. Sin embargo, también pueden presentarse situaciones de actividad lúdica no necesariamente concordantes con las instrucciones explícitas del educador/a, en particular cuando tales indicaciones no se formulan de manera explícita. Analicemos a continuación las variantes de los juegos “lícitos” en diferentes *settings* educativos.

i. *Educación Básica Tradicional*

Notamos ya más arriba que en general, en este *setting*, tienden a predominar las situaciones lúdicas considerables como ilícitas. No es de extrañar, por tanto, que los juegos lícitos en la sala de clases presenten variantes más bien limitadas en comparación con otras configuraciones educativas. Dentro de los ejemplos observados podemos mencionar: los juegos “cantados” de tipo colectivos (cantar una canción que implican cierto componente de repetición o gestualidad a respetar) (Colegio MV, 1° básico; Colegio PSV, 2° básico); los juegos de competencia que incorporan reglas explícitas, como turnarse para jugar al “gato” en el pizarrón de la sala (Colegio MV, 1° básico); o el caso del “juego de la mímica”, en que una pareja de profesionales externas discuten con los niños acerca de diferentes tipos de emociones, para luego señalarles cuáles deben imitar (el resto del curso debe adivinar) (Colegio MV, 2B).

ii. *Educación Parvularia Tradicional*

En este *setting*, dentro de los juegos considerables como lícitos al interior del aula, encontramos en primer lugar aquellos relacionados con la manipulación libre o no dirigida de material didáctico, de juguetes o de juegos de encaje o de construcción (rompecabezas, bloques de madera, barras de encaje del tipo “lego”). Ahora bien, una dinámica de manipulación no estructurada también puede dar paso a – o combinarse con – instancias en que el adulto interviene para proponer determinados ejercicios, aunque sea en un formato flexible:

En un momento, la educadora saca un juguete y anuncia que van a jugar a “la balanza de los ositos”. Todos los niños detienen lo que estaban haciendo y se sientan alrededor de ella a mirar el juguete. Mientras los niños manipulan unos osos plásticos de colores con la balanza de juguete, la educadora se para a subir el volumen de la música. Cuando vuelve, les pregunta “¿Cuáles pesan más?”, haciéndoles notar que los osos en

una balanza son de distinto color que la otra. Un niño le dice “¿Quién gana?”, a lo que la educadora replica “¿Quién gana?” y los mira sin obtener respuesta. Después, les dice “Ya, ahora que queden igual” y los deja moviendo los osos. Un par de niños “le hacen barra” a los ositos de un cierto color... También se observan pequeños conflictos para dirimir “a quién le toca” efectuar el pesaje (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

Las actividades de este tipo aparecen frecuentemente entremezcladas con episodios de juego sociodramático, como una inserción de pequeños relatos o narrativas por parte de niños y niñas. Es decir, el juego sociodramático se combina e hibrida con el juego con objetos, varía entre uno y otro, ambos pueden ser soportes mutuos:

Se observa una larga escena de niños que manipulan torre de legos y figuritas de animales, como recreando una historia (Colegio MRM, kínder).

Algunos de estos episodios de juego sociodramático son de muy breve duración (por ejemplo, cuando un niño va entrando a la sala y simula “acribillar” al investigador con un objeto); pero también podemos observar escenas de juego más sostenido:

(...) En la sala contigua y más pequeña un niño usa un auto de juguete pequeño, se acerca a una niña y le dice que va a llegar a la casa y que quiere todo limpio “o me voy a enojar”. Dice que se va a pasear al perro y, mientras lo hace, dos niñas toman unos cubos y los pasan repetidamente por la pared. Me da la impresión de que hacen una mímica de estar limpiando. El niño, “G”, vuelve a reunirse con ellas y se reparten roles: él es papá, una de ellas es mamá, la otra es hermana (hija, supongo), y “A”, que también está en la sala, es un hermano (hijo, supongo) (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

De manera similar, también se observan momentos de juego “libre”, no guiado ni propuesto por las educadoras, en que se entremezclan la lectura, la manipulación de objetos (materiales, juguetes) y el juego sociodramático (presencia de narrativas y breves representaciones). Aunque en algunas de estas performances los niños recurren a comportamientos que podrían calificarse de violentos o evocadores de violencia, la representación parece seguir enmarcándose en un tono lúdico, y no se observan reconvenciones por parte del adulto; por lo que no es posible suponer el desarrollo de un juego necesariamente considerado “ilegítimo”:

Puedo observar que los niños se organizan para jugar en grupo y ocupan el espacio central de la sala. Gritan dentro de la sala haciendo ruidos mientras juegan con autos. Un niño se lanza sobre otro mientras un tercero mira y grita. Mientras tanto, las niñas recorren la sala y miran a los niños. Cuando llegan papás con una niña, otra niña sale a la sala y va a buscarla diciéndole, “Los niños se escondieron”, y la hace pasar inmediatamente a la sala contigua con juguetes. Luego, dos niños chocan las cabezas y dicen en voz alta, “Somos toros bravos”. Después, uno de los niños abre un libro, probablemente un cómic, y se sienta en el suelo. Comienza a decir en voz alta una historia sobre un toro mientras otro niño le pasa un auto de juguete pequeño por la cabeza. Luego dice “tú eras mi papá”, y comienzan a actuar escena en que uno de ellos lee una historia para hacer dormir al otro que está recostado (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

M y G, niños, hacen pistolas de lego y hacen como si se dispararan. Una niña que está en la sala y juega sola con legos, los mira y luego dice, “Voy a hacer una que era más pequeñita”, mientras arma una pistola más pequeña (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

Como juego más dirigido, podemos observar también situaciones (no muy frecuentes) en que el adulto propone temáticas y materiales para la consecución de un juego de tipo sociodramático, interviniendo en un rol relativamente simétrico, de participante en la experiencia lúdica infantil:

La técnica encargada de la biblioteca saca una caja de cartón que asemeja una cámara. Un niño toma un emboque simulando un micrófono y se pone al frente de la técnica. Comienzan a realizar una especie de “reportaje televisivo”, y salen brevemente de la biblioteca para reportear lo que sucede en el patio (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

Más allá de las variantes mencionadas como predominantes (juego sociodramático y con objetos, así como una combinación de ambos³²), observamos también algunos casos de juegos reglados iniciados por el docente. En el ejemplo a continuación, la actividad se orienta claramente a obtener fines específicos que van más allá del juego, relacionados con la gestión del grupo; y no constituyen juegos en los que los adultos también participen, más que para actuar de árbitros o mandatarios:

Jugando a “Simón manda”, la educadora les indica: “Simón manda que duerman para que cuente a los niños”. Mientras se pasea por la sala, la asistente cuenta a los varones, e insiste en que los niños guarden silencio. Luego se procede a hacer lo mismo con las niñas (Colegio MV, Kínder).

iii. Educación Montessori

Si bien el esquema del colegio PPRM presenta características compartidas para sus diferentes niveles (entre los más relevantes, la ausencia de clases expositivas y la realización de actividades propuestas a niños y niñas pero efectuadas de manera predominante en función de sus intereses y ritmos), observamos diferencias en cuanto al tipo, contenido y modalidad de los juegos observados en los diferentes grupos en este establecimiento. Como señalamos antes, en este apartado nos referimos a los juegos considerados o considerables como lícitos o legítimos al interior del aula.

- Para el grupo “Inti”, de los más pequeños (3-4 años, correspondiente en términos de edad a los niveles tradicionales de Medio mayor y Transición 1 o “prekínder”), al interior de la sala destacan los juegos “no físicos sin reglas”. Junto a los “juegos con objetos” (en que precisamente, su manipulación resulta fundamental), tenemos juegos de tipo sociodramático:

[Momento en que algunos niños se encuentran en el patio, otras al interior del salón]
Dentro de la sala hay un grupo de niños que recrea una visita al doctor. Una niña, que parece haber tomado el rol de enfermera parece dirigir la operación. Hay otra niña que está sentada a un metro y medio en lo que sería la sala de espera, y un niño está acostado en una cama pequeña que está dentro de la sala, fingiendo que duerme. La niña-enfermera va de uno a otro (Colegio PPRM, grupo Inti/ 3-4 años).

- En cuanto el grupo “Alicura” (5-6 años, equivalente a kínder y primero básico), observamos una variedad de juegos considerados lícitos dentro del salón. Mencionemos en primer lugar la recurrente manipulación de bloques de madera y de juegos de construcción (algo más desarrollada por niños que por niñas), así como el empleo de materiales en que la acción desarrollada no parece necesariamente constituir un juego, pero en que niños y niñas manifiestan poder hacer “lo que quieran” y en los que pueden observarse, además, la utilización de juguetes:

Observo a un grupo de 3 niñas que manipulan, en una mesa, de trozos de género (lana bordada). Me invitan a observar: los enrollan y desenrollan,

³² Cabe hacer notar que son precisamente estos tipos de juegos los que se ubican, dentro de nuestra clasificación, en el cuadrante que hemos denominado “juegos no- físicos sin reglas explícitas”.

disponen uno junto a otro, comparan sus tamaños, expresan cuál prefieren y me preguntan también. Una de ellas, con una muñeca, le enrolla algunas de estas tiras. Me explican que pueden hacer “lo que quieran” con este material (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Dentro de los recursos que los niños utilizan, figuran también los juegos de armado del tipo encaje (rompecabezas), en ocasiones – nuevamente – mezclados con breves episodios de juego sociodramático:

Dos niños armando un rompecabezas; uno de ellos parece “jugar” a otra cosa con las piezas, las compara, les dice “tú eres más alto” (Colegio PPRM, grupo Alicura / 5-6 años).

Estos juegos sociodramáticos presentan también variantes mucho más complejas y sostenidas, en un formato híbrido en que se combinan actividades y recursos diversos, como si la práctica lúdica se acoplara con otras que no necesariamente cabrían en esta categoría de ser analizadas por separado. En el ejemplo a continuación, en que participan únicamente niñas, es interesante notar además que las participantes parecen percibir el riesgo de inadecuación de su actividad respecto de lo que se espera que hagan al interior de la sala; de hecho, hacen notar que en ocasiones, su actividad ha sido explícitamente recusada, y demuestran manejar las claves para que aquello no ocurra:

En el salón, dos niñas dibujan sentadas frente a una mesa. Tras ellas, otras dos han montado una especie de pequeño cerco con sillas, e interactúan de vez en cuando con las que dibujan. Se encuentran cerca de un rincón que llaman “la biblioteca” (estantes con libros, cojines...). Sin pregunta de mi parte, una de ellas comienza a explicarme:

- Esto no lo hacemos siempre, porque...
- ¿Qué cosa?
- Esto que estamos jugando ahora...
- ¿Y a qué están jugando ahora?
- Jugando a... Pero no lo hacemos siempre porque... a veces no nos dejan...
- ¿Están jugando?
- Sí, pero a veces no nos dejan, ¿cierto? [le pregunta a una niña que dibuja detrás de ella en una mesa]
- ¿Y a qué están jugando?
- A la familia tren [explica la otra niña que juega, mientras instala otra silla en el “cerco”]
- Oye... ¿Y a veces no los dejan?
- Sí [misma niña que al principio], a veces no nos dejan.
- ¿Y por qué?
- Porque... hay algunas veces que... a alguien le duele la guata, y la biblioteca no es para gritar, es para que...mmm... ¿Te falta esto? [ahora se dirige a compañera de juegos, que acomoda sillas].
- ¿No es para gritar?
- No, es para... para que... Alguien que le duele la guata, que se acueste ahí.
- Ah... Pero ¿ustedes están gritando ahora?
- No (ambas).

Breve pausa en que retoman el juego. Insisto:

- ¿Y a qué están jugando me dijiste?
- A la familia tren...
- Sí, yo soy la mamá que conduce [la otra de las niñas que dibuja, en mesa, fuera del “cerco”]
- ¿La mamá de quién?

- La mamá... Ella es la hermana mayor (indicando a la otra niña que dibuja). Ellas dos son la hermana mayor y ella... Es la otra hermana mayor. Este tren es para todo, para dibujar, para... leer, ¿entiendes? Todo.

De este modo, las niñas dentro del “cerco” de sillas, sin emprender una actividad de las que están propuestas en el salón, interactúan y juegan con quienes, delante de ellas, se encuentran dibujando. Por momentos, las dos de adelante se concentran en dibujar; las dos de atrás, recostadas o semi-recostadas, tapadas con mantas, parecen estar “jugando a dormir” (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Entre las actividades lúdicas de interior en este grupo, apreciamos también la emergencia de juegos de reglas. Con la participación exclusiva de niñas, la siguiente escena da cuenta de un proceso de construcción de la regla de un juego inventado. Un aspecto interesante de la situación es que tiene lugar durante un momento “de patio”, pero en el cual estas niñas han optado por permanecer dentro del salón, lo que es permitido:

(...) Las niñas parecen haber inventado el juego en el momento mismo. Veo en primer lugar que lanzan una manta enrollada al aire para que luego otra participante la atrape. Comienzan jugando entre tres, luego se incorpora una cuarta (...). No tarda en generarse una discusión (entre las tres del principio) acerca de la modalidad de juego o regla específica: decir o no el nombre de la participante que debe atrapar la manta, lanzarle o no directamente la manta enrollada. Las implicadas argumentan en función de quién inventó el juego y/o confeccionó el material utilizado (...). Una de las jugadoras lanza la “pelota” o manta enrollada directamente a la recién llegada, esta vez diciendo su nombre (lo que no se observó al principio). Otra le objeta lo hecho: “¡Pero había que recogerla y después tirarla para arriba!”; la que la lanzó retruca algo y se sienta. La que objetó le dice a la recién llegada (Daniela): “Lánzala hacia arriba y nosotras la tenemos que atrapar...”. “La Daniela puede hacer lo que ella quiera”, señala la que se sentó. Y luego añade riendo: “¡No me la lancen a mí!”, pero es justo lo que hace la recién llegada (...) (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Al interior del salón, los juegos con reglas explícitas también pueden ser iniciados y dirigidos por las docentes o “guías”, como en este caso de juego no físico, que pareciera propuesto como entretención que mantenga una relativa quietud en un momento de espera – la jornada está pronta a finalizar y los apoderados comienzan a llegar a retirar a los niños:

(...) Con los que van quedando, una de las guías propone un juego que parece destinado a llenar este momento de espera: en círculo, lanzarse pelotita nombrando cada vez a quien la recibe, con nombres de frutas (cada jugador tiene el nombre de una fruta). Antes de empezar, los niños recuerdan en voz alta qué fruta son, como para recordarse mutuamente. Al jugar, no todos permanecen sentados y tiran la pelota a ras de suelo como la guía, sino que se paran y lanzan con bote (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Para terminar, también los juegos reglados con un componente más físico y de competencia tienen cabida al interior del salón, como en este caso observado durante una clase de danza, en que es la guía la que propone y dirige:

(...) La profesora de danza explica la actividad: se forman 2 grupos, uno formado frente al otro, en cada uno se numeran sus integrantes del 1 al 10. La profesora de danza al centro pide espacio. Sostiene un pañuelo en cada una de sus manos, brazos extendidos. Al ir llamando un número añade siempre una parte del cuerpo; por ejemplo: “8, brazo”; lo que significa que los niños de cada grupo numerados con el 8 deben concurrir, tomar pañuelo y “amarrarle el brazo a cualquiera de sus compañeros”. Luego, con otras partes del cuerpo. El primer equipo en lograrlo “gana punto” (...).

- Finalmente, para el grupo “Carelhue” (7 a 12 años, es decir incorporando en su inicio el equivalente a segundo básico), resalta en primer lugar la presencia y utilización de juegos no físicos con reglas, en particular sobre el soporte de tableros, cartas u otros materiales similares (el juego de cartas llamado “UNO”, ajedrez, damas, Monopoly). Más allá de un par de excepciones puntuales³³, durante el estudio no observamos ningún otro curso o nivel en el que se recurriera a la utilización de este tipo de juegos, o en que se permitiera su utilización en clases de manera sostenida.

Para los ejemplos mencionados en el párrafo anterior, en general fueron niños y niñas quienes eligieron tanto el juego como a sus compañeros. Pero los juegos de reglas que observamos en este grupo al interior del salón pueden también provenir de la iniciativa de los guías y buscar implicar al conjunto del grupo:

Un guía propone un juego llamado “el clip y el clap”, que se dispone a explicar. El juego consiste en pasar una bolita hacia la izquierda (“el clip”) y otra hacia la derecha (“el clap”). En cada intercambio, existe un diálogo específico que el guía explica y que los niños deben reproducir, retrocediendo luego en el recorrido efectuado por la bolita, devolviendo una pregunta hasta el origen del recorrido. Los adultos presentes (un guía y una guía) se integran para jugar ellos también (...).

En este grupo, y tal como en el caso del “Simón manda” revisado antes (Colegio MV, kínder), los juegos con reglas también pueden ser propuestos como dispositivos de carácter más bien instrumental, orientados a obtener fines específicos que van más allá del juego, relacionados con la gestión del grupo:

(...) Los niños encargados de la colación leen la distribución de las mesas para almorzar y se paran a poner los manteles e individuales. Los demás permanecen sentados. La guía les dice que deben jugar un juego antes de pararse. Este consiste en que ella pedirá que los niños digan una palabra de una cantidad determinada de sílabas. Los niños que lo logran pueden irse parando para lavarse las manos y sentarse a comer.

Además de juegos con reglas de diverso tipo, observamos también en este grupo la presencia de juegos de construcción, en combinación con la manipulación de otros materiales (plastilina), lo que da cuenta, nuevamente, de la hibridación de los juegos con objetos y aquellos con componente sociodramático (creación de figuras y “combate”):

Un niño, al fondo, manipula bloques, parece construir muralla en contorno de mesa (...). Luego se le une otro niño, ambos se ponen a manipular plastilina [hacen figuras, animales o monstruos], les pregunto qué hacen, ambos responden, “Jugando con plasti”. Señalan estar jugando juntos, “Vamos a combatir”, dice uno. En la mesa ahora hay más bloques al medio. Ambos niños comentan brevemente sus creaciones (...). Luego las manipulan, las retocan, las hacen “pelear” (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

En este grupo también parece haber espacio para determinados juegos físicos al interior del salón, como un par de niñas que, esperando la realización de un taller de danza, “hacen la rueda” (voltereta vertical sobre sí mismas con desplazamiento), añadiendo variantes para complejizar el ejercicio (intentar ejecutarla en simultáneo, probando a girar primero sobre sí mismas para luego hacer la rueda venciendo el mareo).

Finalmente, el contexto da cabida también a la manipulación individual o grupal, al interior del salón, de juguetes propios como los spinners, en ocasiones incluso con la participación o

³³ Además de la utilización de un juego de ajedrez en el Jardín infantil (PK-K) del Colegio PSV, la otra excepción constatada como situación similar fue observada en el Colegio MRM, en 2° básico: la asistente presente en la sala juega cartas con un niño mientras el resto del curso se encuentra desarrollando una guía. La escena da la impresión de una estrategia para mantener su atención o tranquilidad; se trata de un menor habiendo sido identificado como con “algún problema” o NEE por parte de la profesora.

interés del educador – aunque en otros momentos, como por ejemplo durante “el círculo” o “la línea” (instancia de reunión grupal), se impida su utilización.

En el salón, niños jugando con “spinners”, haciendo “batallas de resistencia”: los hacen chocar mientras giran, quién dura más. El guía observa, comenta, también manipula un spinner (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

Juegos ilícitos en la sala

i. Educación Básica Tradicional

Como ya hemos señalado, dentro de las situaciones lúdicas observadas en este *setting* predominan, de manera general, las de carácter ilícito – o susceptibles de ser consideradas de este modo. A lo anterior se suma la constatación general, dentro del conjunto de situaciones lúdicas observadas a lo largo de la investigación, de una proporción mayor de juegos ilícitos en los espacios interiores. De este modo, no es de extrañar la presencia y variedad de este tipo de juegos al interior de las salas de clase en la educación básica.

- Destacan en particular los juegos que hemos llamado “permitidos” (ignorados o aceptados): juegos que no se corresponden con el comportamiento esperado en un determinado contexto y/o con las actividades propuestas por los adultos, y que por tanto pueden constituir disruptores de actividades desarrolladas en un contexto instruccional – una “distracción” respecto de las actividades que se espera que realicen –, pero que no son detenidos por el docente ya sea porque se toleran o porque no se advierten. No obstante, insistimos también en el componente subjetivo en la identificación de esta variante del juego “ilícito”. Para el caso de la educación básica, observamos por ejemplo escenas que nos parecieron contravenir o interrumpir una cierta rutina o instrucción, así como contenidos y/o comportamientos que podrían llegar a ser cuestionados por los docentes en virtud de su carácter riesgoso o eventualmente considerable como inapropiado, pero para las cuales no siempre advertimos reconvenciones explícitas³⁴. Consideremos el siguiente caso como ilustración:

[Niños y niñas se encuentran en la sala efectuando una actividad, sentados en grupos]
Un niño se me acerca y me dice, “Tío, ¿su mamá le pega?”, a lo que respondo que no, y luego él hace un ademán de pegarme en la cara y se ríe diciendo que sí me pega. Luego, él va a una mesa donde juegan a eso. Otro niño le hace lo mismo a una niña y dice, “Sí le pega porque pestañea, jajaja”. Momentos después la profesora anuncia, “Vamos terminando, que vamos a almorzar” (Colegio MV, 2° básico).

En el siguiente caso, el ejemplo está tomado de una clase de música en que el grupo canta canciones; una de las canciones que piden les permite golpear las mesas con mucha fuerza al final, lo que puede influir en que se ignore este comportamiento más violento o agresivo:

En otra mesa, veo dos niños en una dinámica: mientras uno va poniendo su mano sobre la mesa y la retira, el otro intenta pegarle en la mano (Colegio PSV, 2° básico).

Lo mismo con esta escena, en que la performance efectuada podría haber tenido como resultado un menoscabo a la integridad física de terceros:

Un niño bota varios lápices de colores en medio del pasillo. Otro le dice que los recoja, a lo que él responde “Es una trampa para A [otro niño]” (Colegio PSV, 2° básico).

Por lo general, estos juegos se desarrollan en duplas o en pequeños grupos y presentan una corta duración. Notamos una relativa preponderancia de juego sociodramático – breves

³⁴ Precisamente, frente a situaciones relativamente similares, en diversas ocasiones fue la presencia o ausencia de una tal reconvención lo que nos hizo clasificar en definitiva un juego ya fuera como “ilegítimo permitido” o como “ilegítimo detenido”.

secuencias de mímica y gesticulaciones, imitación de situaciones y personajes diversos – combinado en ocasiones con elementos de un juego “brusco” – empujones, breves persecuciones, simulación de golpes, peleas y disparos.

También hay ejemplos de juegos de tipo sociodramático más “reposados”, con objetos y/o no físicos, pero que pueden entenderse igualmente como no acordes a lo que se espera de la actividad infantil en la sala:

Un poco más lejos veo que dos niños están interactuando: uno hace una figura humana con sus dedos y el otro va pasando una goma como si fuera un auto encima de la mesa (Colegio PSV, 1° básico).

Los niños también pueden “distraerse” o desentenderse de las actividades propuestas o impuestas, efectuando otro tipo de juegos – ejercicios, micro competencias físicas (como jugar al “gallito”) o no físicas, pequeñas adivinanzas:

En unos puestos al lado mío, un grupo de niños y niñas juegan a contar con los dedos. Están contando hasta los números más altos que puedan (Colegio PSV, 1° básico).

La profesora comienza a resolver algunos ejercicios en voz alta en la pizarra. Después de hacer tres, agrega “las otras las hacen ustedes solitos”. Al momento, veo en una mesa donde solo hay niñas sentadas, que una tiene varios lápices en la mano y las otras se inclinan atentas hacia ella. La alumna esconde los lápices y comienza a preguntar “¿Qué color tengo en la mano? ¿Qué color saqué? ¿Y ahora?”, mientras las otras hacen intentos por responder (Colegio MV, 2° básico).

Otras escenas dan cuenta de una combinación entre juego y experimentación con objetos, ya sea utilizando recursos propios o aprovechando los materiales que se les han entregado. Además de diversas escenas en las que observamos a niños y niñas deslizar lápices, juguetes como “autitos”, pequeñas pelotas u otros objetos sobre sus mesas, de un lado a otro y sin un fin aparente, también presenciamos situaciones como las siguientes:

Durante la realización de una actividad en clases, en la fila de al medio, un niño se enrolla una bufanda en la cabeza, tapándose la cara, y trata de caminar a ciegas. Otro lo ve y hace lo mismo, ambos están atrás de la sala (...). Más tarde, se lanzan entre ellos la bufanda enrollada como pelota (Colegio PSV, 1° básico).

[En clase de arte] Dos niños, a un costado, se dicen cosas a través de un tubo de confort. Se van turnando en hablar, poniendo la boca, y escuchar, poniendo la oreja (...). En las mesas centrales, tres niños y una niña mueven cilindros de confort y tarros de témpera sobre la mesa. Mueven los tarros de témpera como si los hicieran saltar sobre los cilindros de cartón del confort (...). Otro niño enrolla un trapo y me dice, “Tío, ¿Quiere un burrito?”, y hace la mímica de comérselo (Colegio PSV, 1° básico).

- Con respecto a juegos **detenidos** – o explícitamente reconvenidos con el objetivo de detenerlos –, como ya señalamos la diferencia respecto de los “permitidos” puede tener que ver meramente con la existencia o no de una amonestación explícita por parte del docente, más que con el carácter del juego en sí.

En términos de contenido, se trata de juegos muy similares a los ya comentados en la sección anterior – juegos “permitidos” –, como en los siguientes ejemplos:

Un niño manipula sin cesar su estuche, y la profesora le llama la atención diciéndole, “No me sirve que estés jugando con el estuche”. La lectura prosigue (Colegio MRM, 1° básico).

[Durante el juego del “gato” en clase de educación física, al interior de la sala] Hay un ruido de monedas, y el profesor señala: “A ver, ¿quién está jugando con monedas? Se las voy a quitar y las devuelvo a fin de año” (Colegio MV, 1° básico).

Unos alumnos en una mesa hacen girar un lápiz al medio. No escucho lo que hablan pero todos en la mesa están atentos al movimiento del lápiz. La profesora los ve y dice en voz alta, “Voy a revisar... deje de jugar” (Colegio MV, 2° básico).

Un niño que ha terminado antes con sus actividades saca unos stickers de “Dragon Ball” e inventa una historia en donde “Gokú” pelea. Recrea las voces de cada personaje. La educadora diferencial presente en la sala le llama la atención al niño y le dice que guarde esas cosas. Luego el niño pega un sticker en una barra de pegamento y le dice a su compañero de puesto que lo pegó en un cohete. La educadora diferencial le vuelve a llamar la atención al niño y decide quitarle los stickers. El niño había pegado el sticker en su cuaderno. Su compañero se acerca a su silla para continuar con la interacción, pero la educadora lo detiene (Colegio MV, 1° básico).

A un lado mío, veo que dos niños hacen una competencia de tirar la cuerda con un pañuelo para el cuello, luego se suma un tercero. La profesora se acerca y le dice a uno de ellos, “Has jugado toda la mañana con el pañuelo que te mandó tu mamá” (Colegio PSV, 1° básico).

Al interior de la sala, también se observan detenciones de algunas situaciones de juego físico “brusco” con componente ficcional o representacional, propio del juego sociodramático:

[En el fondo de la sala, durante un momento de trabajo individual en guía] Dos niños varones, A y B, parecen jugar. Recorren el pasillo, van y vuelven encontrándose y separándose. Simulan patadas y golpes. Simulan sonido de disparos, “PIUM!... PIUM!”. De pronto, A insiste a B: “Muriste! Muriste!”, varias veces. Durante unos segundos, B permanece inmóvil... Luego se incorpora. B insiste, “Muriste! Muriste!”, pero B parece ya no aceptar la indicación. Sigue el juego... De pronto aparece C, quien le pregunta a, “¿Te ayudo, A?”. Este, sin responder, simula disparo hacia B y dice, “te maté”. C también simula disparo hacia B, y en ese momento A indica: “Ahora yo soy el hombre araña”, se vuelve hacia C y dispara como tal; C lo mira un momento, y se deja caer al suelo. B se incorpora gritando, A se aleja por el pasillo (...). La profesora se acerca, pide ir a sentarse a trabajar y detiene la dinámica... la que luego recomienza [y se repetirá de manera similar hacia el final de la clase] (Colegio MRM, 1° básico).

ii. Educación Parvularia

También en la educación parvularia encontramos ejemplos de juegos susceptibles de ser considerados “ilegítimos” o ilícitos al interior del aula. En primer lugar, cabe subrayar una vez más la dificultad para diferenciar, en función del *contenido* del juego, la variante “juegos permitidos” (ignorados o aceptados) del juego “detenido”. Su distinción tiene que ver mucho más con factores contextuales o diferencias de grado.

Consideremos el siguiente ejemplo: un grupo de niños transita de un espacio a otro de su salón y en diversos momentos se lanzan unos sobre otros, acompañando por momentos la acción con gritos; una niña observa y señala, “No quiero jugar a eso”. Aunque en esta ocasión no observamos ninguna reconvención explícita por parte de la educadora, en otro momento, respecto de una situación similar, uno de los participantes es interpelado con la observación “así no se juega” por parte de la docente, luego de haber escuchado esta el reclamo de un tercero (Colegio PSV, jardín infantil PK-K). De lo anterior podemos inferir que los juegos “bruscos” constituyen en general, también en este nivel, un tipo de juego a interferir, a condición de que se visualice efectivamente su realización y/o un comportamiento acaso juzgado “extremo” en cuanto a brusquedad.

Otras escenas evidencian una secuencia de acciones que podríamos considerar ilícitas, no acordes a la instrucción enunciada, al trabajo que se ha propuesto, aunque no todas constituyen necesariamente un juego ni hayan sido reconvenidas una por una. En el siguiente ejemplo, si bien los niños son amonestados en virtud de algunos comportamientos considerables como no apropiados (arrebatar material, apagar la luz, ensuciarse mutuamente), en el proceso se intercalan otras diversas performances que tampoco responden exactamente a la indicación de “trabajar en lo que quieran” con material didáctico – los niños inician pequeños juegos sociodramáticos con alusiones a la violencia, utilizando sus creaciones –, pero que parecen ser ignoradas; respecto de ellas, no se observa una represión explícita:

(...) La educadora los llama para que entren y les entrega un par de barras (tipo Lego). Les dice que pueden trabajar en lo que quieran (clasificar, contar, seriar), mientras ella va a llamar a cada niño/a para terminar la prueba [actividad anterior]. Algunos niños juegan con el material de manera individual, otros en dupla o en trío. Varios niños se acercan para mostrarme sus creaciones: un par de espadas, una pistola, una jirafa. Luego, cuatro niños comienzan a perseguirse por la sala con sus “armas”. Un niño se queja de que le pegan (...). Después, se acercan dos niñas con sus espadas y tienen lugar un diálogo: “¿Pelemos? / “Te tiro un balazo” / “Te rozó así” / “No, si estoy matando”. Se me acerca una niña para quejarse (le han quitado parte de sus bloques para armar algo más grande con todos), la asistente llega para ordenar la situación. Después de unos 20 minutos los niños están en pie, jugando por la sala, algunos están luchando. Lanzan frases del tipo, “en guardia”. Otros hacen ruido tipo arma, “manos arriba”, “te tengo que matar”. Solo cuatro niños quedan sentados en una mesa, tres trabajando con bloques en otra mesa, hay una sola sentada con sus bloques. Apagan las luces de la sala. La asistente les llama la atención. Una niña se queja de que están tirando saliva (“baba”, dicen) con los bloques. Me acerco a un par y les pregunto, “¿Qué están haciendo?”, “Jugando”, me señalan (están “haciendo una batalla”) (Colegio MV, kínder).

Ahora bien, también existen situaciones en las que la actividad lúdica es explícitamente reconvenida para ser detenida, cuando interrumpe o desvía la atención respecto de la actividad formal a efectuar. En el ejemplo siguiente, los niños utilizan los materiales a su disposición precisamente para otra cosa, como objetos que soportan un juego sociodramático o representación de tipo lúdico:

De vuelta en la sala, la educadora reparte material de trabajo. En una hoja están letras que componen la palabra “ojo”; la educadora pide a los niños que recorten las letras y las peguen en otra hoja, que está en blanco. En esta hoja deberán además dibujar un ojo. Los niños trabajan en general concentrados. Educadora y asistente monitorean y colaboran en ocasiones si alguien presenta dificultades para recortar. Tras 20 minutos, la educadora anuncia que los que terminen pueden sacar un libro de la biblioteca para leer (...). En un rincón hay dos niños que no han terminado la actividad, y que parecen algo distraídos. Me acerco para escuchar el diálogo. El primer niño toma sus tijeras y se las muestra a su compañero. “¡Esto se llama papa!”, dice, acercando las tijeras a la boca de su compañero, quien las mira y luego simula comérsela. Este a su vez toma sus tijeras y dice, “¡Esto se llama, motosierra!”, y simula cortar el brazo de su amigo, imitando el sonido de una motosierra. El primer niño vuelve a tomar sus tijeras y dice, “¡Esto se llama martillo!”, y simula martillar la cabeza de su compañero. Esto transcurre por un minuto o dos más, hasta que a lo lejos sienten la voz de la educadora que pregunta quién falta por terminar la actividad. Uno de los niños entonces abandona la dinámica y vuelve al material para pegar las letras en la hoja. Poco después la educadora llega a la mesa de estos niños y los insta a que terminen la actividad (Colegio MRM, kínder).

Una diversidad de otras situaciones lúdicas parece ser toleradas o aceptadas en virtud de su carácter breve o incidental, o por el hecho de situarse en momentos transicionales, de tránsito entre una actividad y otra, aunque no correspondan exactamente a lo esperado en el contexto (por ejemplo, ir a lavarse las manos, sentarse para comer):

La educadora les ha señalado que vayan a lavarse las manos para comer. Veo que unos niños se disponen alrededor de la mesa de la sala principal, y comienzan a moverse repartiendo lo que parece ser “comida invisible” (...). Luego, mientras los demás niños sacan su comida para la colación, uno de ellos saca una guitarra de juguete de la sala de juegos y, en actitud “rockera”, canta y hace mímica de tocar la guitarra (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

Sin embargo, en momentos como estos, juegos que han sido “tolerados” (permitidos) respecto de algunos pueden transformarse en “no permitidos” (detenidos) para otros, acaso en virtud de una consideración relacional o vinculada con la gestión del grupo:

En el contexto de la realización de una actividad con una asistente, uno de los niños termina la tarea y se va a la sala contigua. Sale inmediatamente con un sombrero de pirata en la cabeza y diciendo con voz rasposa, “¡Soy un pirata!”. Otro niño, que también ha terminado, le pregunta repetidamente a la asistente si puede ir a la sala de juegos, sin respuesta las primeras veces y diciendo finalmente, “Esperemos a los compañeros” (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

Finalmente, observamos una situación interesante que retrata una suerte de reconsideración, por parte del personal educativo, respecto de un material ofrecido que luego se intenta sustraer, deteniendo el “juego”³⁵. La consideración de la escena completa da la impresión de un proceso de coordinación tácita entre educadora y asistente, en que la primera pareciera comprender un posible “error” en la decisión inicial de su compañera, resolviendo el problema permitiendo la consecución del juego, aunque fuera de la sala:

(...) Habiendo salido la educadora, la asistente reparte instrumentos musicales entre los niños (...). Al cabo de algunos instantes, parece arrepentirse: requiere a los niños para que le devuelvan los instrumentos; la negativa y huida de los niños hace pensar en una especie de subversión. La asistente no consigue su objetivo. Gran barullo (...). Al poco rato llega la educadora, llama a los niños afuera, quienes salen con los instrumentos (...). En el patio se observa gran algarabía con los instrumentos, hasta se crea una “ronda” en torno a una “loma” (artificial) del patio; luego la ronda se va disolviendo (...). Después de un rato, varios niños siguen utilizando instrumentos, a lo que se suma también la educadora (...). Un niño se me acerca: “No podemos jugar porque hace mucho ruido”; parece referirse a los instrumentos, a la anterior solicitud de la asistente en cuanto a devolvérselos, y a que el hecho de manipularlos parece ser también “jugar” (Colegio MRM, Kínder).

En observaciones efectuadas en el marco de la Educación Parvularia tradicional, observamos también algunas pocas situaciones de juegos “reconsiderados”, es decir, que habiéndose presentado de alguna manera como “ilícitos”, son no obstante aceptados en su consecución de manera relativamente explícita por parte de la educadora, como una adecuación progresiva de su actuar en función del contexto o, acaso, de las particularidades de determinados niños/as.

Anteriormente presentamos un ejemplo de esta situación en un contexto de actividad en el exterior; veamos a continuación cómo puede ocurrir algo similar al interior de la sala – de

³⁵ El ejemplo concierne la manipulación de instrumentos musicales. Si bien en principio podrían caber dudas acerca del carácter específicamente “lúdico” de esta actividad, vemos que los propios niños, al menos en parte, la consideran “juego”.

hecho, el caso presentado tiene que ver con el mismo niño del mismo curso, en momentos distintos de la jornada:

En sala, la educadora señala a los niños que pueden “sacar legos”. Un niño toma un conjunto de “legos” de gran tamaño (piezas de “goma eva”, de tamaño entre 10 y 20 veces más grande que lo habitual), y se dispone a armarlos en suelo. La educadora le advierte, “Son para el patio”, pero luego deja que el niño los manipule de todos modos (...). Más tarde, luego de jugar en el patio con dichos legos, de regreso en la sala este niño vuelve a emplearlos dentro de sala; se lo permiten (Colegio MRM, kínder).

iii. Educación Montessori

En el Colegio PPRM, correspondiente al *setting* “Montessori” definido en el estudio, la presencia observada de juegos considerables como “ilícitos” es menor. Al interior de los salones, observamos juegos “permitidos”, tolerados o ignorados que parecen ser tales en particular en virtud de su desarrollo en momentos transicionales, en que se está por emprender una nueva actividad; o bien en atención a su carácter breve, incidental, a pesar de que la práctica esperada sea otra (por ejemplo, colaborar en la preparación del almuerzo):

Almuerzo en preparación. Algunos niños ya sentados. Las guías trapean el suelo, circulan... Otros niños también... Otras niñas parecen “jugar”, esperando... Son 4 niñas que parecen jugar brevemente a la “sillita musical” alrededor de una ídem (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

En lo que parece un rato de espera antes del taller de danza, los niños corretean, saltan, parecen jugar. Como que aprovecharan de moverse a sus anchas en este tiempo de transición en que el espacio está desocupado (se han desplazado sillas y mesas) (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

En el momento de las amabilidades [en que cada niño/a tiene un rol asignado relacionado con la gestión del grupo, limpieza del salón, preparación de la comida, riego de plantas etc.], parece no haber demasiada colaboración por parte de los niños/as hoy. Una niña circula por todas partes dando saltitos (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

Ahora bien, en el *setting* Montessori también se observan detenciones de determinados juegos en determinados momentos, en particular aquellos en que este modelo educativo parece poner especial atención en términos de mantenimiento del silencio, tranquilidad y disposición a la escucha – el “círculo” y los momentos de alimentación. Dicha detención del juego puede ser efectuada con indicaciones tácitas, pausadas, pero al parecer, de fácil comprensión para los niños, acaso en virtud del conocimiento que ya poseen respecto de la dinámica y rutinas del grupo:

Dos niños marchan uno detrás del otro en el círculo central; una de las guías los llama a sentarse (Colegio PPRM, grupo Inti/ 3-4 años).

Cerca de mediodía, observo un momento que podríamos llamar de oración/meditación antes de almorzar. Hay un sutil sonido de campanillas, algunos niños abren sus manos, otros se toman de ellas... En una mesa, tres juegan al “cachipún”; una de las guías se acerca y les dice, “Miren”, señalando campanilla que hace sonar la otra guía. Se hace relativo silencio. La guía con la campanilla señala: “Felicito a los niños y a las niñas que han logrado tener su cuerpo tranquilito... Que han logrado estar en silencio cuando escuchan la campana... Y a los que no lo han logrado aún (...), esa mesa... Pueden seguir practicando hasta poder lograrlo, ¿bueno?” (Colegio PPRM, grupo Inti/ 3-4 años).

Durante el almuerzo, dos niños hacen un “gallito” en la mesa. El guía pasa cerca de ellos: “Nos concentramos en comer... Los juegos durante el almuerzo, no” (Colegio PPRM, grupo Inti/ 3-4 años).

h) Adultos en el juego

Hemos buscado analizar también los diferentes roles que los adultos pueden desempeñar respecto de los juegos de los niños, cuando muestran alguna injerencia en el comienzo o desarrollo de estos. Se trata de una dimensión importante del análisis por cuanto puede aportar pistas acerca del posicionamiento o prácticas pedagógicas concretas que los adultos pueden presentar en relación con el juego infantil.

De manera sintética, nuestra categorización distingue las siguientes cinco posibilidades, no necesariamente excluyentes entre sí: entregar recursos necesarios para el juego; iniciar o propiciar un determinado juego; funcionar como árbitro o regulador frente a posibles conflictos, velando al mismo tiempo por el respeto de las reglas del juego y/o su ajuste o modificación, si se considera adecuado; buscar enseñar a jugar, adoptando una actitud más visiblemente pedagógica o instructiva; incorporarse como un jugador más, sometiéndose a las reglas del juego al igual que cualquier otro participante.

Los totales del cuadro a continuación proporcionan una imagen de la distribución de estas posibilidades entre las situaciones lúdicas observadas respecto de las cuales fue posible establecer un rol para el adulto educador/a. Una primera constatación tiene que ver con que se trata de una participación o injerencia menor respecto del total de situaciones lúdicas consideradas; es decir, la presencia de los adultos en el juego infantil, más allá del rol que desempeñen, no parece central o predominante de manera agregada, ya que solo la observamos en 69 de las 274 situaciones analizadas en total. Por otro lado, se trata de un rol fundamentalmente regulador, de iniciador del juego o de entrega de recursos para el mismo; más que de un rol de participante en el juego mismo o con intención pedagógica o instructiva, en el sentido de “enseñar” a jugar.

Tabla 28. Rol de los adultos según settings

Settings/Rol de los adultos	Enseña a jugar	Entrega recursos	Inicia el juego	Regula	Se incorpora como par
Educ. Parvularia Tradic.	3	11	7	11	5
Educ. Básica Tradic.	0	0	4	7	3
Montessori	2	2	5	6	3

La misma tabla, permite considerar la distribución del rol de los adultos según *settings* (siempre tomando en cuenta el menor número de referencias), observamos que la injerencia de los adultos en el juego infantil destaca para el caso de la educación parvularia tradicional, con un rol fundamentalmente regulador y/o de entrega de recursos para el juego³⁶.

En cuanto al rol de los adultos según la localización del juego, la siguiente tabla muestra que lo más llamativo tiene que ver con un rol más prominente en la entrega de recursos cuando el juego se desarrolla en espacios interiores (sala).

³⁶ Respecto de la entrega de recursos, la diferencia con el modelo Montessori (en sus niveles iniciales) puede deberse a que en este *setting* los recursos educativos se encuentran por lo general a disposición de los niños de manera permanente.

Tabla 29. Rol de los adultos según localización del juego

Rol de los adultos/Localización	Juego en patio	Juego en sala	Totales
Adulto enseña a jugar	3	2	5
Adulto entrega recursos	2	11	13
Adulto inicia juego	8	11	16
Adulto regula	10	10	24
Adulto se incorpora como par	6	4	11

Puede llamar también la atención la presencia no despreciable de adultos que inician juegos en el patio. Además de los ejemplos de actividades efectuadas en el marco de clases de educación física en el nivel básico (como el ya mencionado “cachipún alemán), podemos considerar, en el nivel parvulario, ejemplos de juegos de persecución (“pollitos vengán”, “las pilladas”), rondas (que a su vez pueden incorporar un elemento de persecución, como “la guaracha”), y juegos reglados con objetos (palitroques); o en Montessori, escenas en el que el juego parece “emerger” sin mayor planificación, ajustándose la creatividad e iniciativa del docente con la disposición e interés infantil:

Cuando la profesora ve que todos han terminado la actividad, los invita: “¿Vamos a jugar a pollitos, pollitos, vengán?”. Los hace ordenar, y luego todos los niños salen con ella al patio a jugar. Los hace ir “en trencito” y cantando. Mientras vamos saliendo, la educadora comenta que a todos los niños les gusta el juego. Propone otras opciones, pero finalmente es el juego de “los pollitos” el que se hará. En la dinámica, un niño es el lobo y el resto de los niños son los pollitos, que están formados uno al lado del otro mirando hacia la educadora que está más lejos. Ella es la “gallina”, los llama, y ellos corren. El niño en el papel de lobo sale de atrás de unos árboles a perseguir a sus compañeros. Ellos se salvan cuando llegan a la educadora sin ser atrapados. La dinámica se repite un par de veces, sumando un par de compañeros a los lobos y variando una última vez en que el primero en ser este animal pide ser pollito (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

(...) En otro momento la educadora entra a la sala y sale al patio nuevamente cargando dos pelotas y unos palitroques de plástico. Pregunta quién quiere jugar a los palitroques y varios niños se acercan inmediatamente. Les explica cómo parar los palitroques, y luego se para a 2 metros frente a ellos para lanzar la pelota. Canta, “¡Tía Isa!”, como para que los niños coreen su nombre dándole ánimo. Tras lanzar les dice a los niños que formen una fila para que repitan el proceso. Hay dos niños que espontáneamente asumen el rol de parar los palitroques cada vez. Para todos los lanzadores los niños corean el respectivo nombre. La educadora se mantiene al margen, interviniendo ahora solo cuando los niños tratan de adelantar a otro en la fila (Colegio MRM, Kinder).

En el patio (hace bastante calor), una de las guías del grupo utiliza una manguera para rellenar tiestos con que niños riegan huerto, moja el suelo, moja un poco a niños (¿sin querer...?). Luego, tira un chorro como para que niños pasen por debajo. Risas, etc. Al principio son solo 5 niñas. “Es un portal mágico”, dice una de ellas. Luego se suman niños, en un momento son más de 10 bajo el chorro. “¡Queremos mojarnos el pelo!”, señala uno. La guía, riendo: “Ya, pero tienen que pasar para allá o para allá, no quedarse al centro... ¿OK?... No, al centro no es posible”, con gesto de que se retiren, y deja de tirar chorro un momento como para que niños salgan del centro. Niños no parecen hacer demasiado caso, tienden a quedarse al centro y algo se mojan. Risas, algarabía, “¡Está lloviendo!”, repiten varios. Llega la otra guía y acompaña a niños bajo el chorro brevemente, luego releva a la primera guía con la manguera para que ella haga lo suyo (Colegio PPRM, grupo Alicura, 5-6 años).

En lo que respecta a un análisis según el tipo de juego, podemos apreciar la escasa implicación, por parte de los docentes, en la entrega de recursos cuando los juegos son de carácter físico, así como en general su poca implicación en juegos físicos sin reglas, en contraste con lo que ocurre con los juegos no físicos con reglas:

Tabla 30. Roles de adultos según tipos de juegos

	Enseña a jugar	Entrega recursos	Inicia el juego	Regula	Se incorpora como par
Juego físico con reglas	2	1	5	6	4
Juego físico sin reglas	1	0	0	1	0
Juego no físico con reglas	3	5	10	11	4
Juego no físico sin reglas	0	6	3	1	4

Finalmente, dentro de este análisis general, en términos de género los adultos docentes parecen intervenir de manera privilegiada en juegos de carácter mixto, en particular iniciándolos y regulándolos. No notamos una implicación diferenciada entre juegos cuya práctica observada fue exclusivamente femenina o masculina, a excepción de la incorporación como par en instancias de juegos exclusivamente masculinos³⁷, mientras que, para los juegos exclusivamente femeninos, esta incorporación no fue observada.

Tabla 31. Roles de adultos según género en el juego

	Enseña a jugar	Entrega recursos	Inicia el juego	Regula	Se incorpora como par
Femenino exclusivo	0	1	1	1	0
Género mixto	4	9	17	17	5
Masculino exclusivo	1	3	1	2	5

Variantes en los roles de los adultos

Más allá de los análisis precedentes, conducentes a establecer la primacía o importancia de tal o cual tipo de rol desempeñado por los adultos en función de diversas variables, revisemos a continuación en detalle algunas de las situaciones en las que observamos a los adultos intervenir de manera directa en el juego, asumiendo una o más funciones.

- i. Por un lado, los adultos figuran poniendo a disposición de niños y niñas un conjunto de recursos a los que es posible otorgar un determinado potencial en tanto instrumentos de juego, iniciando de esta manera experiencias de tipo lúdico.

No obstante, lo anterior no necesariamente conlleva una disposición instruccional relativa a “enseñar” un conjunto de reglas. Lo anterior se observa con recurrencia en los niveles de la educación parvularia tradicional: situaciones en las que determinados recursos para el juego están disponibles, más allá de la iniciativa de un adulto un particular. Aquí, la preparación del ambiente y las decisiones institucionales previas en materia de organización del espacio y del tiempo, se conjugan para ofrecer a los niños determinadas opciones en función de los recursos que se les pone a disposición, sin que se aprecien instrucciones claras ni taxativas, por parte de los adultos, respecto de qué hacer ni cómo:

(...) La educadora los llama para que entren y le entrega a cada uno un par de barras tipo lego, cada una compuesta de diferentes parte o bloques. Les dice que pueden

³⁷ Además de la participación de docentes (mujeres y hombres) en juegos de fútbol, observamos también implicación en situaciones de juego sociodramático y de mesa (tablero), además de manipulaciones esporádicas de juguetes infantiles, en compañía de los niños.

trabajar en lo que quieran (clasificar, contar, seriar), mientras ella va a llamar a cada niño para terminar una prueba pendiente. Algunos niños juegan con el material de manera individual, otros en dupla o en trío (Colegio MV, Kínder).

La educadora les reparte material, juegos de encaje de diverso tipo, en cada mesa son distintos. No existen (no escucho al menos) instrucciones acerca de qué hacer ni cómo. Niños manipulan, algunos en solitario, otros en colaboración (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

[En el contexto de una visita a la biblioteca] La asistente a cargo anuncia en voz alta al grupo: "Ustedes van a elegir qué jugar". Niños y niñas sacan juegos y juguetes. Unos escogen letras plásticas, otros, imágenes con figuras geométricas, y otros una serie de cubos y contenedores de plástico. Se puede apreciar que, mientras algunos niños y niñas se mantienen sentados jugando con lo mismo durante un periodo, otros se van parando y van cambiando de juego o de juguete en la medida que lo deseen. Da la impresión de que realizan un juego en paralelo, es decir, que comparten los materiales y el espacio, pero no necesariamente acuerdan maneras de jugar juntos u otorgar narrativas a sus juegos. Tampoco existe una "instrucción" acerca de qué hacer, por parte de la técnica (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

En el ejemplo a continuación, si bien se aprecian algunas indicaciones explícitas por parte del adulto a cargo respecto de "qué hacer", qué objetivo perseguir, estas no parecen alcanzar a constituir la enseñanza de un "juego", sino más bien de los mecanismos con que operan un conjunto de materiales, dejando relativamente abiertas las posibilidades de acción y de experimentación. Nótese en este sentido que la respuesta de la técnica ante la pregunta de los niños sobre el resultado o fin del juego, que podría haber constituido una indicación de tipo regulatoria, parece justamente rehusar la presión por constituir esta experiencia en un juego de tipo competitivo, en el que debe haber "alguien que gane"; o bien, dejar el tema en manos de la decisión infantil:

El grupo ha sido llevado a la biblioteca. Luego de un rato, la educadora se retira del lugar y los niños quedan a cargo de una técnica que gestiona este espacio, la "tía P". En un momento, ella saca un conjunto de juguetes y anuncia que van a jugar a "la balanza de los ositos". Todos los niños detienen lo que estaban haciendo y se sientan alrededor de ella. Mientras los niños manipulan unos osos plásticos de colores con la balanza de juguete, la tía P se para a subir el volumen de la música que ha puesto. Cuando vuelve les pregunta, "¿Cuáles pesan más?", haciéndoles notar que los osos en una balanza son de distinto color que la otra. Un niño le dice "¿Quién gana?", a lo que la tía P replica, "¿Quién gana?", y los mira sin obtener respuesta. Después, les dice "Ya, ahora que queden igual" [parece referirse al objetivo de que la balanza quede equilibrada], y los deja manipulando las figuras. Un par de niños "le hacen barra" a los ositos de un cierto color... También se observan pequeños conflictos para dirimir "a quién le toca" ... (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

En la misma oportunidad, un poco más tarde, observamos una escena en que la técnico, habiendo puesto a disposición un tablero de ajedrez y habiéndose involucrado en este juego con un niño, intenta adoptar una posición instruccional, de enseñanza de las reglas; rol que al cabo de un tiempo abandona, así como su rol de participante, frente a lo que parece un desagrado por parte de su contendor, para dejar que se enfrente con otro niño, muy posiblemente siguiendo reglas que no serán las clásicas de este juego:

(...) La tía P y un niño se turnan para mover las piezas en el tablero de ajedrez. El niño parece querer acelerar el juego y comienza a mover más de una pieza cada vez, "eliminando" varias de la tía P. Esta detiene el juego para tratar de explicar las reglas, lo que al parecer impacienta al niño. Al cabo de unos momentos de esta dinámica, la

técnica declara, “Ya, bueno, ustedes juegan y yo miro”, mientras otro niño se acerca a tomar su lugar (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

En los siguientes ejemplos, el rol de los adultos en tanto proveedores de recursos para el juego se conjuga – y hasta cierto punto, entra en tensión – con su papel regulatorio en términos de garantes del uso legítimo de diversos materiales en distintos espacios y tiempos. Si bien en estos casos (correspondientes de preferencia a situaciones vivenciadas por niños en edad preescolar) dicha tensión parece resolverse en favor de la actividad lúdica infantil, observamos procesos de negociación de sentido (Wenger, 2001) y de adecuación progresiva del propio actuar en función del contexto:

En el espacio con arena del patio hay dos niñas y dos niños repartiéndose baldes llenos de arena. Una niña dice que es el pastel de cumpleaños, y que si quieren comer tienen que lavarse las manos y sentarse ordenados. Los dos niños se dan cuenta que no tienen sillas (solo hay dos sillas disponibles, y las ocupan ambas niñas). Corren a buscar sillas dentro de la sala, y una de las educadoras los ve. Les dice que las sillas son solo para usar adentro. Luego reconsidera, y les dice que pueden sacarlas al patio solo si prometen devolverlas a donde estaban cuando terminen. Una vez afuera la misma niña dirige la simulación de merienda de cumpleaños. Reparte los platos e indica cuándo pueden empezar a comer (Colegio PPRM, grupo Inti/ 3-4 años).

En sala, la educadora señala a los niños que pueden “sacar legos”. Un niño toma un conjunto de “legos” de gran tamaño (piezas de “goma eva”, de tamaño entre 10 y 20 veces más grande que lo habitual), y se dispone a armarlos en suelo. La educadora le advierte, “Son para el patio”, pero luego deja que el niño los manipule de todos modos (...). Más tarde, luego de jugar en el patio con dichos legos, de regreso en la sala este niño vuelve a emplearlos dentro de sala; se lo permiten (Colegio MRM, Kinder).

(...) Habiendo salido la educadora, la asistente reparte instrumentos musicales entre los niños (...). Al cabo de algunos instantes, parece arrepentirse: requiere a los niños para que le devuelvan los instrumentos; la negativa y huida de los niños hace pensar en una especie de subversión. La asistente no consigue su objetivo. Gran barullo (...). Al poco rato llega la educadora, llama a los niños afuera, quienes salen con los instrumentos (...). En el patio se observa gran algarabía con los instrumentos, hasta se crea una “ronda” en torno a una “loma” (artificial) del patio; luego la ronda se va disolviendo (...). Después de un rato, varios niños siguen utilizando instrumentos, a lo que se suma también la educadora (...). Un niño se me acerca: “No podemos jugar porque hace mucho ruido”; parece referirse a los instrumentos, a la anterior solicitud de la asistente en cuanto a devolvérselos, y a que el hecho de manipularlos parece ser también “jugar” (Colegio MRM, Kinder).

Finalmente, en nuestras observaciones presenciamos también situaciones en las que el personal a cargo interviene respecto de conflictos relacionados con el uso de los recursos disponibles, o bien para administrar una utilización lo más equitativa posible de los mismos. Así ocurre, por ejemplo, cuando una niña protesta ante la apropiación de piezas de “lego” que ella manipulaba, por parte de sus compañeros que buscaban armar una construcción de grandes dimensiones (Colegio MV, Kinder); o bien cuando otra niña manifiesta su deseo de involucrarse en el armado de un rompecabezas, actividad al parecer ya iniciada por suficientes participantes, frente a lo que la educadora le proporciona otro puzle (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

- ii. Los ejemplos precedentes presentan ya elementos del rol adulto que aparece como el más relevante: la función reguladora que este ejerce, y que puede asumir diversas variantes y por cierto también, conjugarse con otros tipos de roles.

La regulación del adulto se acompaña frecuentemente con otro rol estrechamente ligado, a saber, un intento por enseñar las reglas y/o los comportamientos esperados o posibles para determinada actividad lúdica. En el ejemplo a continuación, que pareciera ser el inicio de un nuevo juego, propuesto por el adulto, cabe la pregunta acerca de si no corresponde más bien a un intento de modificación de un juego ya en curso, reemplazándolo por una alternativa considerada menos riesgosa – rodar por un montículo en lugar de saltar desde su cima. Además de la vigilancia por parte de la educadora, en términos de hacer que se respeten los turnos, es en este sentido que podemos entender su intervención regulatoria, orientada a modificar las reglas iniciales de la actividad, transformándola en otra distinta pero ligada a la anterior, por cuanto se apoya en el interés infantil manifiesto por la utilización de un recurso (en este caso, el montículo del patio y las posibilidades que ofrece).

Es interesante constatar, a propósito del rol instruccional ligado al regulatorio, que la intervención de la educadora no se detiene en una indicación meramente discursiva, sino que se acompaña por una solicitud directa hacia uno de los participantes para indicarle “cómo rodar” – pues efectivamente, podríamos considerar que existe más de una forma de hacerlo –; es decir, enseñar un juego nuevo:

(...) [En el patio] hay varios niños saltando desde el montículo hacia el piso (...), tratando de saltar lo más lejos posible. La educadora se percata de esto y parece considerarlo peligroso. Se acerca a los niños por el costado y les pregunta, “¿Oigan, y por qué no mejor ruedan hacia abajo?”, y luego se dirige al niño que estaba más cerca del borde, “Mira, acuéstate”. El niño se acuesta, y la educadora lo empuja suavemente hacia abajo. El niño ríe y grita. Los demás entonces aceptan la idea y comienzan a acostarse uno a uno para rodar hacia el piso y luego volver a subir al montículo. La educadora continúa atenta, ayudando a los niños a que se acuesten uno a la vez (Colegio MRM, kínder).

En el siguiente caso, relativo a un juego-canción o juego cantado, la intervención regulatoria de un adulto participante puede modificar el carácter en principio competitivo de la actividad. La pregunta respecto de “quién falta”, más que una modificación de la regla constituye una evitación de esta (“el que se equivoca pierde”), orientada precisamente a permitir que todos participen sin enfrentar este riesgo:

En la sala, durante un rato, los niños “juegan” la canción de “quién le robó el sombrero al profesor”, junto con una asistente, la que también participa, y que en un momento ayuda indicando quién puede continuar, ante la duda de una niña que no sabe con quién seguir; pide que “levanten la mano a los que no les ha tocado”. (Colegio MV, 1° básico).

El rol que hemos llamado “de regulación” por parte de los adultos puede adoptar diversas otras variantes. La intervención puede tener que ver también con situaciones en las que el conflicto o incomodidad deriva del hecho de una negativa a jugar, por parte de algunos niños respecto de otros, como en el siguiente caso:

(...) Tras un par de minutos la segunda niña se pone a llorar. La primera se pone a llorar poco después. Una guía se percata y pregunta: “¿[El llanto] es de verdad?”. Luego conversa con la segunda niña, y le dice que si hay amigos que no quieren jugar entonces puede buscar otros amigos con quienes hacerlo (Colegio PPRM, grupo Inti/ 3-4 años).

También tenemos un juego introducido (iniciado) y enseñado por el adulto, en el que la regulación que observamos puede entenderse más en el sentido de una exhortación a un “juego rápido” o dinámico, más que como insistencia en las reglas a respetar:

(...) La profesora de danza explica la actividad: se forman 2 grupos, uno formado frente al otro, en cada uno se numeran sus integrantes del 1 al 10. La profesora de danza al

centro pide espacio. Sostiene un pañuelo en cada una de sus manos, brazos extendidos. Al ir llamando un número añade siempre una parte del cuerpo; por ejemplo: “8, brazo”; lo que significa que los niños de cada grupo numerados con el 8 deben concurrir, tomar pañuelo y “amarrarle el brazo a cualquiera de sus compañeros”. Luego, con otras partes del cuerpo. El primer equipo en lograrlo “gana punto” (...). Luego de algunos momentos, la profesora insiste: “Atentos, rápido, ¡tiene que ser más rápido!”. Niños parecen tardar en comprender el juego, reaccionar, apurarse... pero luego vendrá excitación generalizada, gritos, chillidos... Algunos celebran, “¡Ganamos!!”, gritando y saltando (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Finalmente, más allá de la función de “enseñar a jugar” que observamos en el siguiente caso (junto con la participación directa de los adultos), la función reguladora puede también ser portadora de un potencial educativo más allá de los objetivos del juego mismo: se trata de fijar los tiempos del juego y llamar a que se respeten independientemente del interés particular que tal o cual muestre al respecto, como manera de aportar a la convivencia del grupo:

Un guía propone un juego llamado “el clip y el clap”, que se dispone a explicar. El juego consiste en pasar una bolita hacia la izquierda (“el clip”) y otra hacia la derecha (“el clap”). En cada intercambio, existe un diálogo específico que el guía explica y que los niños deben reproducir, retrocediendo luego en el recorrido efectuado por la bolita, devolviendo una pregunta hasta el origen del recorrido. Los adultos presentes (un guía y una guía) se integran para jugar ellos también (...). Tras unos minutos jugando, un niño dice en voz alta que es “el juego más fome que ha jugado en su vida”, y que quiere jugar a otra cosa. La guía le dice que si no quiere jugar no hay problema, pero que debe esperar a sus compañeros que sí están jugando. Tras unos minutos el guía da por terminado el juego (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

- iii. Podemos observar también variantes en las situaciones en las que el adulto inicia un determinado juego, en particular en función de su implicación o no en el mismo en tanto participante.

En los siguientes dos ejemplos, las actividades propuestas por los adultos aparecen claramente como dispositivos de carácter instrumental, orientados a obtener fines específicos que van más allá del juego, relacionados con la gestión del grupo y/o con el “testeo” de la adquisición de ciertos aprendizajes. No constituyen juegos en los que los adultos también participen, más que para actuar de árbitros o mandatarios:

Jugando a “Simón manda”, la educadora les indica: “Simón manda que duerman para que cuente a los niños”. Mientras se pasea por la sala, la asistente cuenta a los varones, e insiste en que los niños guarden silencio. Luego se procede a hacer lo mismo con las niñas (Colegio MV, kínder).

(...) Los niños encargados de la colación leen la distribución de las mesas para almorzar y se paran a poner los manteles e individuales. Los demás permanecen sentados. La guía les dice que deben jugar un juego antes de pararse. Este consiste en que ella pedirá que los niños digan una palabra de una cantidad determinada de sílabas. Los niños que lo logran pueden irse parando para lavarse las manos y sentarse a comer (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

Otro ejemplo lo constituye un juego en el que, si bien los adultos no participan como pares en la actividad que proponen a los niños, esta sí parece – a diferencia de las anteriores – liberada de presiones funcionales externas, al menos de tipo instrumental a corto plazo – ya que efectivamente puede pensarse en una estrategia orientada a mejorar las relaciones interpersonales o el manejo de las emociones en el grupo:

[Con ocasión de una instancia de “desarrollo personal” a cargo de dos profesionales externas] Después de haber hablado con el grupo acerca de distintos tipos de sentimientos y dónde se ubican en el cuerpo, la dupla dice “vamos a jugar” e inician una actividad de mímica. Indican a los alumnos, en secreto, cuáles sensaciones deben imitar, y mientras los participantes pasan al centro para hacer la mímica, el resto del curso debe adivinar en voz alta (Colegio MV, 2B).

En los siguientes casos, además de notar una participación de los adultos de tipo más propiamente lúdica, apreciamos variantes en cuanto a su rol de iniciadores del juego. En el primero de ellos, es la educadora quien invita al grupo a practicar un juego del que también tomará parte, no sin antes proponer otras opciones:

Cuando la profesora ve que todos han terminado la actividad, los invita: “¿Vamos a jugar a pollitos, pollitos, vengan?”. Los hace ordenar, y luego todos los niños salen con ella al patio a jugar. Los hace ir “en trencito” y cantando. Mientras vamos saliendo, la educadora comenta que a todos los niños les gusta el juego. Propone otras opciones, pero finalmente es el juego de “los pollitos” el que se hará. En la dinámica, un niño es el lobo y el resto de los niños son los pollitos, que están formados uno al lado del otro mirando hacia la educadora que está más lejos. Ella es la “gallina”, los llama, y ellos corren. El niño en el papel de lobo sale de atrás de unos árboles a perseguir a sus compañeros. Ellos se salvan cuando llegan a la educadora sin ser atrapados. La dinámica se repite un par de veces, sumando un par de compañeros a los lobos y variando una última vez en que el primero en ser este animal pide ser pollito (Colegio PSV, jardín infantil PK-K).

En el segundo caso en cambio, es el adulto el que responde a la invitación de un grupo de niños – además de intervenir en determinado momento para insistir en la observación de las reglas. Nótese sin embargo que, al igual que en el caso anterior, la implicación de dicho adulto en la actividad resulta crucial para su efectiva realización, por cuanto desempeña un rol que parece estar fuera del alcance de las posibilidades de acción de los niños – en este caso, atraparlos y transportarlos al lugar de “reclusión”. Es como si su participación constituyera el recurso fundamental para la aparición del juego; no es el adulto quien lo propone, pero su disposición a jugar constituye un requisito indispensable para iniciarlo. En otras palabras, los niños no pueden jugar a este juego sin que el adulto acepte hacerlo también. Cabe resaltar finalmente que la respuesta del guía a la invitación inicial de los niños, dado el carácter implícito de la misma – gritar repetidamente el nombre de un personaje de fantasía – proporciona indicios acerca del carácter ya asentado de la práctica colectiva – no parece ser la primera vez que el grupo practica este juego:

Luego de unos cinco minutos de los niños gritándole “¡el Grinch, el Grinch!”, el guía adopta este rol y comienza a perseguir a todos los niños. Cuando el patio entero comienza a gritar “¡el Grinch!”, los niños y niñas del nivel (Carelhue, 7-12 años) que estaban en otros patios, abandonan lo que estaban haciendo y se integran a la actividad. En el juego, el objetivo tiene que ver con escapar del mencionado “Grinch, quien de atrapar a un niño/a lo alza en sus brazos y lo deposita en “el pozo”, pequeño foso contiguo al gallinero en el patio – no queda del todo claro, para el observador, cómo es que estos niños pueden “liberarse” y continuar jugando. El juego dura alrededor de 20 minutos y termina cuando el guía deposita a uno de los niños en el pozo y este sale de él inmediatamente. El guía grita, “¡Hey, no se vale! ¡Tienen que quedarse adentro poh!” (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

- iv. Analicemos a continuación algunas secuencias en las que los adultos aparecen desempeñando diversos roles, ya sea consecutivamente o de manera simultánea –

dada la variedad en este actuar adulto, nos parece complejo etiquetarlo bajo una única categoría predominante:

Palitroques en patio de kínder: En esta escena vemos a la educadora primero proponiendo e iniciando un juego, aportando al mismo tiempo los recursos necesarios para practicarlo; luego, participando en primera instancia como para visibilizar ante los niños el comportamiento esperado de acuerdo con las reglas del juego, lo que podemos considerar una manera de “enseñarlo”; y finalmente, una función de regulación expresada tanto en las indicaciones iniciales respecto de las posiciones o lugares a respetar, como en el hecho de permanecer en una posición de observación para cautelar el respeto de las reglas. Nótese además dos elementos adicionales: la educadora permite que los niños/as que asumen espontáneamente una función colaborativa, la mantengan; y al principio de la escena, implícitamente formula una solicitud de apoyo (se pone a corear su nombre, como buscando que los niños la imiten); lo que parece tener como efecto la adopción de esta práctica en las sucesivas participaciones de los jugadores:

(...) En otro momento la educadora entra a la sala y sale al patio nuevamente cargando dos pelotas y unos palitroques de plástico. Pregunta quién quiere jugar a los palitroques y varios niños se acercan inmediatamente. Les explica cómo parar los palitroques, y luego se para a 2 metros frente a ellos para lanzar la pelota. Canta, “¡Tía Isa!”, como para que los niños coreen su nombre dándole ánimo. Tras lanzar les dice a los niños que formen una fila para que repitan el proceso. Hay dos niños que espontáneamente asumen el rol de parar los palitroques cada vez. Para todos los lanzadores los niños corean el respectivo nombre. La educadora se mantiene al margen, interviniendo ahora solo cuando los niños tratan de adelantar a otro en la fila (Colegio MRM, kínder).

“Cachipún alemán” en Educación Física: Al igual que en la escena anterior, aquí también es un juego de reglas y competitivo el que es propuesto o más bien iniciado por el educador adulto – ya que su carácter optativo podría cuestionarse tomando en cuenta que se desarrolla en un contexto de clase formal de educación física. Además de poner a disposición los recursos para el juego, el profesor busca también enseñarlo en el sentido de explicar los comportamientos esperados no solo para poder practicarlo, sino también para que un equipo se imponga en tanto vencedor. Finalmente, también vemos una función reguladora o directiva, en particular al principio, en el sentido de solicitar el silencio y la atención requeridos para explicar las reglas. A diferencia de la escena anterior, lo que el adulto no hace es situarse como un jugador más ante los niños/as:

En el patio, clase de educación física (...). Buscando explicar a los alumnos la actividad, el profesor se interrumpe ante su barullo: “¿Quieren jugar o no?”, les pregunta varias veces, finalmente: “Entonces, escuchen...” (...). El profesor los hace jugar en primer lugar al “cachipún alemán”: dos equipos, uno de cada sexo, se enfrentan debiendo cada integrante, por turnos y sucesivamente, recorrer el largo de la cancha, encontrarse luego de rodear un hito, disputar un “cachipún a la primera”, y luego seguir avanzando (el ganador de la disputa) para acercarse progresivamente hasta la fila de inicio del equipo contrario, en cuyo caso obtiene un punto (...).

Rato después, el profesor propone una versión complejizada del mismo juego. Esta vez, niños y niñas deben avanzar al mismo tiempo que hacen botar un balón de básquetbol, lo que claramente constituye un esfuerzo mayor en términos de coordinación y motricidad. Lo anterior parece complicar a algunos, que parecen no entender que pueden dejar el balón de lado para hacer cachipún. Luego de un rato, el profesor aclara el punto y niños/as tratan de implementar la instrucción/ recomendación (...). El profesor comenta: “Los niños están dominando mejor el balón... Niñas, tienen que concentrarse” (Colegio MV, 1° básico).

“Gato” en Educación Física: El mismo día, un momento después, el mismo profesor propone e inicia otro juego de reglas, esta vez no físico, el “gato”, en un contexto menos formal. La actividad propuesta, sin relación aparente con la educación física de los alumnos, no aparece como obligatoria; su desarrollo parece acercarse más al de una actividad complementaria, y la participación de los niños quedará sujeta tanto a la discrecionalidad del profesor como a las decisiones subsecuentes de los mismos jugadores. Más allá del hecho de iniciar el juego, de incidir en la regulación de su desarrollo (nótese el reproche respecto de otro episodio llamado “de juego”, que aparece en medio de la dinámica propuesta), y de poner a disposición de los niños los recursos para el mismo (marcador de pizarra, utilización de esta), el educador se involucra además en tanto participante, aunque con un estatus relativamente distinto: a diferencia de los alumnos, decide por sí mismo cuándo intervenir.

Nótese además que este profesor parece buscar incidir en la motivación de los alumnos aludiendo tanto a una compostura o disciplina necesaria para ser seleccionados, como a un “truco” que señala conocer y que podrán descifrar o conocer aquellos que, precisamente, observen un comportamiento “ordenado” – además de mantenerse atentos al juego en sí. No obstante, la estrategia en cuestión finalmente no será revelada ante los niños – quienes por lo demás, reprocharán en algún momento la participación acaso en exceso protagónica por parte del profesor:

Al interior de la sala, el profesor de educación física los hace jugar al “gato” en el pizarrón. Anuncia que va a dejar jugar “al que esté ordenado”, y comienza seleccionando a un niño y a una niña para que se enfrenten; gana la niña. Profesor le señala que debe elegir al próximo/a competidor/a, varios niños la solicitan, niña elige a otra niña (...). Luego de un rato, la primera participante vuelve a ganar, elige a otra niña, empatan, se dirime con cachipún, la misma niña vuelve a ganar. Luego elige a un niño. Los demás niños/as observan y de vez en cuando comentan las jugadas o intentan pronosticar lo que ocurrirá (...). Profesor también interviene para explicar cómo hacer correctamente la figura del gato (4 líneas) (...). Un rato después, el profesor se incorpora al juego, enfrentando a la misma niña de hace un momento; “Miren cómo le gano”, señala al grupo... Pero empatan. Dirimen con cachipún, gana el profesor (...). Este insiste con “el que se portó bien en clase, ese voy a elegir yo”. Se escucha un ruido de monedas, el profesor señala: “A ver, ¿quién está jugando con monedas? Se las voy a quitar y las devuelvo a fin de año”.

Se suceden otros juegos y el profesor sigue ganando; “¡Es que tengo un truco muy bueno!”, comenta, y agrega que “al que se porte bien se lo voy a enseñar” ... “Miren, si ponen atención lo van a poder descifrar” ... Niños preguntan a quién escogerá, el profesor indica: “Al que esté ordenado”. Niños y niñas se enderezan sobre sus asientos, se cruzan de brazos, etc., como para exhibir postura “ordenada”. Profesor insiste, “Tengo un truco, se los diré... Al que esté ordenado”. Luego pide orden (...), algunos niños señalan, “¡Es que usted gana siempre puh!” (...). Luego de un rato, vuelve el barullo; profesor señala, “Parece que no vamos a seguir jugando...”. El profesor sigue repitiendo que tiene un truco, pero los niños no han logrado adivinarlo. “Después se lo voy a enseñar al que se porte bien”, insiste. Algunos reclaman: “Tío, a mí no me ha tocado”; frente a lo que el profesor contesta, “Se portó más o menos usted también” (...). Luego de unos momentos más, profesor declara: “Ya, me aburrí de ganar (...). “Nadie conoce ese truco, lo inventé yo”, 2 niños replican, “¡Yo me lo sé!”, “A ver, explica”, contesta el profesor, pero no es posible escuchar lo que sigue. En definitiva, profesor nunca explicará su “truco” ante el curso (Colegio MV, 1B).

Jugar con agua: Los juegos también pueden ser propuestos a los niños de manera tácita, emerger fruto de la iniciativa de un adulto sin que necesariamente se denominen como tales, sin necesidad aparente de ser “enseñados”, sin que sus reglas sean del todo especificadas desde un inicio (por más que algunos comportamientos sean relativamente desaprobados

durante su transcurso), o sin que su ejecución sea necesariamente anunciada. En la siguiente secuencia, además de iniciar la actividad y de poner los recursos necesarios para la misma, observamos en el adulto componentes relativos a la regulación del comportamiento en el juego, así como una participación que puede ir de un rol de conducción a otro más horizontal, junto con los niños:

En el patio (hace bastante calor), una de las guías del grupo utiliza una manguera para rellenar tiestos con que niños riegan huerto, moja el suelo, moja un poco a niños (¿sin querer...?). Luego, tira un chorro como para que niños pasen por debajo. Risas, etc. Al principio son solo 5 niñas. “Es un portal mágico”, dice una de ellas. Luego se suman niños, en un momento son más de 10 bajo el chorro. “¡Queremos mojarnos el pelo!” señala uno. La guía, riendo: “Ya, pero tienen que pasar para allá o para allá, no quedarse al centro... ¿OK?... No, al centro no es posible”, con gesto de que se retiren, y deja de tirar chorro un momento como para que niños salgan del centro. Niños no parecen hacer demasiado caso, tienden a quedarse al centro y algo se mojan. Risas, algarabía, “¡Está lloviendo!”, repiten varios. Llega la otra guía y acompaña a niños bajo el chorro brevemente, luego releva a la primera guía con la manguera para que ella haga lo suyo (Colegio PPRM, grupo Alicura, 5-6 años).

i) Roles de niños/as en el juego

Niños y niñas intervienen de manera diversa en las decisiones y arreglos relativos a los juegos que juegan, sus historias y narrativas, sus reglas y objetivos, sus participantes, incluso respecto del hecho mismo de jugar. Proponen además interpretaciones variadas acerca de la acción que realizan o que preparan, en una constante coordinación de acciones y de comunicaciones con sus pares.

En función de los datos obtenidos, en este apartado presentamos algunos elementos que intervienen en las definiciones relativas a quién juega y quién lo decide o declara; a qué se juega, centrándonos de preferencia en la construcción conjunta de narrativas y relatos en el juego sociodramático; y a cómo se juega, enfocándonos en lo principal en la acomodación de reglas en los juegos de reglas explícitas. Añadimos finalmente una breve reflexión acerca de las posibilidades que puede ofrecer el juego para sostener o apoyar la acción de los demás³⁸.

Quién juega y quién lo decide

Una primera dimensión tiene que ver con los mecanismos que operan, en distintos tipos de juego, tanto para definir al conjunto de participantes legítimos, como para declararse a sí mismo en tanto tal.

En algunas situaciones, determinados niños/as inciden directamente en la dinámica de un juego, haciendo valer su condición de propietarios de determinados recursos, indispensables para la actividad lúdica, para permitir o no la entrada de nuevos participantes. En este sentido, pueden contravenir exhortaciones respecto de la conveniencia de un juego más colaborativo o participativo. En el ejemplo a continuación, de un juego exclusivamente femenino (practicado únicamente por niñas al momento de la observación efectuada), además de la posible existencia de dificultades en las relaciones interpersonales, podría suponerse la consideración de que un exceso de participantes socavaría el interés de la actividad, habida cuenta de la menudencia del recurso empleado:

³⁸ En consideración del escaso número de referencias (35) en las que se identificó o pudo analizar con relativo detenimiento los roles de niños y niñas, no efectuamos aquí un análisis por separado en cuanto a diferencias de género en el ejercicio de estos roles.

En el patio, observo un grupo de 7 u 8 niñas que arman un pequeño rompecabezas (de princesa o similar). Es de propiedad de una de ellas, que parece dejar jugar o no a las demás. Se observa que varias participan y colaboran entre ellas. Una señala, “¡Tenemos que jugar entre todas!”. También se escucha a otra que llega y pregunta, “¿Puedo jugar?”, “Pregúntale a la Geny”, responde una; “No, tú no”, se escucha luego... (Colegio MV, 1º básico).

Niños y niñas también pueden ejercer un rol de regulación de la participación cuando el recurso lúdico revierte un carácter institucional, siendo propiedad del establecimiento, aunque requiriendo de un sistema de turnos para su utilización si el grupo de interesados excede un cierto número. Así por ejemplo, observamos casos en que grupos pequeños de jugadores (2, 3 o 4) van rotando en la utilización de una estructura (por ejemplo, un resbalín), aunque siempre permanezca uno de ellos que se ubica como “director” que regula dichos turnos, acaso en virtud de la ausencia de un adulto (Colegio MV, Prekínder).

En otros casos, notamos que niños y niñas en situación de juego son solicitados por otros que demandan ser incorporados a la actividad, ser reconocidos en tanto participantes legítimos. Como hemos visto ya, en ocasiones esta petición pareciera ineludible dado que el juego implica la utilización de recursos o materiales escasos, utilizados por (o de propiedad de) terceros niños. En ejemplos como el que sigue, apreciamos en cambio que la solicitud tiene que ver más bien con el uso simultáneo de un mismo espacio libre para la realización conjunta o simultánea de una determinada actividad – en este caso, de algo tan simple como correr:

Hay 3 niños corriendo. Una niña se les acerca y les pregunta si puede jugar, al parecer le dicen que sí. La niña comienza a correr en el mismo espacio en el que están corriendo los otros 3 niños (Colegio MV, 1º básico).

Cuando en rigor dicha niña podría perfectamente dedicarse a correr al mismo tiempo y en el mismo lugar que sus compañeros, sin mediar petición de autorización alguna, su solicitud da cuenta de un intento por ser reconocida en tanto co-participante legítima en la misma actividad, compartiendo el sentido que los demás le atribuyen, cualquiera que este sea. No obstante, también vemos casos en los que la solicitud de incorporación parece inmediatamente desvirtuada por el recién llegado, como si percibiese que se encuentra ya en una posición de participación legítima, acaso en función de la aceptación implícita del resto:

Una niña se acerca a un grupo que juega a la escondida, y señala: “¿Puedo jugar?... ¡Ya estoy jugando!”, y se integra (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

“A qué jugamos”: negociación de narrativas y relatos en el juego sociodramático

En variedad de situaciones observamos a niñas y niños que proponen a los demás no solo “jugar”, de manera general o inespecífica, sino que un juego en particular. Estas invitaciones, que con frecuencia emergen de manera cruzada o simultánea (los niños se proponen mutuamente qué hacer), pueden generar una variedad de reacciones – aceptación, duda, rechazo – dando lugar a conflictos, colaboraciones y negociaciones, hasta transformaciones de una propuesta inicial, para implicarse en otro tipo de juego:

En el patio, cinco niños manipulan autos de juguete, en el espacio con arena (en que otras niñas juegan a otra cosa). Uno de los niños intenta varias veces involucrar a los demás en ideas propias, sin mucho éxito: “Hagamos que somos autos de Batman y que vamos todos para allá”, “Hagamos que este auto está malo y hay que arreglarlo” ... Hasta que finalmente, propone una carrera y todos los niños comienzan a participar y a correr. Dan vueltas por el patio pasando los autos por paredes, piso, arena, árboles, etc.

(...). En el entretanto, el mismo niño que proponía los juegos inicia la pinta entre los que quedaban con auto en la mano, y siguen jugando a la pinta (Colegio PPRM, grupo Inti/ 3-4 años).

Como en el ejemplo anterior, podemos encontrar ejemplos de negociación de roles, significados y narrativas en situaciones en que se desarrolla un “juego sociodramático” – también llamado de roles, de actuación o “de simulación”. Precisamente, porque en este tipo de juego niños y niñas “asumen un rol o papel social y ensayan sistemas simbólicos de significados, con el soporte de un guion dramático que van sosteniendo y construyendo en el transcurso del jugar” (Sarlé & Rosemberg, 2015, p.39; las cursivas son nuestras). El carácter progresivo de dicha construcción-negociación, da cuenta de situaciones en que la o las reglas de la actividad (en particular en cuanto a comportamientos mutuamente esperados) no son ni necesariamente explícitas ni instituidas con anterioridad a la situación; lo que demanda una especial implicación en su proceso de elaboración.

Comencemos por notar que este tipo de juego puede tener que ver tanto con la encarnación de roles por parte de los propios niños y sus cuerpos, como con el hecho de recurrir a la utilización de objetos manipulables:

En el patio, un grupo de niños manipula autitos de juguete sobre un pedazo de cemento que sobresale, del tamaño de una mesa escolar. Cuando uno de los niños choca su autito contra el que tiene otro, este le responde, “No, nosotros somos los policías”. Escucho que hablan algo de escapar a México y después uno de ellos exclama, “¡Hermano mío, noooo! Te voy a vengar”. Inmediatamente, comienzan a lanzar sobre los autos algo que parece cereal y hacen ruidos de explosiones. “¡Corre por el río de México para que las explosiones no te maten!”, exclama uno de los niños (Colegio PSV, 2° básico).

Si bien en diversos ejemplos de este tipo de juego, observamos a niños y niñas que se sitúan en una posición de directividad relativamente mayor a la de sus pares, asumiendo un rol directivo principal respecto de la dinámica del grupo, vemos también que dicho rol puede permitir – y conjugarse con – intervenciones que reorientan dicha directividad, haciendo posible la emergencia de nuevos relatos:

En un rincón del patio hay una casita de plástico de tamaño suficiente para que quepan tres niños adentro. Una niña me invita a entrar para explicarme cómo se usa. Me cuenta que sirve para jugar a “los gatitos”. Cuando le pido más detalles, le pide a un compañero que muestre: “Mira, haz como gatito”. El niño se lanza al piso y finge ser un gato. Me cuentan que juegan a que son una familia en donde hay una mamá y un gatito. Luego me retiro a observar otros lugares del patio; sin embargo, tras unos diez minutos me doy cuenta de que todavía están allí. Me acerco nuevamente para encontrar que ahora hay dos niñas y un niño. La primera niña me dice que ahora ella era la mamá y los otros dos son sus hijos. Un cuarto niño se acerca a mí por detrás, inicialmente atraído por la cámara. Sin embargo, al escuchar la conversación grita, “¡Yo soy un ladrón!”. Los tres niños restantes gritan y tratan de huir mientras el cuarto rodea la casa riendo. Los de adentro gritan, “¡Huyan como puedan!”. Los tres salen corriendo mientras el cuarto los persigue. Se dispersan en el patio (Colegio MRM, kínder).

En el sector con arena en el patio hay dos niñas y dos niños repartiéndose baldes llenos de arena. Una niña dice que es el pastel de cumpleaños, y que si quieren comer tienen que lavarse las manos y sentarse ordenados (...). Unos instantes más tarde, la misma niña dirige la simulación de merienda de cumpleaños. Reparte los platos e indica cuándo pueden empezar a comer. Uno de los niños grita: “¡Y ahora tenemos que ver una película!”. Disponen de sillas; y voltean una de modo que el respaldo dé al suelo, y fingen que el asiento es un televisor. Se acuestan frente a la silla. La otra niña (no la que ha tenido un rol más directivo) queda muy lejos, y otro niño se para y volteo otra

silla, indicando que son dos los televisores los que transmiten la película. Las niñas discuten sobre el género de la película: una quiere que sea de terror, y la otra no. La primera dice que “el que no quiera ver películas de terror no juega”.

Ahora bien, en particular en juegos de tipo sociodramático o similares, la definición misma de la situación lúdica puede ser objeto de apreciaciones divergentes entre niños y niñas: ¿Estamos jugando o vamos a jugar, y por ahora no hacemos más que preparar un juego posible o disponernos a involucrarnos en él? Tomando en cuenta el dinamismo de una situación lúdica, su construcción progresiva, su mantenimiento siempre frágil en función del acuerdo tácito o explícito entre sus participantes, no es de extrañar que ante la pregunta por el significado de la actividad efectuada, las opiniones puedan dar cuenta de cierta ambigüedad:

Dos niñas al fondo del patio (...), me llaman para mostrarme diversos objetos (pelotita, adornos, caja con perlas etc.), que han dispuesto sobre la mesa. No me queda claro si son objetos y juguetes de su pertenencia o del grupo-curso; insisten en que han intercambiado con otros e incluso comprado algunos, aunque algunos objetos dicen “Alicura”. Les pregunto qué hacen con todo esto, “Estamos jugando” responde una, “Jugando a qué”, pregunto; “Eh... No sé a qué podemos jugar”, señala la otra. “Ah que... aquí va la casa...”, añade la primera. Les pregunto si están jugando o iban a jugar, pero luego la segunda niña cambia de tema, interesada en mostrarme un objeto de su pertenencia (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

En un sentido similar, la escena siguiente nos da una idea de la fuerte hibridación de contenidos de determinadas situaciones lúdicas, frecuentemente mezcla de juegos de diverso típico (por ejemplo, juego sociodramático y ejercicio físico no reglado), así como de momentos diferentes – preparación o negociación previa del juego, desarrollo del juego en sí –, que analíticamente podrían distinguirse pero que en el actuar concreto de los niños aparecen fuertemente entremezclados:

En el patio hay varios lugares en donde los niños se agrupan. Uno de ellos es un castillo de plástico, al que trepan tres o cuatro niños. Ubicados en la parte superior, conversan sobre a qué jugar. Discuten sobre si jugar al “capitán” o a otra cosa que no alcanzo a distinguir. Rápidamente la conversación cambia de foco a discutir sobre qué superhéroe es mejor (Superman o Spiderman). A medida que hablan continúan subiendo y bajando por el castillo (Colegio MRM, Kínder).

La invitación a “jugar” puede efectuarse también utilizando otros verbos, por más que la acción efectuada tenga visiblemente que ver con el juego. Así por ejemplo, la invitación a un juego “de contenido violento” emerge luego de la invitación no a “jugar”, sino que a “pelear”; no obstante, los niños parecen comprender o asumir que, precisamente, no se trata de lo segundo sino que de lo primero; manejan la distinción y comprenden la definición de la situación en la que se inscriben, dando cuenta de un aprendizaje sociocultural respecto del significado de determinadas indicaciones en determinados contextos:

(...) La educadora los llama para que entren y les entrega un par de barras (tipo Lego). Les dice que pueden trabajar en lo que quieran (clasificar, contar, seriar), mientras ella va a llamar a cada niño/a para terminar la prueba [actividad anterior]. Algunos niños juegan con el material de manera individual, otros en dupla o en trío. Varios niños se acercan para mostrarme sus creaciones: un par de espadas, una pistola, una jirafa. Luego, cuatro niños comienzan a perseguirse por la sala con sus “armas” (...). Después, se acercan dos niñas con sus espadas y tiene lugar un diálogo: “¿Pelemos? / “Te tiro un balazo” / “Te rozó así” / “No, si estoy matando” (...). Después de unos 20 minutos los niños están en pie, jugando por la sala, algunos están luchando. Lanzan frases del tipo, “en guardia” (Colegio MV, Kínder).

Cómo se juega: acomodación de reglas en los juegos de reglas explícitas

Diversas escenas dan cuenta de un ejercicio de acomodación de las reglas del juego cuando estas son explícitas, formado parte de un sistema identificable con anterioridad, de un juego preexistente; reglas no creadas por los jugadores para la situación (a diferencia de lo que ocurre con el juego sociodramático). Ahora bien, precisamente, lo que ocurre en ciertos casos es que dichas reglas pueden no ser del todo conocidas por los participantes, y/o dejar espacio para ambigüedades o interpretaciones divergentes, siendo necesario un arreglo con que el grupo dirima, in situ, acerca de la legitimidad de determinadas prácticas, enriqueciendo con sus propios arreglos la actividad y permitiendo que prosiga:

En un rincón del salón, dos niñas juegan al juego de cartas “UNO”. Varias veces discuten sobre lo permitido o no permitido en el juego (“¿Se puede tirar un “+2” tras un “2”?”). La negociación se resuelve fácilmente y dura poco, generalmente una de las niñas acepta la regla de la otra, y el juego fluye (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

En algunas de estas situaciones, percibimos además lo que podríamos considerar un intento por preservar el interés del juego (en el ejemplo a continuación, “pillar” o encontrar a los compañeros que se esconden), más allá de la aplicación estricta de determinadas reglas (dónde y cómo esconderse):

Observo a un grupo de niños (en su mayoría niñas) que juega a “la escondida”. La pared en la que “se cuenta” forma un ángulo, lo que una niña aprovecha para esconderse muy cerca de la que cuenta, aunque sin ser vista; con lo que “se libra” (“1, 2, 3 por mí”) apenas la otra deja de contar. Esta protesta, “¡No vale!”, “¡Sí vale!”, retruca su compañera, y siguen en su posición durante un rato. De pronto, la que contaba grita, “¡Todo de nuevo!”, como en respuesta a esta situación; cuando los demás van llegando, les dice, “¡Ya los vi a todos!”; aunque el grupo podría considerar esta actitud a su vez como un “engaño”, en definitiva no se observan mayores inconvenientes para repetir la “cuenta” o jugada (...). Más adelante en el juego, una niña que “cuenta” se percata de que la esperan detrás, y dice: “¡No se vale detrás!”; como aceptando la advertencia, los que estaban ahí se retiran a esconderse “bien”... Aunque algunas niñas se quedan... Otras vuelven, como para insistir en la estrategia... La que cuenta vuelve a insistir... Pero apenas termina de contar aprovecha para “pillar” (“1, 2, 3 por X”) a una cercana (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Negociar juegos, reglas y participantes: el grupo en una combinación de roles

Observamos también situaciones en las que se combinan una variedad de roles que aparecen en disputa por parte de más de un jugador. La siguiente escena, en el que participa un pequeño grupo formado exclusivamente por niñas, retrata un proceso global de negociación de la participación en un juego de reglas en proceso de invención por parte de sus participantes. Lo anterior comprende tanto la cuestión de la aceptación o no de nuevos integrantes, como aquella relativa a las reglas específicas de la actividad; lo que parece estar en relación, a su vez, con la autoría del juego y con la confección de sus recursos, elemento que también genera discusión:

Habiendo comenzado un “rato de patio”, algunos niños (en particular niñas) permanecen en la sala (una de las guías me comenta que lo prefieren así). Observo un grupo de tres niñas que parece jugar en el sector llamado “biblioteca” (espacio dispuesto para sentarse o recostarse, con un estante con libros). Las niñas parecen haber inventado el

juego en el momento mismo. Veo en primer lugar que lanzan una manta enrollada al aire para que luego otra participante la atrape. Aparece una cuarta niña, que pregunta: “¿Puedo jugar?”. Escucho un leve “Sí” de una de las jugadoras. La recién llegada trata de integrarse al espacio de juego. Otra le indica, “Oye no puedes jugar, no preguntaste...”, “Sí, está jugando”, señala otra, “Sí pregunté”, responde la aludida, “No te respondimos”, indica la que cuestionó su aparición; “Sí te respondimos”, señala otra, “Sí, yo te respondí”, señala la tercera... Todo esto intercalado de breves silencios... La primera en objetar su presencia dice algo inaudible, y la recién llegada insiste: “¿Puedo jugar?”, “Sí”, sentencia finalmente la que había cuestionado su presencia.

Se genera después una discusión (entre las tres del principio) acerca de la modalidad de juego o regla específica: decir o no el nombre de la participante que debe atrapar la manta, lanzarle o no directamente la manta enrollada. Las implicadas argumentan en función de quién inventó el juego y/o confeccionó el material utilizado: “La Camila hizo este juego.../ Pero yo hice la pelota [manta enrollada]... .../ No, yo hice la pelota.../ Pero yo dije cómo usar la pelota...”, etc. Luego, una de las jugadoras lanza la “pelota” o manta enrollada directamente a la recién llegada, esta vez diciendo su nombre (lo que no se observó al principio). Otra le objeta lo hecho: “¡Pero había que recogerla y después tirarla para arriba!”; la que la lanzó retruca algo y se sienta. La que objetó le dice a recién llegada (Daniela): “Lánzala hacia arriba y nosotras la tenemos que atrapar...”. “La Daniela puede hacer lo que ella quiera”, señala la que se sentó. Y luego añade riendo: “¡No me la lancen a mí!”, pero es justo lo que hace la recién llegada (...). (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Una propuesta o idea de juego inicial puede también sufrir variaciones en función de condicionantes contextuales en el entorno. Identificadas estas condicionantes en tanto limitantes por parte de los niños, la decisión provisoria puede ser la de buscar un espacio más adecuado para la actividad; no obstante, acaso como un arreglo que privilegia el espacio disponible y la oportunidad de jugar por sobre el contenido del juego, la deliberación conjunta puede llevar también al grupo a sustituir determinado juego por otro:

En el patio, un grupo me solicita para mostrarme el juego del “pato- pato- ganso”. Advierto que es muy similar al “corre la guaracha” (...). Los observo jugar, cuando de pronto una de las niñas exclama: “¡Pause!... Es que hay poco espacio y nos podemos caer”. “¡En el patio del Inti!” (el grupo de los más pequeños), sugiere alguien. Discuten sobre ir a jugar a otro lado... y derivan finalmente en un cambio de juego: la escondida (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años).

Coda: Animar a otros en el juego

Aunque constituyendo una dinámica poco observada y registrada durante el estudio, es interesante notar que el juego puede ser también la ocasión para instar a los demás a realizar acciones desafiantes, más allá de lo que cada cual podría considerar usualmente posible, como una manera de superarse, de ir más allá de las propias posibilidades:

En el patio, un trío de compañeros intenta, por turnos, saltar desde el suelo a una plataforma situada a mediana altura (aproximadamente 80 cm), tomando impulso desde unos metros atrás. Solo uno de ellos lo logra, para luego animar a los demás: “¡Tenís que confiar en ti!... Obsérvame”, y les muestra cómo (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años).

2.6. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS CON NIÑOS

Presentamos a continuación los resultados más relevantes derivados de las entrevistas con niños y niñas, tanto individuales como grupales, a partir del sistema de códigos que se elaboró para su análisis. Como señalamos anteriormente, dicho sistema fue diseñado buscando analizar las opiniones y narrativas expresadas por niños y niñas tanto en instancias de entrevista individual como grupal. Cabe subrayar que los hallazgos que se presentan se levantaron de forma cualitativa, indagando en el discurso de los niños respecto de las dimensiones investigadas.

DIMENSIÓN 1: INTERESES O PREFERENCIAS DE LOS NIÑOS

Esta dimensión refiere a los lugares, actividades, personas u objetos que hayan sido señalados espontánea y libremente por los niños como de su interés, gusto o preferencia durante la entrevista, o bien como importantes o significativos para ellos; ya sea explícitamente – nombrándolos – o de manera implícita – indicándolos, encaminándose hacia ellos y/o fotografiándolos. Para efectos de esta dimensión se consideran aquellos lugares, objetos, actividades o personas de interés o preferencia señalados por los niños/as, siempre que se encuentren dentro del establecimiento o en su entorno cercano (calle, paisaje, alrededores, etc.). Eventualmente, podrán considerarse intereses o preferencias cuyo señalamiento haya sido inducido por el investigador, siempre y cuando tal interés haya sido ratificado por el niño.

Como un primer acercamiento a lo que los niños gustan de hacer en su escuela, destaca la importancia que le otorgan a jugar, siendo la actividad más mencionada dentro del discurso de los niños entrevistados. De manera espontánea, los niños y niñas relatan los juegos que realizan, los lugares de juego o personas con quienes jugaban, mostrándoles a los investigadores la importancia que tenía para ellos esta actividad dentro de su jornada escolar.

Los elementos que componen esta dimensión – actividades de interés, objetos, personas y lugares –se relacionan entre sí de diversas maneras. Sin embargo, las relaciones más relevantes en términos de las construcciones de juego que realizan los niños en esta etapa tienen que ver con las que se establecen entre las actividades que mencionan y los demás elementos: (a) objetos y actividades; (b) personas y actividades; y (c) lugares y actividades. A continuación, se comentan los hallazgos más importantes respecto de estas relaciones.

a) Relaciones entre objetos y actividades

En sus discursos, los niños mencionan reiteradamente diferentes objetos que son de su interés y que actúan como un elemento de apoyo a las actividades que más prefieren. En el gráfico N° 1³⁹ se observa claramente que las actividades de preferencia de los niños tienen que ver tanto con el juego y el ejercicio físico (actividades que llamaremos “de naturaleza lúdica”), como con la higiene, la alimentación, la exploración y la experimentación (actividades que llamaremos “de naturaleza no lúdica”).

De acuerdo con las apreciaciones de los niños, tanto el juego como las actividades físicas (realizadas, en su mayoría, en clases de educación física) constituyen actividades lúdicas. En sus narrativas, los niños refieren que para jugar requieren de una mayor disponibilidad de objetos – pelotas, bolitas, taca-taca, arcos, telas, juguetes traídos de la casa, entre otros.

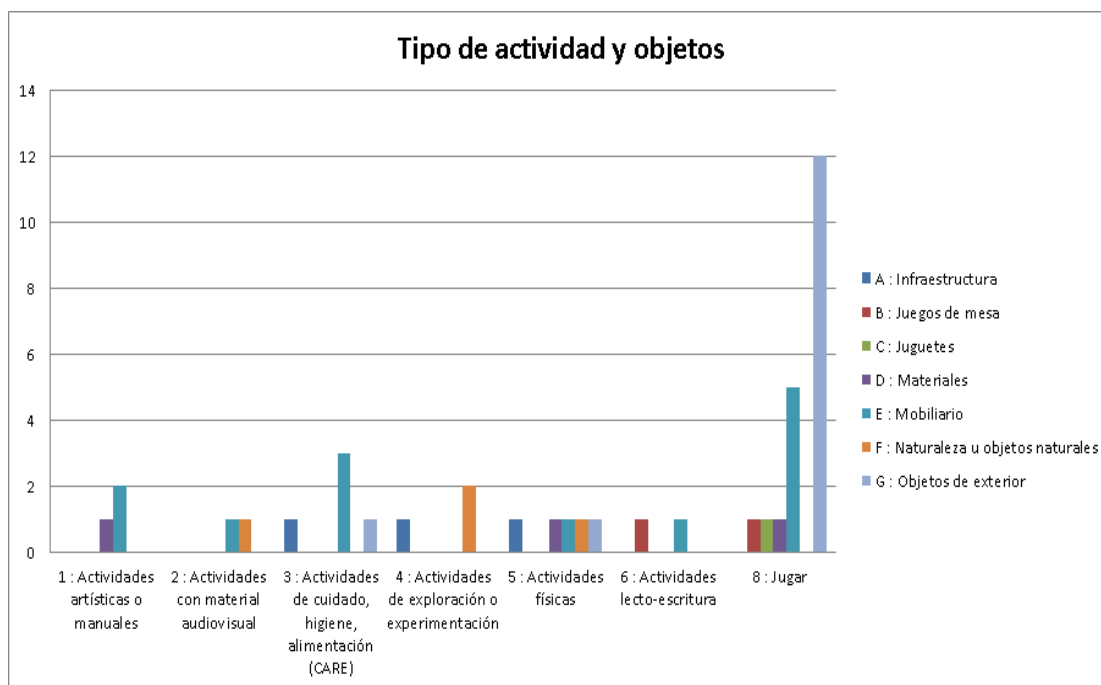
³⁹ Lo que se expresa en los gráficos corresponde a menciones (no a porcentajes) que no persiguen más que proporcionar una imagen de las principales tendencias en las distribuciones de los comentarios y relatos de los niños, sin pretender tener representatividad en el sentido estadístico del término.

Cabe señalar que en la medida que los niños crecen, la referencia a estos objetos se enfoca en la carencia de estos (ausencia de pelotas, por ejemplo), así como en las estrategias desarrolladas para lograr mantener esta actividad a pesar de dicha insuficiencia – por ejemplo, jugar a la pelota con una caja de jugo o botella.

Respecto de las actividades relacionadas con el ejercicio físico, calificadas de “entretenidas” por niños y niñas, estos/as insisten en que los profesores a cargo “les hacen juegos” para los que utilizan variados materiales – conos, pelotas, cuerdas, ula-ula, entre otros. En este tipo de actividad, la figura del docente pasa a cumplir un rol muy relevante, el cual exploraremos más adelante.

Continuando con las relaciones entre objetos y actividades, dentro de las actividades no lúdicas mencionadas como más importantes por los niños, destacan en primer lugar las que se relacionan con la higiene y la alimentación, respecto de las que se mencionan en particular componentes del mobiliario de los establecimientos – sillas, mesas, bancas para sentarse, basureros, etc. También encontramos variadas referencias a actividades relacionadas con la exploración y experimentación, respecto de las que se destacan como principales recursos aquellos provenientes de la naturaleza – plantas, insectos –, así como componentes de la infraestructura – por ejemplo, ventanas o bancas desde donde los niños contemplan lo que sucede a su alrededor. Las referencias a las actividades de exploración son especialmente relevantes para nuestro estudio, considerando que este ámbito de acción puede estar en relación con el juego o precederlo, y en general constituyéndose en espacio privilegiado para la expresión de la curiosidad y actividad espontánea del niño. Dentro de las actividades de este tipo que los niños refieren, cabe destacar la mención a aquellas efectuadas en el marco de clases de ciencias naturales – talleres, observación de plantas, actividades en huerto, entre otras.

Gráfico 1. Tipo de actividad y objetos



Profundizando en los objetos que los niños utilizan para sus juegos, tal como se aprecia en el gráfico anterior, los niños atribuyen una gran importancia a los materiales y a los objetos del exterior que les permiten llevar a cabo su juego, relevando el rol que asumen los espacios educativos en la promoción de esta actividad. De este modo, son importantes para ellos diversos componentes del mobiliario del establecimiento – computadores, pizarras, mesas – que permiten desarrollar distintos tipos de juego, ya sea como un apoyo para la

utilización de otros objetos – caso de las mesas y bancos –, para jugar un videojuego o juegos que implican armas palabras o juegos con números, como en el caso de las pizarras. En cuanto a los objetos de exterior, los niños destacan la importancia de dos elementos: las estructuras de juego – tales como resbalines, taca-taca, columpios, arcos de fútbol, aros de básquetbol –, y la naturaleza. En algunos de los colegios observados, se combinan de manera relevante la presencia de ambos elementos, lo que nos permitió observar una diversidad de prácticas lúdicas en los niños durante sus momentos de recreo.

b) Relaciones entre personas y actividades

En relación con las actividades de interés para los niños, otro elemento importante tiene que ver con las personas en compañía de quienes las realizan.

En general, respecto de las actividades relacionadas con el ejercicio físico y los juegos, niños y niñas mencionan a sus pares como principales acompañantes. De modo que estas actividades de interés son realizadas con otros niños como amigos, compañeros y niños de otros cursos, con los que comparten en momentos como el recreo y las clases de educación física.

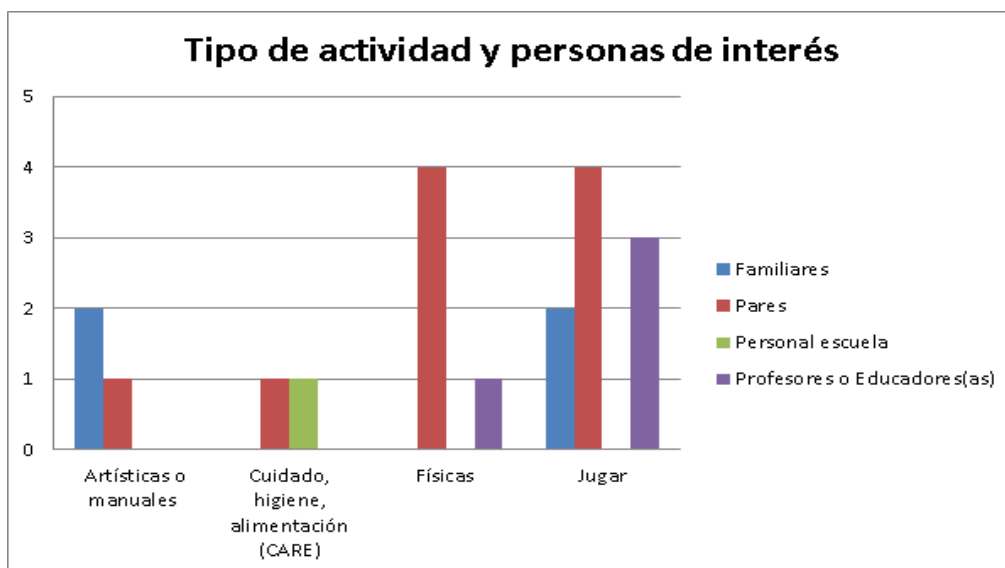
Como se observa en el gráfico n°2, para estas actividades resulta relevante también la participación de profesores, educadores o guías, revelándose dos roles claves que estos asumen: (a) quien las inicia, acompaña o permite; y (b) quien las controla, limita o prohíbe. Respecto del primero de estos roles (a), a partir de ejemplos recogidos en distintos establecimientos, queda clara la importancia del profesor de educación física como la figura que mejor lo encarna. Por el contrario, el rol más controlador (b) por parte de los docentes se evidencia, para los niños, al interior del aula y, según ellos mismos lo indican, dicho rol aumenta en presencia e importancia a medida que van creciendo y pasando de nivel.

En otras palabras, surge en el discurso de los niños la presencia del profesor o profesora de educación física como actor relevante que dirige y guía sus actividades de tipo lúdico. Este profesor también ocupará un lugar importante dentro de las referencias al juego efectuadas por los niños, pues será quien permite el juego dentro de su clase, ya sea otorgando la posibilidad de que los niños elijan un juego como actividad de esta o bien, generando un tiempo para el juego libre (no iniciado ni regulado por el educador) al finalizar las actividades planificadas.

Respecto a las actividades de cuidado, higiene y alimentación, en su mayoría refieren al momento en que los niños y niñas se alimentan, ya sea durante el periodo de almuerzo o colación (en los recreos), y se vinculan con las menciones de pares. En general, niños y niñas señalan compartir ese momento con un amigo(a) y también con personal de la escuela cuyas funciones refieren a la alimentación, como por ejemplo “las tías de la cocina”.

Finalmente, las actividades artísticas o manuales se ponen en relación con algunos familiares como hermanos o sobrinos que también se encuentran en el colegio y con quienes niños y niñas se relacionan en momentos libres o de recreo. Se mencionan como ejemplos, actividades como dibujar o trabajar con objetos de ensamble.

Gráfico 2. Tipo de actividad y personas de interés



Hasta aquí, hemos revisado relaciones entre pares de elementos o componentes de la dimensión referente a los intereses de niños y niñas (objetos/ actividades – personas/ actividades). En realidad, la relación más importante que encontramos se observa entre tres componentes: objetos, personas y actividades. En la siguiente tabla presentamos dos relatos de niños de primer año básico del Colegio PSV, que evidencian cómo interactúan objetos, personas y actividades en una situación de naturaleza lúdica (juego y actividad física):

Tabla 32. Interacción de objetos, personas y actividades

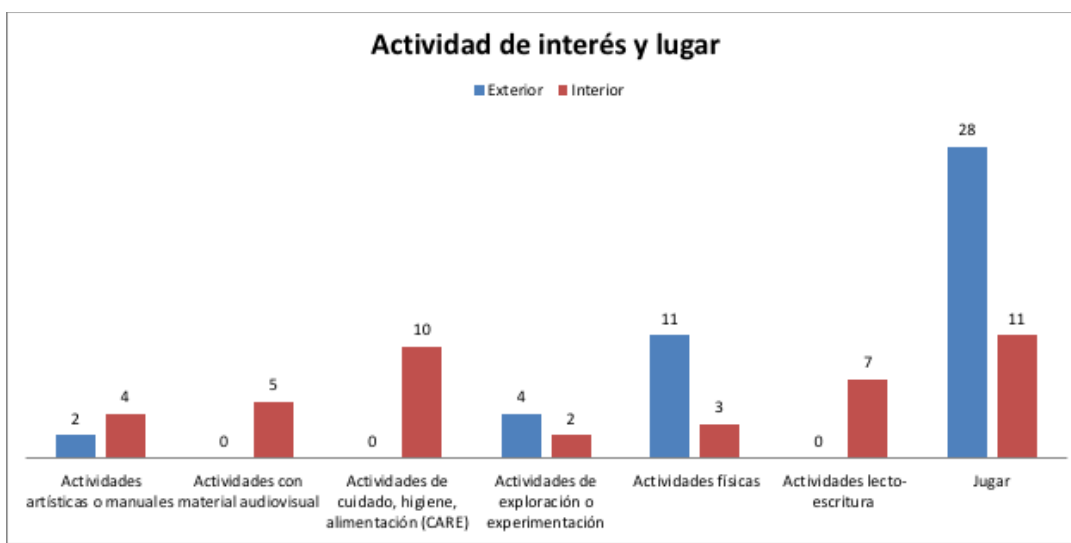
<p>Ejemplo “Jugar, personas y objetos” – Colegio PSV, 1° básico:</p> <p>M1: A mí me gustaban mucho.... a mí me gusta jugar, me gusta... E1: Te gusta jugar M1: Sí E1: ¿Qué más? M1: ¿Qué más? A... de jugar con Moni, con la Alicia, y con... H1: Eh ¿con quién más...? M2: ¿Con la Jose? M1: Jose H1: Y la Amaya M2: Y la Amaya E1: ¿Cómo? H1: Jugamos a las cosas que nos gustan jugar a las bolitas, a los bolones E1: ¿En los recreos? H1: [Asiente con cabeza]</p>	<p>Ejemplo “Actividad física, personas y objetos” – Colegio PSV, 1° básico:</p> <p>1: ¿Te gusta Educación Física? 2: Porque a veces hacemos girar con el ula-ula, me gusta estar con mis amigos, me gusta cantar con los... Me gusta estar con los profesores y cuando estamos en la sala hacemos concurso de canto 1: De acuerdo. Concurso de canto, y eso es entretenido... 2: La tía dice que tengo voz de flamenco</p>
---	--

En ambos relatos se evidencian dos dinámicas importantes: las relaciones con pares y las relaciones con adultos; al mismo tiempo que ambas dinámicas ocurren en torno a objetos que permiten que el juego ocurra. Además, hay una mención importante a las familias por parte de los niños. Cabe destacar que en este caso particular, los niños identifican instancias lúdicas tanto dentro como fuera del aula, lo que no es un hallazgo transversal a todos los casos. Esta relación actividad versus lugar es la que analizaremos a continuación.

c) Relación entre lugares y actividades de interés

Todos los establecimientos educativos cuentan con espacio interior y exterior, algunos con mejor infraestructura e implementos que otros, y esto se evidencia en los relatos de los niños. Sin embargo, con mejor provisión o ausencia de esta, todos los niños entrevistados demostraron utilizar sus recursos y sortear adversidades para llevar a cabo sus actividades de interés. Entre las más importantes mencionadas ya anteriormente, nos encontramos con que tanto las actividades lúdicas como las de exploración tienen mayor ocurrencia en el espacio exterior; mientras que las actividades no lúdicas se presentan con mayor frecuencia en el espacio interior, tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico.

Gráfico 3. Actividad de interés y lugar



Nos parece importante detenernos en esta dimensión para mencionar la importancia del espacio exterior, sin distinción de nivel educativo. Efectivamente, en la mayoría de las entrevistas realizadas, tanto individuales como grupales, las actividades de preferencia de los niños, y en particular sus actividades de juego se desarrollan en el espacio exterior. Entre las características importantes de estos espacios encontramos:

- su amplitud: que sean espacios grandes, que les permitan correr libremente y realizar diversas actividades (o juegos) en paralelo;
- su infraestructura: que sean espacios que provean de infraestructuras para sus juegos: estructuras multifuncionales, canchas, arcos, bancos;
- su acceso a la naturaleza: que sean espacios que contengan vegetación (plantas, árboles), arena o barro u otros elementos que les permitan crear diversos juegos imaginativos, físicos o socio-dramáticos;
- sus materiales: son importantes para completar la funcionalidad de los espacios, por lo que los niños valoran tener pelotas, aros, bolitas y otros materiales que sirvan de complemento para sus actividades lúdicas.

En otras palabras, el diseño de los espacios parece estar al centro de las posibilidades de acción de los niños, por lo que constituye un elemento curricular al que hay que prestar especial atención para promover posibilidades de juego.

DIMENSIÓN 2: PRÁCTICAS

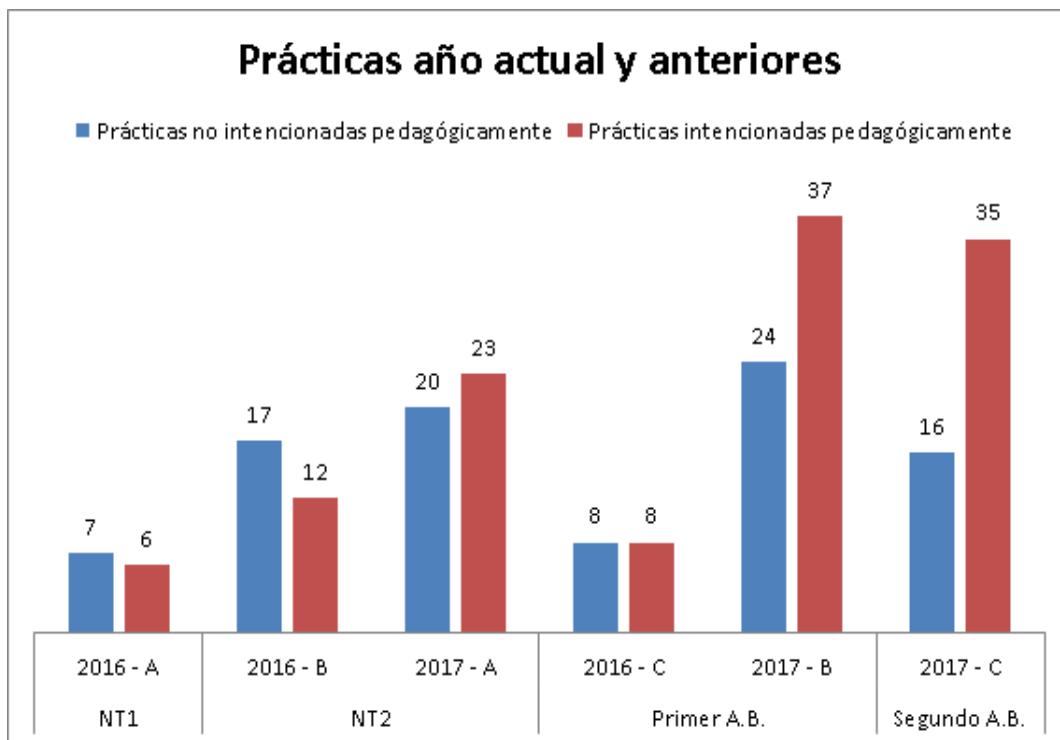
En esta dimensión buscamos identificar tanto las prácticas que los niños indican realizar en general en sus respectivos colegios o escuelas, como su ubicación temporal, ya sea en años anteriores o en el “actual” (de realización de la entrevista). Es decir, si lo que los niños señalan hacer en el establecimiento refiere a experiencias vividas en el año en curso (de realización de la entrevista), o pasados (niveles o cursos anteriores).

Para efectos del análisis se crearon dos categorías que agrupan el total de prácticas mencionadas por los niños. Así, fue posible distinguir entre prácticas intencionadas pedagógicamente, que refieren a aquellas actividades propuestas por los y las docentes en contexto de clases, y aquellas prácticas no intencionadas pedagógicamente, es decir, que emergen de manera espontánea en el actuar de niños y niñas.

En el siguiente gráfico efectuamos una comparación de ambos tipos de prácticas según el nivel que cursan los niños en el año 2017 y su nivel anterior (cursado durante el año 2016), para dar cuenta de la variación en ellas según las percepciones de niños y niñas. Para poder efectuar la comparación se distinguió a cada nivel o grupo con una letra: el grupo A representa a aquellos niños que en 2016 se encontraban cursando el nivel NT1, pre-kínder o equivalente y que durante 2017 cursaron NT2, kínder o equivalente. El grupo B se compone de aquellos niños que durante 2016 cursaron NT2 o equivalente y que en 2017 se encontraban en primer año básico o equivalente, mientras que el grupo C está constituido por los niños que el año 2016 se encontraban cursando primer año básico o equivalente y que durante el desarrollo de las entrevistas se encontraban cursando segundo año básico o equivalente.

Cabe precisar que los mencionados grupos no reúnen necesariamente a niños/as del mismo colegio, sino que del mismo nivel – o al menos de edades equivalente cuando no existe un grupo comparable punto por punto, como en el caso del colegio PPRM.

Gráfico 4. Prácticas año actual y anteriores



a) Resultados Grupo A (2016 = NT1, 2017 = NT2)

La siguiente tabla presenta segmentos de entrevistas que ejemplifican los hallazgos para este grupo. Resulta interesante notar que si bien sus integrantes aún se encuentran en el nivel de Educación Parvularia, se aprecia un cambio importante en sus percepciones respecto de la presencia de prácticas intencionadas pedagógicamente entre ambos años (NT1 o prekínder y NT2 o kínder). El primer segmento citado hace referencia a una práctica de este tipo, a saber una actividad de presentación oral que los niños preparan para exponer ante sus compañeros acerca de una temática que puede ser designada por la educadora o escogida por ellos. En este caso, los niños reportan que fue una actividad que les gustó, y podemos inferir la adquisición de un aprendizaje disciplinar ya que recuerdan el nombre del personaje histórico sobre el cual presentaron. En contraste, la segunda cita ya revela la utilización de libros y la realización de “tareas” en NT2, evidenciando además un rechazo de los niños hacia este tipo de prácticas. Incluso, aquí ya no mencionan la utilidad de estas actividades y/o su objetivo, por lo que resulta más complejo inferir una relación con sus procesos o resultados de aprendizaje.

En el caso de las prácticas no intencionadas pedagógicamente, y profundizando en los hallazgos comentados en la sección anterior, observamos que para los niños el espacio exterior es relevante para poder llevarlas a cabo. Claramente los niños identifican este espacio como su lugar personal y colectivo, donde pueden realizar sus juegos (principalmente grupales y físicos) sin la dirección de un adulto (sobre todo en los niveles mayores). Este hallazgo está en línea con los resultados del FONIDE N911436, donde se revelan los cambios de estos espacios como una fuerte influencia en los procesos de transición de los niños a la enseñanza básica. Por un lado, esta transformación puede considerarse positiva ya que el disponer de más y mejores espacios exteriores confiere a los niños un mayor grado de libertad en un espacio seguro, donde también aprenden a relacionarse entre ellos. Sin embargo, se vuelve a evidenciar que este espacio necesita de más cuidado e intencionalidad por parte de las comunidades educativas para permitir que las actividades lúdicas de los niños se desarrollen en plenitud.

Tabla 33. Percepciones respecto de la presencia de prácticas intencionadas y no intencionadas pedagógicamente Grupo A

	Prácticas intencionadas pedagógicamente	Prácticas no intencionadas pedagógicamente
2016	<p>Colegio MRM (prácticas intencionadas): E1: Mira, ¿y qué está haciendo ese niño ahí? [en el video] H1: Andan haciendo la selva, porque andan presentando su este E1: Ah, está presentando... E1: ¿Y ustedes hacen esas presentaciones? M1: No sé... H1: Sí, como una mula E1: ¿Tú hiciste una el año pasado? H1: Sí E1: ¿De qué? H1: De... de... de Arturo Prat Chacón E1: ¿Y...? Arturo Prat, ¿y te gustó hacer eso? H1: Sí M1: Y yo soy... y yo era las conchitas H1: [cantando] Arturo Prat capitán de la</p>	<p>Colegio MV (prácticas no intencionadas): EM: ¿Ahí están cantando? Mira y acá, a ver ¿qué está pasando acá? H1: Jugando a la pelota EM: A la pelota H1: Al fútbol EM: A ver, claro. Oye, y ahí que estaban jugando a la pelota con la profe, ¿la profe siempre juega a la pelota con ustedes o no? M1: No M2: Sí EM: ¿Sí? ¿No? M2: Conmigo no EM: ¿No? H1: No les... cuando somos grandes no, pero cuando somos chicos, sí EM: Ah, cuando son chicos la profe sí juega a la pelota con ustedes No identificado: Ajá H1: Sí</p>

	<p>Esmeralda...</p> <p>E1: Oye Margarita, ¿y a ustedes les gusta hacer esas presentaciones?</p> <p>M1: Sí</p> <p>E1: ¿Por qué les gusta hacer esas presentaciones?</p> <p>H1: Me gusta a mí</p> <p>M1: Ahora podemos andar en pre... presentamos a veces...</p>	<p>EM: Ah, ¿y por qué ahora ya no?</p> <p>M1: Porque somos grandes</p>
2017	<p>Colegio PSV (prácticas intencionadas):</p> <p>1: ¿Oye, y hay cosas del colegio que no te gusten?</p> <p>2: ¿Cosas del colegio? No, algunas tareas de... de, como... de libros</p> <p>1: ¿Algunas qué? ¿Cómo?</p> <p>2: Algunas cosas de libros no me gustan</p> <p>1: ¿Como qué cosas?</p> <p>2: De... como cosas de... cosas de hacer tareas de libros</p> <p>1: Cosas de hacer tareas de libro</p> <p>2: Sí</p>	<p>Colegio PPRM (prácticas no intencionadas):</p> <p>1: Ya, ¿y qué otra cosa te gusta hacer en el colegio, Baltazar?</p> <p>2: Escaparme</p> <p>1: Te gusta escaparte</p> <p>2: Sí</p> <p>1: Ya, es entretenido... ¿Y te han retado alguna vez? ¿Te han pillado?</p> <p>2: Me han pillado, pero una guía que se llama X y nosotros en el patio, en el del Alicura, nosotros nos escapábamos de ella y ella nos quería pillar</p> <p>1: [Risa]</p>

b) Resultados Grupo B (2016 = NT2, 2017 = 1° básico)

En los resultados de este grupo para las prácticas pedagógicamente intencionadas, quisimos relevar realidades muy distintas entre nuestros casos de estudio (ver la tabla a continuación). Primero, la cita correspondiente al recuerdo del año 2016 (cuando el grupo se encontraba cursando NT2) en el colegio PSV, revela la preferencia de los niños porque les lean cuentos (en vez de tener que leerlos ellos mismos). La reflexión de estos niños nos parece muy relevante en relación con el aprendizaje de la lectura: señalan que al intentar leer ellos mismos hay información que no retienen, mientras que si reciben la información por parte de un adulto que lee, esto les permite comprender mejor el contenido de la lectura. Por su parte, el segmento de entrevista que hace referencia a las prácticas intencionadas durante el año 2017 muestra una situación particular del colegio PPRM. En este establecimiento, parte importante del proyecto educativo está en relación no solo con el cuidado del medioambiente, sino además con la participación de niños en niñas en la gestión cotidiana del grupo durante la jornada (labores de orden y limpieza, preparación y mantenimiento de los espacios, entre otros). En este caso, los niños encuentran “fome” el “tener que lavar los platos”; sin embargo, se evidencia el manejo de una rutina que conocen.

En cuanto a las prácticas no intencionadas pedagógicamente, los ejemplos que se muestran en la siguiente tabla se relacionan con el juego de los niños. Es interesante resaltar que estos juegos pueden ocurrir tanto dentro como fuera del aula, aunque la diferencia es que al interior de esta existe la figura de la profesora como un agente que controla la actividad. Estos juegos revelan los intereses de los niños y por ende dan indicios de otros tipos de aprendizajes necesarios en la escuela, como aprender a relacionarse, negociar reglas, los límites de respeto hacia sus pares, entre otros. Estos tipos de aprendizaje se desarrollan particularmente en dos tipos de juego descritos en estas citas: los juegos sociodramáticos y los juegos físicos. Para el caso del juego sociodramático (ejemplo del NT2), cabe destacar el rol de la educadora como una participante más que se integra al juego infantil sin alterar su dinámica. En cuanto al ejemplo de juego físico, que incluye elementos de simulación de luchas o peleas con reglas que se negocian y explicitan entre los niños, se trata de una variante cuyo desarrollo no es permitido por la docente al interior del aula.

Tabla 34. Percepciones respecto de la presencia de prácticas intencionadas y no intencionadas pedagógicamente Grupo B

	Prácticas intencionadas pedagógicamente	Prácticas no intencionadas pedagógicamente
2016	<p>Colegio PSV (prácticas intencionadas): E1: Oye, ahí están cantando de nuevo... H1: Sí, ahí estamos haciendo así... E1: ¿Y ahí qué estaban haciendo? H1: Estaba... leer... la tía nos leía un cuento y nosotros le decíamos qué pasó E1: Ya, ¿y eso lo hacen ahora también? H1: No, porque solo nos paramos adelante a decir las cosas, pero la tía como... la tía leía el cuento, nosotros lo leíamos en primera hora, pero la tía no nos leía el cuento, sino que teníamos que decirlo cuando lo leíamos. E1: Lo tenían que leer ustedes solos... H1: Sí E1: Ah... E1: Ok... Ahora lo tienen que leer ustedes solos, ¿y ya saben leer, aprendieron a leer? Todos: No E1: Están a... ¿No? Todos: [Niegan con la cabeza] E2: Pero ¿qué les gusta más? Como, ¿leerlos ustedes o que les vaya leyendo la tía? H1: Sí, que nos vaya leyendo la tía para no se nos perdiera nada</p>	<p>Colegio MRM (prácticas no intencionadas): E: (...) Jugando, ¿y jugando a qué? M2: Y jugando, jugando con la... conejitos, que son como unas tablitas de... [representa un cuadrado en el aire con las manos] E: ¿Y eso... y ese juego lo jugaban con la tía? M1: Sí E: ¿Y de qué se trataba ese juego? M2: Como que en el recreo sacábamos unos conejitos y hacíamos un castillo de legos... y luego el Tomás la destruye porque los conejitos eran los guardias</p>
2017	<p>Colegio PPRM (práctica intencionada) M1: Uno... Es como una encargada de darse las comidas, tiene que sentarse, le dan la ensalada, la comida... M2: Pero, otra vez, tenemos que lavar los platos E2: [Risas] M2: Eso es fome M1: Sí, hay que lavar los platos E1: Y eso es fome</p>	<p>Colegio MRM (práctica no intencionada) 1: ¿Oye, y hay algo en tu sala que te gustaría mostrarme? 2: Sí 1: ¿Qué te gustaría mostrarme? Piénsalo primero, porque no podemos distraer a todos los niños 2: Ahí es donde hacemos tareas 1: Ya, ¿y eso te gusta? 2: ... Y hacemos desorden, y la tía se enoja porque hacemos mucho desorden 1: ¿Y cómo hacen desorden? 2: Así, así, mire. El Alonso se porta tan mal. El Máximo, el Benjamín y el Matías, porque todos corremos y jugamos y nos subimos a las mesas</p>

c) Resultados Grupo C (2016 = 1° básico, 2017 = 2° básico)

Para este grupo, las prácticas intencionadas pedagógicamente están ejemplificadas a través de un caso de estudio en específico, en el colegio PSV. Cabe señalar que este establecimiento posee características espaciales importantes para la creación de situaciones lúdicas – en particular, la amplitud de los espacios y patios exteriores, dotados además de diversos rincones con vegetación, huertos y otros. Por parte de los docentes, se evidencia una clara intención de utilizar estas características en sus actividades pedagógicas.

Los recuerdos de este grupo de niños acerca de su 1° básico dan cuenta de situaciones que se desarrollan tanto fuera como dentro del aula. Por un lado, evocan su trabajo en torno a la creación plástica (manipulación de plastilina), marcado por la libertad de expresión para

escoger colores y realizar figuras; y por otro, refieren su utilización del entorno natural para “salir a investigar” y luego realizar actividades en base a lo observado. En cuanto a sus referencias acerca del curso actual (2° básico), destaca el disfrute que les provoca la lectura de cuentos por parte de la profesora. En este caso, vemos un cambio en el mismo establecimiento, el cual es percibido como positivo por los niños. Remitiéndonos a la tabla sobre el Grupo B (sección anterior), una de las cosas que los niños de 1° extrañaban de su “kínder” (NT2) era la lectura de cuentos por parte de los adultos. Aquí se puede apreciar cómo esta práctica es retomada por la profesora de 2°.

Nuevamente, las prácticas no intencionadas pedagógicamente que los niños refieren son prácticas lúdicas que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula. En dichas prácticas, la participación del adulto presenta variantes. Como se puede ver en la siguiente tabla, los niños del grupo “Carelhue” con edades correspondientes a 2° básico (7 años), relatan una instancia pasada (año anterior, en que se encontraban en el grupo “Alicura”), de juego de persecución (juego físico con reglas) con ciertos componentes ficcionales en cuanto a la “historia” que lo sustenta (apelación a personajes de fantasía). Dicho juego ha sido también mencionado en el capítulo precedente, correspondiente al análisis de las observaciones en terreno. Se trata de un juego en el cual la participación del adulto es vital, ya que asume el rol de atraparlos y levantarlos para dejarlos en un lugar de “reclusión”. No se trata de una participación con una intencionalidad pedagógica al menos explícita, aunque sí pueda tener efectos positivos sobre el bienestar, disfrute o aprendizaje de los niños. El control de la situación aparece como repartido: si bien la participación del adulto es fundamental, no es él quien “decide” el juego, sino que responde a la invitación de los niños (como vimos en el capítulo anterior, le gritan repetidamente “¡el Grinch, el Grinch!”, como para “provocarlo” a que juegue). Por otro lado, la situación que involucra a una cierta cantidad de participantes de ambos géneros.

Para el caso de las vivencias “actuales” de este nivel de niños (2° básico), se observa también una práctica lúdica, desarrollada en este caso dentro del aula (“jugar a los bolos”). Si bien la docente no es explícitamente mencionada, lo anterior no implica necesariamente que esta no está presente ni que no ejerza un cierto control de la situación (se alude a la entrega de un premio como resultado del juego); pero acaso los niños no la consideran demasiado relevante para el desarrollo del juego en sí mismo.

Tabla 35. Percepciones respecto de la presencia de prácticas intencionadas y no intencionadas pedagógicamente Grupo C

	Prácticas intencionadas pedagógicamente	Prácticas no intencionadas pedagógicamente
2016	<p>Colegio PSV (práctica intencionada): E2: ¿Y hacían cosas distintas entonces ahí en la sala también? Ambos: Sí E2: Por ejemplo, ¿qué cosas? M: Como... hacer animales con plastilina E2: Ya... H: Y de diferentes colores M: O cuando nos toca verde vamos a ir a investigar cosas de la naturaleza. Eso... E1: Ya, de la naturaleza, sí... H: Como esto cuando le hacemos limones E1: ¿Y eso era en primero? M: Sí E1: ¿Y ahora ya no? ¿No tanto? M: Eh, un poco</p>	<p>Colegio PPRM (práctica no intencionada): E1: Oye están jugando, espérate, están jugando con el Héctor H2: Sí, al Grinch... H2: Al viejo loco E1: Y al... E1: Pero espera, espera, espera... ¿Cómo es este juego del viejo loco? Porque yo no había visto al Héctor jugar... H1: Es que mira, es que mira... Ellos nos tienen que perseguir y nos tienen que llevar a como una cárcel E1: Ya, o sea que a veces juegan con los guías también E1: ¿Ustedes juegan a veces con los guías? H2: Sí E1: ¿Al Grinch o a otras cosas más?</p>

	<p>E1: Un poco</p>	<p>H2: Al viejo loco, al Grinch y esta vez vamos a ir a la... Vamos a ir a un paseo a la nieve y si viene el viejo loco de la nieve, viene el Grinch y se viene una persona más E1: Y el viejo loco y el Grinch, ¿de qué se tratan de arrancar del Grinch? H1: Él es el... [apunta a otra persona en la sala E1: Ah, juegan con el Ale también H2: Sí E1: Ya, ya, ya... H2: Y también... Pero se va a venir una vieja loca, la X</p>
<p>2017</p>	<p>Colegio PSV (práctica intencionada): E1: ¿Sigamos con segundo a ver si hay una parte que les llama mucho la atención? M1: Bueno E1: Lo que les gusta más... M1: A mí me gustaba esa parte E1: ¿Qué parte? M1: La que le contaba la historia E1: Este parque que contaba la historia E2: La del Mono Rolo H1: Ahí estoy yo E1: Ahí estás tú, sí. Y el prime... O sea, te gusta esta parte que sale la profesora contando historias... M1: [Asiente con la cabeza] M1: ¿Sí? ¿Por qué? M1: Porque así es más divertido</p>	<p>Colegio PSV (práctica no intencionada): 1: Ya. ¿Pero ustedes juegan a veces en clases? 2: Eh... sí. 1: ¿Como a qué, a ver? ¿A qué juegan ahí? 2: Como a hacer una cosa de que... una cosa ahí y otra ahí [gesticula] y lanzar bolos y el que lanza más se gana un chocolate. 1: Ahh, como lanzar bolos, como una competencia... 2: Sí. 1: Ahh mira... ¿Y te gusta eso? 2: Sí.</p>

A modo de conclusión para esta dimensión, nos parece relevante comentar las semejanzas y diferencias que vemos a través de los casos de estudio y de los grupos analizados. Por un lado, al analizar las prácticas pedagógicas intencionadas se pueden observar dos hallazgos relevantes: (a) su aumento significativo entre NT1 y 2° básico y (b) su orientación académica, más específicamente hacia la lectura y la ejecución de tareas. En relación con ambos hallazgos, es relevante destacar cierta aversión que los niños manifestaron frente a ciertos cambios, como asumir obligaciones relativas al orden, a la realización de “tareas” o bien iniciarse en la lectura. Esto último nos parece relevante ya que, al parecer, el sentir de los niños no pasa simplemente por la dificultad de aprender, por ejemplo, a leer, sino que también por el placer de disfrutar un cuento narrado por el adulto. Desde esta perspectiva, la percepción que los niños tienen sobre las prácticas pedagógicas intencionadas no solo se ve afectada por la complejidad de la tarea, sino que también, por el rol que el adulto cumple en la misma y el vínculo que a partir de esta permite establecer con los niños.

Por otro lado, al analizar las prácticas no intencionadas pedagógicamente, también se pueden observar dos hallazgos relevantes: (a) su homogeneidad en la cantidad de menciones realizadas por los niños y (b) su carácter lúdico. Respecto al primer punto, es interesante ver que si bien no en todos los niveles hay un gran reporte de actividades no intencionadas pedagógicamente, siempre las hay, y su frecuencia no se ve afectada por los cambios pedagógicos de esta etapa. En relación con el segundo punto, es un hallazgo muy relevante para los objetivos de este estudio que las prácticas no intencionadas pedagógicamente sean definidas como “juegos” por parte de los niños. Existe una clara percepción del rol principal que ellos asumen en este tipo de prácticas y las negociaciones que deben realizar tanto con sus pares como con sus adultos para poder llevarlas a cabo. Lo anterior también es coherente con los resultados del FONIDE 911436 y profundiza en los

hallazgos de dicho estudio en torno a la construcción de experiencias de transición desde las perspectivas de los niños.

Para finalizar, consideremos en general el rol del adulto. Como se puede apreciar, y de manera transversal a las prácticas (intencionadas y no intencionadas), para los niños es importante el rol que los adultos asumen para otorgarles un espacio y un significado en su experiencia. En ese sentido, cabe señalar que para los niños es importante el vínculo que estas prácticas permiten entablar con los adultos, ya sea un vínculo desde la enseñanza (lectura de un cuento), desde la participación más activa y protagónica (juego físico con reglas) o desde la imaginación (juego sociodramático). Sumado a lo anterior, la percepción que los niños se forman sobre este adulto tiene directa relación con el comportamiento del rol que este asume, ya sea involucrándose como un jugador más, como un conductor o director (cuentacuentos) o como quien regula y/o permite (establece reglas, permite o no la acción lúdica). En este sentido, estos hallazgos nos invitan a reflexionar sobre los espacios que los adultos pueden crear y sus dinámicas para relacionarse con los niños desde lo lúdico y contribuir a construir aprendizajes desde esta actividad.

DIMENSIÓN 3: JUEGOS (PRÁCTICAS LÚDICAS)

Esta dimensión refiere a las percepciones de los niños respecto al juego, tanto a través de ejemplos como de distinciones o significaciones. Abordamos aquí las alusiones efectuadas durante las entrevistas respecto de actividades o situaciones que niños y niñas denominan como “juegos”, ya sea que se trate de juegos desarrollados al interior de la escuela como fuera de ella, por parte de ellos mismos o bien por parte de terceras personas (adultos y/u otros niños).

El objetivo de esta dimensión es reconstituir la representación, imagen o definición que los niños se hacen del juego en tanto actividad o situación, a partir de las características de esta actividad en sus diversas formas. Involucra diferentes aspectos que pueden considerarse componentes de esta actividad: el lugar y el momento en que se desarrolla; los recursos con que se cuenta para emprenderla; los participantes del juego y las interacciones que supone, ya sea con niños como con adultos; el género de los participantes en el juego; el rol del adulto en el mismo; y por último los condicionantes (limitantes o facilitadores) de la actividad. Cabe destacar que si bien son los mismos elementos considerados para la Dimensión 1, en este caso se profundiza únicamente en la mención de estas variables en relación con las actividades lúdicas o juegos mencionados por los niños.

a) Definiciones de “juego”

Durante los recorridos por los establecimientos educacionales, guiados por los propios niños, fueron apareciendo ciertas definiciones acerca de lo que es el juego para los entrevistados, las características que les atribuyen y lo que diferencia a las prácticas lúdicas de otras actividades que podrían llevarse a cabo en el colegio.

Así, al momento de analizar el discurso de los niños, fue posible determinar 3 niveles de definición: 1) Una definición desde la acción, que refiere a aquellas nociones que asocian el juego con una práctica determinada (por ejemplo, “jugar es como la pinta” o “como las escondidas”), 2) una definición desde la distinción, que alude a aquellos casos en que los niños definen el juego por lo que no es (por ejemplo, “hacer las tareas no es jugar”), y 3) una definición desde la significación, que dice relación con aquellas representaciones o percepciones de los niños respecto a las prácticas lúdicas en general. Las definiciones serán comparadas según el nivel que se encuentran cursando los niños en el momento de la entrevista, a fin de dar cuenta de estas distintas nociones del juego según su edad.

En un primer nivel de definición -desde la acción-, niños y niñas son capaces de asociar determinados tipos de actividades a la noción de “juego”. En el caso del NT2, este nivel de definición no se presenta. En cambio, si es posible observar ejemplos de esta definición en primero y segundo básicos (o equivalentes). En el ejemplo a continuación de primero básico, el niño/a ejemplifica con prácticas que considera como juego – jugar a la pelota, jugar a la pinta – para distinguirlo de otra actividad que no sería un juego, como hacer tareas. En el caso del segundo básico, el niño/a responde a la interrogante del entrevistador y define el juego a través de ejemplos o formas de juego.

Tabla 36. Definiciones del juego según nivel

Definición desde la acción	
1B	2B
<p>1: Ya. O sea, lo que sea puede ser jugar...</p> <p>2: Sí.</p> <p>1: Muy bien, muy bien</p> <p>2: Pero menos hacer tareas</p> <p>1: Hacer tareas no.</p> <p>2: No</p> <p>1: ¿Y por qué? ¿Cuál es la diferencia? ¿Hacer tareas es fome?</p> <p>2: No, pero no se llama jugar, si no que se llama hacer tareas.</p> <p>1: De acuerdo.</p> <p>2: Porque tiene... Jugar se llama jugar a la pelota, jugar al Básquetbol, jugar a la escondida, jugar a la pinta.</p> <p>1: Ya. ¿Y las tareas pueden ser entretenidas?</p> <p>2: Sí...</p> <p>1: Pero no son jugar...</p> <p>2: No, no son jugar.</p>	<p>1: Pero cuando tú dices... Ya, “están jugando”, ¿qué significa que están jugando? Que no están haciendo otra cosa...</p> <p>2: A la escondida, a la pinta y no sé qué cosa más.</p>

Respecto de la segunda categoría – definiciones desde la distinción, es decir desde lo que *no* es el juego –, podemos encontrar ejemplos en todos los niveles. En el NT2, los niños distinguen entre juego y actividades en clases o de carácter pedagógico. Lo interesante de estos ejemplos, es que a pesar de que los niños indican que aquellas actividades son entretenidas y se desprende cierto interés por ellas, no las catalogan como juego. En el caso de los niños y niñas de 1° básico, efectúan esta misma distinción – en el ejemplo, entre “ver libros” y jugar. No obstante, una niña considera que “ver libros” constituye una práctica lúdica, pues hace una diferencia respecto de “leerlos”. Podemos inferir que la primera constituye una actividad relacionada con el trabajo en clases, mientras que “ver libros” podría considerarse un juego debido a la simulación de una actividad (dramatización), o bien, dada la mera observación del contenido del libro.

En el caso del 2° básico, los niños distinguen entre trabajo y juego. El manipular objetos como cubos o bloques podría ser considerado un juego; sin embargo, el hecho de formar palabras con ellos y/o aprender un contenido a través de esa actividad, implica que sea catalogada como trabajo. En este sentido, la mención a la profesora refiere a un trabajo que bien podría ser intencionado pedagógicamente, en tanto actividad iniciada por el adulto a cargo.

Tabla 37. Definiciones desde la distinción según nivel

Definición desde la distinción		
NT2	1B	2B
<p>E1: Miren el angelito M1: Ahí están los angelitos listos, pero algo les falta H1: La madera M1: Sí E1: Oye, ¿y ahí están jugando o están haciendo una actividad? H1: La cabeza de... E1: Con el angelito, ¿están jugando o están haciendo una actividad? M1: Una actividad E1: ¿Y te gusta esa actividad? M1: Sí E1: ¿Y por qué es una actividad y no es un juego? M1: Porque... porque, mire, la canción es chistosa</p> <p>-----</p> <p>E1: Mira... ahí, cuando están con los libros, ¿eso es juego? Eso, mira H1: Ah, están haciendo unas cosas, están leyendo E1: ¿Están leyendo? H1: Están aprendiendo a leer E1: Ah, aprendiendo a leer, pero espérate, están aprendiendo... pero ¿están jugando o están haciendo otra cosa? Están jugando, ¿o no? M1: Sí, estamos jugando, pero... E1: ¿A qué están jugando? M1: A lo que estamos juga... No estamos jugando, pero estamos haciendo una cosa E1: ¿Y lo están pasando bien o no? M1: Sí H1: Sí, como un chancho E1: Como un chancho [risas] H1: Sí</p>	<p>EH: Oye, ¿y ver libros es jugar? M2: Eh... Sí H1: No EH: Acá dicen que sí y acá dicen que no, ¿por qué sí sería y por qué no sería jugar? E: No, porque además la Isidora hizo una distinción, ella dijo que ella veía libros, no que leía libros M1: No porque yo no sabía leer, las únicas que sabían leer eran las gemelas M1: Yo... yo tampoco</p>	<p>E1: Y... ¿Tú crees, Esteban? ¿Escribir es un juego o no? H2: No E1: ¿No? ¿Por qué? H1: En el fondo... en el fondo también... la mayoría es... Es como un trabajo más... (E1: Ya...) porque... sería ridículo que a alguien se le ocurriera, no sé, poner M-A-K-K no sé cuánto y... E1: Inventar palabras que no existen H1: Sí poh, eso también, como inventar algo poh, como un juego, ¿me entendís? E1: Ah... ya, ya, ya. H1: Y ahí está escribiendo la profesora aro y esas cosas E1: ¿Cómo? Perdón H1: Como que... Está escribiendo como aro, y ponemos maro o es aro, eso es... E1: Claro, es para aprender las letras y aprender... Ah ya, ya, ya</p>

La tercera categoría o tipo de definición – desde la significación – da cuenta de un nivel mayor de análisis por parte de los niños, pues implica atribuir ciertas características a la actividad (como normas, participantes, espacios, momentos) que permiten definirla como una práctica lúdica. En este tipo de definición los niños son capaces de argumentar por qué ciertas actividades son catalogadas como juego. Son los niños y niñas de primer y segundo básico quienes elaboran este tipo de definiciones, a diferencia de los niños y niñas de NT2, quienes solo hacen referencias a distinciones entre dos tipos de actividades.

En el ejemplo de primero básico, los niños y niñas de este nivel atribuyen un lugar al juego - el patio-, y hacen notar la relativa libertad que conlleva realizar un juego o práctica lúdica en ese espacio, que presenta normas distintas a otros espacios del colegio como la sala, baños, comedores, etc. Esta relación entre patio y juego puede tener que ver también con el *momento* para el juego que se desarrolla en este espacio – el recreo –, donde los niños llevan a cabo distintos tipos de juegos por iniciativa más bien propia.

En el caso de segundo básico, a diferencia de la definición por distinción, cabe hacer notar que los niños le atribuyen explícitamente al juego la posibilidad de vehicular aprendizajes, relacionando directamente el aprender con la actividad lúdica.

Tabla 38. Definición desde la significación

Definición desde la significación	
1B	2B
<p>M1: Cuando hace calor, nos mojan E1: Y eso es, para ustedes, que están haciendo ahí, ¿es como un juego o no es un juego? M1: Es como juego M2: Eso es un juego M3: Sí, allí estoy... E1: ¿Y por qué es como un juego? A ver... M2: Porque hay que saltar... M1: En el salón no dejan gritar, solo allá en el patio, y en el patio podemos hacer lo que quiera M2: Nos dejan gritar, nos dejan <i>hacer...</i> todo <i>en el patio</i> M1: En el patio no podemos... E1: En el patio pueden gritar M1: Sí, y hacer lo que queremos pero menos <i>si no es en el patio</i> M3: Ahí estoy yo con una faldita E1: Ahí estás tú. Y esto [indicando el video], ¿por qué es como un juego? A ver, ¿por qué? M2: Porque hay que saltar y tratar que no nos moje el agua E1: Ah ya, ya, ya</p>	<p>E1: ¿Y qué... qué significa jugar para ustedes? ¿Por qué algunos...? ¿Cómo sabes que un material es para jugar y otro no es para jugar? H1: Bueno, todos eran diver... para jugar, pero... pero como que... pero, aprendimos cosas en... a través de ese juego E1: Aprender cosas a través de un juego H1: Sí E2: Mm E1: Ah, ¿y co...? Oye qué interesante, ¿cómo qué cosas? H1: Como... Como eso que está haciendo ella, que podemos jugar a que estábamos haciendo distintas formas, y eso también es aprender como... y lo... O saberse de memoria cuál pieza armaba un... otra forma, eso también es aprender y jugar al mismo tiempo E1: Aprender y jugar al mismo tiempo H1: Aunque <i>sí, es un juego</i></p>

A través de estos ejemplos, se infiere que los límites de lo que es juego o no para los niños, muchas veces son difusos y dependen de las dinámicas de la escuela, de cada nivel y de cómo cada niño desarrolla el juego en el establecimiento educacional. De este modo, buscaremos a continuación dar cuenta del desarrollo y características del juego en la escuela desde la perspectiva de los niños.

b) Características del juego infantil en la escuela

La segunda categoría de esta dimensión (prácticas lúdicas) refiere a las diversas características de los juegos que los niños practican, en función de los elementos que ellos/as mismos/as reportaron durante las entrevistas. Distinguimos en particular: el tipo de juego al que hacen alusión; los espacios que utilizan, los roles que distinguen (o que pueden inferirse a partir de sus relatos) respecto de los adultos; los participantes que identifican (en términos de la realización de juegos más o menos masculinos o femeninos); y los condicionantes (en particular de tipo limitante) que identifican respecto de la actividad lúdica.

En cuanto a la clasificación de los juegos en diferentes "tipos", cabe recordar el proceso de categorización expuesto anteriormente. Durante las entrevistas, niños y niñas fueron

mencionando una serie de actividades que daban cuenta de sus propios juegos o de los juegos de otros niños. A partir de esta diversidad, construimos categorías que buscaron agrupar tipos de juegos a nivel macro, a fin de disponer de una categorización excluyente, ya que de otro modo, ocurre que muchos juegos pueden ubicarse dentro de más de una categoría (por ejemplo, la “pinta” puede considerarse juego físico y además de reglas explícitas). Lo anterior, entendiendo que dentro de ellos es posible encontrar otros subtipos de juegos más específicos.

Fue de este modo que distinguimos las categorías ya presentadas: 1) Juego físico con reglas, 2) Juego físico sin reglas, 3) Juego no físico con reglas y 4) Juego no físico sin reglas. Se realizó esta clasificación a partir de la distinción entre juego físico o no físico debido a la gran cantidad de menciones de juegos que demandan una actividad física importante, como correr, saltar, escalar, entre otros. Mientras que otro factor de clasificación de juegos fueron las reglas explícitas, entendiendo que todo juego supone reglas, pero que muchas de ellas son creadas por los propios niños, que no son fácilmente identificables y que se van negociando o van mutando durante el desarrollo del juego. De modo que un juego llamado “con reglas” dará cuenta de normas explícitas y preexistentes (como la pinta o las escondidas).

i. Panorama general

Tipos de juegos: Dentro de las referencias generales de niños y niñas respecto de las actividades lúdicas que reportan practicar, destacan en primer lugar los juegos que hemos denominado como físicos con reglas, seguidos de los no físicos sin reglas (entre los que se encuentra el juego sociodramático y el juego con objetos)

Un análisis por *settings*⁴⁰ no evidencia mayores variaciones en esta distribución general, salvo por el hecho de que, en el colegio Montessori, los juegos no físicos sin reglas reciben un poco más de menciones que los físicos con reglas.

Tabla 39. Tipo de juego y setting

Tipo de juego/setting	Montessori	Educ. Básica Tradic.	Educ. Parvularia Tradic.	Totales
Juego físico con reglas	33	27	102	172
Juego no físico sin reglas	35	25	48	114
Juego físico sin reglas	19	16	18	57
Juego no físico con reglas	7	4	32	48

Localización: Para todos los tipos de juegos reportados, se mencionan los espacios exteriores como lugares privilegiados para el desarrollo del juego.

La referencia mayoritaria a los espacios exteriores como lugares de juego no presenta demasiadas variaciones en términos de *setting*, aunque se aprecia una mayor presencia relativa o proporcional de las menciones al juego en espacios interiores en la Educación Parvularia tradicional.

⁴⁰ Para una adecuada consideración de los datos en la tabla, cabe recordar que la presencia de niños/as que cursan educación básica tradicional es mucho mayor en la muestra; lo anterior debido al diseño de nuestra investigación, que contempló entrevistas durante el segundo año de realización del estudio con niños en niveles o con edades correspondientes a NT1 (Kinder), 1° básico y 2° básico.

Tabla 40. Lugar para el juego y setting

Lugar/setting	Montessori	Educ. Básica Tradic.	Educ. Parvularia Tradic.	Totales
Exterior	42	22	81	157
Interior	11	10	20	46

Recursos: En términos de recursos para el juego, se observa una notoria predominancia de las referencias relativas a los objetos de exterior (mobiliarios y estructuras como arcos de fútbol, columpios, escondites, taca-taca, etc.). Lo anterior no presenta mayores variaciones en términos de un análisis por *setting*.

Tabla 41. Recursos para el juego según setting

Recursos/setting	Montessori	E.P.T.	E.B.T	Totales
Objetos de exterior	28	9	41	84
Materiales	6	9	14	32
Objetos de ensamble	7	2	11	20
Juguetes	2	2	11	16
Mobiliario	4	1	6	11
Objetos de juegos de mesa	3	1	1	5
Recursos de la casa	1	0	3	4

ii. Roles de los adultos en el juego

En general, niños y niñas tienden a ver a los adultos más como participantes de sus propios juegos y/o como propiciadores de los mismos, más que en un rol regulatorio o de cuidado-vigilancia. No obstante, niños y niñas de la educación básica tradicional parecen tender a hacer referencia, en mayor proporción que sus pares de otros *settings*, al rol del adulto en tanto promotor o propiciador de sus juegos y en cuanto regulador o árbitro de los mismos.

Tabla 42. Rol del adulto según setting

Rol del adulto/ setting	Montessori	Educ. Parvularia Tradic.	Educ. Básica Tradic.	Totales
Cuidado, vigilancia	2	1	1	25
Participante	6	6	11	12
Promotor o propiciador del juego	2	2	8	7
Regulador, árbitro	0	1	6	4

Al respecto, cabe destacar la figura del profesor/a de educación física, quien aparece desempeñando un rol tanto propiciador como regulador de diversas actividades: juegos de competencia entre grupos, juegos-deportes (fútbol, básquetbol), actividades físicas que incluyen manipulación de objetos (ula-ula, saltar con cuerda), y juegos de persecución, todas ellas, por lo demás bien apreciadas y valoradas.

En ocasiones, la elección de estos juegos sería fruto de las preferencias mayoritarias expresadas por los niños. No obstante, el docente puede también dirimir acerca de la posibilidad de realizar determinado juego, en particular atendiendo a si el comportamiento de los niños ha sido o no considerado el adecuado:

2: El tío X dice, "quién vota por lo que quieren hacer algo" y si alguien vota, el que vota más por uno, gana y hacemos eso...

1: Ah, los hace votar a todos

2: [Asiente]

1: Ah, ¿y se van turnando las cosas que hacen o todos hacen lo mismo o...?

2: O algunos hacen diferentes cosas...

1: Ah. Ah, ya. Entonces el tío X les hace usar todas esas cosas, como jugar a la pelota, usar los aros, todo ¿no?... volteretas...

2: Y además los deja jugar al... y.... al gato y al ratón

(Colegio PSV, 2° básico)

2: Esta es la terraza, un lugar donde nosotros hacemos física, algunas veces venimos para acá, a la terraza como a jugar a hartos juegos [Están en la terraza en el tercer piso]

1: Y por ejemplo, ¿qué juegos hacen acá?

2: Cualquiera... jugamos a la pelota cuando nos portamos bien

1: Cuando se portan bien

2: Sí

1: ¿Y cómo es portarse bien acá?

2: Eh... cuidar a los compañeros, no pelear [Toma fotos]

1: Ya... Y ahí les dan permiso para jugar la pelota

2: Sí

1: ¿Y quién les da ese permiso?

2: El tío

1: ¿Cuál tío es ese?

2: Se llama tío X

1: ¿Y él es el profesor de Educación Física?

2: Sí

(Colegio MV, 2° básico)

Respecto del rol de otros docentes, algunas referencias de niños/as de este *setting* dan cuenta del hecho de propiciar otro tipo de juegos (por ejemplo, de construcción); aunque se señala de preferencia la promoción y regulación de breves competencias al interior de la sala:

1: ¿Y tus otros profesores te hacen jugar cosas también?

2: [Asiente]

1: ¿Por ejemplo, qué cosas?

2: La tía... esas dos tías, como de Kinder y Pre-kínder nos hacen cosas divertidas también.

1: Ahh ¿Cómo qué cosas?

2: Nos hacen jugar al gato en la pizarra, lo dicen a la pinta y lo dejan ir al recreo antes que toque el timbre para que tengamos recreo y también usamos los cubitos para hacer formas de cualquier cosa, hasta árboles, y yo antes hice como una forma... Como de un auto, con amarillo y negro y blanco.

(Colegio MV, 2° básico)

1: ¿Y qué cosas juegan con los otros profesores o profesoras?

2: Mmh... Algunas veces la tía nos pregunta sumas... y depende, porque algunas veces la tía no nos hace esas cosas.

1: ¿Pero cuando les pregunta sumas es juego entonces?

2: Sí, porque los niños que responden más sumas, son los que ganan.

1: Ah, ya.

2: Porque, por ser, yo estoy en la fila uno, después viene la fila dos. Él [otro niño] está en la fila dos y él [otro niño] está en la fila tres.

1: Ya. Ah, es por fila. ¿Ahí lo que hacen entonces es que tienen competencias?

2: Sí, algunas veces

(Colegio MV, 2° básico)

iii. Variaciones en términos de género

Los totales de la tabla a continuación nos indican que en términos de género (juegos mixtos - practicados tanto por niños como por niñas – o con participación exclusiva ya sea de niñas o de varones), los niños entrevistados que se refieren al tema no identifican mayores diferencias; una cantidad similar de referencias remite a juegos femeninos y masculinos, siendo mayoritarias las menciones a juegos mixtos.

Tabla 43. Tipo de juego y género

Tipo de juego/género	Femenino	Masculino	Mixto
Juego físico con reglas	7	13	29
Juego físico sin reglas	0	2	2
Juego no físico con reglas	3	5	7
Juego no físico sin reglas	11	6	8
Totales	22	24	45

Ahora bien, en términos de los tipos de juegos desarrollados, dentro de las referencias a juegos exclusivamente masculinos (ya sea que así se conciban y/o se practiquen por parte de los menores), destacan los juegos físicos con reglas; mientras que por el contrario, para los juegos exclusivamente femeninos, encontramos una mayor importancia relativa para las actividades lúdicas que podríamos considerar como “opuestas”: los juegos denominados no físicos sin reglas.

Juegos masculinos físicos con reglas

Muchos niños varones señalan jugar al fútbol y expresan su preferencia por este juego. Respecto de la preferencia por parte de las niñas, se expresan algunas diferencias de opinión: algunos arguyen que a las niñas “no les gusta” – lo que puede ser desestimado, al menos en parte, por sus propias compañeras –; mientras que otros insisten en que las niñas no juegan ya que no dominan la práctica – “no saben cómo hacerlo”:

E1: ¿Y a qué juegan los niños solos y las niñas solas?

H1: Como a la pelota

E1: A la pelota juegan los niños solos

H1: [asiente con cabeza]

E2: Mm

E1: ¿Y por qué las niñas no juegan a la pelota, creen ustedes?

H1: No les gustan tanto

M1: A mí un poco

E1: ¿A ti te gusta un poco?

E2: ¿Sí?

M1: [asiente levemente con la cabeza]

E1: ¿Y juegas a veces?

M1: Sí

(Colegio PSV, 2° básico)

1: ¿Y con quién juegas?

2: Con el Javier Ramos... todos esos

1: ¿Pero con niños, con niñas?

2: Con niños

1: Con puros niños... ¿Y por qué no juegan con las niñas?

2: Es que las niñas no saben cómo jugar a la pelota
(Colegio MRM, 2° básico, niño)

Otros varones admiten, a su vez, desconocer lo que hacen las niñas mientras ellos juegan “a la pelota”:

Oye, ¿y qué te gusta hacer en el colegio, qué haces tú en el colegio?

2: Jugar a la pelota

1: Jugar a la pelota. Ah también juegas a la pelota... ¿Y dónde juegas a la pelota? ¿En qué parte del colegio?

2: En la cancha [Indica con un gesto hacia la cancha, mientras siguen caminando]

1: En la cancha de acá. ¿Y ahí quiénes juegan a la pelota?

2: [Enumera varones]

1: Ahí sí que son puros hombres

2: y el Vicente [Asiente, respondiendo a que son puros hombres]

1: ¿Sí? ¿Y las mujeres, que... a qué juegan cuando ustedes juegan a la pelota?

2: No sé

(Colegio PSV, 2° básico, niño)

En cuanto a las niñas, algunas aluden a su no utilización de los espacios exteriores (patios) para la práctica del fútbol. Algunas indican explícitamente que, si bien pueden jugar en estos espacios a otra cosa, los varones no les permiten practicar el mencionado deporte:

1: ¡Oh! No conozco esta parte de tu colegio ¿Y esto qué es?

2: Es la multicancha, donde todos los niños juegan a la pelota

1: ¿Los niños juegan a la pelota aquí? ¿Y por qué te gusta a ti?

2: Es porque aquí puedo jugar con mis compañeros

1: ¿Y tú juegas a la pelota también?

2: No me dejan los niños

(Colegio MRM, 1° básico, niña)

Finalmente, respecto tanto de “la pelota” como de algunos juegos de persecución y/o atrape (pinta, escondida...), aunque no se explicitan diferencias de género, en el relato de algunos niños aparecen mencionados solo compañeros varones, o bien muy pocas excepciones de participantes femeninas.

Juegos femeninos no físicos sin reglas

En conversaciones mixtas en instancias de entrevista grupal, niños y niñas parecen reconocer la existencia de una generización en el juego: juegos que son para niñas y otros para niños:

EH: Oye ¿y esto que (...) estaban jugando al doctor? ¿Ustedes juegan a eso por ejemplo?

H1: [Niega con los dedos]

EH: ¿No? ¿Y por qué no?

M2: ¡Sí! [pausa video]

H1: Me da asco <0:18:41>

EH: ¿Te da asco jugar al doctor?

H1: No...

EH: Ah

M2: A las mujeres no

EH: A las mujeres no, fíjate <0:18:46>

H1: Pero es que es de mujeres

EH: Ah, es un juego de mujeres

EM: Ahh...

(Colegio MV, Kínder)

Como vemos, la alusión remite a juegos de tipo sociodramático – “jugar al doctor”, “a la familia”, “al papá y a la mamá”... Se trata de un tipo de actividad que aparece como importante dentro del discurso de las niñas entrevistadas, y para el cual reconocen contar más bien con la compañía de participantes de su mismo sexo; acaso porque a los varones, estos juegos “no les gustan”:

2: Es que me gusta esa casa cuando siempre jugamos (...)
 1: ¿Y a qué juegan aquí?
 2: A la familia, a veces (...)
 1: ¿Y con quién tú juegas a eso?
 2: Con la [nombre tres niñas] y otras amigas.
 1: ¿Y puras amigas?
 2: Y a veces amigos
 1: ¿A veces amigos también?
 2: [Asiente]
 1: ¿Igual o menos?
 2: Menos
 (Colegio PPRM, grupo Alicura/5-6 años)

E1: [Pausa video | 0:44:35] Ahí tú decías que era su hermano (...)
 M1: Sí, pero era de juego
 E1: Pero era de juego... ¿y cómo de juego...?
 M1: El juego de la fa... a la familia
 E1: A hacer como que son los hermanos...
 M1: Sí
 E1: ¿Y ustedes juegan a la familia también?
 M1: Sí, a veces somos hermanas
 M2: Yo siempre soy la mascota
 M3: Algunas veces ella como mamá <0:44:51>
 E1: ¿Tú eres siempre la mascota?
 M2: Sí
 (...)
 E1: ¿En serio? Y a ti te gusta ser la mamá parece
 M1: No, soy la bebé
 E1: ¿Y juegan con niños a la...?
 Varias: A veces
 M1: A veces, con el X, el X es nuestro amigo
 E1: ¿Y por qué otros niños no?
 M1: Es que...
 M2: No... No les gusta
 (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

Otras niñas, sin reconocer explícitamente una generización femenina del juego sociodramático (por ejemplo, en el caso de “jugar a hacer pasteles con arena”), señalan la ausencia de determinados materiales para seguir practicando este tipo de juegos:

E1: ¿Y qué estás haciendo tú ahí?
 M2: Un pastel con la X para usted
 E1: Sí [sonríe], ya, ¿y jugaban mucho ahí en estas cosas?
 M2: Sí
 (...)
 E1: Pero ahora ¿sigues jugando a hacer pasteles tú por ejemplo?
 M2: No, no tanto (...). Porque ahora ya no tenemos las cositas
 E1: ¿Qué cositas?
 M2: Eso, lo que... [se levanta y apunta el video y se sienta]
 H1: La que aparece en el video [se levanta y apunta y se sienta]
 E1: Ah, esos como moldes
 E2: ¿Qué son?
 H1: Son unas cosas que se gira
 E1: Que se gira
 H1: Sí
 M2: Sí
 E1: Ahh... Y si los tuvieras ¿tú los ocuparías?
 M2: [asiente con la cabeza]
 (Colegio PSV, 1° básico, entrevista grupal)

Localización del juego según género de los participantes

Con mayor frecuencia que los varones, las niñas entrevistadas se refirieron a la utilización de los espacios interiores (sala de clases, pero también espacios como la biblioteca) como lugares de juego; mencionando actividades efectuadas con juguetes, bloques de construcción, títeres y rompecabezas. Otras evocan la posibilidad de “jugar a dibujar”, e incluso de bailar en determinadas clases. También se mencionan algunos juegos de competencia que involucran “premios”, sin duda organizados por la educadora:

- 1: Ya. ¿Pero ustedes juegan a veces en clases?
 2: Eh... sí.
 1: ¿Como a qué, a ver? ¿A qué juegan ahí?
 2: Como a hacer una cosa de que... una cosa ahí y otra ahí [gesticula] y lanzar bolos y el que lanza más se gana un chocolate.
 1: Ahh como lanzar bolos, como una competencia...
 2: Sí.
 (Colegio PSV, 2° básico, niña)

Factores climáticos como la lluvia pueden incidir en la realización de actividades lúdicas al interior de la sala:

- ¿Y en la sala pueden jugar, por ejemplo?
 2: Sí
 1: ¿También?
 2: También, pero con los juguetes
 1: ¿Con los juguetes?
 2: Cuando está lloviendo podemos jugar
 (Colegio MRM, Kinder, niña)

En cuanto a lugares como la biblioteca, pueden constituir espacios para el juego durante el recreo, por ejemplo cuando en el patio no se encuentran compañeros para la actividad:

- 2: (...) Y en el recreo, cuando no tenemos a nadie... cuando yo, no tengo a nadie con quien jugar, puedo estar en la biblioteca
 1: Ya, ok
 2: Y nos podemos sacar los zapatos y ponemos una alfombra y podemos saltar como... el luce
 1: ¿Y eso te gusta?
 2: [Asiente]
 (Colegio PSV, 1° básico, niña)

Los espacios interiores también pueden ser el lugar para desarrollar juegos de tipo sociodramático (como ya mencionamos, la implicación de varones resulta escasa para algunas de las entrevistadas). Se alude también al ya mencionado requerimiento, por parte de los adultos, acerca de “jugar en silencio”:

- 1: ¿Y a qué más juegas? ¿Juegan a otro juego más?
 2: A la familia
 1: ¿A la familia? ¿Y cómo se juega a eso?
 2: [Duda]
 1: ¿También juegan en el patio a la familia?
 2: Sí, también adentro.
 1: ¿También adentro, en el salón?
 2: Sí
 1: ¿Y a la familia la juegas también con tus amigas?
 2: Sí
 1: ¿O con algún hombre?
 2: Con el X
 1: ¿El X no más?
 2: [Asiente] (...)
 1: ¿Y adentro del salón juegan?
 2: Sí
 1: ¿A qué? Tú me decías que juegan a la familia

- 2: Sí
 1: ¿Y a qué más juegan adentro del salón?
 2: A que somos perritos
 1: ¡Que son perritos! [Risa] Ya ¿Y siempre les dan permiso para jugar en el salón?
 2: Nos dan permiso, es que a veces... No nos dejan, pero jugamos y a veces nos dicen... van las guías allá y nos dicen que tengamos un poco más de silencio.
 (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años, niña)

Los baños o sus alrededores también son mencionados como potenciales espacios de juego, aunque lo anterior parezca no estar permitido en algunos establecimientos:

- 2: También por allá está el baño de hombres y el de las mujeres.
 1: Están los baños ¿Ya y tú los ocupas también? ¿Vas para allá?
 2: Pero casi la mayoría de las veces los niños van a jugar
 1: ¿Van a jugar? ¿Y qué cosas juegan en el baño?
 2: No sé
 1: ¿Y las niñas juegan en el baño también?
 2: Sí
 1: ¿Y las niñas que juegan allá en el baño?
 2: No sé... No sé, porque yo no juego en el baño
 1: Tú no juegas en el baño... Ah, ya. Ya ¿Y por qué no juegas en el baño tú?
 2: Porque una tía los va a sacar a todos los niños de ahí que están jugando
 (Colegio MV, 1° básico, niña)
- 1: Pero miremos alrededor, ¿qué cosas vemos acá? Tú cuando juegas con tus amigas, a las muñecas, a la mamá ¿por dónde se van moviendo?
 2: Por el baño
 1: ¿Por el baño? ¿Y dónde queda el baño?
 2: Allá [Indica con un gesto]
 1: ¿Podemos ir a verlo?
 2: [Asiente]
 1: ¿Y así tus nos cuentas por dónde juegan allá?
 2: [Comienza a caminar, siempre mirando a través de la cámara. Van desde el patio hacia los baños]
 1: Por acá dices que juegas
 2: [Asiente]
 1: ¿Y qué hacen cuando están por acá?
 2: Cuando jugamos con el Joao, él pilla, y entramos al baño porque no pueden entrar los hombres, porque es de mujeres.
 (Colegio MV, 1° básico, niña)

Recursos para el juego según género

Los análisis precedentes parecen concordar con las diferencias que podemos observar en términos de utilización de recursos para el juego. Si bien tanto niños como niñas mencionan los recursos lúdicos situados en el exterior de la sala, las niñas evocan bastante más su utilización de materiales, es decir, de objetos en principio destinados al trabajo pedagógico:

- Bueno. Y por ejemplo en tu salón ¿Qué cosas hacen?
 2: A veces dibujamos, a veces hacemos materiales
 1: Ya... ¿Cómo, hacer materiales?
 2: Es que todas esas cosas son materiales que los ponemos en unas cosas y a veces le ponemos unas cosas...
 1: Ya, ¿pero es jugar? ¿Están jugando con los materiales?
 2: [Asiente]
 (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años, niña)

Algunos de dichos materiales podrían ser incluso utilizados en el patio, durante momentos de recreación:

- 2: [Comienza a caminar por el colegio. Llegan a una cancha] Ah, pero yo estoy siempre... por aquí, por allá, por aquí.
 1: ¿Por allá estas siempre? ¿Y qué haces cuando estás allá siempre?

2: Juego con mi amiga
 1: Ah... ¿y qué cosas juegan acá, por ejemplo?
 2: Como... a hacer formitas
 1: Ya...
 2: Jugar al Cachipún
 1: ¿Ya, y cómo se juega a hacer formitas?
 2: En que ella tiene un anillo y una plasticina, y así la hace
 1: Ah... con plasticina
 2: [Asiente]
 1: ¿Y con quién haces esas cosas?
 2: Con la Danae
 (Colegio MV, kínder, niña)

iv. Condicionantes de las prácticas lúdicas infantiles en la escuela

Respecto de los factores que pueden condicionar (limitar o potenciar) el juego de los niños, identificamos:

- Las interacciones con pares, en términos de cómo la relación con otros niños favorece o limita la práctica lúdica;
- Las limitantes contextuales, entendidas como las características del contexto donde se desenvuelven los niños que pueden limitar o favorecer el juego (espacio, recursos);
- Las limitantes propias del niño/a, entendidas como las características personales que pueden limitar o favorecer la actividad (como por ejemplo, no considerarse apto para su realización o no comprender o recordar el funcionamiento de un determinado juego);
- Las limitantes desde el adulto, que refiere a las normas o condiciones que pondrían los adultos para el desarrollo del juego (tener buen comportamiento, finalizar previamente el trabajo, etc.).

De acuerdo con nuestro análisis, la mayor cantidad de limitantes mencionadas por los niños tiene relación los factores contextuales y las que provienen de algunos adultos en particular. Dentro de las referencias a los condicionantes del juego, destacan de manera general las menciones a las limitantes contextuales de la actividad lúdica. Un primer ejemplo tiene que ver con factores climáticos que, como la lluvia, pueden limitar la salida al patio, teniendo los niños que permanecer al interior de la sala – aunque aquí también puedan tener lugar algunos juegos:

E2: Y entonces cuando llueve, ¿ustedes tienen que pasar el recreo adentro de la sala?
 M: Sí
 E2: Ah....
 E1: Ajá
 M: Cuando está lloviendo
 E1: ¿Y ahí pueden jugar adentro de la sala o...?
 M: Sí, sí podemos
 E1: ¿Sí? Cuando es recreo y está lloviendo pueden jugar en la sala
 M: Sí
 E1: ¿Y a qué juegan ahí?
 M: A los bloques
 H: A la gallinita ciega
 (Colegio PSV, 2° básico)

También figura la percepción del recreo como único momento para el juego, y/o del patio como un lugar en que se permite lo que en la sala no:

EH: ¿Y juegan en el recreo solamente o pueden jugar en clases también?
 M1: En recreo
 EH: Solo en recreo
 M1: No en clase
 E: ¿En clase no se puede jugar?
 M1: No, porque después la tía nos reta

(Colegio MRM, 1° básico)

M1: En el salón no dejan gritar, solo allá en el patio, y en el patio podemos hacer lo que quiera

M2: Nos dejan gritar, nos dejan hacer... todo (...) en el patio
(Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

Notamos además la percepción de que el ingreso a la sala con determinados recursos lúdicos y/o su manipulación al interior de este espacio, puede constituir una práctica repreensible. Los niños demuestran comprender el motivo de eventuales reconvenciones y/o sanciones – la “distracción” que el juego en la sala podría provocar:

EH: Oye, ¿y la tía los deja usar esas... las pepitas en la sala?

H2: No

H3: No

H1: Sí

H2: No, sí, algunas veces pero...

EH: Por qué las tías no... ¿Por qué los profesores no dejan que tengan las pepitas en la sala?

(...)

H3: Porque...

H2: Porque o si no... Nos distraímos

EH: Porque se distraen

H1: Y después se nos olvida qué tenemos que hacer en la tarea (...) Porque nos distraímos con otras cosas (...) y después se nos olvida hacer las cosas que tenemos que hacer

(Colegio MV, 2° básico)

Encontramos también menciones a transformaciones en la distribución de los espacios y juegos exteriores, que limitan anteriores posibilidades de juego, así como estrategias para continuar empleando estos recursos:

H1: Eso es una cuncuna que se pasa por abajo y salta

EM: Ah...

EH: Oye, pero y eso yo no los conocía ¿dónde es esto?

EM: Yo tampoco, no los conozco

H1: ¿Ah?

EH: ¿Dónde es esto? Que yo no lo conocía

H1: Allá [señala a otro lugar], y ahora lo sacaron

EM: Ah, los sacaron ¿y por qué?

H1: Y le pusieron eso en las cosas de los chiquititos

EM: Ahh

EH: Ahh ¿y antes dónde estaban? ¿Acá afuera?

H1: Sí

EH: Ah, y podían ir ustedes también a esos juegos ¿o no?

H2: [Niega con la cabeza]

H1: Sí

EH: ¿O se metían así cuando pedían, y así medio escondidos? (...)

H2: Sí [risas]

(Colegio MRM, 2° básico)

En un sentido similar, existen menciones relativas a la separación del espacio exterior en patios distintos, destinados a grupos de niños específicos en función de su edad, y en donde se desarrollan actividades respecto de las que manifiestan interés pero cuyo ejercicio les es limitado:

2: ¿Qué lugar querías mostrarnos? ¿El Huelemu?

2: Sí

2: ¿Dónde queda el Huelemu? ¿Vamos para allá?

2: [Asiente]

1: ¿Y qué hay en el Huelemu? ¿Por qué nos quieres mostrar eso?

2: [No se entiende] Pelota

1: ¿Cómo? ¿Porque juegan a la pelota?

2: [Asiente]

1: ¿Y tú juegas a la pelota?

2: [Niega]
 2: ¿No? ¿Y te gustaría?
 2: [Asiente]
 2: ¿Sí? ¿Y por qué no juegas a la pelota?
 2: Porque es otro patio
 1: ¿Y en ese patio se puede jugar a la pelota?
 2: [Asiente]
 (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

Niños y niñas también se refieren a la relativa carencia de determinados recursos lúdicos del establecimiento, que los constriñe a aportar los propios para hacer posible determinados juegos –la ausencia de pelotas en los “taca-taca” se constata en más de un establecimiento:

2: Este taca-taca [Mueve las perillas]
 1: Este taca-taca, ¿lo ocupan?
 2: No, porque no muchos traen pelotas
 1: Ahh, hay que traer pelotas
 2: Sí
 1: Ahh, ya, ya
 2: Sí, hay que traer pelota, porque las pelotas antes tenían, pero las pierden
 (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años)

1: ¿Oye, esto qué es? (...)
 2: Es un taca-taca
 1: Es un taca-taca ¿Y para qué sirve?
 2: Para jugar
 1: Para jugar ¿Y cómo se juega?
 2: Con... usa una pelota de ping pong, pero igual juegan
 1: Ahh ¿Y a ti te gusta jugar al taca-taca?
 2: Sí, pero no tengo pelota
 (Colegio MRM, kínder)

Notamos también la apreciación de que determinados recursos ya no se encuentran disponibles para su actividad, lo que atribuyen al “desorden” que su empleo podría ocasionar. En el ejemplo a continuación, se trata precisamente de niños de primero básico que observan imágenes registradas el año anterior, en kínder:

E: Oye y esos legos ¿los tiene solo el kínder?
 H1: En pre-kínder
 M1: No, ¡lo tenemos!
 E: ¿Lo tienen? ¿Y pueden ocuparlos ahora?
 H1: No, (E: ah) porque estamos en primero
 E: ¿Y eso qué tiene que ver?
 M1: Pero la tía no nos deja
 E: ¿Por qué? (...)
 M1: Porque algunos niños... Porque la tía... Porque la tía no nos deja porque son muchos legos, además podemos causar desorden
 (Colegio MRM, 1° básico)

Además de las limitantes contextuales, encontramos variadas referencias relativas a las limitantes impuestas por los adultos. Si bien los niños perciben que el empleo de determinados objetos (como juguetes) puede ser permitido en momentos que no están destinados a la instrucción o al aprendizaje formal – como la colación –, también advierten que el hecho de traerlos al establecimiento puede ser amonestado (en particular, porque pueden extraviarlos), y reconocer recurrir a estrategias para escapar a eventuales sanciones. Otros complementan indicando la razón para dichas restricciones: los juguetes no constituyen “materiales”, término que sin duda se asocia de preferencia a un “trabajo”:

E1: Oye ¿les puedo hacer una pregunta? ¿Sí? ¿Aquí están en recreo o no?
 H1: No, estábamos en la clase
 M1: Sí
 E1: ¿Y ellos están jugando con unos autitos?

M1: Sí porque la tía los deja
 E1: Ah, los deja, ah...
 M1: Porque ahí estábamos en colación. En colación
 E1: Ah, estaban en colación, ya
 E2: Ah... ¿Y ustedes juegan en la sala así a veces en colación, con juguetes que llevan?
 Varios: Sí
 E1: ¿Y los dejan traer juguetes al colegio?
 H1: Sí
 M1: No tanto
 H1: A mí no tanto... No me deja traer tantos juguetes
 M1: Y a mí tampoco
 H1: Y mi mamá no me deja y yo los traigo escondidos en los bolsillos
 E1: ¿En serio? ¿Y te han pillado?
 H1: No
 E1: ¿Nunca?
 M1: Yo también los escondo de mi mamá
 E1: ¿En serio?
 M1: Yo eché un juguete, una bailarina y mi mamá no lo sintió
 E2: Ahh
 E1: ¿Y por qué los papás no los dejan traer juguetes?
 M1: No sé, porque tengo...
 H1: Yo los pierdo
 E1: Se te pierden, ya...
 (Colegio PSV, 2° básico)

E1: ¿Y qué están haciendo ahí?
 H1: Jugando con los juguetes que trajo el X
 E1: Ah... ¿Y ustedes pueden traer juguetes?
 H1: No
 E1: ¿No?
 H1: [niega con la cabeza]
 E1: Y entonces hay algo que... ¿Estaban haciendo algo que no podían hacer?
 H1: Mm, mm [negando]
 E1: Ahh... ¿Y por qué no pueden traer sus juguetes?
 H1: Porque no serían materiales (...)
 E1: Ah, ya, ya, ya... Y pueden ocupar los materiales pero no traer los juguetes...
 H1: No
 (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

También hay referencias al hecho de que el adulto puede limitar el tiempo destinado al juego como una manera de sancionar el comportamiento inadecuado o el incumplimiento del trabajo del grupo o de parte de sus integrantes. De manera inversa, el hecho de “portarse bien” puede ser recompensado con un tiempo o espacio extra para jugar, por ejemplo en clases de educación física:

2: Porque (...) ya tocaron la campana para el recreo pero no podemos salir, porque algunos se portaron mal (Colegio PSV, 2° básico)
 H2: (...) Que cuando estamos haciendo las tareas (EM: ya), cuando tocó la campana dice, “los que terminan salen a recreo, y los que no terminan no salgan a recreo” (...). Porque ahí hacen una tarea entera larga...
 EM: ¿Y si es muy larga qué pasa?
 H1: Nos quedamos en la sala
 (Colegio MRM, 2° básico)

1: ¿Y acá qué tenemos?
 2: Esta es la terraza, un lugar donde nosotros hacemos física, algunas veces venimos para acá, a la terraza como a jugar a hartos juegos [están en la terraza en el tercer piso]
 1: Y por ejemplo, ¿qué juegos hacen acá?
 2: Cualquiera... jugamos a la pelota cuando nos portamos bien
 (Colegio PSV, 2° básico)
 En ocasiones, no se trata de que los adultos impidan el juego en general, sino que aquel que se desarrolla en condiciones consideradas inapropiadas, tales como el excesivo ruido:
 1: (...) ¿Y siempre les dan permiso para jugar en el salón?

2: Nos dan permiso, es que a veces... No nos dejan, pero jugamos y a veces nos dicen... Van las guías allá y nos dicen que tengamos un poco más de silencio.

1: Ah, perfecto. Pueden jugar, pero en silencio

2: [Asiente]

(Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

Condicionantes del juego según settings

Como señalamos, las referencias que aluden a condicionantes de la actividad lúdica corresponden básicamente a factores limitantes de índole contextual y/o atribuidos a los adultos. En términos de settings, son mencionadas en su gran mayoría por niños y niñas del colegio Montessori, así como por aquellos que cursan la educación básica tradicional.

Montessori:

En general, las referencias tienen que ver con las restricciones impuestas al juego en determinados espacios interiores (como los sectores denominados “la biblioteca”, dentro de salones), y/o en dichos espacios en general, por contraposición a lo que es permitido en el patio – se mencionan por ejemplo los “gritos” que pueden acompañar el juego físico. Como indicamos más arriba, si jugar en la sala puede ser permitido, debe hacerse en silencio, lo que parece implicar la práctica de una actividad más reposada, en todo caso “no agresiva” – haciendo notar este punto, los niños demuestran por lo demás conocer la diferencia entre lo que constituiría un juego respecto de una pelea “de verdad”:

E1: Y mira, ella justo dijo que a veces no las dejaban jugar adentro

M2: A veces

M1: Sí

E1: Y a veces sí

M1: A veces nos dejan jugar

E1: ¿Y por qué a veces sí y a veces no? ¿De qué depende?

M1: (...) Cuando hacemos silencio

E1: Ya, si juegan como en silencio sin gritar, se puede

(Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

H1: (...) Nuestra antigua sala...

E1: (...) O sea que, ¿podían jugar en el salón también?

H1: Sí

H2: [Asiente con cabeza]

E1: ¿Sí? ¿Pero a todo lo que quieran?

H1: No poh

H2: Sí, pero no a correr

E1: No correr

H2: No correr

H1: No se puede correr ni jugar agresivo

E1: ¿A qué?

H1: Agresivo

E1: Ah, jugar agresivo, ya, ya, ya... (...) ¿Cómo es jugar agresivo, por ejemplo?

H1: [se golpea en la cara]

E1: ¿Como a pegarse?

N/I: Sí

E1: ¿Pero eso es jugar?

H2: Ajá [asiente con cabeza]

E1: ¿Pero eso es jugar o es pelear?

H1: Pelear...

H2: (...) Era un juego pero hasta que se terminó de serlo

(...)

E1: Pero si se pone violento ¿sigue siendo juego o ya no?

H1: No, no

H2: Ahí no

(Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años)

Igualmente, niños y niñas de este colegio insisten en las restricciones que imperan en términos de separación de espacios exteriores para los distintos grupos en función de sus edades. Algunos identifican incluso los motivos de dichas restricciones, señalando consideraciones vinculadas a la seguridad⁴¹. Lo anterior, no sin reconocer el atractivo que representan para ellos la presencia de implementos situados en espacios a los que no deben ingresar – en particular, cuerdas y otros artefactos para balancearse –, así como de actividades que solo sería posible practicar en determinados patios – jugar a la pelota. Este atractivo puede operar en un doble sentido: respecto de los juegos “de los más grandes”, pero también respecto de aquellos de “los más chicos”:

3: ¿Y en qué momento pueden jugar? ¿Cómo sabes tú que pueden jugar en algún momento?
2: No, porque después de almuerzo salimos al patio.

3: ¿Después de almorzar salen al patio?

2: Sí

1: ¿Y ahí pueden jugar?

2: Sí, pero no podemos ir para otros patios.

1: ¿Para otros patios no?

2: Sí, porque si vamos ahí, los niños nos acusan...

(...)

2: La última parte que me fascina.

1: ¿Que te fascina?

2: Que me encantaría pasar este grupo y acá es la cuerda.

1: ¿Te encantaría pasar este grupo?

2: Sí. Y acá...

1: ¿Para ocupar estas cosas?

2: Sí, como... [Se sube a un columpio de neumático]

(Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

1: (...) ¿Estos son los juegos del Alicura?

2: Es que me gusta

1: ¿Oye y tú puedes jugar en estos juegos? Porque tú ahora eres del Carelhue, ¿no cierto?

2: Sí, pero, sí, cuando ellos no están, podemos

1: Ahh

2: Cuando ellos no salen al patio, cuando ellos salen, cuando nosotros salimos al patio y ellos no están podemos jugar aquí, un poquito

1: ¿Y por qué cuando ellos no están? ¿Y si ellos están no pueden?

2: [Asiente]

1: ¿Por qué?

2: Porque nosotros somos más grandes y los podemos chocar

1: Ahh, porque ustedes son más grandes y los pueden chocar

(Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años)

2: ¿Qué lugar querías mostrarnos? ¿El Huelemu?

2: Sí

2: ¿Dónde queda el Huelemu? ¿Vamos para allá?

2: [Asiente]

1: ¿Y qué hay en el Huelemu? ¿Por qué nos quieres mostrar eso?

2: [No se entiende] Pelota

1: ¿Cómo? ¿Porque juegan a la pelota?

2: [Asiente]

1: ¿Y tú juegas a la pelota?

2: [Niega]

2: ¿No? ¿Y te gustaría?

2: [Asiente]

2: ¿Sí? ¿Y por qué no juegas a la pelota?

2: Porque es otro patio

1: ¿Y en ese patio se puede jugar a la pelota?

2: [Asiente]

(Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

⁴¹ Elemento claramente observado durante las jornadas en terreno y justificado también por los docentes.

Ahora bien, también hay referencias que apuntan en un sentido contrario; por ejemplo, se hace notar que determinados factores climáticos pueden contribuir a la emergencia de determinadas experiencias lúdicas, cuando se cuenta con la colaboración de los adultos:

E1: ¿Y ahí qué están haciendo?
 M2: Estábamos como mojándonos
 E1: Se estaban como mojando, y los estaban... ¿Quién los estaba mojando?
 M2: La [guía]
 M1: La [guía]
 E1: La [guía]... ¿Y la [guía] los moja de repente en el patio así?
 M1: Sí
 M2: En el día que nos mojamos, cuando hace mucho calor
 M1: Cuando... sí
 E1: Ah ya, mira
 M1: Cuando hace calor, nos mojan
 E1: Y eso es, para ustedes, que están haciendo ahí ¿es como un juego o no es un juego?
 M1: Es como juego
 M2: Eso es un juego [asiente con cabeza]
 (...)
 E1: ¿Y por qué es como un juego? A ver
 (...)
 M1: En el salón no dejan gritar, solo allá en el patio, y en el patio podemos hacer lo que quiera
 E1: (...) Y esto, ¿por qué es como un juego? A ver ¿por qué?
 M2: Porque hay que saltar y tratar que no nos moje el agua
 (Colegio PPRM, grupo Alicura/ 5-6 años)

De manera similar, se evocan también juegos que, siendo demandados por los niños, parecen depender de la implicación de los adultos para hacerse efectivos, ya que estos desempeñan roles que están fuera del alcance de las posibilidades de acción de los menores – como atraparlos y transportarlos al lugar de “reclusión”, en el ejemplo del juego del “Grinch”, mencionado ya en la sección anterior relativa al análisis de nuestras observaciones:

3: Quería preguntarte ¿en qué momento juegan al Grinch con los guías por ejemplo?
 2: Cuando nos, es que, cuando jugamos al Grinch o al viejo loco, porque en los dos juegos igual juegan los dos, entonces ahí es donde los dos, o sea que nosotros le pedimos al Grinch que es el Ale y el Héctor que es el viejo loco, le pedimos si pueden jugar al Grinch y al viejo loco entonces le pedimos y ellos dicen, y entonces así jugamos
 1: Ya, ¿pero eso es cuando les toca patio o cuando están en el salón también le pueden pedir también eso?
 2: No, solo cuando estamos en patio porque en salón no se puede correr en cambio acá en patio se puede
 (Colegio PPRM, grupo Carelhue/ 7-12 años)

Educación Básica Tradicional:

Al igual que para el setting Montessori, algunas de las referencias efectuadas por niños y niñas de la educación básica tradicional respecto de los condicionantes de su actividad lúdica, han sido ya presentadas más arriba, en el marco de un análisis general. Recordemos, por ejemplo:

- la percepción de que la manipulación de determinados recursos al interior de la sala puede ser reprendida, en virtud de la “distracción” que podría ocasionar;
- la apreciación de que determinados recursos ya no se encuentran disponibles para su actividad, lo que atribuyen al “desorden” que su empleo podría ocasionar;
- la percepción del recreo como único momento para el juego, y/o del patio como un lugar en que se permite lo que en la sala no;
- la percepción de que el hecho de traer juguetes al establecimiento puede ser sancionado;

- y las referencias respecto de adultos que pueden limitar el tiempo destinado al juego como una manera de sancionar comportamientos inadecuados o la no realización oportuna de un trabajo – así como, de manera inversa, que el hecho de “portarse bien” puede ser recompensado con un tiempo o espacio extra para jugar.

Presentamos también las referencias a factores climáticos que, como la lluvia, pueden limitar el desarrollo de experiencias lúdicas. Este tipo de condicionante también puede ponerse en relación con las reconvenciones de adultos específicos, cuando el juego se desarrolla con estas condiciones y en exteriores:

E1: Yo no reconozco, ¿qué parte del colegio es esa?
 E2: Es como un pasillo
 E1: Ah ya, ya, ya ¿y ahí lo ocupan como para correr?
 M: Sí, o para jugar, pero si llueve, no
 E1: Si llueve, no
 H: Porque se va a llenar... Se va a llenar de agua
 M: Hacimos barquitos de...
 H: Papel
 M: Papel
 E1: ¿En serio?
 M: Sí, pero no tanto
 E1: No tanto
 M: No mucho
 H: Para jugar
 M: Sí, pa jugar
 E2: Ah
 E1: Pero ¿para jugar en el agua que se forma con la lluvia?
 Ambos: Sí
 E1: Ah... y navegan en la agüita
 M: Sí [risas]
 H: Pero se van... Se mojan
 M: Sí [risas]
 E1: Sí poh, se mojan, sí poh...
 E2: Sí poh... ¿Y quién decide que hagan esos barcos en papeles? ¿Idea de la profe o de ustedes?
 Ambos: Nosotros
 E2: Ustedes deciden hacerlo...
 M: Sí, pero la tía nos reta
 E1: ¿Cómo?
 M: La tía nos reta
 E1: ¿La tía los reta?
 M: Sí
 E1: ¿Y por qué?
 M: Y algunas veces no nos reta
 E1: Ya ¿pero por qué? ¿Por qué los puede...Por qué los reta?
 M: Cuando está lloviendo no nos deja
 E1: Ya, el tema es como cuando está lloviendo (E2: ahh) es el problema
 M: Sí
 E1: Ah, y ahí si se ponen a jugar con agua... (M: sí) los reta, eso
 E2: Porque están en la lluvia
 (Colegio MV, 2° básico)

Más arriba, mencionamos también las alusiones de niños y niñas a transformaciones en la distribución de los espacios y juegos exteriores, que limitan anteriores posibilidades de juego. Podemos agregar aquí que, de manera similar, hay niños que también advierten que diversos recursos por los que manifestaban gusto o preferencia ya no están disponibles para el grupo al que pertenecen, precisamente porque han pasado a un nivel en el que ya no abundan o no se consideran:

1: ¿Y qué te gustaba más? ¿El año pasado o ahora?
 2: El año pasado, porque había más juegos.
 1: ¿Había más juegos allá? ¿Qué juegos?
 2: Como... hay unas cosas que son fierros, que te podías dar volteretas.

1: ¡Ah! ¿Y me los puedes mostrar o no?
 2: Ya
 1: ¿Están en el patio o no?
 2: Si quieren pueden pasar.
 1: A ver... ¿Y esos juegos te gustaban?
 2: Sí, me gustaban mucho.
 1: Ah... ¿Te gustaban mucho?
 2: Sí.
 1: ¿Y ahora no los puedes ocupar?
 2: No.
 1: ¿Por qué?
 2: Porque no me dejan pasar cuando... (...). Ahí están todos los juegos que me gustaban a mí.
 1: ¿Los echas de menos?
 2: Sí
 (Colegio PSV, 1° básico)

Otros comentarios tienen que ver también con actividades y recursos que resultan de interés pero que los mismos señalan como fuera de su alcance, por ejemplo debido a factores de tipo físico. En relación con la temática de la inclusión en los establecimientos educativos, podríamos preguntarnos si lo anterior tiene que ver con limitaciones atribuibles al niño o a la institución:

1: ¿Hay algo más que te gustaría contarnos sobre estar acá en el colegio?
 2: Sí
 1: ¿A ver?
 2: Cuando un niño trae el básquetbol [Camina hacia el aro de básquetbol] lo trae el básquetbol... uno casi está al arco, uno lo tira
 1: Ya, ¿allá?
 2: Ahí
 1: ¿Ya?
 2: Y uno... y uno tiene que entrar adentro del arco, al medio
 1: Ya, al medio... ¿Y tú alcanzas hacia allá?
 2: No
 1: Entonces ¿quién usa ese?
 2: Usa... unos niños que traen un basquetbol
 1: Ya, ellos traen su pelota para usarla ¿Pero a ti te gustaría usarla?
 2: Sí, sí, pero es muy... muy alto
 (Colegio MV, 1° básico)

En cuanto a las limitantes para el juego que los niños de este setting parecen atribuir más a adultos en específico que a factores contextuales, se encuentra por ejemplo la percepción de que el juego “violento”, como “jugar a la pelea”, debe ser practicado en ausencia de los/as educadores/as, precisamente en virtud de su interpretación de este tipo de actividad como una forma de violencia “real”:

H2: Sí, estamos, ahí está... ¿Te acordai que allí estábamos haciendo educación física y habíamos llegado primero que todos? Entonces nos pusimos a pelear poh (...)
 EH: Oye pero... ¿Por qué eso lo tienen que jugar cuando las profes no están?
 H1: Es que mire...
 H2: Porque o si no los profes después (...), “Le estoy pegando enojado” ...
 EM: Ahh (...) Ya, ¿en el fondo es que estaban jugando a pelear, pero que los profes creen que están peleando de verdad...?
 H2: Sí poh, de verdad
 H1: Y después nos dicen “ya, dejen de pelear” [risueño], nos dicen
 H2: “¡Déjense de pelear!” (...)
 H1: Si andamos jugando...
 EM: ¿Es juego?
 H1: Como a lucha libre, así [hace imitación; risas]
 (Colegio MV, 2° básico)

Dentro de la interpretación de algunos niños, las restricciones a este tipo de juego “violento”, por el cual varios expresan preferencia, pueden asociarse no solo a su desarrollo en espacios interiores, sino también con el hecho de disponer o no de recursos que los protejan de eventuales consecuencias no deseadas, como hacerse daño al caer (se mencionan por ejemplo, alfombras de “goma eva”):

EH: Ah, esta es la parte que te gustaba ¿no?

H1: Sí [emocionado]

EM: [Pausa video] Ya a ver, explíquenme eso, ¿por qué te gustaba esa parte?

H1: Porque... Ahí estábamos jugando a la... a la lucha libre, peleando

EM: ¿Y eso lo pueden hacer siempre en la sala?

H1: No [H2: niega con la cabeza, boca disgustada] en la... el...

H2: En el recreo

H1: En el patio también

EM: Ah, en el patio también

EH: Ah, pero a veces lo pueden hacer en la sala parece poh, ¿o no?

H2: Sí

H1: Cuando está eso [apunta al piso del video]

EM: Mire tío, es que tienen ahí unas... (...) Unas como cositas de goma eva en el suelo, (EH: ahh) entonces así si se caen no se pegan fuerte

H2: Ahora no hay

EM: ¿Ahora no hay? ¿Entonces ahora no pueden jugar ahí...?

H1: No, solo podemos... Yo me escapo de la mesa y me voy pa atrás [donde al parecer sí subsiste el mencionado recurso]

EM: Te escapas

H1: [asiente] De la mesa

EH: Ah, o sea puede jugar cuando no los ve los profesores

H1: [Asiente]

EH: Ah...

EM: Y si lo ven ¿qué pasa?

H1: Nos retan

(Colegio MV, 2° básico)

DIMENSIÓN 4: APRECIACIÓN Y COMPARACIÓN DE NIVELES

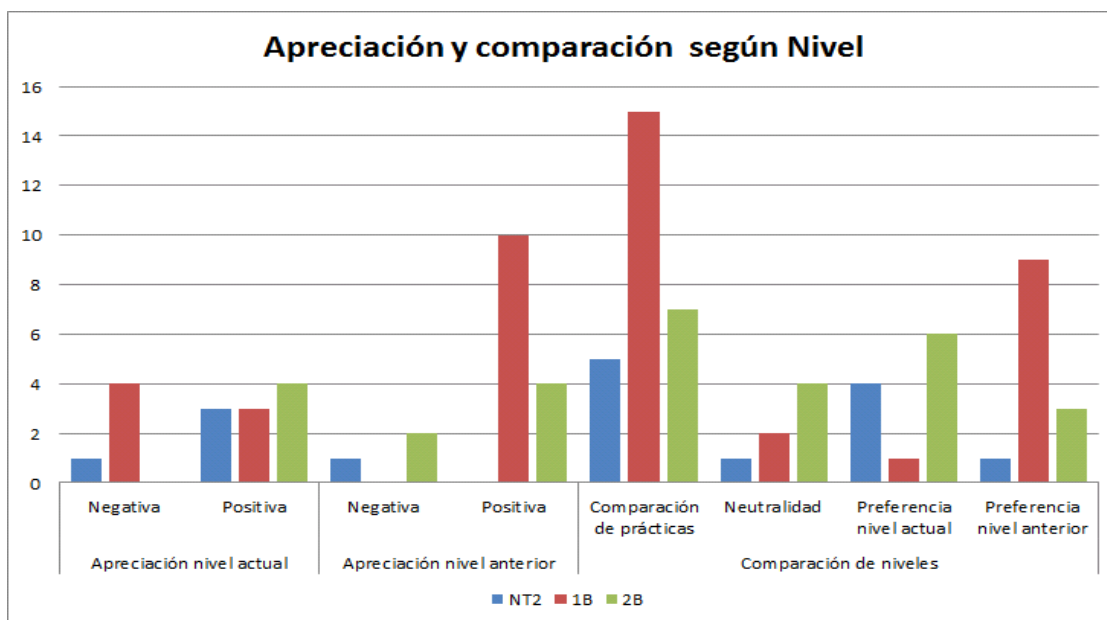
Entendiendo que los niños entrevistados se encuentran en procesos de transición de la educación parvularia a la básica⁴², también se les preguntó acerca de su apreciación respecto al nivel que cursan actualmente y los niveles cursados en años anteriores, a fin de comparar y dar cuenta de la valoración que realizan respecto de cada uno de ellos.

La presente dimensión alude a las valoraciones enunciadas por niños y niñas tanto respecto de su actual nivel o curso como del anterior o anteriores, así como su comparación entre ambos y preferencia por alguno de estos periodos, y las razones que justifican dichas apreciaciones y/o preferencias. Esta dimensión comporta dos subdimensiones:

- Niveles:** Remite a la evaluación (positiva o negativa) que el niño pueda hacer respecto de su nivel actual y/o del anterior, así como a la comparación que pueda hacer entre ambos, manifestando una preferencia o no preferencia por alguno de ellos.
- Razones:** Remite a la justificación que pueda haber dado el niño respecto de sus evaluaciones y/o preferencias por determinado curso o nivel (actual o anterior).

El siguiente gráfico muestra la apreciación de los niños respecto a su nivel anterior y actual y las comparaciones que realizan entre ambos.

Gráfico 5. Apreciación y comparación según nivel



Los niños y niñas del nivel NT2 o equivalente (que durante 2016 se encontraban cursando NT1 o equivalente), realizan en general una evaluación positiva de su nivel actual, sin referir o evaluar su nivel anterior positivamente – a excepción de una única referencia al nivel anterior, de carácter negativo. Esto se condice con la tendencia a preferir su nivel actual (NT2) que manifiestan los niños y niñas. Al indagar en las razones de preferencia por su nivel actual, la mayoría de los niños se refiere al patio como el factor de evaluación positiva a este nivel. El espacio para poder moverse y desarrollar sus juegos libremente sería el elemento más mencionado por los niños dentro de las entrevistas como motivo de preferencia:

⁴² Aunque con una salvedad importante que vale la pena hacer notar. En el colegio PPRM, de orientación Montessori, esta transición como tal no existe, pues dicho establecimiento no funciona con estas distinciones de niveles; la transición entre sus grupos se efectúa de manera distinta, y en edades que no se corresponden con las separaciones usuales en la educación "tradicional". Los ejemplos presentados en esta sección corresponden mayoritariamente a dichos settings (educación parvularia y educación básica tradicionales).

M1: A mí me gusta el grande y el chico
 EM: A ti te gustan los dos
 H1: O si no nos cambiaron del patio pal chico
 M2: Ahora nos cambiaron pal grande
 EH: Ya... Ahh, y los cambiaron al patio grande
 M2: Sí
 EM: ¿Y a ti por qué te gusta más el patio grande, Tábata?
 M2: Porque es divertido, podís correr por todos lados
 EM: Claro, puedes correr
 H1: Ahí, ahí, ahí, ahí, ahí
 M2: Pero en el otro patio, no
 EM: Ah ya, ¿y por qué no pueden correr en otro patio?
 M1: Porque el otro plato tenemos juegos
 M2: El otro es muy chico
 EM: Es muy chico
 H1: Es muy chico... Es muy chico pa correr porque nos tropezamos con algo, nos caímos
 M1: Y podimos romper las plantas
 EH: Claro
 H1: Y nos queda todo... Y nos queda todo raspillado y nos sale sangre.

En relación con los demás niveles, los niños y niñas de NT2 se refieren en menor medida a las prácticas realizadas en ambos años. No obstante, destaca la participación de la(s) educadora(s) en los juegos de los niños. En el discurso de los niños y niñas se hace referencia a que, una vez que pasan a otro nivel, esta práctica deja de ser recurrente; es decir, el hecho de crecer o de pasar a estar en cursos mayores, implica transformación en el rol del adulto respecto de ellos:

EM: ¿Ahí están cantando? Mira y acá, a ver, ¿qué está pasando acá?
 H1: Jugando a la pelota
 EM: A la pelota
 H1: Al fútbol
 EM: A ver, claro. Oye, y ahí que estaban jugando a la pelota con la profe, ¿la profe siempre juega a la pelota con ustedes o no?
 M1: No
 M2: Sí
 EM: ¿Sí? ¿No?
 M2: Conmigo no
 EM: ¿No?
 H1: No, les... Cuando somos grandes no, pero cuando somos chicos, sí
 EM: Ah, cuando son chicos la profe sí juega a la pelota con ustedes...
 No identificado: Ajá
 H1: Sí
 EM: Ah, ¿y por qué ahora ya no?
 M1: Porque somos grandes

En el caso de los niños y niñas de primer año básico, se aprecia una tendencia a evaluar negativamente su nivel actual, a pesar de que la diferencia con las evaluaciones positivas no parece significativa. Sin embargo, llama la atención la cantidad de referencias positivas a su nivel anterior (NT2), que supera ampliamente a las referencias del nivel actual. Es decir, los niños de primero básico tienden a evaluar mejor su nivel anterior (NT2) que su nivel actual.

En este mismo sentido, los niños tienen claras preferencias por su nivel anterior, superando incluso a los demás niveles. En este grupo de niños, se aprecian diferencias mucho más marcadas entre un nivel y otro. Estos resultados podrían tener que ver con que, precisamente, los niños de primer año son quienes están más imbuidos en el proceso de transición, pues acaban de pasar de la educación parvularia a la enseñanza básica. Por lo tanto, están vivenciando una serie de transformaciones en su proceso educativo.

En relación con los motivos que hacen preferir su nivel anterior frente al actual, una razón fundamental dice relación con los juegos. Las menciones respecto al año anterior involucran temas relativos al juego como actividad, a los tipos de juego, la presencia de juguetes y otros elementos relacionados con las prácticas lúdicas. De manera que los espacios de juego e instancias para esta actividad tienen un rol importante en el discurso de los niños de este nivel:

- 1: ¿Y qué te gustaba más? ¿El año pasado o ahora?
 2: El año pasado, porque había más juegos.
 1: ¿Había más juegos allá? ¿Como qué juegos?
 2: Como... Hay unas cosas que son fierros, que te podías dar volteretas.
 1: ¡Ah! ¿Y me los puedes mostrar o no?
 2: Ya
 1: ¿Están en el patio o no?
 2: Si quieren pueden pasar...
 1: A ver... ¿Y esos juegos te gustaban?
 2: Sí, me gustaban hartito.
 1: Ah... ¿Te gustaban hartito?
 2: Sí.
 1: ¿Y ahora no los puedes ocupar?
 2: No

Otro factor que relevar en el discurso de los niños y niñas de primer año básico dice relación con el rol de la educadora en el nivel anterior (NT2). En varias ocasiones, los niños relevan a su educadora como una persona importante para ellos y que extrañan en primero básico. Ejemplo de aquello son estos dos extractos de entrevista. El primero corresponde a una entrevista grupal y el siguiente a una entrevista individual, ambas provenientes de uno de nuestros colegios municipales:

Entrevista grupal	Entrevista Individual
M2: A mí me gustó la parte de... la del recreo E: ¿De qué, a ver? M2: De cuando estábamos en pre-kínder E: ¿Y por qué te gustó...? ¿Esa era cuando estaba en pre-kínder o cuando estabas en kínder? M2: Kínder... Kínder E: Pero espera que está hablando la Amalia, ¿y por qué te gustó esa parte? M2: Porque extraño a la profesora E: A la tía Isabel, ¿y por qué la extrañas? M2: Porque sí E: ¿Porque sí? ¿Y por qué más? M2: Porque es tierna	1: ¿Y qué más echas de menos del kínder? 2: Las tías 1: ¿Las tías? La tía Isabel... ¿Y cómo se llamaba tu otra tía? 2: No me acuerdo 1: ¿Y por qué las echas de menos? 2: Porque pensaron que yo era la mejor alumna

Cabe señalar que ambos ejemplos refieren a la misma educadora. Sin embargo, esto da cuenta de la importancia que tiene para este nivel en particular su educadora de NT2, llegando a extrañarla en primero básico. De modo que también es importante el cambio del rol del docente en la transición que afecta a los niños y es un factor primordial a la hora de preferir un nivel por sobre otro. Por otro lado, en este nivel es donde se puede apreciar una mayor cantidad de referencias relativas a la comparación de prácticas entre un año y otro, lo que se condice con la magnitud de los cambios en un momento de transición fundamental, de la educación parvularia a la básica. Estas comparaciones nos hablan de prácticas que

requieren de mayor autonomía por parte de los niños, pero también muestran la disminución en el nivel de participación o interacción con el adulto a cargo, que es lo que los niños y niñas denotan en su discurso como un elemento importante para preferir su nivel anterior.

Los siguientes ejemplos -de distintos colegios de la muestra- dan cuenta de estas transformaciones en esta etapa de transición:

- 1: ¿Y qué no te gusta de tu sala?
 2: Que tenemos que ir a sacar la colación allá todo el rato
 1: ¿Para allá, para el comedor? ¿O no?
 2: Y tenemos que ir caminando al comedor todo el rato
 1: ¿Y en kínder cómo era?
 2: ¿Kínder?
 1: Sí
 2: Íbamos con la profesora
 1: Ah
 2: A tomar leche (Colegio MRM)

Este ejemplo, extraído de una entrevista efectuada en uno de los colegios municipales de la muestra, revela la importancia que los niños le otorgan al rol de la educadora en sus actividades y que ahora, a juzgar por su omisión dentro del discurso, pierde relevancia. El segmento de entrevista alude también a las prácticas en que el niño tiene más autonomía y, a su vez, evidencia el impacto que tiene el cambio de espacio en esta transición en algunos establecimientos. Es decir, los niños y niñas dan cuenta del cambio del sector de educación parvularia (con su propio patio, baño, con ciertas actividades que se realizan en la sala, entre otras cosas) a otro sector del colegio, en donde se desenvuelven los niños de educación básica, y en donde se enfrentan a otros niños, otro espacio y otras prácticas como, por ejemplo, trasladarse al comedor para comer su colación.

La siguiente referencia también es un ejemplo de las mismas situaciones mencionadas anteriormente. Nuevamente, la mayor autonomía de los niños y el cambio de rol del adulto a cargo quedan en evidencia, en este caso respecto del proceso de aprender a leer por el que pasan los niños de primer año básico. Anteriormente se leían cuentos en la sala de clase, por parte de la educadora, mientras que en el año actual, y debido a esta nueva metodología de enseñanza, niños y niñas deben comenzar a leer de manera autónoma.

- E1: Oye, ahí están cantando de nuevo...
 H1: Sí, ahí estamos haciendo así...
 E1: ¿Y ahí qué estaban haciendo?
 H1: La tía nos leía un cuento y nosotros le decíamos qué pasó
 E1: Ya, ¿y eso lo hacen ahora también?
 H1: No, porque... Solo nos paramos adelante a decir las cosas, pero la tía como... La tía leía el cuento, nosotros lo leíamos en primera hora, pero la tía no nos leía el cuento, sino que lo... Teníamos que decirlo cuando lo leíamos
 E1: Lo tenían que leer ustedes solos
 H1: Sí (Colegio PSV)

Respecto del segundo año básico o equivalente, el discurso de los niños y niñas muestra que la evaluación positiva para su nivel actual y anterior contiene la misma cantidad de referencias. De lo anterior podemos inferir que no perciben un cambio sustantivo del paso de primer año a segundo. Ahora bien, los niños y niñas de este nivel parecen preferir su curso actual, pues argumentan que aprenden más o bien les interesan más los nuevos contenidos aprendidos. Un ejemplo de ello es lo mencionado por este niño del colegio PPRM de la muestra, que señala que su nuevo nivel es más "divertido":

- 1: ¿Y te gustó cambiar o te gustaba más el Alicura? ¿Cómo fue eso?
 2: Me gusta más este
 1: Te gusta ¿Por qué?

- 2: Porque además este tiene un patio más grande
 1: Ahh, eso es importante parece
 2: Sí, y además tiene más materiales
 1: ¿Más materiales?
 2: Sí
 1: ¿En el salón?
 2: En este salón, en el salón Carelhue, más divertido, ya me puedo aprender más mi imaginación que en el Alicura ya, no tenía nada para pintar
 1: Ahh, como que te aburría un poco
 2: Sí, como que ya usaba todos los materiales que me gustaban, que me llamaban la atención y ya no hacía nada, solo... en los últimos días como que solo caminaba por el salón, no trabajaba (...). (Colegio PPRM)

Sin embargo, en este grupo es posible observar más referencias que apuntan a la neutralidad frente a esta evaluación y una importante cantidad de referencias a la comparación de prácticas entre ambos niveles. Una niña del colegio PSV señala que -a pesar de que hay prácticas distintas-, no hay mayor diferencia entre primer año básico y segundo.

- 3: ¿Oye, Sofía, tú estabas acá el año pasado?
 2: En primero
 3: ¿Estabas en primero antes?
 2: Sí
 3: ¿Y eran muy distintas las cosas que hacían en primero a las que hacen ahora en segundo?
 2: Escribíamos, dibujábamos... y nos llevaban a pasear.
 3: Nos llevaban a pasear
 1: ¿Los llevaban a pasear? ¿A dónde?
 2: En Artes fuimos a la plaza y después íbamos a desfilas; como llovió ahí no pudimos y ahora no podemos desfilas
 1: Ok. ¿Pero te gustaba más el año pasado en primero o ahora en segundo? ¿O es lo mismo?
 2: Es lo mismo.
 1: ¿No hay mucha diferencia?
 2: [Piensa y niega] (Colegio PSV)

Una vez revisadas las evaluaciones o valoraciones que los niños realizan para su curso actual y anterior, es posible destacar lo ocurrido con los niños de primero básico, entre quienes se observa una notoria diferencia entre su apreciación por el nivel anterior (NT2) y el actual, lo que se refuerza con las referencias a la comparación de prácticas entre ambos cursos. Así, se desprende del discurso que la transición es un periodo importante para los niños -por lo menos a nivel discursivo- y que es un proceso que puede resultar no grato, pues los niños de este grupo prefieren, en su mayoría, su nivel anterior. Por el contrario, en los otros dos grupos (paso de NT1 a NT2 y de 1° a 2° básico), no hay diferencias tan significativas como en primer año básico.

2.7. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS CON ADULTOS

Buscando contrastar las representaciones infantiles respecto del juego con aquellas provenientes de los adultos, presentamos a continuación el análisis efectuado a partir de las entrevistas colectivas (grupales) mantenidas tanto con los padres y apoderados de los niños y niñas implicados en la investigación, como con educadoras, guías, profesores y técnicos de sus respectivos niveles – entrevistas que fueron efectuadas por separado en cada establecimiento, con cada uno de estos grupos.

a) Rasgos asociados al juego

A partir de los discursos de educadoras y padres hemos podido identificar diversos rasgos asociados al juego en contexto escolar y extraescolar. Los rasgos a los que haremos alusión no tienen pretensión de generalizar o establecer una definición, sino más bien hemos querido *mapear* todas aquellas características con las cuales se asocia el juego, por parte de nuestros entrevistados.

En primer lugar, observamos que el ejercicio de definir se realiza con frecuencia por medio de la *oposición de rasgos*. En otras palabras, el juego es definido por algunos de los participantes como aquello que no es: no es monótono ni aburrido, no es trabajo sino una actividad libre (no impuesto) y sin propósito. Consideremos por ejemplos algunos extractos de entrevistas con padres y apoderados:

H5: Una exploración, no es algo que le estamos imponiendo - (E1: Que no es impuesto)

H5: No, no es impuesta para nada, por nadie...

E1: Y es entretenida.

E: Imaginemos que yo soy un marciano ¿ya? y en mi planeta Marte ([risas]) ... el verbo jugar no existe, llego a la tierra y escucho que la gente dice “vamos a jugar” y pregunto lo que es jugar. ¿Cómo me lo explicarían?

Varios: Divertiste...

M4: Sonreír...

E: Ya, pero yo digo, “yo sonrío también en Marte, pero jugar no lo había escuchado nunca” ...

M4: Pero es que uno... te diviertes, y al divertirse sonríes (...).

M7: Divertirse realizando alguna actividad determinada

M5: Una actividad sin reglas, puede ser...

E: ¿Una actividad sin reglas?

M5: Porque no hay reglas para jugar poh, o sea uno...

E: ¿Y si juego ludo?

MNI: Ah, ese sí hay reglas...

M2: Si juego ajedrez también [risas]

M1: Yo también creo que es más divertirse en lo que quiera jugar uno. Yo pienso que es eso, divertirse en lo que uno desee jugar, divertirse, es más diversión más que nada...

E: Ya pero si yo digo, “Mira, pa mí es súper divertido manejar un auto”, claro pero... pero ¿uno diría que manejar auto es jugar?

Varios: No...

M7: Pero depende... de la persona, porque tal vez para ti es divertido... es un juego manejar, pero para otra persona no. (E: ok) Yo creo que no está como definido qué actividad es un juego...

E: Ok, ok. Y una pregunta que... si aparte de divertirse hay algo en el juego como más específico, pensando que yo me puedo divertir leyendo también, o sea una novela entretenida, tiene que ser pero... no estoy jugando, estoy leyendo una novela entretenida, por ejemplo...

- M7: Salir de la vida estructurada y despejar la mente en algo que me agrada
- M1: Jugar, libertad poh...
- M2: Una libertad de hacer...

No obstante, según los docentes entrevistados esto último cambia y el juego deja de serlo cuando el propósito es ganar. En dicho contexto, la actividad deviene algo serio. A juicio de los entrevistados el juego se opondría a la competencia, atribuyendo a esta última un carácter negativo:

M3: Que el juego tal vez se podría decir que está más acompañado de la... del goce, más que de la competencia, del proceso más que del resultado, porque los niños juegan sin el propósito de algo definido, así como... van pasando cosas y van... disfrutando, no sé poh, pero ya cuando en realidad el propósito es ganar, ahí como que la cosa cambia, se pone seria.

En segundo lugar, los rasgos más salientes del juego lo relacionan directamente como un medio para el aprendizaje. Sin embargo, mientras que los profesores hacen distinciones claras entre juego y competencia y juego y ejercicio, los padres cuestionan menos este potencial educativo:

M4: No, y está comprobado de que jugando aprenden mejor (Varios: sí), se les queda más rápido el... por ejemplo si uno inventa una canción con la materia, se les queda mejor que estar leyéndola, se les hace menos tedioso y lo aprenden más rápido.

A continuación, se muestra de manera gráfica (a partir del procesamiento de referencias mediante el programa N-Vivo, de análisis de material cualitativo), la cantidad de referencias que los adultos (apoderados y docentes) realizan respecto de los posibles beneficios del juego. Tanto el tamaño como el color de los casilleros indican la cantidad de referencias a cada uno de los beneficios señalados por docentes y apoderados entrevistados. Opera aquí una "lógica de semáforo": entre más verde sea un casillero, mayor cantidad de referencias tiene contabilizadas; mientras que su coloración en rojo expresa un menor número de referencias.

Ilustración 1. Rasgos positivos desde los docentes

Nodos comparados por cantidad de referencias de codificación

Características positivas					
Beneficios cognitivos		Beneficios sociales		Aprender	Beneficios Personales
Aprender matemáticas	Habilidades de creación	Aprender habilidades sociales	Aprender a compartir		Aprendizaje corporal
Experiencias significativas	Habilidades de lenguaje		Trabajar colaborativamente	Beneficios emocionales	Desarrollo integral
				Aprendizaje emocional	Desarrollo de capacidades

Si bien los docentes mencionan beneficios en cada una de las categorías construidas (beneficios cognitivos, sociales, personales, emocionales, desarrollo integral y aprendizaje), sus referencias se concentran mayormente en los beneficios cognitivos y sociales que el

juego tendría para los niños. En primer lugar, se observa claramente la relación que establecen los profesores entrevistados entre el juego y el aprendizaje de contenidos específicos tales como los de matemáticas o lenguaje. En una misma medida, los docentes evocan las llamadas “habilidades de creación”:

E: ¿Y el juego, juega un rol ahí?

M4: Sí, hay lógica, las habilidades... está la lógica, está pensando en cómo ganar, como, que te pillen... todo eso lo hace igual... como ampliar su mente (...), por eso son más rápidos también para aprender.

En segundo lugar, los beneficios sociales del juego dicen relación con el trabajo colaborativo y el aprendizaje de habilidades sociales, como compartir. Docentes que fueron entrevistados durante el estudio coinciden en la noción de que el juego conlleva variadas formas de relacionarse entre sus participantes y que, en algunas ocasiones, son formas de interacción fundamentales para llevar a cabo el juego:

E: Como por ejemplo, ¿qué habilidades?

M2: Habilidades sociales, por ejemplo, habilidades de creación, de narraciones, entre lenguaje, los roles, cómo ve el mundo, cómo se relaciona. Si arman el juego de la venta, entran las matemáticas, entonces se cruzan un montón de factores de los cuales ellos van aprendiendo eso a diario a través de... de lo que llamamos juego (...).

M3: Y está el tomar acuerdos, entender instrucciones, enojarse, desenojarse...

M2: Arreglarse, claro...

MNI: Ceder...

M2: Poner límites... [risas].

Por otro lado, son mencionados los beneficios para el aprendizaje en general o beneficios personales, emocionales y para el desarrollo integral del niño, siendo casos escasamente referidos en estas categorías y con escasa reflexión al respecto.

Es interesante además notar que entre los beneficios destacados por los docentes está la provisión de “experiencias significativas”. El contenido específico de dicha expresión no se encuentra claramente definido por los participantes:

Claro, son experiencias más significativas, porque uno de repente les pasó algo en marzo, y ellos hasta el día de hoy se acuerdan, “Tía ¿te acuerdas cuando hicimos esto?”. Y claro, uno piensa que de repente no quedan esas... esos temas, pero uno dice, “ya, sí la verdad que lo hice bien y es gratificante para uno, porque a uno le queda así como... lo hiciste bien, lo estoy haciendo bien, vamos, sigamos, sigamos...”

Ilustración 2. Rasgos positivos desde los apoderados

Nodos comparados por cantidad de referencias de codificación

Características positivas									
Aprender		Beneficios Personales			Beneficios cognitivos		Beneficios sociales		Desarrollo integral
Jugar es aprender		Autocuidado	Ser independiente	Tolerancia	Concentración	Facilita el aprendizaje	Aprender a compartir	Compartir	Desarrollo más armónico
Potenciar habilidades		Parte fundamental del			Desarrollo de lógica	Juego como motivador	Compañerismo	Relacionarse con los demás	Permite conocimiento
			Tomar decisiones						

En el caso de los apoderados, aunque no se define con exactitud, el juego supone aprendizaje. En este sentido, las categorías que contienen mayor cantidad de referencias a los beneficios del juego corresponden al aprendizaje y los beneficios personales. De manera similar a los docentes, en el grupo de padres entrevistados observamos que el juego se asocia al desarrollo de habilidades de diversa índole (cognitivos, sociales e integrales). Respecto de los beneficios que hemos llamado “personales”, estos dan cuenta de una preocupación por aprender ciertos rasgos que potenciarían el desarrollo general del niño (como la tolerancia, el autocuidado, aprender a ser independiente, tomar decisiones, entre otros).

M3: (...) Entonces yo creo que esos son los detalles en este minuto, y además de eso de ser como independiente, de tener autocuidado...

M2: La tolerancia y la concentración.

En menor medida, los apoderados mencionan los beneficios cognitivos, sociales y para el desarrollo integral de los niños que propicia el juego. No obstante, concentran una mayor cantidad de menciones que en el caso de los docentes:

E1: ¿Qué cosas cree que se aprenden con el juego? ¿Siempre se aprende algo cuando uno juega? ¿Cualquier juego?

M2: Sí, cualquier cosa, de todo uno aprende...

E1: Y en el juego en particular... ¿qué?

M2: No sé, el compañerismo (H3: tolerancia), sí, distintos tipos de cosas, no solamente cosas así como leer, escribir, sino que distintas cosas que uno tiene que aprender (E1: ajá), a relacionarse con los demás, compartir... Esas cosas básicas en realidad.

Al comparar los discursos de profesores y padres, es posible observar que los docentes concentran sus referencias en solo dos tipos de beneficios (cognitivos y sociales), siendo las otras categorías residuales, mientras que los apoderados mencionan un abanico más variado de beneficios del juego para los niños, no solo como una actividad que potencia su desarrollo cognitivo, sino más bien, como una parte fundamental del desarrollo en distintos aspectos.

Hay también rasgos negativos asociados al juego, tales como la violencia o el traspaso de límites (observable en situaciones de maltrato o abuso), también existen situaciones de juego que no son validadas por los profesores como deseables en el contexto escolar, en relación con el contenido o relato del juego (caso de un grupo de niños que practica un juego de persecución relacionado con “zombies” u otro personaje violento o “terrorífico”). A estos rasgos negativos, también se suman ciertas connotaciones negativas que poseen - a juicio de los docentes entrevistados - los juegos tecnológicos. Para los docentes, la exposición a imágenes violentas y/o a pantallas en general durante excesivo tiempo, puede ser en parte causa de las conductas violentas de los niños, así como del individualismo que observan en estos.

En el caso de los docentes, a su vez, se advierten riesgos potenciales del juego. Esto solo ocurre con el juego en contexto educativo. Es el caso del juego que deviene competencia o que genera desorden. Ambos son vistos como contrarios al aprendizaje en la sala de clases, y conviene reducir su duración.

M3: Sí, o sea o algo así muy, muy lúdico, a mí me llama al desorden, o sea cuando es jugar, pa mí es desordenarse, entonces tiene que ser como algo muy estructurado y en un tiempo corto. Claro, eso son mis rutinas de juego justo cinco minutos antes de salir a recreo, cosas así, o cuando estamos muy cansados.

Esta visión contrasta con la de apoderados, para quienes la competencia puede ser un buen aliciente para aprender. En este sentido el juego posee, para esta entrevistada, potencial educativo:

M1: Ya, porque la Bárbara, nosotros tenemos la costumbre, nosotros vamos en la micro, yo me siento pa acá con la Bárbara y mis otras hijas se sientan en otro lado y ella aprendió los números contando los perros de la población [risas]. Sí poh, ahí... ellas contaban los de acá y ella contaba los de acá poh, quién hacía más perros poh, y ahí aprendió a contar los números. De hecho... y los cuenta súper bien, hasta el cincuenta y va recién en kínder, y ella aprendió ahí a contar...para ella es un juego, pero a la vez estaba aprendiendo poh [risas] (E2: Ah, y es juego porque estaba como compitiendo, porque estaba...) M1: Compitiendo poh, sí poh, con su hermana que se gana al otro lado poh, y yo me siento con ella acá poh. Claro, con las ganas de ganar entonces (M2: sí poh), no le queda otra que aprender a... a contar”.

b) Representaciones sobre el juego

A grandes rasgos, los entrevistados distinguen dos tipos de juegos, aquellos que son libres o espontáneos y otros que poseen una intención pedagógica detrás y que -en su mayoría- son propuestos por los adultos.

M1: Por ejemplo, hasta como yo les entrego los contenidos son a través de un juego (E: ajá), entonces están los momentos como dice Edith, que son los juegos intencionados de parte de la profesora como pa poder enseñarles algo de forma más entretenida, y los juegos de ellos ya sea los momentos de patio, o los momentos de juego dentro de la sala como son los rincones, donde ellos están más libres, o cuando ellos hacen juegos de roles, dramatizaciones, cosas así que son más de ellos.

Respecto de las representaciones asociadas al juego, los entrevistados expresan visiones contrapuestas en sus propios discursos dando lugar a *disociaciones* respecto del objeto juego. Esto es manifiesto cuando los docentes hablan del juego como medio para el aprendizaje, pero al mismo tiempo señalan que este se contrapone a “trabajo” y que solo es posible “dejar que ocurra” en instancias específicas como el recreo. En este espacio, el juego es visto como “liberación de energía” (M1: *Dentro de la sala de clases, que están sentados, (...) lo único que quiere es gastar energía*). En este sentido, el juego tiene características específicas propias de la definición canónica (es libre, espontáneo, autotélico), el profesor limita su intervención en este, controlando el tiempo y la adecuación de las manifestaciones del juego en el contexto escolar, evitando los juegos violentos, por ejemplo.

Al mismo tiempo, aparece una visión idealizada del juego que lo muestra como intrínsecamente positivo. En este sentido, el juego aparece como una actividad benéfica para el niño que siempre enseña, como una actividad distinta del trabajo (en el caso de los docentes), como una actividad no seria y como algo propio de la infancia.

c) Espacio para el juego en la escuela y fuera de ella

Otra dimensión importante tiene que ver con el espacio del juego en la escuela. Es posible identificar, al menos, dos espacios concretos destinados al juego. Por una parte, el recreo es significado por los docentes como el lugar privilegiado para jugar. En este sentido, se distinguen conceptualmente *Juego de Trabajo*, lo que da pie a identificar claramente espacios respectivos para cada uno de estos (en la sala se trabaja, pero el juego solo entra cuando el profesor lo permite como premio). El recreo, en tanto, es el lugar privilegiado del juego (juego físico, como esparcimiento o liberación de energía); pero además se le reconoce momento de libertad, de interacción, un “espacio de los niños” en que comparten y socializan – aunque tales cosas no se expliciten en tanto aprendizajes. En contraposición

con lo anterior, la enumeración de restricciones e instrucciones que niños y niñas vivencian en la sala da a entender que este es más bien el espacio del orden y de la disciplina.

M3: Yo siento que en el patio, el timbre para ellos ya significa libertad, el timbre desde el minutos que ellos ya cruzaron el umbral de la puerta hacia el patio, ya para ellos ya es un libre, porque nadie le va a ir a decir a ellos, por ejemplo “no grite, no salte, no juegue, no haga esto, ponte en regla, siéntate derecho”, además ¿ya? uno no va a hacer eso ¿ya? porque es su espacio, es su tiempo, donde se comen su colación, donde ellos comparten, donde ellos juegan, donde ellos conocen, donde interactúan. Para ellos quizás dentro de la sala de clases, juego para ellos es cuando ellos sienten que no hay una regla ¿ya? a pesar de que los juegos también conllevan reglas, porque si vamos a jugar al pillarse, existen las reglas (...). Puesto en un lugar, eso es una regla, pero dentro de la sala de clases, por ejemplo, bajo la experiencia que nosotros tenemos dentro de la sala y que ya este es mi segundo año con los chiquillos, es cuando yo les permito un poquito más, cuando yo les doy libertad de aprendizaje quizás sin que ellos lo noten, o esa diversión de poder reírse un poco más, de... Ah, de tontear, de...”

En este sentido, una de las disociaciones que observamos es de la definición misma de juego. Si bien para los profesores entrevistados el juego es actividad libre y espontánea, este solo puede entrar en la sala de clases cuando el profesor lo permite. Es el docente quien determina cuándo y cómo ingresa el juego al aula. El juego en el aula sería una actividad con mayor control de parte del profesor y que tiene ciertas condiciones para su desarrollo; por ejemplo, como una “conducta adecuada” de parte del niño.

Sí, hay que divertirse, pero también hay que aprender y hay que seguir ciertas normas de conducta (E1: ajá), creo yo que eso es lo importante, porque cuando uno juega, por ejemplo, a la escondida, no sé, hay reglas poh: cuenta, cierto, el último que... el último que no se alcanzó, cierto, a librar, por ejemplo, es la que la tiene que contar, y el que rompe esa regla, cierto, se pone... se genera las peleas, las riñas, etcétera. Tienen que haber ciertas normas para los juegos.

De este modo, la motivación de la clase es señalada como un espacio temporal susceptible de ser considerado un espacio lúdico tendiente a gatillar el interés del niño por el aprendizaje. Además, se presenta como un espacio de “relleno”: los docentes permiten el juego en la medida en que la actividad planificada es finalizada por los niños o bien como un espacio de reforzamiento de contenidos para aquellos niños que terminan en menor tiempo la tarea señalada, para así “mantener el orden”.

M3: Sí, no, pero es que igual también los deajo jugar, si tampoco soy tan... Por ejemplo los legos, ya no me sirve de material, entonces ya, jueguen con los legos un ratito, el que terminó juega con los legos. Por ejemplo la otra vez sacamos sopas de letra, ¿te acordai?, o puzle, y ellos ahí, claro, el que termina la actividad va, trabaja o juega.

E: Dentro de la sala...

M3: Dentro de la sala.

M2: Ese tipo de actividades te ayudan también a mantener el orden, porque ¿qué es lo que pasa? Como los niveles son distintos, hay unos que la guía ¿te la terminan en cuánto? Cinco minutos, y los otros, algunos se demoran toda la hora, entonces esos tipos como de juegos que dice la... la (nombre), son intencionados pa que sigan reforzando un con... un contenido, sigan potenciando alguna cosa o reforzando algo, y los tenis tranquilos, ordenados, entretenidos, y el resto puede también poder tener su tiempo pa terminar tranquilamente y poder aprender tranquilamente lo que tiene que aprender poh.

Condicionantes del juego en la escuela

Durante las entrevistas a los equipos pedagógicos de cada establecimiento de la muestra fueron surgiendo nociones respecto al desarrollo del juego en la escuela y cómo los docentes desarrollan actividades lúdicas dentro del aula. Además de ello, se les preguntó respecto de aquellos factores que podrían limitar la implementación del juego en su labor pedagógica.

A pesar de que los colegios son diversos en cuanto a su composición, ubicación, recursos disponibles, dependencia y enfoques, hay ciertas coincidencias o elementos comunes respecto a las limitaciones que existirían para el desarrollo del juego dentro del espacio escolar. A nivel general, a partir del discurso de los profesores se observan dos tipos de condicionantes que priman por sobre el resto; por un lado, limitantes contextuales tales como el espacio físico disponible, las demandas del sistema que constriñen el currículum, y consideraciones de orden económico. Por otro, limitantes impuestas por los adultos a cargo como el cumplimiento de ciertas normas de comportamiento y formas de juego que son consideradas inadecuadas para los niños.

Respecto a los primeros tipos de condicionantes señalados por los docentes, destacan las exigencias del sistema escolar chileno respecto al cumplimiento de objetivos, la cantidad de contenidos aprendidos durante el año como otra condición del currículum educativo, además de exigencias del establecimiento para la realización de actividades extraprogramáticas (ferias culturales, mes del libro, etc.), lo dificulta el desarrollo de estrategias pedagógicas que puedan incorporar prácticas lúdicas para potenciar el aprendizaje. Todos estos elementos decantan en la falta de tiempo de los y las docentes para la planificación de actividades lúdicas dentro de la clase, lo que sumado a carencias en cuanto a espacio y recursos para el juego y para la cantidad de niños matriculados en la escuela, dificultan las instancias de juegos en los establecimientos. Para gran parte de los docentes entrevistados, estos serían factores importantes que restringen la libertad para incorporar el juego dentro de sus prácticas pedagógicas.

Nuestra reforma educacional, nuestro... nuestras, las cosas que nos piden, nos exigen... no nos deja el tiempo para eso, tenemos que cumplir un currículum y tenemos que cumplir ciertos... ciertos parámetros que no nos da espacio para hacer... hacer tan libre y... no sé poh, desarrollar las habilidades de cada niño, de cómo... de cómo poder potenciarla, no tenemos ni el tiempo ni los recursos tampoco nosotros como profesionales (...), nos dan un plan de trabajo que se tiene que cumplir, porque si no lo cumpliste, fallaste.

Respecto al segundo tipo de condicionantes -desde el adulto-, desde el discurso de los docentes se desprende la separación del momento de juego del destinado para el trabajo. De este modo, el recreo sería el tiempo en que es posible realizar actividades lúdicas durante la jornada escolar, mientras que las clases serían los momentos para el trabajo, tal como fue revisado en el apartado anterior.

Lo otro que también se nota es cuando “ya terminé, ¿puedo jugar?” (M2: sí [risas]), y yo le digo “no, todavía no puede ir a jugar, ¿dónde quiere ir a jugar? –Afuera poh”, me dice (M2: claro [risueña]), y quiere ir a jugar a los juegos, salir al patio o qué sé yo, entonces... Si bien es cierto la concepción del juego como una estrategia válida para el aprendizaje de los niños, yo estoy totalmente de acuerdo, a veces es complicado desenvolverlo dentro de la sala de clases para nosotros ¿ya? una, porque también tiene que uno tratar de hacer como ciertas rutinas y cierto desorden ordenado, entre comillas, para poder... que los niños sepan de que vamos a hacer cosas, que van a... a realizar actividades que son más libres, pero que no termine siendo un hacer por hacer, ¿ya?

Por otra parte, destaca como limitante de la actividad lúdica, la percepción de otros actores de la comunidad escolar -principalmente de los padres y apoderados- de que el juego no tendría relación con el aprendizaje o con un objetivo pedagógico detrás; es decir, existiría una disociación entre trabajo y prácticas lúdicas.

M3: Más que la reforma educacional, uno lo ve también en la sociedad, la sociedad tampoco deja que el niño siga jugando, o sea de repente los mismos papás, o sea, “van a puro jugar al colegio” ...

M1: Lo ven de otra forma...

M3: Lo ven de otra forma, o sea no lo ven de la misma forma que lo vemos nosotros, el niño sí está aprendiendo... M2: Sí, porque si le preguntan “¿qué hicieron hoy día? – jugamos”, Pero no los dejan explicar más allá [risas]

M3: Claro, entonces dice “¿por qué mi hijo viene a jugar?” Y qué se yo, entonces la sociedad tampoco te deja como ir avanzando en ese aspecto

M2: Lo ven como si jugar fuera una pérdida de tiempo

M3: Exacto.

Un tipo de condicionante que resultó ser transversal para todos los profesores es la prohibición de ciertos juegos como aquellos que pueden considerarse violentos o que aluden a temáticas violentas (como jugar a construir armas, simular que se utilizan armas o que se pelea, juegos que involucran pegarse patadas, entre otros).

M4: Hay veces que ese juego vemos que no es tan bueno para ellos y ahí como que sí hacemos intervenciones (ya), por ejemplo si están siendo “los zombis” o se están matando en el juego, es como, “¿qué animales pueden ser? El más veloz o el más grande”, qué se yo, y ahí cambian... como que cambian de ser zombis a ser animal, y ahí hay una intervención del adulto.

E: Ya, pero juegos... ¿se parece el juego de los zombis a los animales o es...?

M4: Se persiguen, sí poh, como que no cambian la estructura

E: Y el cambio es porque...

M4: Porque hay un roce y el matar a otro como que nosotros decimos que no es... (E: ok), no es chistoso, que es algo...

MNI: Además que los zombis no existen [risas]”

Por último, existe un tipo de limitación contextual mencionada por algunos docentes de los colegios de la muestra, en particular de los establecimientos municipales, que dice relación con la falta de espacios, infraestructura y recursos para el juego, en tanto carencias importantes para el desarrollo de actividades lúdicas dentro del establecimiento.

M1: Sí, igual, porque igual están limitados con lo que ellos tienen, o sea ellos están ocupando la naturaleza, que pa mí es... es bueno porque están usando la creatividad, porque es con (E1: ajá), con lo que hay (E1: ajá), pero de repente ellos igual como que necesitan ciertos elementos que a lo mejor les... les activaría más esos aspectos de ser más creativos, de inventar otras cosas, entonces sí yo creo que igual otros implementos servirían...

E1: Como... ¿Algo en mente?

M1: No sé... No sé poh, hasta unos neumáticos yo creo que una... a las niñitas una casita, por ejemplo, algo que tuvieran su espacio de ahí de... de compartir más o...

Además, dentro de lo comentado por los docentes en las entrevistas, resulta interesante esta obstaculización del juego a partir de la distinción entre trabajo y juego. Lo mismo sucede con la distinción respecto a los momentos del juego, siendo las clases momentos de trabajo y los recreos momentos de juego, con el espacio utilizado respectivamente (aula - patio). Pero también destaca la añoranza por los juegos tradicionales y físicos, que resultar

ser un factor común en el discurso de los entrevistados y que se infiere a partir de la evaluación negativa del juego tecnológico, por ejemplo.

Otro elemento importante que mencionar es el rol del adulto en el juego escolar, pues -discursivamente- el juego pareciera desarrollarse con libertad dentro de ciertos espacios o momentos, no obstante, existirían ciertos juegos que no son permitidos dentro de los colegios como el juego violento o que podría contener elementos o referencias violentas; es en esas instancias donde los docentes ejercen mayor control y regulación respecto al juego, siendo muchas veces prohibido.

En resumen, es posible afirmar que los límites de la definición del juego son difusos en los adultos, y que sus juicios respecto a lo correcto e incorrecto limitan o condicionan el juego de niñas y niños.

El juego fuera de la escuela y sus condicionantes

Además de entrevistar y conocer las nociones de los docentes respecto al juego, se entrevistó a los padres y apoderados para conocer cuáles son sus aproximaciones respecto de las prácticas lúdicas de los niños fuera de la escuela.

Nuevamente, desde estos actores se otorgan características positivas al juego -como se revisó con anterioridad-; sin embargo, existe una evaluación negativa respecto al juego tecnológico en términos de limitar las posibilidades de interacción de los niños entre sí y/o porque algunos videojuegos pueden resultar violentos o pueden contener elementos de este tipo.

E1: ¿Y qué te parecen esos juegos de tu hijo?

M3: Los juegos así como de salir a jugar con los animales, eso sí, pero del teléfono, el tablet, la televisión, los llevan mucho como para el lado así como pa las peleas, cosas así, pero no se lo puedo quitar mucho porque tampoco no pasa conmigo así que yo tampoco le podría hacerle eso...

M2: Sí, porque él también es demasiado estructurado, cuadrado, cuadrado como se dice en otro sentido (E: ya), y un día invitó a un compañero y la mamá le echó el tablet, el celular, el internet, todo y después me dice, y me llama me dice "oye, sabís que X no me contesta el celular -¿y para qué quiere celular? -No, porque está... -Es que no, si tú lo mandas a mi casa a jugar, en mi casa no se... después de las ocho de la noche no se puede ocupar lo que es el computador, tienen patio, tienen la cancha, ellos tienen que aprender a salir y al otro día me llama y me dijo, "¿Sabís qué? Christian llegó agotado, se acostó temprano", "O sea, porque jugó -le dije yo-, jugó toda la tarde, jugaron toda la tarde" ...

E: ¿Pero el... pero jugar con el... entonces no es jugar o es...?

M2: No, fueron a jugar a la pelota, es que... juegan pero juegan sentados, no tienen movimiento físico ...

M3: No conversan con nadie, están ahí, pegados.

De modo que los padres y apoderados entrevistados hacen alusión a juegos positivos y negativos para los niños y niñas, siendo parte de los juegos aprobados aquellos que dicen relación con juegos tradicionales, donde el movimiento físico y la interacción con los pares es primordial. De ahí que, la mayor cantidad de referencias a juegos extraescolares mencionan juegos físicos como andar en bicicleta, jugar a la pelota, jugar a las escondidas y jugar con las respectivas mascotas.

Es que yo no... yo trabajo todo el día y llego como a las nueve de la noche a la casa, así que está con mis papás y eso es lo que hace, o a veces sale a jugar con su perro,

o mi papá lo saca a dar vueltas en bicicleta, o estar en la cancha, en los juegos, eso es lo que hace.

Por el contrario, el juego tecnológico es muchas veces prohibido o relegado a un horario contemplado para estos tipos de juego, como se comentaba en el segundo ejemplo. Así, a pesar de que en la casa hay presencia de videojuegos, tablets, computadores, el acceso a estos aparatos es en general restringido para los niños y niñas por sus padres u otros adultos con los que viven.

En relación con lo anterior, dos factores importantes que condicionan el juego extraescolar dicen relación con la restricción del juego a un cierto horario dentro de la rutina semanal de los niños, y con una mayor libertad durante los fines de semana, principalmente para videojuegos o juegos tecnológicos.

M2: El X, también, él también tiene una tablet, también tiene un horario de televisión, yo no estoy en todo el día en la casa, entonces... pero por ejemplo él puede estar, ya, prende la tele, pero él escucha porque él está... saca todos sus dinosaurios, sus monos y se pone a jugar con los monos, mientras está la tele, entonces de repente escucha algo que le llama la atención y mira la televisión y después sigue con el tema. La tablet igual la ocupa, tiene como un horario, yo lo dejo... yo dejo estipulado los horarios, yo no sé si los cambiarían o no en la casa [riendo], pero yo dejo los horarios estipulados.

Otro factor que podría limitar o facilitar el desarrollo del juego extraescolar es la disponibilidad horaria de los adultos para jugar con los niños y niñas o salir con ellos a algún espacio fuera de la casa. De modo que la presencia de un adulto es un factor que condiciona el juego de los niños en el exterior.

M3: Pero es lo mismo, porque... yo tengo que atender el negocio, entonces yo le digo "van a jugar cuando yo termine de vender el pan", después de las cinco y media porque entrego el pan y ahí puedo estar parada afuera, porque también hay vehículo y uno tiene que estar pendiente de ella...

A pesar de que los adultos declaran en general destinar tiempo de su rutina diaria para jugar o acompañar a los niños y niñas en sus juegos, cabe mencionar el caso de una apoderada que reconoce no contar con el tiempo y el espacio adecuado para que su hijo o hija juegue dentro de la casa, por lo que recurre al juego tecnológico como una opción para la entretención, aunque insistiendo en la necesaria supervisión u orientación al respecto:

M5: Claro, en mi caso, yo vivo en departamento, no tengo patio y me declaro culpable porque yo al X muchas veces, ya toma, ahí tienes tablet, tienes celular, ya toma. Pero va también en lo que uno como mamá le pueda enseñar al niño, porque si yo voy a dejar que mi hijo se meta a jugar el famoso Minecraft toda la tarde, yo le digo "no poh, mira, acá en YouTube veamos experimentos de... con globos o con harina y cosas así", y él es feliz viendo esas cosas, entonces depende de uno como mamá, qué es lo que le permite a los niños ver en el celular o en el tablet (M6: sí), o qué juego puede jugar y qué no...

De manera que a pesar de que el juego tecnológico no es bien evaluado por los adultos participantes del estudio, muchas veces los recursos, el tiempo, el espacio limitan la posibilidad de jugar a otros tipos de juegos más físicos o que requieran otro tipo de elementos.

Respecto a los participantes en el juego, en una de las entrevistas aparece una categoría interesante e inusual, relacionada con el juego en familia. Algunos apoderados o

apoderadas señalan que durante el fin de semana dedican momentos para jugar entre todos los integrantes de la familia.

M1: Lo que pasa... tenemos... las cartas. (E1: ah ya) Tenemos nosotros, el fin de semana es como día de familia de nosotros (E1: ya) nosotros somos cinco en la casa, mis tres hijas, yo y mi marido (E1: ok), por eso jugamos a las cartas (E1: ah, juegan), o si vamos a esa cuestión de... dominó.

Más frecuentes resultan las alusiones a juegos en donde participa un adulto con un niños - generalmente padre o madre e hijo o hija -, o juegos en donde participan varios niños y niñas y al menos un adulto.

H3: En el caso de... nuestro, yo creo que como él también es hijo único, como el caso tuyo, entonces como... yo cumplo a veces, a veces como el rol como de amigo, de partner, de... qué se yo de... más física, digamos. Con correr, con saltar, con tirarnos, si es que se bota el otro a la cama...

De este modo, los adultos se reconocen como parte importante del juego extraescolar de los niños, tanto en cuanto participante, como también como quien cumple el rol de llevarlos a jugar en el exterior o muchas veces, quien propone y/o regula los juegos que se dan en el ámbito del hogar.

M1: Contando, porque hasta yo jugaba con ellos como... estaban en este y yo me ponía, estaba cuidando la puerta y yo me ponía a jugar con ellos poh, a saltar, a contar, a cantar, también me ponía a jugar con ellos...

M2: De hecho cuando nosotros venimos a la escuela ...el X cuando le costaba veníamos ahí... de qué tamaño eran las casas, a dónde había un color verde, cuántos peldaños habían pa arriba, cuántos peldaños habían pasado, y así nos veníamos todos los días.

En general, a partir de los relatos de padres y apoderados, se infiere una valoración positiva de los juegos tradicionales o juegos “de la calle” (la pinta, jugar a la pelota, las escondidas, etc.), mientras que hay reticencias frente a juegos tecnológicos, principalmente porque son juegos más individuales y que pueden mostrar contenido violento. Del mismo modo que en el discurso de los profesores, en el de los apoderados se desprende una cierta añoranza por aquellos juegos que ellos desarrollaban en su niñez y que permitían relacionarse con otros niños o niñas.

Sin embargo, muchas veces los padres “descansan” en los videojuegos u otros juegos en soportes tecnológicos, debido a la falta de tiempo, espacio y/o recursos para que los niños puedan desarrollar actividades lúdicas de otro tipo. En este mismo sentido, en el juego extraescolar habría una mayor presencia del adulto desde distintos roles, un rol más regulador con cierto tipo de juegos y horarios destinados para ello, o bien permitiendo ciertos tipos de juegos que dependen de su presencia (como el juego en la calle, por ejemplo), así como un nivel importante de participación del adulto a cargo en distintas actividades lúdicas tanto fuera como dentro del hogar.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Nuestra investigación ha buscado contrastar las representaciones, relatos y discursos de niños y adultos acerca del juego en un contexto educativo, buscando desprender las posibilidades de aprendizaje que pueden derivarse de dicha actividad. Para comenzar a concluir, retomaremos los principales elementos de la presentación de resultados anteriormente expuesta, en función de los objetivos de investigación que nos planteamos.

Primer objetivo específico

Identificar y analizar, desde las perspectivas de niños que cursen desde el NT1 hasta segundo básico en escuelas de distinta dependencia, los principales rasgos de las prácticas lúdicas infantiles, tanto dentro como fuera del aula, indagando en su potencial en términos de aprendizaje.

Para dar cuenta del cumplimiento de este objetivo, vamos a recurrir en una primera instancia a los relatos de los propios niños respecto de sus juegos, para luego complementar con elementos derivados de nuestras observaciones, buscando hacer dialogar estos hallazgos con lo expresado por los niños e indagando en las posibilidades de aprendizaje de sus prácticas lúdicas.

Principales rasgos de las prácticas lúdicas infantiles

Recursos

En términos generales, no cabe duda respecto de que las actividades preferidas por los niños en la escuela tienen que ver con el juego y con el ejercicio físico – de acuerdo con las apreciaciones de los niños, las actividades físicas (realizadas, en su mayoría, en clases de educación física) constituyen también, en gran medida, actividades lúdicas. No obstante, conforme crecen, sus referencias se concentran precisamente en la relativa falta de disponibilidad de objetos, materiales y recursos para desarrollar este tipo de actividades, así como en las estrategias desarrolladas para lograr superar dichas insuficiencias.

En sus narrativas, niños y niñas refieren que para jugar requieren de una mayor disponibilidad de objetos que para otras actividades –pelotas, bolitas, taca-taca, arcos, telas, juguetes traídos de la casa, entre otros. Respecto de las actividades relacionadas con el ejercicio físico, utilizan variados materiales –conos, pelotas, cuerdas, ula-ula, entre otros.

Profundizando en los objetos que utilizan para sus juegos, niños y niñas atribuyen gran importancia a los materiales y a los objetos del exterior, relevando el rol que asumen los espacios educativos en la promoción de esta actividad. Además de los espacios naturales (árboles, vegetación), destacan las estructuras de exterior –resbalines, taca-taca, columpios, arcos de fútbol, escondites, taca-taca, aros de básquetbol. También destacan diversos componentes del mobiliario del establecimiento –computadores, pizarras, mesas– que permiten desarrollar distintos tipos de juego, ya sea como un apoyo para la utilización de otros objetos –caso de las mesas y bancos–, para jugar un videojuego o juegos que implican armas palabras o juegos con números, como en el caso de las pizarras.

Tipos de juego y lugares para el juego

De manera agregada y transversal, más allá de las diferencias entre niveles y *settings* educativos, los juegos o actividades lúdicas que niños y niñas reportan practicar de preferencia en la escuela destacan por su carácter físico y reglado (juegos como el fútbol, juegos de persecución y atrape), seguidos de los juegos que hemos denominado “no físicos sin reglas” (entre los que podemos situar los juegos sociodramáticos y los juegos con objetos).

En términos de los lugares más recurrentemente asociados al juego, destacan claramente los espacios exteriores. Para todos los tipos de juegos reportados, se mencionan los espacios exteriores como lugares privilegiados para el desarrollo del juego. Sin embargo, se aprecia una mayor presencia relativa o proporcional de las menciones al juego en espacios interiores en la Educación Parvularia tradicional. En la educación básica, en tanto, niños y niñas tienden a asociar sus juegos de manera preferente con los espacios exteriores, haciendo notar la relativa libertad que conlleva realizar en ellos un juego o práctica lúdica, por cuanto presentan normas distintas a otros espacios del colegio como la sala, baños, comedores, etc. Esta relación entre patio y juego puede tener que ver también con el *momento* para el juego que se desarrolla en este espacio – el recreo –, donde los niños llevan a cabo distintos tipos de juegos por iniciativa más bien propia.

Los “patios” son claramente identificados por niños y niñas como espacios relevantes, como lugares donde pueden realizar sus juegos, principalmente grupales y físicos, sin la dirección de un adulto, en particular en los niveles mayores. Niños y niñas relevan la importancia de contar con espacios amplios, con infraestructura adecuada, con acceso a la naturaleza y con materiales o recursos variados. En otras palabras, el diseño de los espacios parece estar al centro de las posibilidades de acción de los niños, por lo que constituye un elemento curricular al que hay que prestar especial atención para promover posibilidades de juego.

Por otro lado, si bien para los niños sus juegos pueden desarrollarse tanto dentro como fuera del aula, la diferencia es que al interior de esta los niños tienden a percibir la figura del profesor o profesora como un agente que controla la actividad.

Las constataciones anteriores, provenientes del análisis de nuestras entrevistas con los niños, guardan una relativa coherencia con los hallazgos derivados de nuestras observaciones. En ellas constatamos, por un lado, una predominancia de juegos físicos en los espacios exteriores, por contraposición a la mayor aparición relativa de juegos no-físicos al interior del aula. En los espacios interiores observamos, a su vez, escasas situaciones de juego físico reglado, aunque apreciamos algunos ejemplos interesantes relacionados con el canto y la danza.

No obstante no constatamos, de manera agregada, diferencias entre la *cantidad* de juegos observados al interior y exterior del aula (patio). Lo anterior tienen que ver con la atención que prestamos a situaciones de tipo lúdico catalogadas como “ilegítimas”, particularmente presentes en la educación básica tradicional, y visiblemente menos reportadas por niños y niñas en instancias de entrevista. Se trata en lo fundamental de juegos no reglados explícitamente, que se desarrollan en momentos de espera, “ratos libres” o de transición entre una actividad y otra, o como distracción o pasatiempo pasajero al interior de la sala, y en no pocas ocasiones bajo un formato de juego “brusco”, objeto de reconvenciones adultas.

La consideración de este tipo de juegos influyó en que reportáramos, a partir de nuestras observaciones, una mayor cantidad de juegos sin reglas explícitas entre las actividades lúdicas de los niños, por sobre los juegos reglados (en particular de tipo físico), reportados más frecuentemente por ellos. Es decir, ya sea que se trata de un juego de tipo físico o no, observamos más frecuentemente situaciones en las que la regla no aparece como explícita,

o bien en que es construida y negociada a lo largo del juego, sin poder establecerse claramente desde un principio. También cabe resaltar la predominancia, en nuestras observaciones, de juegos no físicos sin reglas en la educación parvularia, bajo un formato que incluye la manipulación libre de materiales u objetos o que incorpora juegos de roles o sociodramáticos, con una hibridación de contenidos relevante; constatándose aquí también una combinación con elementos de un juego físico de tipo “rudo”.

Aprender en el juego grupal

Al hablar de sus juegos, niños y niñas dan cuenta de una clara percepción del rol principal que ellos asumen y de las negociaciones que deben realizar tanto con sus pares como con sus adultos para poder jugar. En consonancia con lo anterior, en sus menciones acerca de los juegos que practican, niños y niñas relevan de manera predominante los juegos grupales; lo que resulta coherente con nuestra propia mayor observación de este tipo de juegos. Por otro lado, tanto respecto de las actividades relacionadas con el ejercicio físico como respecto de sus juegos propiamente tales, niños y niñas mencionan a sus pares como principales acompañantes. Revisemos pues a continuación, algunas de las posibilidades de aprendizaje tanto personal como colectivo que pueden desprenderse del *juego grupal* en algunas de sus variantes.

Negociar el juego

Una primera dimensión que poner de relieve tiene que ver con los procesos de negociación en las acciones que los niños emprenden al jugar juntos. Como hemos señalado anteriormente, ellos intervienen de manera diversa en las decisiones y arreglos relativos a los juegos que juegan, sus participantes, sus historias y narrativas, sus reglas y objetivos. Proponen además interpretaciones variadas acerca de la acción que realizan o que preparan, en una constante coordinación de acciones y de comunicaciones con sus pares.

En este sentido, jugar puede significar en primer término aprender a negociar propuestas e intereses, en particular cuando las propias expectativas difieren de las de terceros. Las invitaciones a jugar que los niños suelen realizarse mutuamente, de manera recíproca, pueden generar una variedad de reacciones – aceptación, duda, rechazo –, dando lugar tanto a conflictos como a colaboraciones, hasta transformaciones de una propuesta inicial para implicarse en otro tipo de juego.

Esta *negociación de la participación* (Wenger, 2001), particularmente apreciable en los juegos de roles o sociodramáticos, pueden comprender además la cuestión de la aceptación o no de nuevos integrantes, como aquella relativa a las reglas específicas de la actividad; lo que en ocasiones parece estar en relación, a su vez, con la “autoría” del juego (quién lo inventa).

En particular, podemos encontrar ejemplos de negociación de roles, significados y narrativas en situaciones en que se desarrolla un “juego sociodramático” – también llamado de roles, de actuación o “de simulación”. Precisamente, porque en este tipo de juego niños y niñas “asumen un rol o papel social y ensayan sistemas simbólicos de significados, con el soporte de un guion dramático que *van sosteniendo y construyendo* en el transcurso del jugar” (Sarlé & Rosemberg, 2015, p.39; las cursivas son nuestras). El carácter progresivo de dicha construcción-negociación, da cuenta de situaciones en que la o las reglas de la actividad (en particular en cuanto a comportamientos mutuamente esperados) no son ni necesariamente explícitas ni instituidas con anterioridad a la situación; lo que demanda una especial implicación en su proceso de elaboración.

Otra dimensión tiene que ver con los mecanismos que operan, en distintos tipos de juego, tanto para definir al conjunto de participantes legítimos, como para declararse a sí mismo en tanto tal. En algunas situaciones, determinados niños/as inciden directamente en la

dinámica de un juego, haciendo valer su condición de propietarios de determinados recursos, indispensables para la actividad lúdica, para permitir o no la entrada de nuevos participantes. En este sentido, pueden contravenir exhortaciones respecto de la conveniencia de un juego más colaborativo o participativo. También pueden ejercer un rol de regulación de la participación cuando el recurso lúdico revierte un carácter institucional, siendo propiedad del establecimiento, aunque requiriendo de un sistema de turnos para su utilización si el grupo de interesados excede un cierto número. Finalmente, pueden ser solicitados por otros que demandan ser incorporados a la actividad, ser reconocidos en tanto participantes legítimos; como ya hemos mencionado, en ocasiones esta petición pareciera ineludible dado que el juego implica la utilización de recursos o materiales escasos, utilizados por (o de propiedad de) terceros niños. De los elementos anteriores podemos derivar posibilidades de aprendizaje en el sentido de progresar en las habilidades requeridas para organizar una actividad, sus participantes y recursos.

Manejar el segundo grado del juego

Tal como señalamos en nuestro marco teórico, uno de los aprendizajes fundamentales que supone la práctica lúdica refiere al manejo del segundo grado o de la metacomunicación que esta implica; manejo que puede ser considerado un ejercicio y desarrollo de la reflexividad, de una toma de distancia respecto de lo real, soporte de una manipulación simbólica (Brougère, 1995, 2010).

Nuestras observaciones de diversas situaciones dan cuenta de un progresivo manejo de esta “no literalidad” de la actividad lúdica, por parte de niños y niñas. Así por ejemplo, en las invitaciones al juego que niños y niñas se formulan mutuamente, notamos que en ocasiones se formulan utilizando otros verbos (“pelear”), por más que la acción efectuada tenga visiblemente que ver con el juego. Más aún, algunos subrayan la conveniencia de practicar juegos “rudos” en ausencia de los/as educadores/as, precisamente en virtud de la interpretación que estos/as hacen de este tipo de actividad como una forma de violencia “real”. En síntesis, los niños parecen manejar la distinción y comprender la definición de la situación en la que se inscriben, dando cuenta de un aprendizaje sociocultural respecto del significado de determinadas indicaciones en determinados contextos.

Negociar la(s) regla(s)

La negociación y aceptación de las reglas constituye otro ámbito de aprendizaje relevante. La consideración de las reglas con que funciona el juego puede dar pie, en particular, a una experiencia de negociar y compartir significaciones (Brougère, 2010). Hemos revisado variados ejemplos relativos a esta dimensión. Por ejemplo, en el caso de algunos juegos que suponemos reglados de manera previa y explícita (como los juegos de salón), puede ocurrir precisamente que sus reglas *no* sean del todo distinguibles por los participantes, dejando espacio para ambigüedades o interpretaciones divergentes, siendo necesario un arreglo con que el grupo dirima, *in situ*, acerca de la legitimidad de determinadas prácticas, enriqueciendo con sus propios acuerdos la actividad y permitiendo que prosiga.

Respecto de otras situaciones (ejemplos de juegos de persecución y atrape, como las escondidas), analizamos performances interpretables como un intento por preservar el interés del juego (“pillar” o encontrar a los compañeros que se esconden), más allá de la aplicación estricta de determinadas reglas (dónde y cómo esconderse).

Roles de adultos

Hemos buscado analizar también los diferentes roles que los adultos pueden desempeñar respecto de los juegos de los niños, cuando muestran alguna injerencia en el comienzo o desarrollo de estos. Se trata de una dimensión importante del análisis por cuanto puede

aportar pistas acerca del posicionamiento o prácticas pedagógicas concretas que los adultos pueden presentar en relación con el juego infantil.

A partir de nuestras observaciones, la presencia de los adultos en el juego infantil, más allá del rol que desempeñen, no parece central o predominante de manera agregada. Por otro lado, se trata de un rol fundamentalmente regulador, de iniciador del juego o de entrega de recursos para el mismo, en particular en la educación parvularia y en espacios interiores (sala de clases). Lo anterior, por contraposición a un rol de participante en el juego mismo o con intención pedagógica o instructiva, en el sentido de “enseñar” a jugar.

Lo anterior contrasta en cierta medida con la percepción expresada por niños y niñas en instancias de entrevista. De manera transversal, para los niños es importante el rol que los adultos asumen para otorgarles un espacio y un significado a su experiencia, así como el vínculo que puede establecerse con ellos en las diferentes actividades en las que se implican. En lo que respecta al juego, la percepción que los niños se forman sobre el adulto tiene directa relación con el rol que este asume, ya sea involucrándose como un jugador más, como un conductor o director, o como quien regula y/o permite (pone reglas, permite o no la acción lúdica).

En general, niños y niñas tienden a ver a los adultos como participantes de sus propios juegos y/o como propiciadores de los mismos, más que en un rol regulatorio o de cuidado-vigilancia. Para el caso de la educación parvularia en particular, en las percepciones de los niños cabe destacar el rol de la educadora como una participante más que se integra al juego infantil (en especial el de tipo sociodramático), sin alterar su dinámica.

No obstante, niños y niñas de la educación básica tradicional parecen tender a hacer referencia, en mayor proporción que sus pares de otros *settings*, al rol del adulto en tanto promotor o propiciador de sus juegos y en cuanto regulador o árbitro de los mismos. Cabe destacar la figura del profesor/a de educación física, quien aparece desempeñando, para los niños, un rol tanto propiciador como regulador de diversas actividades: juegos de competencia entre grupos, juegos-deportes (fútbol, básquetbol), actividades físicas que incluyen manipulación de objetos (ula-ula, saltar con cuerda), y juegos de persecución; todas ellas, por lo demás bien apreciadas y valoradas. En ocasiones, la elección de estos juegos sería fruto de las preferencias mayoritarias expresadas por los niños; no obstante, el docente puede también dirimir acerca de la posibilidad de realizar determinado juego, en particular atendiendo a si el comportamiento de los niños ha sido o no considerado el adecuado.

Finalmente, para el caso de los juegos físicos no reglados, varios de los cuales incluyen elementos de simulación de luchas o peleas con reglas que se negocian y explicitan entre los niños, se trata de una variante cuyo desarrollo tiende a no ser permitido por los docentes al interior del aula.

Implicaciones de adultos y aprendizajes posibles

En diversas situaciones observamos a los adultos intervenir de manera directa en el juego asumiendo una o más funciones. En particular, la función reguladora del adulto puede asumir variantes y conjugarse con otros tipos de roles, de los que derivan posibilidades de educación/ aprendizajes susceptibles de ser potenciadas, por parte de los docentes, a través del juego.

- i. Por un lado, los adultos pueden intervenir en el juego poniendo a disposición de niños y niñas un conjunto de recursos a los que es posible otorgar un determinado potencial en tanto instrumentos de juego, iniciando de esta manera experiencias de tipo lúdico.

Lo anterior no necesariamente conlleva una disposición instruccional relativa a “enseñar” un conjunto de reglas, tal como observamos con recurrencia en los niveles de la educación

parvularia tradicional: situaciones en las que determinados recursos para el juego están disponibles, más allá de la iniciativa de un adulto un particular. Aquí, la preparación del ambiente y las decisiones institucionales previas en materia de organización del espacio y del tiempo, se conjugan para ofrecer a los niños determinadas opciones en función de los recursos que se les pone a disposición. Sin embargo, no se aprecian instrucciones claras ni taxativas respecto de qué hacer ni cómo; las posibilidades de acción y de experimentación permanecen relativamente abiertas a la decisión infantil.

En algunas ocasiones, en que constatamos una disposición más activa por parte del adulto en cuanto a “enseñar cómo se juega” determinado juego (en particular juegos previamente reglados), observamos cierto rechazo por parte de los niños, que parecen preferir adaptar el funcionamiento del juego a reglamentaciones que ellos mismos elaboran. En este sentido, para los niños la consideración de reglas susceptibles de ser adecuadas o reformuladas puede permitir la experiencia de negociar y compartir significaciones más allá de instrucciones o mandatos respecto de los cuales el educador aparezca como el único experto.

En otro plano, relacionado igualmente con la gestión de los recursos y materiales disponibles, en nuestras observaciones presenciábamos también situaciones en las que el personal a cargo interviene respecto de conflictos relacionados con su uso, o bien para administrar una utilización lo más equitativa posible de los mismos, cuando estos aparecen como limitados. En este sentido, una orientación pedagógica concreta puede tener que ver con el instar a compartir – o a utilizar de manera secuencial, “por turnos” –, materiales y recursos que se presentan como escasos.

- ii. Lo señalado más arriba respecto de los límites de una función instruccional relativa al juego – “enseñar a jugar” –, ni significa que no existan espacios para desarrollarla. Precisamente, lo que entendemos como una “regulación” de la actividad lúdica puede acompañarse frecuentemente de un intento por enseñar las reglas y/o los comportamientos esperados o posibles.

Un ejemplo interesante es el de la educadora de párvulos que, observando a un grupo de niños saltar desde un montículo, les propone una alternativa considerada acaso menos riesgosa: rodar por la pendiente. Si bien esta educadora modifica las reglas iniciales de la actividad y la transforma en otra distinta, mantiene un vínculo con la anterior por cuanto continúa apoyándose en el interés infantil manifiesto por la utilización de un determinado recurso – en este caso, un montículo del patio. Más aún, desde una posición ya no solamente regulatoria sino además instruccional, su intervención no se detiene en una indicación meramente discursiva, sino que se acompaña por una solicitud directa hacia los participantes para indicarles “cómo rodar”; es decir, enseñar un juego nuevo. En este sentido, constatamos que los niños también podrán aprender a jugar y/o aprender nuevos juegos en la medida que muestren disponibilidad para aprenderlos, que estos sigan convocando su interés, y que haya adultos dispuestos a enseñárselos.

En otro de los ejemplos observados – caso del juego de palitroques en kínder –, junto con una disposición a enseñar un juego por medio de la propia práctica – participar en el juego como una manera de visibilizar ante los niños el comportamiento esperado de acuerdo con las reglas –, observamos que la educadora permite que los niños/as asuman y mantengan una función colaborativa al juego – reubicar los palitroques caídos después de cada turno; lo que puede considerarse en el sentido de fomentar dicha actitud de colaboración. Por otro lado, la educadora formula también implícitamente una solicitud de apoyo (se pone a corear su nombre, como buscando que los niños la imiten); lo que parece tener como efecto la adopción de esta práctica en las sucesivas participaciones de los jugadores.

En otra de las situaciones lúdicas observadas, esta vez en el marco de una clase de educación física para alumnos del nivel básico, la actividad propuesta no parece en relación

con el contenido de la asignatura, aunque se observa gran interés por participar – se trata de jugar al “gato” en la pizarra de la sala, con un sistema de turnos en que el vencedor de cada contienda permanece. Aquí el profesor se involucra en tanto participante, aunque con un estatus relativamente distinto: a diferencia de los alumnos, decide por sí mismo cuándo intervenir. Por otro lado, parece buscar incidir en la motivación de los alumnos aludiendo tanto a una compostura o disciplina necesaria para ser seleccionados para jugar, como a un “truco” que señala conocer y que podrán descifrar o conocer aquellos que, precisamente, observen un comportamiento “ordenado” – además de mantenerse atentos al juego en sí. No obstante, la estrategia en cuestión finalmente no será revelada ante los niños, lo que podríamos considerar como un proceso de aprendizaje relativamente trunco.

- iii. Sin duda, los adultos educadores están llamados a desempeñar, en una institución educativa, un papel regulatorio en términos de garantías del uso legítimo de diversos materiales en distintos espacios y tiempos. Como parte de su experiencia de socialización, niños y niñas aprenden también esta estructura que organiza su actividad, el conjunto de reglas que rigen la utilización legítima del espacio-tiempo en la escuela. Como hemos señalado anteriormente, “frecuentar estructuras colectivas [como una escuela], es manejar la articulación constante entre el espacio y el tiempo, hacer “lo que corresponde”, “cuando corresponde” y “dónde corresponde” (...): la sala de clases no es el patio, el almuerzo no es momento para jugar, etc.” (Garnier et al, 2016, p.13).

A partir de nuestras observaciones, resulta interesante constatar precisamente que el mencionado “uso legítimo” de los tiempos y espacios puede ser objeto de reformulaciones por parte de los adultos educadores a cargo. En particular, algunos ejemplos nos muestran que el rol regulatorio que los adultos buscan ejercer a este respecto puede entrar en tensión con su rol de proveedores de recursos para el juego: ¿Qué material proporcionar, cuándo, durante cuánto tiempo, en qué lugar? Algunos de los ejemplos presentados muestran que, si bien dicha tensión puede resolverse en favor de la actividad lúdica infantil, la dinámica no aparece exenta de procesos de negociación de sentido (Wenger, 2001) y de adecuación progresiva del actuar de las propias educadoras en función del contexto. En este sentido, permitir el juego y disponer para él los recursos necesarios constituye también un proceso de aprendizaje para los y las docentes; aprendizaje relativo a la gestión del grupo y a la negociación de intereses y expectativas que pueden redefinir lo que en determinados momentos aparece como lo “correcto” o lo esperable.

- iv. Una intervención adulta puede también encaminarse a evitar o disminuir el carácter competitivo que podrían presentar determinados juegos (precisamente, tal como revisaremos más adelante, en el discurso de los docentes advertimos cierto rechazo a este componente).

Observamos en particular situaciones en las que la regla de un juego (“el que se equivoca pierde”) parece modificarse hasta ser evitada, como si se buscara permitir que todos participen sin enfrentar el riesgo de un fracaso – como en el ejemplo del juego-cantado “Quién le robó el sombrero al profesor”. Al respecto, podemos preguntarnos acerca del trasfondo valórico con que los y las educadoras se implican en o buscan regular o reorientar determinadas actividades lúdicas; así como el posible aprendizaje que hay detrás respecto de las actitudes, significados y valores que se buscan reforzar o al contrario limitar – por ejemplo, un acento más puesto en la colaboración y en el compartir, o por el contrario en la competencia.

- v. La injerencia del adulto en el juego también puede aparecer como portadora de un potencial educativo más allá de los objetivos del juego mismo. Puede referir, por ejemplo, al acompañamiento de experiencias frustrantes derivadas de la imposibilidad de jugar, como en los casos en que los niños verbalizan la incomodidad de no contar

con compañeros/as disponibles para el juego que les interesa; el adulto puede intervenir aquí como quien propone otras alternativas y/o insta a tolerar la frustración.

- vi. La intervención puede también apuntar a fijar los tiempos y contenidos del juego y llamar a que se respeten, independientemente del interés particular que tal o cual muestre al respecto, como manera de aportar a la convivencia del grupo. En otras palabras, aprender cuál es el tiempo para jugar, y aceptar al mismo tiempo que no siempre el juego practicado se ajustará por completo a los propios gustos y preferencias – como en el caso reportado del juego del “clip y el clap”. Más ampliamente, y en relación con otros ejemplos – como cuando se demanda una detención del juego en momentos en que se ha indicado explícitamente hacer o dedicarse a otra cosa –, el aprendizaje puede tener que ver con dónde y cuándo jugar, lo que también puede considerarse un aprendizaje derivado del mismo. A este respecto, algunos niños parecen expresar, por ejemplo, su conciencia acerca del carácter disruptor que puede presentar la utilización de determinados recursos lúdicos en determinados espacios o momentos.
- vii. Determinados juegos propuestos e iniciados por los adultos – y denominados como tales por estos –, pueden aparecer como funcionales al testeo de la adquisición de ciertos aprendizajes – por ejemplo, solicitar que se enuncie una palabra de una cantidad determinada de sílabas para poder levantarse y prepararse para el almuerzo. Más ampliamente, ejemplos como estos aparecen claramente como dispositivos de carácter instrumental, orientados a obtener fines específicos que van más allá del juego, relacionados con la gestión del grupo (ejemplo de “Simón manda que duerman para que yo cuente a los niños”).

No podemos desconocer el posible efecto de actividades de este tipo en términos de vehicular determinadas normas de comportamiento, o más ampliamente como estrategias orientadas a mejorar las relaciones interpersonales o el manejo de las emociones en el grupo (ejemplo del juego de “mímica de emociones” desarrollado por dos profesionales externas a un colegio, con ocasión de una instancia de “desarrollo personal”). Sin embargo, nos parece al respecto que puede subsistir el riesgo de que presiones funcionales externas desvirtúen el carácter del juego en tanto tal, incidiendo además en que la actividad no sea percibida como lúdica por parte de los niños; dichos elementos son pues a considerar de manera permanente por parte del pedagogo.

- viii. Puede haber también una participación del adulto que resulta central para el desarrollo de un juego. Así por el ejemplo, en el caso del juego del “Grinch”, el adulto responde a la invitación de un grupo de niños. Su implicación resulta crucial por cuanto desempeña un rol que parece estar fuera del alcance de las posibilidades de acción de estos – en este caso, atraparlos y transportarlos al lugar de “reclusión”. En otras palabras, los niños no pueden jugar a este juego sin que el adulto acepte hacerlo también. Cabe resaltar además que la respuesta del adulto a la invitación de los niños, dado el carácter implícito de la misma – gritar repetidamente el nombre de un personaje de fantasía –, proporciona indicios acerca del carácter ya asentado de la práctica colectiva – en este caso, no parece ser la primera vez que el grupo practica este juego. En otras palabras, la observación de algunas prácticas como este ejemplo del juego del “Grinch”, nos habla de aprendizajes de una rutina, de la apropiación de una práctica colectiva en la comunidad educativa.

Para el ejemplo anterior, aun sin una intencionalidad pedagógica explícita, la implicación del adulto puede tener efectos positivos sobre el bienestar y disfrute de los niños, lo que a su vez puede incidir en una mejora de las disposiciones para el aprendizaje. Tal como en uno de los ejemplos expuestos – pasar bajo un chorro de agua en el patio –, la actividad puede emerger fruto de la iniciativa de un adulto sin que su ejecución sea necesariamente

anunciada, sin necesidad aparente de ser “enseñada”, sin que sus reglas sean del todo especificadas desde un inicio, y en particular, sin que sea evidente el o los aprendizajes que pudieran ser esperados fruto de la práctica. La participación del adulto parece en este caso ir de una conducción a un rol más horizontal, relativo a jugar *junto con* los niños, sin más fin inmediato aparente que el disfrute del grupo.

“Legalidad” del juego

El carácter lícito o ilícito de los juegos practicados en la escuela constituye un elemento importante dentro de nuestro análisis efectuado a partir de las observaciones. Entendemos la “legalidad” o licitud del juego en virtud de su adecuación (o no) al conjunto de reglas, normas de comportamiento o expectativas de trabajo, tácitas o explícitas, observables en determinado *setting* educativo, tal como son definidas por los adultos docentes y/o reconocidas por el investigador. En este sentido, el juego “lícito” debe comprenderse, para efectos de esta investigación, como aquel que es concordante con las expectativas de comportamiento en la institución educativa, que se corresponde con las actividades propuestas por los adultos o que, al menos, no interrumpe su desarrollo.

En términos generales, el juego ilícito se presenta como una “distracción” respecto de las actividades que se espera que niños y niñas realicen. Frecuentemente, estos juegos se desarrollan en duplas o en pequeños grupos y presentan una corta duración. Notamos una relativa preponderancia de juego sociodramático – breves secuencias de mímica y gesticulaciones, imitación de situaciones y personajes diversos – combinado en ocasiones con elementos de un juego “brusco” – empujones, breves persecuciones, simulación de golpes, peleas y disparos. Otras escenas dan cuenta de una combinación entre juego y experimentación con objetos, ya sea utilizando recursos propios – deslizar lápices, juguetes como “autitos”, pequeñas pelotas u otros objetos sobre sus mesas – o aprovechando los materiales que se les han entregado. Es decir, la actividad lúdica del niño/a es coartada o sancionada ya sea porque se recurre a materiales que no son los proporcionados por el educador/a, y/o porque se desvía su uso para fines que no son los didácticos.

Ahora bien, también puede ocurrir que la actividad lúdica, aunque no concordante con el comportamiento esperado, sea permitida o tolerada atendiendo a su carácter breve o incidental, o en virtud de la consideración de un niño o niña en particular en determinada situación específica. Hablamos en estos casos de un juego ilícito “permitido” o tolerado, aunque no responda a las actividades que se espera realizar. En este sentido, observamos diversas situaciones en las que pequeñas interacciones lúdicas se incrustan en la realización de una determinada actividad, sin parecer afectar demasiado su realización o siendo toleradas por los docentes.

En general, podemos notar que son los juegos que hemos definido como sin reglas explícitas (tanto físicos como no físicos) los que parecen ser más frecuentemente considerados (o considerables) como ilícitos, o presentarse como tales en los establecimientos analizados, ya sea que se “ignoren” (tolerar o aceptar el juego, aun cuando presente un carácter “disruptor”), o que sean reconvenidos con el fin explícito de detenerlos. En cuanto a una distribución según *settings*, la educación básica tradicional destaca por un predominio de situaciones lúdicas considerables como ilícitas.

En cuanto a su localización, se observa una proporción mucho mayor de juegos de carácter lícito en el patio respecto de la sala, y viceversa; los espacios interiores concentran una mayor proporción de juegos ilícitos. Es decir, la ubicación en la que se desarrolla el juego parece influir en su consideración en tanto actividad lícita o ilícita, siendo la actividad lúdica considerada lícita con mucha mayor frecuencia cuando se desarrolla en espacios exteriores.

La constatación resulta concordante con un acercamiento intuitivo: si el patio es por excelencia el espacio del “recreo” infantil, de descanso, distracción y liberación de energía

entre momentos de “trabajo” marcados por actividades disciplinares o “formales”, y si en ese lugar se les permite por lo general “hacer lo que quieran”, liberados de la conducción adulta y/o de su presión disciplinar, no llama mucho la atención que el juego infantil desarrollado en exteriores sea considerado en general como legítimo, pues tiende a concebirse en general a este como *el espacio* para jugar, y al recreo como *el momento* privilegiado del juego en la escuela (ver más adelante las opiniones vertidas en instancias de entrevista por los adultos participantes).

Ahora bien, “en el patio” no todo juego parece estar permitido o responder a lo esperado: puede haber reconvenciones respecto de conductas apreciadas como violentas o riesgosas, o que no se ajustan a una determinada actividad educativa desarrollada en el exterior (por ejemplo, en clases de educación física), o bien cuando los niños ocupan espacios que han sido indicados como no correspondientes a su grupo.

Juegos lícitos en la sala

El análisis de juegos que se desarrollan al interior de la sala de clases y que son considerados o considerables como lícitos, constituye un elemento fundamental a la hora de sopesar las posibilidades de desarrollar estrategias de tipo pedagógico con soporte lúdico.

Los juegos lícitos efectuados en el aula corresponden, en primer término, a actividades propuestas por el docente. Sin embargo, también pueden presentarse situaciones de actividad lúdica no necesariamente concordantes con las instrucciones explícitas del educador/a, en particular cuando tales indicaciones no se formulan de manera explícita.

Como señalamos anteriormente, en la **educación básica tradicional** tienden a predominar las situaciones lúdicas considerables como ilícitas; de este modo, los juegos lícitos en la sala de clases presenten variantes más bien limitadas en comparación con otras configuraciones educativas. Dentro de los ejemplos observados podemos mencionar algunos juegos “cantados” de tipo colectivos (cantar una canción que implican cierto componente de repetición o gestualidad a respetar), o los juegos de competencia que incorporan reglas explícitas.

Respecto de la **educación parvularia**, encontramos en primer lugar los juegos relacionados con la manipulación libre o no dirigida de material didáctico, de juguetes o de juegos de encaje o de construcción. Ahora bien, una dinámica de manipulación no estructurada también puede dar paso a – o combinarse con – instancias en que el adulto interviene para proponer determinados ejercicios, aunque sea en un formato flexible. Las actividades de este tipo aparecen, por lo demás, frecuentemente entremezcladas con episodios de juego sociodramático, como una inserción de pequeños relatos o narrativas por parte de niños y niñas. Es decir, el juego sociodramático se combina e hibrida con el juego con objetos, varía entre uno y otro, ambos pueden ser soportes mutuos.

De manera similar, también se observan momentos de juego “libre”, no guiado ni propuesto por las educadoras, en que se entremezclan la lectura, la manipulación de objetos (materiales, juguetes) y el juego sociodramático (presencia de narrativas y breves representaciones). Aunque en algunas de estas performances los niños recurren a comportamientos que podrían calificarse de violentos o evocadores de violencia, en su mayoría siguen enmarcándose en un tono lúdico, sin observarse reconvenciones por parte del adulto.

En cuanto a la **educación Montessori**, para el grupo de los más pequeños (3-4 años) observamos, de manera similar a lo constatado en los niveles de la educación parvularia, una presencia importante de juegos con objetos y de tipo sociodramático.

Para el nivel que le sigue (niños de 5 y 6 años), apreciamos una variedad considerable de situaciones lúdicas al interior del salón. En primer lugar, una recurrente manipulación de

bloques de madera y de juegos de construcción, así como el empleo de materiales en que la acción desarrollada no parece necesariamente constituir un juego, pero en que niños y niñas manifiestan poder hacer “lo que quieran” y en los que pueden observarse, además, la utilización de juguetes. En cuanto a los juegos sociodramáticos, pueden presentar variantes complejas y de considerable duración, en un formato híbrido en que se combinan actividades y recursos diversos, como si la práctica lúdica se acoplara con otras que no necesariamente cabrían en esta categoría de ser analizadas por separado – por ejemplo, la lectura y el dibujo, como en el caso del juego de “la familia tren”.

Al interior del salón, se observan también juegos con reglas explícitas iniciados y dirigidos por las docentes o “guías”. En ocasiones, estos juegos parecieran propuestos como entretenimiento que mantenga una relativa quietud en un momento de espera. No obstante, también se aprecian juegos reglados con un componente más físico y de competencia, por ejemplo en el contexto de una clase o taller de danza.

Finalmente, para el grupo de los mayores (7 a 12 años, es decir incorporando en su inicio el equivalente a segundo básico), resalta en primer lugar la presencia y utilización de juegos no físicos con reglas, en particular sobre el soporte de tableros, cartas u otros materiales similares. Más allá de un par de excepciones puntuales, durante el estudio no observamos ningún otro curso o nivel en el que se recurriera a la utilización de este tipo de juegos, o en que se permitiera su utilización en clases de manera sostenida. Para estos juegos, en general son los niños quienes eligen tanto el juego como a sus compañeros. Pero los juegos de reglas que observamos en este grupo al interior del salón pueden también provenir de la iniciativa de los guías y buscar implicar al conjunto del grupo.

Además de juegos con reglas de diverso tipo, observamos también en este grupo la presencia de juegos de construcción, en combinación con la manipulación de otros materiales (plastilina); lo que da cuenta, nuevamente, de la hibridación de los juegos con objetos y aquellos con componente sociodramático (creación de figuras y “combate”).

Finalmente, el contexto da cabida también a la manipulación individual o grupal, al interior del salón, de juguetes propios como los *spinners*, en ocasiones incluso con la participación o interés del educador – aunque en otros momentos, como por ejemplo durante “el círculo” o “la línea” (instancia de reunión grupal), se impida su utilización.

Juegos ilícitos en la sala: ¿Posibilidades de aprendizaje?

Como ya señalamos, dentro de los juegos que hemos llamado “ilícitos” distinguimos dos variantes. En primer lugar, aquellos que hemos llamado “permitidos” (ignorados o aceptados): juegos que no se corresponden con el comportamiento esperado en un determinado contexto y/o con las actividades propuestas por los adultos, y que por tanto pueden constituir disruptores de actividades desarrolladas en un contexto instruccional – una “distracción” respecto de las actividades que se espera que realicen –, pero que no son detenidos por el docente ya sea porque se toleran o porque no se advierten.

Con respecto a juegos detenidos – o explícitamente reconvenidos con el objetivo de detenerlos –, la diferencia respecto de los “permitidos” puede tener que ver meramente con la existencia o no de una amonestación explícita por parte del docente, más que con el carácter del juego en sí. De hecho, frente a situaciones relativamente similares, en diversas ocasiones fue la presencia o ausencia de una tal reconvención lo que nos hizo clasificar en definitiva un juego ya fuera como “ilegítimo permitido” o como “ilegítimo detenido”. Finalmente, una diversidad de otras situaciones lúdicas parece ser toleradas o aceptadas en virtud de su carácter breve o incidental, o por el hecho de situarse en momentos transicionales, de tránsito entre una actividad y otra, aunque no correspondan exactamente a lo esperado en el contexto. Sin embargo, en momentos como estos, juegos que han sido “tolerados” (permitidos) respecto de algunos pueden transformarse en “no permitidos”

(detenidos) para otros, acaso en virtud de una consideración relacional o vinculada con la gestión del grupo.

Por lo general, los juegos “ilegítimos” se desarrollan en duplas o en pequeños grupos y presentan una corta duración. Notamos una relativa preponderancia de juego sociodramático –breves secuencias de mímica y gesticulaciones, imitación de situaciones y personajes diversos– combinado en ocasiones con elementos de un juego “brusco” –empujones, breves persecuciones, simulación de golpes, peleas y disparos. También hay ejemplos de juegos de tipo sociodramático más “reposados”, con objetos y/o no físicos, pero que pueden entenderse igualmente como no acordes a lo que se espera de la actividad infantil en la sala. Los niños también pueden “distraerse” o desentenderse de las actividades propuestas o impuestas, efectuando otro tipo de juegos – ejercicios, micro competencias físicas (como jugar al “gallito”) o no físicas, pequeñas adivinanzas. Otras escenas dan cuenta de una combinación entre juego, representación ficcional y experimentación con objetos, ya sea utilizando recursos propios o aprovechando los materiales que se les han entregado. Además de diversas escenas en las que observamos a niños y niñas deslizar lápices, juguetes como “autitos”, pequeñas pelotas u otros objetos sobre sus mesas, de un lado a otro y sin un fin aparente.

El hecho de involucrarse en actividades como las mencionadas, si bien puede no corresponder con las expectativas adultas relativas al proceso educativo, puede igualmente ser fuente de aprendizajes de diverso tipo, derivados por ejemplo de la exploración y la experimentación. Más ampliamente, y en particular para el juego llamado “rudo” o *rough-and-tumble* (persecuciones, simulación de golpes, empujones, tironeos y similares), que observamos de preferencia en los niveles de educación básica, existe literatura que lo relaciona por ejemplo con el aprendizaje del control de la agresividad (Whitebread et al, 2012), o bien que lo asocia al desarrollo de habilidades emocionales y sociales y al establecimiento de vínculos tanto entre pares como con adultos (Jarvis, 2010).

Por otro lado, tal como observamos en diversas escenas analizadas, estos juegos pueden hibridarse con elementos del juego sociodramático o de roles (Whitebread et al, 2012) y su componente ficcional o representacional. También llamado “simbólico” por otros autores (Roucous & Habermas, 2010), respecto de este tipo de juego se ha destacado su importancia para el desarrollo cognitivo infantil, en particular en lo que concierne a la toma de distancia reflexiva respecto de la propia acción (Rayna, 2006). Para la autora, dicha toma de conciencia del carácter ficticio del “jugar” es esencial al juego simbólico y requiere de la interacción social, en lo que cumplen un rol central la imitación y la cooperación. Más ampliamente, para algunos de los ejemplos referidos en nuestro análisis, podríamos inferir también el desarrollo de un proceso de aprendizaje en curso relacionado con la negociación y aceptación de roles y con la incorporación de los códigos, prácticas y reglas que permiten devenir parte de un grupo y ser reconocido como tal (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001).

Finalmente, respecto del juego considerable como ilícito, ¿qué posibilidades de aprendizaje para docentes y educadoras? En particular en la educación parvularia, observamos algunas situaciones en las que parece haber una suerte de reconsideración, por parte del personal educativo, respecto de materiales que se ofrecen para luego ser – o intentar ser – sustraídos, deteniendo el juego, como si su entrega hubiese constituido un error o como si así se hubiese estimado al menos en primera instancia. Además de la coordinación tácita y dinámica de acciones entre adultos, bajo un formato de negociación implícita acerca del uso legítimo de ciertos recursos, en dichos casos podemos apreciar también una adecuación progresiva del propio actuar en función del contexto o de las particularidades de determinados niños/as; una relativa flexibilidad para adecuarse al uso contextualizado de ciertos materiales, permitiendo que los niños jueguen o que finalicen sus juegos aun cuando lo anterior implique una relativo distanciamiento de lo que se supone “lícito”, esperado o adecuado.

Segundo objetivo específico

Analizar las prácticas lúdicas infantiles desde la perspectiva de género según los relatos de los niños.

Por parte de los niños y niñas entrevistados, una cantidad similar de referencias remite a juegos femeninos (cuya práctica se reporta como exclusivamente femenina) y masculinos (práctica reportada como exclusivamente masculina), siendo mayoritarias las menciones a juegos mixtos. Ahora bien, en términos de los tipos de juegos desarrollados, dentro de las referencias a juegos exclusivamente masculinos (ya sea que así se conciban y/o se practiquen por parte de niños y/o niñas), destacan los juegos físicos con reglas. Así por ejemplo, muchos niños varones señalan jugar al fútbol y expresan su preferencia por este juego. Respecto de la preferencia por parte de las niñas, se constatan algunas diferencias de opinión: algunos varones arguyen que a las niñas “no les gusta” – lo que puede ser desestimado, al menos en parte, por sus propias compañeras –; mientras que otros insisten en que las niñas no juegan ya que no dominan la práctica – “no saben cómo hacerlo”.

En cuanto a las niñas en particular, algunas de ellas aluden a su no utilización de los espacios exteriores (patios) para la práctica del fútbol, indicando que si bien pueden jugar en estos espacios a otra cosa, los varones no les permiten practicar el mencionado deporte. Finalmente, respecto tanto de “la pelota” como de algunos juegos de persecución y/o atrape (pinta, escondida...), aunque no se explicitan diferencias de género, en el relato de algunos niños aparecen mencionados solo compañeros varones, o bien muy pocas alusiones a participantes femeninas.

Por su parte, para los juegos reportados como exclusivamente femeninos, encontramos una mayor importancia relativa para las actividades lúdicas que podríamos considerar como “opuestas”: los juegos denominados no físicos sin reglas – juegos con objetos y/o de tipo sociodramático.

En conversaciones mixtas en instancias de entrevista grupal, niños y niñas parecen reconocer la existencia de una generización en el juego: juegos que son para niñas y otros para niños. Se trata en particular de los juegos de tipo sociodramático – “jugar al doctor”, “a la familia”, “al papá y a la mamá”; un tipo de actividad que aparece como importante dentro del discurso de las niñas entrevistadas, y para el cual reconocen contar más bien con la compañía de participantes de su mismo sexo; acaso porque a los varones, estos juegos “no les gustan”. Otras niñas, sin reconocer explícitamente una generización femenina del juego sociodramático (por ejemplo, en el caso de “jugar a hacer pasteles con arena”), señalan la ausencia de determinados materiales para seguir practicando este tipo de juegos a medida que crecen.

En cuanto a la localización del juego, se aprecian también diferencias en términos de género. Con mayor frecuencia que los varones, las niñas entrevistadas se refirieron a la utilización de los espacios interiores (sala de clases, pero también espacios como la biblioteca) como lugares de juego; mencionando actividades efectuadas con juguetes, bloques de construcción, títeres y rompecabezas. Otras evocan la posibilidad de “jugar a dibujar”, e incluso de bailar en determinadas clases.

Para algunas niñas, lugares como la biblioteca pueden constituir espacios para el juego durante el recreo, por ejemplo cuando en el patio no se encuentra compañeros para la actividad. Otras también mencionan los baños o sus alrededores como potenciales espacios de juego, aunque lo anterior parezca no estar permitido en algunos establecimientos.

Lo anterior concuerda con las diferencias que podemos observar en términos de utilización de recursos para el juego. Si bien niños y niñas mencionan con frecuencia muy similar los recursos lúdicos situados en el exterior de la sala, las niñas evocan bastante más su utilización de materiales, es decir, de objetos en principio destinados al trabajo pedagógico.

Algunos de dichos materiales (plastilina, por ejemplo) podrían ser incluso utilizados en el patio, durante momentos de recreación.

En relativa consonancia con los reportes de niños y niñas, en nuestras observaciones pudimos constatar por ejemplo una práctica del fútbol o del “jugar a la pelota” como eminentemente masculina. Pero más ampliamente, observamos una abrumadora preponderancia de juegos exclusivamente masculinos (es decir, cuya práctica se observó únicamente por parte de varones: 123 situaciones observadas), mucho más presentes que los juegos exclusivamente femeninos (42 situaciones observadas). Se trata de una distribución desigual que se acentúa en la educación básica tradicional, y que tiende a revertirse en la educación Montessori.

Según nuestras observaciones, los juegos practicados exclusivamente por varones tienden a concentrarse, además, al interior de las salas de clase⁴³, bajo el formato de un juego por lo general reconvenido o considerable como “ilícito”. En efecto, de manera general, los juegos practicados exclusivamente por niños presentan un carácter calificable de “ilícito” con mucha mayor frecuencia que los que practican solamente las niñas.

En otro plano, si bien observamos a niños y niñas jugar juntos diversos tipos de juegos, en particular juegos físicos reglados (“cachipún alemán” en clases de educación física; algunos episodios de juego de pelota o fútbol con presencia minoritaria de niñas; juegos que incluyen algún componente de persecución como la pinta, las escondidas), los juegos físicos reglados exclusivamente femeninos exhiben una presencia muy escasa, con apenas dos situaciones observadas a lo largo de la investigación – un grupo de niñas jugando al luche, un grupo jugando a la pinta. Lo anterior contrasta con la gran cantidad de situaciones en las que observamos a los varones emprender, de manera exclusiva (sin compañía femenina), este tipo de actividades. A mayor abundamiento, observamos también casos en los que el juego físico con reglas aparece como actividad mixta pero segregada, como en el ejemplo de “cachipún alemán”: se enfrentan las niñas versus los niños, en equipos separados.

Al analizar según el cuadrante de clasificación que definimos notamos que, en el caso del juego no físico con reglas, la preponderancia del juego masculino se revierte, aunque levemente, en favor de un juego mixto. Destacan aquí, por ejemplo, los juegos de competencia, los que incluyen algún componente musical del que participan todos, y los ejercicios o dinámicas de tipo lúdico desarrolladas en aula.

Finalmente, en términos de género los adultos docentes parecen intervenir de manera privilegiada en juegos de carácter mixto, en particular iniciándolos y regulándolos. No notamos una implicación diferenciada entre juegos cuya práctica observada fue exclusivamente femenina o masculina, a excepción de la incorporación como par en instancias de juegos exclusivamente masculinos (como el fútbol), mientras que, para los juegos exclusivamente femeninos, esta incorporación no fue observada.

Tercer objetivo específico

Analizar los discursos y representaciones de los distintos actores (niños, equipos pedagógicos, padres y apoderados/as) respecto del juego infantil, su espacio en un contexto educativo y su potencial en términos de aprendizaje.

Definiciones y representaciones desde el discurso de niños y niñas

Como hemos señalado anteriormente, dentro de los discursos de niños y niñas fue posible establecer tres niveles de definición respecto del juego: una definición desde la acción, que

⁴³ Lo que contrasta con lo mencionado más arriba en cuanto a que las niñas entrevistadas se refirieron, con mayor frecuencia que los varones, a la utilización de los espacios interiores como lugares de juego.

refiere a aquellas nociones que asocian el juego con una práctica determinada (por ejemplo, “jugar es como la pinta” o “como las escondidas”); una definición desde la distinción, que alude a aquellos casos en que los niños definen el juego por lo que no es (por ejemplo, “hacer las tareas no es jugar”); y una definición desde la significación, que dice relación con aquellas representaciones o percepciones de los niños respecto a las prácticas lúdicas en general.

A medida que los niños avanzan en edad, parecen capaces de proponer definiciones que vayan más allá de la mera oposición o asociación de términos (definiciones desde la acción o desde la distinción), para elaborar en su lugar definiciones más sustantivas – desde la “significación”. Entre los niños de mayor edad constatamos también la posibilidad de relacionar juego y aprendizajes, aunque la profundización al respecto sea limitada.

Ahora bien, en términos generales y de manera transversal, niños y niñas asocian el juego a la idea de “libertad” o a su búsqueda, distinguiéndolo del trabajo, y en particular del trabajo escolar. Así, por ejemplo, el manipular objetos como cubos o bloques podría ser considerado un juego; sin embargo, el hecho de formar palabras con ellos y/o aprender un contenido a través de esa actividad, tiende a implicar que sea catalogada como trabajo.

En cuanto al espacio que, para niños y niñas, el juego puede tener en un contexto educativo, nos parece que una dimensión relevante para el análisis tiene que ver con las condicionantes que ellos mismos advierten para el desarrollo de prácticas lúdicas en la escuela, en particular las condicionantes de carácter limitante.

Al respecto, nuestros entrevistados señalan de preferencia las limitantes relativas a factores contextuales y a las que provienen de algunos adultos en particular. Frecuentemente, ambas dimensiones o tipos de factores se entrelazan.

Dentro de las limitantes contextuales mencionadas encontramos:

- factores climáticos (la lluvia puede limitar la salida al patio);
- de organización de las rutinas y temporalidades en un formato educativo – la percepción del recreo como único momento para el juego, y/o del patio como un lugar en que se permite lo que en la sala no;
- la percepción de que el ingreso a la sala con determinados recursos lúdicos y/o su manipulación al interior de este espacio, puede constituir una práctica reprensible;
- las transformaciones en la distribución de los espacios y juegos exteriores, que limitan anteriores posibilidades de juego;
- la percepción de que determinados recursos de interés se sitúan fuera de su alcance, por ejemplo debido a factores de tipo físico – ejemplo de aros de básquetbol demasiado altos;
- y las menciones relativas a la separación del espacio exterior en patios distintos, destinados a grupos de niños específicos en función de su edad, y en donde se desarrollan actividades respecto de las que manifiestan interés pero cuyo ejercicio les es limitado.

Niños y niñas también se refieren a la relativa carencia de determinados recursos lúdicos en sus establecimientos, que los constriñe a aportar los propios para hacer posible determinados juegos (como la ausencia sistemática de pelotas en los “taca-taca”). Notamos también la apreciación de que determinados recursos ya no se encuentran disponibles para su actividad. Los niños atribuyen lo anterior a la opinión de los docentes en cuanto a que la utilización de tales recursos fomentaría el “desorden” al interior del aula – por ejemplo, la mención a la manipulación de “legos” por parte de alumnos de 1° básico.

Además de las limitantes contextuales, encontramos referencias relativas a las limitantes impuestas por algunos adultos en particular: el hecho de traer juguetes – que no constituyen “materiales”, término que sin duda los niños asocian de preferencia a un “trabajo” – al establecimiento puede ser percibido como motivo de sanción, y los niños manifiestan recurrir a estrategias para escapar a eventuales sanciones (esconder los juguetes).

También hay referencias al hecho de que el adulto puede limitar el tiempo destinado al juego como una manera de sancionar el comportamiento inadecuado o el incumplimiento del trabajo del grupo o de parte de sus integrantes. De manera inversa, el hecho de “portarse bien” puede ser recompensado con un tiempo o espacio extra para jugar, por ejemplo en clases de educación física. Finalmente, en ocasiones, para los niños no se trata de que los adultos impidan el juego en general, sino que aquel que se desarrolla en condiciones consideradas inapropiadas, tales como el excesivo ruido.

Otra de las limitantes para el juego que los niños –en particular los que cursan la educación básica– parecen atribuir más a adultos en específico que a factores contextuales, se encuentra por ejemplo la percepción de que el juego “violento”, como “jugar a la pelea”, debe ser practicado en ausencia de los/as educadores/as, precisamente en virtud de su interpretación de este tipo de actividad como una forma de violencia real.

Ahora bien, dentro de la interpretación de algunos niños, las restricciones a este tipo de juego “violento”, por el cual varios expresan preferencia, pueden asociarse no solo a su desarrollo en espacios interiores, sino también con el hecho de disponer o no de recursos que los protejan de eventuales consecuencias no deseadas, como hacerse daño al caer (se mencionan por ejemplo, alfombras de goma eva).

Definiciones y representaciones desde el discurso de los adultos

Por parte de los adultos entrevistados, y de manera similar a lo que ocurre con los niños, el ejercicio de definir el juego se realiza con frecuencia por medio de la *oposición de rasgos*: el juego es definido como aquello que no es: no es monótono ni aburrido, no es trabajo sino una actividad libre (no impuesto) y sin propósito. Por otro lado, los rasgos más salientes del juego lo relacionan directamente como un medio para el aprendizaje.

No obstante, según los docentes entrevistados, estas características se alteran y el juego deja de serlo cuando el propósito es ganar. A juicio de los entrevistados el juego se opondría a la competencia, atribuyendo a esta última un carácter negativo; juicio que no se presenta en el caso de los padres y apoderados, que cuestionan menos el potencial educativo de los juegos competitivos.

Por otra parte, si bien los docentes mencionan diversos tipos de beneficios como asociados al juego (cognitivos, sociales, personales, emocionales, de desarrollo integral y en relación con el aprendizaje), sus referencias se concentran mayormente en los beneficios cognitivos y sociales que el juego tendría para los niños. En particular, se observa claramente la relación que establecen los profesores y educadoras entrevistados entre el juego y el aprendizaje de contenidos específicos tales como los de matemáticas o lenguaje.

En segundo lugar, los beneficios sociales del juego dicen relación con el trabajo colaborativo y el aprendizaje de habilidades sociales, como compartir. Docentes que fueron entrevistados durante el estudio coinciden en la noción de que el juego conlleva variadas formas de relacionarse entre sus participantes y que, en algunas ocasiones, son formas de interacción fundamentales para llevar a cabo el juego.

En el caso de los apoderados, aunque no se define con exactitud, el juego supone aprendizaje. En este sentido, las categorías que contienen mayor cantidad de referencias a los beneficios del juego corresponden al aprendizaje y los beneficios personales. De manera similar a los docentes, en el grupo de padres entrevistados observamos que el juego se

asocia al desarrollo de habilidades de diversa índole (cognitivos, sociales e integrales). Respecto de los beneficios que hemos llamado “personales”, estos dan cuenta de una preocupación por aprender ciertos rasgos que potenciarían el desarrollo general del niño (como la tolerancia, el autocuidado, aprender a ser independiente, tomar decisiones, entre otros). Finalmente, los apoderados se expresan con menor profundidad respecto de los beneficios cognitivos, sociales y para el desarrollo integral de los niños que propiciaría el juego; no obstante, concentran una mayor cantidad de menciones que en el caso de los docentes.

En resumen, al comparar los discursos de docentes y apoderados respecto de los posibles beneficios asociables al juego, es posible observar que los docentes concentran sus referencias en solo dos tipos de beneficios (cognitivos y sociales), constituyendo los demás categorías residuales; mientras que los apoderados mencionan un abanico más variado de beneficios del juego para los niños, no solo como una actividad que potencia su desarrollo cognitivo, sino más bien, como una parte fundamental del desarrollo en distintos aspectos.

Hay también rasgos negativos asociados al juego, tales como la violencia o el traspaso de límites, así como situaciones de juego que no son validadas por los profesores como deseables en el contexto escolar, en relación con el contenido o relato violento o “terrorífico” del juego. A lo anterior se suman connotaciones negativas que poseen - a juicio de los docentes entrevistados - los juegos tecnológicos. Para los docentes, la exposición a imágenes violentas y/o a pantallas en general durante excesivo tiempo, puede ser en parte causa de las conductas violentas de los niños, así como del individualismo que observan en estos.

En el caso de los docentes, a su vez, se advierten riesgos potenciales del juego en un contexto educativo: es en particular el caso del juego que deviene competencia o que genera desorden. Ambos son vistos como contrarios al aprendizaje en la sala de clases, y conviene reducir su duración. Esta visión contrasta con la de apoderados, para quienes la competencia puede ser un buen aliciente para aprender.

Más ampliamente, nuestros entrevistados adultos distinguen dos tipos de juegos: aquellos que son “libres o espontáneos” y otros que poseen una intención pedagógica detrás y que, en su mayoría, son propuestos por los adultos; una distinción que contrasta con la representación del juego como una actividad intrínsecamente “libre”, también expresada tanto por padres como por apoderados. Lo anterior puede ponerse en relación con la presencia de visiones contrapuestas en los discursos de los entrevistados, dando lugar a *disociaciones* respecto del objeto juego. Esto es manifiesto en particular cuando los docentes hablan del juego como medio para el aprendizaje, con una visión que lo presenta como intrínsecamente positivo, benéfico y educativo, pero al mismo tiempo señalan que este puede contraponerse al “trabajo” y que solo es posible “dejar que ocurra” en instancias específicas como el recreo – el juego como “liberación de energía”. El profesor debe controlar su duración y velar por la adecuación de las manifestaciones del juego en el contexto escolar, evitando por ejemplo los juegos violentos.

Lo anterior guarda relación con la distinción de dos espacios concretos destinados al juego en la escuela. Por una parte, el recreo es significado por los docentes como el lugar privilegiado para jugar; en este sentido, se distinguen conceptualmente *Juego de Trabajo*, lo que da pie a identificar claramente espacios respectivos para cada uno de estos. Mientras que en la sala se trabaja, pudiendo el juego ingresar básicamente cuando el profesor lo permite como premio, el recreo es, en cambio, el lugar privilegiado del juego, en particular del juego físico, como esparcimiento o liberación de energía; pero además se le reconoce en tanto momento de libertad, de interacción, un “espacio de los niños” en que comparten y socializan, aunque tales cosas no se expliciten en tanto aprendizajes. En contraposición con

lo anterior, la enumeración de restricciones e instrucciones que niños y niñas vivencian en la sala da a entender que este es más bien el espacio del orden y de la disciplina.

En este sentido, una de las disociaciones que observamos entre los adultos tiene que ver con la definición misma de “juego”. Si bien para los profesores entrevistados el juego es actividad libre y espontánea, este solo puede entrar en la sala de clases cuando y como el profesor lo permite. El juego en el aula sería una actividad con mayor control de parte del profesor y que tiene ciertas *condiciones* para su desarrollo; por ejemplo, como una “conducta adecuada” de parte del niño – en particular, respetar las reglas del juego.

En este sentido, la *motivación de la clase* es señalada por los docentes como un espacio temporal susceptible de ser considerado un espacio lúdico tendiente a gatillar el interés del niño por el aprendizaje. Además, el juego se presenta como un espacio de “relleno”: los docentes permiten el juego en la medida en que la actividad planificada es finalizada por los niños o bien como un espacio de reforzamiento de contenidos para aquellos niños que terminan en menor tiempo la tarea señalada, para así “mantener el orden”.

a) *Limitantes estructurales*

A pesar de que los colegios son diversos en cuanto a su composición, ubicación, recursos disponibles, dependencia y enfoques, hay ciertas coincidencias o elementos comunes respecto a las limitaciones que existirían para el desarrollo del juego dentro del espacio escolar. A nivel general, a partir del discurso de los y las docentes, se observan dos tipos de condicionantes que priman por sobre el resto; por un lado, limitantes contextuales tales como el espacio físico disponible, las demandas del sistema que constriñen el currículum, y consideraciones de orden económico. Por otro, limitantes impuestas por los adultos a cargo como el cumplimiento de ciertas normas de comportamiento y formas de juego que son consideradas inadecuadas para los niños.

Respecto a los primeros tipos de condicionantes, destacan las exigencias del sistema escolar chileno respecto al cumplimiento de objetivos, la cantidad de contenidos aprendidos durante el año como otra condición del currículum educativo, además de exigencias del establecimiento para la realización de actividades extraprogramáticas (ferias culturales, mes del libro, etc.), lo dificulta el desarrollo de estrategias pedagógicas que puedan incorporar prácticas lúdicas para potenciar el aprendizaje. Todos estos elementos decantan en la falta de tiempo de los y las docentes para la planificación de actividades lúdicas dentro de la clase, lo que sumado a carencias en cuanto a espacio y recursos para el juego y para la cantidad de niños matriculados en la escuela, dificultan las instancias de juegos en los establecimientos. Para gran parte de los docentes entrevistados, estos serían factores importantes que restringen la libertad para incorporar el juego dentro de sus prácticas pedagógicas.

Además, un tipo de limitación contextual mencionada en particular en los establecimientos municipales dice relación con la falta de espacios, infraestructura y recursos para el juego, en tanto carencias importantes para el desarrollo de actividades lúdicas dentro de los establecimientos.

Respecto al segundo tipo de condicionantes -desde el adulto-, a partir del discurso de los docentes se desprende la separación del momento de juego del destinado para el trabajo; de este modo, el recreo sería el tiempo en que es posible realizar actividades lúdicas durante la jornada escolar, mientras que las clases serían los momentos para el trabajo. Como ya señalamos, en este sentido resulta interesante, dentro de lo comentado por varios docentes en las entrevistas, la obstaculización del juego a partir de la distinción entre trabajo y juego. Lo mismo sucede con la distinción respecto a los momentos del juego, siendo las clases momentos de trabajo y los recreos momentos de juego, con el espacio utilizado respectivamente (aula - patio). Pero también destaca la añoranza por los juegos

tradicionales y físicos, que resultar ser un factor común en el discurso de los entrevistados y que se infiere a partir de la evaluación negativa del juego tecnológico, por ejemplo.

Un tipo de condicionante que resultó ser transversal para todos los docentes es la prohibición de ciertos juegos como aquellos que pueden considerarse violentos o que aluden a temáticas violentas (como jugar a construir armas, simular que se utilizan armas o que se pelea, juegos que involucran pegarse patadas, entre otros). Si bien el juego puede desarrollarse con libertad dentro de ciertos espacios o momentos, respecto del juego violento los docentes ejercerían mayor control y regulación, siendo muchas veces prohibido.

Finalmente, destaca como limitante de la actividad lúdica, la percepción de otros actores de la comunidad escolar -principalmente de los padres y apoderados- de que el juego no tendría relación con el aprendizaje o con un objetivo pedagógico detrás; es decir, para los docentes existiría, en la visión de algunos apoderados, una disociación entre trabajo y prácticas lúdicas.

b) El juego fuera de la escuela y sus condicionantes

Padres y apoderados expresaron en entrevistas sus aproximaciones respecto de las prácticas lúdicas de los niños fuera de la escuela. Nuevamente, desde estos actores se otorgan características positivas al juego; sin embargo, existe una evaluación negativa respecto al juego tecnológico en términos de limitar las posibilidades de interacción de los niños entre sí y/o porque algunos videojuegos pueden resultar violentos o pueden contener elementos de este tipo.

De modo que los padres y apoderados entrevistados hacen alusión a juegos positivos y negativos para los niños y niñas, siendo parte de los juegos aprobados aquellos que dicen relación con juegos tradicionales, donde el movimiento físico y la interacción con los pares es primordial. De ahí que la mayor cantidad de referencias a juegos extraescolares mencionan juegos físicos como andar en bicicleta, jugar a la pelota, jugar a las escondidas o jugar con mascotas.

Por el contrario, el juego tecnológico es muchas veces prohibido o relegado a un horario contemplado para estos tipos de juego. Así, a pesar de que en el hogar hay presencia de videojuegos, *tabletas* y computadores, el acceso a estos aparatos es en general restringido para los niños y niñas por sus padres u otros adultos con los que viven.

En relación con lo anterior, dos factores importantes que condicionan el juego extraescolar dicen relación con la restricción del juego a un cierto horario dentro de la rutina semanal de los niños, y con una mayor libertad durante los fines de semana, principalmente para videojuegos o juegos tecnológicos.

Otro factor que podría limitar o facilitar el desarrollo del juego extraescolar es la disponibilidad horaria de los adultos para jugar con los niños o salir con ellos a algún espacio fuera de la casa. De modo que la presencia de un adulto es un factor que condiciona el juego de los niños en el exterior. A pesar de que el juego tecnológico no es bien evaluado por los adultos participantes del estudio, muchas veces los recursos, el tiempo, el espacio limitan la posibilidad de jugar a otros tipos de juegos más físicos o que requieran otro tipo de elementos.

Los adultos se reconocen como parte importante del juego extraescolar de los niños, tanto en cuanto participantes, como también como quienes cumplen el rol de llevarlos a jugar al exterior o muchas veces, quien propone y/o regula los juegos que se dan en el ámbito del hogar.

En general, a partir de los relatos de padres y apoderados, se infiere una valoración positiva de los juegos tradicionales o juegos "de la calle" (la pinta, jugar a la pelota, las escondidas, etc.), mientras que hay reticencias frente a juegos tecnológicos, principalmente porque son

juegos más “individuales” y que pueden exhibir contenido violento. Del mismo modo que en el discurso de los profesores, en el de los apoderados se desprende una cierta añoranza por aquellos juegos que ellos desarrollaban en su niñez y que permitían relacionarse con otros niños o niñas.

Sin embargo, muchas veces los padres “descansan” en los videojuegos u otros juegos en soportes tecnológicos, debido a la falta de tiempo, espacio y/o recursos para que los niños puedan desarrollar actividades lúdicas de otro tipo. En este mismo sentido, en el juego extraescolar habría una mayor presencia del adulto desde distintos roles, un rol más regulador con cierto tipo de juegos y horarios destinados para ello, o bien permitiendo ciertos tipos de juegos que dependen de su presencia (como un juego vigilado en la calle), así como un nivel importante de participación del adulto a cargo en distintas actividades lúdicas tanto fuera como dentro del hogar.

En síntesis, contrastando las representaciones de niños y adultos acerca del juego observamos que:

- Tanto en adultos como en niños observamos de manera recurrente una definición del juego por medio de la oposición respecto de otros términos, en particular respecto del “trabajo” – en el caso de los niños, particularmente respecto del trabajo escolar o educativo/ disciplinar. Ambos evocan también la idea de “libertad” y/o su búsqueda como componente fundamental del juego.
- La referencia explícita al aprendizaje como posibilidad derivada o asociada al juego, es escasa en lo que respecta a los niños. En cuanto a los adultos, existe en primer lugar una diferencia respecto del potencial educativo o de aprendizaje relativo a los juegos “competitivos”; los docentes se muestran menos proclives a aceptarlo. Por otro lado, padres y apoderados refieren una mayor cantidad de aprendizajes posibles, aunque en ocasiones con escasa profundización al respecto. Más allá de beneficios en términos de aprendizajes cognitivos y/o sociales, insisten en las posibilidades del juego para el desarrollo integral de niños y niñas.
- Una relativa idealización del juego en general en tanto actividad siempre benéfica y educativa, se contrapone en el discurso de los adultos entrevistados, en particular en el caso de los docentes, con la consideración de determinadas expresiones de la actividad lúdica infantil que conviene limitar o regular. Se trata en particular los juegos “violentos” o alusivos a temáticas violentas, los juegos con soporte tecnológico, y aquellos que generan “desorden” al interior del aula.
- Lo anterior se conjuga con una clara percepción mayoritaria de que el juego “libre” del niño, que surge a partir de su iniciativa a diferencia del juego guiado o impuesto por el educador/a, encuentra su lugar de expresión por excelencia en los espacios exteriores y en los momentos destinados a la recreación, que se oponen precisamente a aquellos que conciernen el trabajo escolar. La sala de clases tiende a percibirse precisamente como un espacio en que la actividad lúdica debe ser controlada, permitiendo su ingreso solo en la medida que el pedagogo lo autorice.
- Al respecto, aunque no expresan la disociación que podemos observar por parte de los adultos – no es saliente la diferenciación entre juegos positivos o negativos –, los niños parecen estar conscientes de las limitantes que pesan sobre el desarrollo de la actividad lúdica en un contexto educativo formal. Tal como los adultos, apelan a restricciones de tipo estructural o contextual como la falta de materiales y recursos para el juego. También señalan limitantes de tipo más situacional, relativas a los condicionantes que determinados adultos hacen pesar sobre el jugar, en particular los relativos al propio comportamiento. En este sentido, son conscientes de que el juego puede constituir un “premio” o recompensa para quien observe un comportamiento

considerado adecuado, así como para quien acometa su trabajo escolar de manera satisfactoria; de manera inversa, la imposibilidad de jugar puede derivarse justamente de una performance contraria. De este modo podemos apreciar, por parte de los niños, una progresiva entronización de la distinción clásica entre trabajo y juego.

- Los niños también parecen visualizar claramente el relativo rechazo adulto a los juegos con contenido de carácter brusco o violento. Detectando que determinadas posibilidades pueden ser objeto de sanción o reparos, dan cuenta al mismo tiempo de que saben diferenciar un comportamiento violento real de otro lúdico y simbólico. Es más, son capaces de proponer alternativas para que dicho juego pueda desarrollarse sin mayores consecuencias negativas, como la implementación de materiales que los protejan de golpes y caídas.

CONCLUSIONES GENERALES

En atención a nuestro objetivo general, cual fue “Analizar y caracterizar prácticas lúdicas infantiles desde las perspectivas de los niños y contrastarlas con las representaciones adultas asociadas al juego y a su potencial educativo y/o de aprendizaje, en el contexto de los Niveles de Transición de la Educación Parvularia (NT1 y NT2) y de los primeros dos niveles de la Educación General Básica (primero y segundo básico)”, presentaremos una serie de conclusiones generales que se desprenden de nuestra indagación. Estas se encuentran organizadas temáticamente.

Limitación y disminución del juego

Se observan, a nivel general, *limitaciones e imposiciones* desde el adulto hacia el juego infantil, en particular al interior del aula. En las aulas de 1º y 2º básico, en particular, el juego tiende a tener cabida “legítima” si corresponde a una iniciativa de parte del docente. Asimismo, la manipulación de recursos y materiales para fines que no han sido pedagógicamente especificados tiende a ser reprimida o sancionada.

Respecto de las limitantes impuestas al juego infantil en la escuela, una de las actitudes docentes encontradas de manera sostenida en nuestro estudio, es la consideración del juego como recompensa. En efecto, el juego es representado por varios docentes como un premio o “recompensa” por el trabajo escolar, lo que en ocasiones llega al extremo de impedir la salida de los niños al patio en momentos de recreación cuando aún no han “terminado sus tareas” de manera conveniente o a tiempo. En la misma línea y para todos los niveles estudiados, aunque en particular en la educación básica, aparece la percepción del recreo como el momento más adecuado para el juego “libre”.

Siguiendo con las limitaciones, hemos observado tanto condicionantes de orden estructural como de disposición. Las observaciones de este equipo en diferentes contextos educativos han hecho evidente la clara dependencia del juego de factores externos de tipo estructural y de gestión educativa. Esto se evidencia en espacios físicos no planificados, edificios y/o espacios no adaptados a las necesidades de los diversos tipos de juego en diferentes edades. Al mismo tiempo y de manera complementaria, constatamos que conforme avanzan en sus trayectorias educativas, las referencias de los niños se concentran precisamente en la relativa falta de disponibilidad de objetos, materiales y recursos para desarrollar sus juegos, así como en las estrategias desarrolladas para lograr superar dichas insuficiencias.

Movimiento, juegos físicos y juegos “bruscos” o violentos

Aunque la literatura destaca las potencialidades del juego físico “brusco” en cuanto al desarrollo de habilidades emocionales y sociales, así como al establecimiento de vínculos

tanto entre pares como con adultos (Jarvis, 2010), observamos una clara desaprobación de estos por parte de educadores.

Lo anterior pareciera reflejar un temor a que los niños reproduzcan conductas de tipo violento, o que simplemente evoquen la violencia como relato o referencia central en sus actividades lúdicas. Más allá de los resguardos legítimos que conviene adoptar en un contexto formativo, respecto de la integridad física de niños y niñas y en cuanto al respeto de normas de convivencia, la aprehensión manifestada por los adultos en relación con este tipo de actividades parece desconocer la distinción que los mismos niños son capaces de efectuar entre el “jugar a la pelea” y las peleas o agresiones “de verdad”.

El juego, ¿con o sin reglas?

Llama la atención la relativa primacía, dentro de los juegos observados, de aquellos que podemos denominar “no reglados”. Aunque no necesariamente correspondan con sus principales intereses o preferencias manifiestas, es a lo que los niños parecen dedicarse más, al menos en términos de situaciones lúdicas consignadas – distinto de lo que podríamos considerar como el *tiempo* destinado a jugar.

Resalta también el hecho de que el tipo de juego que parece ser practicado con mayor frecuencia, aquel de carácter “no reglado” o sin reglas explícitas o identificables *a priori*, sea a su vez el más frecuentemente reconvenido en virtud de su carácter “ilícito”, o al menos, contrario a las instrucciones dadas por los adultos en contextos de instrucción formal. En otras palabras, los juegos que más parecen practicar niños y niñas, al menos en términos de frecuencia de situaciones observadas, parecen ser al mismo tiempo los menos aceptados o legitimados en cuanto a su adecuación a un contexto educativo formal. Una explicación puede ser que, sabiendo los niños cuáles juegos son permitidos y cuáles no, parte de la entretención del juego radica precisamente en transgredir la norma acerca de lo establecido como conveniente, aceptable o adecuado.

Las niñas, los niños y el juego: consideraciones de género

La predominancia de juegos “masculinos” tales como el fútbol o del “jugar a la pelota”, debe llamar la atención de los educadores, sobre las posibilidades efectivas que tienen las niñas de practicar actividades físicas de este u otro tipo. En efecto, los espacios exteriores aparecen en ocasiones como “invadidos” por los varones, relegando a un segundo plano las oportunidades y espacios para una actividad en que las niñas puedan implicarse de manera más sostenida, al menos, durante los momentos de recreación. En el mismo sentido, aunque no se aluda explícitamente a una generización femenina del juego sociodramático, algunas niñas señalan la ausencia de determinados materiales para seguir practicando este tipo de juegos conforme crecen.

Una conclusión relevante tiene que ver, en términos de un enfoque de género, con un juego femenino relativamente marginalizado, menos tomado en cuenta y más precario – casi inexistencia de juegos físicos reglados exclusivamente femeninos; mayor cantidad de situaciones lúdicas observadas exclusivamente masculinas; relativa exclusión de prácticas como el fútbol; menor presencia de recursos para el juego sociodramático – declarado por las niñas como de su preferencia – conforme se avanza en edad; entre otras. Ahora bien, parece habitual que niños y niñas a estas edades prefieran la compañía de pares del mismo sexo. No se trata de abogar por forzar lo contrario; pero sí de notar que las niñas pueden quedar relegadas a un segundo plano.

Niños y adultos en el juego

A partir de nuestras observaciones, la presencia de los adultos en el juego infantil, más allá del rol que desempeñen, no parece central o predominante de manera agregada. Por otro lado, se trata de un rol fundamentalmente regulador, de iniciador del juego o de entrega de

recursos para el mismo; más que de un rol de participante en el juego mismo o con intención pedagógica o instructiva, en el sentido de “enseñar” a jugar. Lo anterior contrasta con lo que niños y niñas perciben y expresan en instancias de entrevista: en general, tienden a ver a los adultos como participantes de sus propios juegos y/o como propiciadores de los mismos, más que en un rol regulatorio o de cuidado-vigilancia.

Como sea, niños y niñas valoran el rol de sus educadores/as en particular atendiendo a los vínculos socioafectivos que puedan o no entablar con ellos. Resulta interesante considerar ejemplos en los que la participación de los adultos en el juego resulta indispensable para su realización; más aún, tratándose de juegos propuestos por los mismos niños, quienes manifiestan expresamente su interés de que el docente se implique. Del mismo modo, se observan algunas situaciones en las que el juego parece “emerger” o aparecer sin mayor planificación pedagógica, más como espacio para el disfrute y bienestar que como recurso educativo “intencionado”, ajustándose la creatividad e iniciativa del docente con la disposición e interés infantil – como cuando se juega con agua en el patio en temporada estival.

Respecto de la regulación, cuando se trata de modificar las reglas iniciales de la actividad, cabe señalar la posibilidad, puesta en práctica en particular por educadoras de párvulos, de transformar la actividad lúdica en otra distinta pero ligada a la anterior, por cuanto no desecha el interés infantil manifiesto por la utilización de un determinado recurso.

Limitantes estructurales

A pesar de que los colegios son diversos en cuanto a su composición, ubicación, recursos disponibles, dependencia y enfoques, hay ciertas coincidencias o elementos comunes, en los discursos de los adultos, respecto a las limitaciones que existirían para el desarrollo del juego dentro del espacio escolar. A nivel general, a partir del discurso de los docentes se observan dos tipos de condicionantes que priman por sobre el resto. Por un lado, *limitantes contextuales* tales como el espacio físico disponible, las demandas del sistema que constriñen el currículum, y consideraciones de orden económico. Por otro, *limitantes impuestas por los adultos* a cargo como el cumplimiento de ciertas normas de comportamiento y formas de juego que son consideradas inadecuadas para los niños, como el juego de carácter brusco o de contenido violento.

Respecto a los primeros tipos de limitaciones señaladas por los docentes, destacan las exigencias del sistema escolar chileno respecto al cumplimiento de objetivos, la cantidad de contenidos aprendidos durante el año como otra condición del currículum educativo, además de exigencias del establecimiento para la realización de actividades extraprogramáticas, lo que dificulta el desarrollo de estrategias pedagógicas que puedan incorporar prácticas lúdicas para potenciar el aprendizaje. Todos estos elementos decantan en la falta de tiempo de los y las docentes para la planificación de actividades lúdicas dentro de la clase, lo que sumado a carencias en cuanto a espacio y recursos para el juego y para la cantidad de niños matriculados en la escuela, dificultan las instancias de este tipo en los establecimientos. Para gran parte de los docentes entrevistados, estos serían factores importantes que restringen la libertad para incorporar el juego dentro de sus prácticas pedagógicas. Forzados como están, según sus propias declaraciones, a obtener resultados y cumplir con objetivos educativos predefinidos, haciendo “rendir” a los niños, parece poco probable que docentes y educadoras puedan permitirles “tener tiempo” para “jugar a lo que quieran”. Parece claro que la presión por un juego formativo, instruccional, “con resultados”, deja poco espacio para que los niños se impliquen en actividades de su gusto y preferencia.

Jugar y aprender

Mucho se puede aprender acerca de las potencialidades formativas del juego, cuando observamos a los niños en su actuar. Al respecto, nos parece que se presentan al menos dos alternativas. La primera tiene que ver con aprender *acerca de* los niños; identificar sus focos de interés, sus diversas preferencias y aproximaciones al juego, sin caer en una desvalorización apresurada de algunas de sus manifestaciones, para luego intentar diseñar juegos que consideremos acordes a dichas preferencias. Lo anterior no garantiza que la actividad sea percibida como “juego” por los niños, aunque puedan igualmente derivarse posibilidades interesantes en términos de aprendizaje.

Una segunda mirada tiene que ver con aprender *de* los niños mismos, sin juzgar a priori sus comportamientos, sin presuponer que sabemos cómo funciona su vida y que conocemos sus necesidades e intereses. Observar cómo se relacionan e interactúan entre ellos tanto en el juego como en otras actividades; cómo enfrentan sus problemas, como negocian reglas y roles, cómo cambian de opinión y por qué, cómo se pelean y “hacen trampa”; se trata, al final de cuentas, de prácticas que los adultos también emprendemos y de habilidades y destrezas que también adquirimos, las consideremos positivas o no.

En este sentido, si nos inclinamos a considerar que el juego cumple una función educativa, para pronunciarse respecto de juegos más o menos “efectivos” en términos de potenciar procesos de aprendizaje, resulta indispensable preguntarse primero qué entendemos por aprendizaje, qué aprendizajes perseguimos o valoramos, o al menos qué dimensiones múltiples le reconocemos; cuáles aprendizajes buscamos potenciar o, al contrario, cohibir.

Cosa muy distinta es si se puede aprender con el juego. Nuestra respuesta es afirmativa, dado que el juego, cuando compromete al jugador, cuando logra involucrarlo, constituye un espacio privilegiado de participación, de compromiso (*engagement*) y de motivación, elementos fundamentales para el desarrollo de procesos de aprendizajes integrales y significativos.

Los juegos de los niños pueden comportar aprendizajes no necesariamente disciplinares, pero no por eso menos necesarios: aprender a relacionarse, negociar reglas, fijar límites de respeto hacia sus pares, entre otros. Más ampliamente, jugar (en la escuela, pero en general en otros diversos espacios), puede implicar un proceso de aprendizaje profundo e importante – aunque acaso menos valorado – relativo a la negociación y aceptación de roles y a la incorporación de los códigos, prácticas y reglas que permiten devenir parte de un grupo y ser reconocido como tal.

Al interesarnos en el juego como soporte para el aprendizaje, necesariamente tenemos que considerar este último más como proceso, precisamente porque el juego es incierto en sus resultados. Por otro lado, debemos contemplar seriamente la posibilidad de que el niño “no quiera jugar” a aquello que le proponemos, ya sea porque no lo considera juego, porque no le resulta interesante o divertido, porque lo asocia más bien a una tarea o ejercicio, pero más profundamente, porque la “obligación a jugar” puede desvirtuar la posibilidad de elegir y decidir, la pretensión de “libertad” que, transversalmente, los actores señalan reconocer en esta actividad.

Aceptar que el niño juegue es aceptar que dejamos, al menos en parte, de controlarlo, porque los resultados del juego son inciertos: puede que aprenda lo que consideramos justo o conveniente, puede no aprender, o puede también aprender otras cosas, que podemos o no considerar benéficas.

Si consideramos que el juego constituye una actividad necesaria e importante para el desarrollo y bienestar del niño, acorde a sus necesidades e intereses, “hacer que los niños jueguen”, o más precisamente, dejarlos jugar, significa en primer lugar reconocer, al interior de la institución educativa, su estatus de niño antes que de alumno o aprendiz. El “derecho

del niño a jugar” tiene que ver, más que con un “derecho a educarse o a aprender” a través del juego, con la posibilidad de dedicarse al ocio y al tiempo libre antes que al trabajo, al estudio, a las responsabilidades que implica la vida adulta o a las actividades productivas en general.

Cabe preguntarse, al respecto, qué tan dispuestos estamos, en tanto adultos educadores, a aceptar jugar *con* los niños, sin preconcebir o prediseñar objetivos de tipo pedagógico, sino que interesándonos simplemente en su bienestar inmediato, aspecto que resulta igualmente crucial para sus procesos de aprendizaje.

Ahora bien, ¿es el juego la clave, o es la decisión del niño, su participación en actividades diversas y de su interés, independientemente del nombre con que las denominemos? Podríamos considerar una serie de otras actividades y prácticas a introducir más resueltamente, bajo modalidades más participativas de acción. Muchas prácticas o manifestaciones de la actividad humana pueden denominarse “juego”, cuando en realidad podríamos considerarlas como distintas, sin por ello renunciar a establecer su cercanía o estrecha relación con la actividad lúdica: el arte, el ejercicio físico, la música, la creatividad, la exploración, la experimentación. Ninguno de estos elementos constituye en sí mismo un juego, así como el juego puede incluir varios de sus componentes, combinados de manera compleja. Nos parece que lo fundamental tiene que ver con atender a la iniciativa infantil y a la participación infantil, ya sea mediante el juego o apoyándose en otro tipo de actividades. Y a la luz de los resultados de esta investigación, nos parece que la esta iniciativa y esta participación son constreñidas en la educación chilena, más allá del espacio conferido al juego

Para terminar, si el juego es “soporte natural del aprendizaje”, ¿cabe hacerse la pregunta acerca de qué juegos “funcionan”, qué juegos “resultan” para lograr “más y mejores” aprendizajes, o “aprendizajes efectivos” en los niños? Los hallazgos de nuestra investigación constatan, en primer lugar, la existencia de visiones contrapuestas, o al menos en tensión, respecto del potencial educativo del juego. Más allá de las sugerencias que podemos avanzar respecto del diseño de “juegos educativos”, nuestras recomendaciones tienen que ver, en primer lugar, con tomar en serio, en la esfera educacional, el debate acerca del carácter ambiguo del juego y de su polisemia en tanto concepto. Lo anterior nos parece fundamental para iniciar reflexiones de tipo pedagógico que se desmarquen de una consideración restringida del juego en tanto “metodología” o “estrategia” educativa, que tomen en cuenta las contradicciones que parecen seguir operando entre juego y trabajo, entre juego y educación, entre lo serio y lo frívolo; sin que esto implique necesariamente, desconocer las potencialidades que conlleva el juego en tanto instancia de aprendizaje, pero más allá de una visión del mismo en tanto resultado o como “adquisición de contenidos”.

Cuestionar la evidencia respecto de un valor educativo inherente al juego, no tiene por qué oponerse a un análisis de sus posibilidades de aprendizaje. Muchas otras actividades humanas no son concebidas para educar, lo que no significa que no se aprenda *de* y *a través de* ellas. Se trata de proposiciones relativas al aprendizaje “informal” y/o situado (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2012; Wenger, 2001; Brougère & Bézille, 2007; Schugurensky, 2007; Brougère & Ulmann, 2009), que nos parecen abrir una variedad de posibilidades de análisis respecto del juego, por cuanto refutan la idea de que solo es posible aprender cuando se busca educar.

Nuestro estudio, antes que comprobar y recomendar, ha buscado comprender cómo *sucede* el juego en la escuela, desde prekínder a segundo básico, y cómo interpretan y construyen ese suceder los actores: con qué discursos, relatos, preferencias, representaciones y prácticas. Nos parece que, considerando seriamente lo anterior, más fácilmente podremos ver “qué hacer” con el juego en la escuela, poniendo al centro las preferencias e intereses de quienes son sus principales protagonistas. Nos anima la convicción de que,

precisamente, es así como podremos construir más y mejores *procesos* de aprendizajes para niños y niñas.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Partimos de la premisa de que una recomendación de Política pública respecto del juego y su espacio en contextos educativos no puede ser únicamente técnica. La educación implica valores, visiones de mundo que pueden ser contrapuestos entre un modelo y otro, pero en ningún caso reposa en meras consideraciones instrumentales acerca de “lo que hay que hacer”. Hacer recomendaciones respecto del juego en o para la educación infantil, supone en primer lugar interrogarse seriamente acerca de lo que entendemos por uno y otra. En ese sentido, instamos a considerar las siguientes recomendaciones en profunda conexión con las conclusiones expuestas anteriormente.

Formación docente

Consideramos importante, en primer lugar, contemplar acciones que se puedan emprender u orientar desde el nivel ministerial respecto de la formación docente inicial y continua en temáticas relativas al juego. Si bien nuestro estudio estuvo centrado de preferencia en las perspectivas infantiles, encontramos también indicios de una escasa formación docente en este ámbito. Desde los resultados se observa, por parte de los adultos educadores/as, un concepto poco claro y relativamente limitado en torno a la noción de juego.

De ahí la necesidad de que los planes de formación de docente (inicial y continua) consideren este aspecto. Una alternativa es que el Ministerio se involucre en la creación de cursos de capacitación o de formación profesional continua en torno al juego, incorporando una mirada sistémica y de trabajo colaborativo. Nos parece que en dichas instancias de formación o capacitación debiese incluirse, por lo demás, no solo elementos relativos a la incorporación de juegos con propósitos educativos; sino también una mirada integral a las diversas expresiones de la actividad lúdica practicada por niños y niñas, más allá del juego susceptible de ser considerado en primera instancia como “legítimo”.

Condicionantes, recursos y espacios para el juego

En otro orden de recomendaciones, de tipo más práctico, cabe mencionar la necesidad patente de mayor cantidad y variedad de material lúdico. Una primera dimensión tiene que ver con los recursos para el ejercicio físico. Cuerdas para treparse, columpios, resbalines, lugares para hacer escalada, son elementos que no solo contribuirían a mayores posibilidades para el juego físico, componente fundamental de un desarrollo integral infantil; sino que además son mencionados por la mayoría de los niños entrevistados como de su gusto o preferencia. Lo anterior, por más que algunos – en particular, niños y niñas que cursan primero y segundo básico –, ya no las puedan emplear; los lugares en que se encuentran este tipo de estructuras se ubican, frecuentemente, fuera de su alcance desde que dejaron el kínder.

No es posible pensar el juego en la infancia sin pensar en su materialidad. Consideramos que la política pública debe hacerse cargo de pensar en aquello que condiciona que el “juego entre en la escuela” (Sarlé & Rosemberg, 2015), en particular espacios adecuados y materiales en cantidad y variedad. En este sentido, una recomendación a la política pública podría ser la de generar fondos concursables para establecimientos educacionales que formulen proyectos de mejoramiento en torno al juego en educación inicial (considerando

hasta los 8 años), permitiendo así la posibilidad de dotar de mayores recursos a estos establecimientos⁴⁴.

El diseño de los espacios parece estar al centro de las posibilidades de acción de los niños, por lo que constituye un elemento curricular al que hay que prestar especial atención para promover posibilidades de juego. En particular, los espacios exteriores requieren de un mayor cuidado e intencionalidad por parte de las comunidades educativas para permitir que las actividades lúdicas de los niños se desarrollen en plenitud. Al respecto, una recomendación tiene que ver con instalar y potenciar modelos participativos, con el concurso de docentes, padres, niños y especialistas en diseño y arquitectura, para avanzar en el diseño de espacios educativos en función de las necesidades e intereses lúdicos de cada comunidad. Un material de interés para orientar o respaldar tal iniciativa podría estar en el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje⁴⁵, que analiza también el diseño del ambiente de aprendizaje interno (sala), haciendo hincapié en el espacio para propiciar el juego.

En cuanto a los factores de tipo climático que puedan restringir el desarrollo de actividades lúdicas o incidir en su reconvención – no salir al patio cuando llueve, amonestar a quienes igualmente lo hacen y sufren las consecuencias, poniendo en riesgo su salud y anticipando posibles reclamos por parte de los apoderados –, podrían avanzarse dos líneas. En primer lugar, insistir por ejemplo – ciertamente, tomando en cuenta las restricciones de orden económico que puedan señalar las familias –, en la necesidad de contar con ropa y calzado de recambio para los meses de invierno. Por otro lado, apoyar a los establecimientos con recursos que posibiliten la habilitación de espacios abiertos pero protegidos, en que el juego pueda tener lugar con menos inconvenientes. De manera más amplia, se podrían iniciar y/o financiar estudios comparados entre diversas realidades culturales, a fin de comprender las orientaciones pedagógicas que se apoyan en el juego en contextos geográficos más adversos, considerando a su vez esta expertise en la capacitación continua de educadoras de párvulos y en el diseño y formulación de políticas públicas.

Hemos insistido en la existencia de factores de diverso tipo que limitan el juego en la escuela. En relación con la relativa carencia de recursos que niños y niñas constatan de manera creciente conforme avanzan en edad, en varios establecimientos se advierten con recurrencia indicaciones relativas a la prohibición de concurrir portando juguetes. Se trata de un punto que podría someterse a reconsideración en términos de orientaciones generales para colegios y escuelas. Más allá de las dificultades que puedan plantearse al respecto, y considerando además el hecho de que los niños igualmente consiguen eludir dichas restricciones, resulta difícil desconocer que estos elementos constituyen parte importante de la cultura material lúdica infantil, en torno a los cuales se construyen también experiencias significativas. Si la objeción de fondo tiene que ver con la cierta posibilidad de extravío de objetos como los juguetes personales, la escuela como institución podría considerar la posibilidad de poner a disposición de los niños este tipo de recursos, más allá del NT2. En términos más netamente curriculares, también podría considerarse la posibilidad de incluir la utilización de los juguetes de los propios niños en el desarrollo de proyectos de investigación o reflexión, tal como es el caso en estructuras educativas y de cuidado de otros países⁴⁶. Del mismo modo, también podría pensarse en la incorporación más decidida de “juegos de mesa” o similares – por no mencionar las actividades que podrían apoyarse en soportes de tipo tecnológico, los “videojuegos” –, en particular en los primeros niveles de la Educación

⁴⁴ Una solución alternativa podría tener que ver con un trabajo local colaborativo para la habilitación de ludotecas municipales dispuestas para recibir periódicamente a grupos de niños y niñas de distintos establecimientos, lo que ahorraría el costo de instalarlas en diferentes escuelas.

⁴⁵ Ver referencias en <http://transferenciaydesarrollo.uc.cl/es/Educacion/sistema-de-modelamiento-del-ambiente-fisico-de-aprendizaje.html>.

⁴⁶ Considerar por ejemplo los casos referidos respecto de experiencias educativas en la región italiana de *Reggio Emilia* (Dahlberg, Moss & Pence, 2005, p. 87).

Básica, correspondiente a edades en que niños y niñas parecen comenzar a manifestar un interés creciente al respecto. A la luz de nuestros hallazgos, se trata en general de experiencias lúdicas claramente menos desarrolladas o no suficientemente potenciadas.

De manera más general, un punto fundamental a incorporar a la reflexión tiene que ver con considerar las posibilidades de desplazamiento y movilidad de niños y niñas tanto al interior de sus salas de clase como en la escuela en general, ya sea en momentos de recreación, como en aquellos oficialmente destinados al trabajo escolar. Es claro que, para los niños, el juego – o gran parte de sus manifestaciones – se asocia estrechamente con el movimiento, con la posibilidad de desplazarse, de explorar, de recorrer espacios y lugares, en compañía de pares y contando con recursos adecuados y suficientes.

En relación con lo anterior, podría considerarse –nuevamente, tomando en cuenta los factores que puedan apuntar en un sentido contrario y los resguardos necesarios–, el propiciar acciones tendientes a que las escuelas ofrezcan mayor flexibilidad en la utilización de ciertos espacios (como las salas de clases durante los recreos), tanto para el juego como para la alimentación y el descanso, entre otras actividades. Asimismo, respecto de la organización de las salas en la educación tradicional, habría que insistir en la dificultad que representa, tanto para el juego como para la realización de otras actividades de tipo participativo, la disposición habitual del mobiliario en su interior, con hileras de alumnos que apuntan hacia el profesor y el pizarrón. Al respecto, el Decreto Exento N° 373 del Ministerio de Educación, de abril de 2017, que “establece Principios y Definiciones Técnicas para la elaboración de una Estrategia de Transición Educativa para los niveles de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica”, destaca como principio fundamental la *flexibilidad* a ser observada respecto de las decisiones pedagógicas a implementar durante estas etapas. En este sentido, el uso de los espacios y una mayor libertad relativa para el movimiento, debiese ser una consideración fundamental. Cabría también sopesar si dicho principio de flexibilidad se condice con la disposición disciplinaria relativa a condicionar la posibilidad de jugar al hecho de que niños y niñas mantengan un “buen comportamiento”.

Dentro de sus definiciones técnicas relativas a la gestión educativa, el referido documento también insiste en que “no existe un único espacio que promueve aprendizajes, y ellos pueden transformarse en la medida que cumplan con resguardos de seguridad y sean intencionados o recreados por el propio niño y niña, acogiendo el despliegue de su imaginación, creación y juego”. Subraya, en ese sentido, la conveniencia de implementar una “estrategia de zonas, áreas o rincones en niveles transición y Primer año de Educación Básica, variando su número y tipo, acorde a los requerimientos de aprendizaje, interés y características de los niños y las niñas de cada curso o nivel educativo”. Tomando en cuenta la consideración de la primera infancia como una etapa que se extiende hasta los 8 años, nos parece que dichas recomendaciones podrían extenderse hasta el 2° año básico; privilegiando en particular la habilitación de espacios temáticos relacionados con el juego sociodramático o que sirvan de soporte al mismo (disfraces, material de juego para jugar a “la cocina”, la familia, etc.).

Queremos insistir en esta recomendación relativa a permitir, en espacios de interior, el desarrollo de juegos de tipo sociodramático, no solo en la educación parvularia. Este tipo de actividad puede potenciar el desarrollo de habilidades importantes relativas a la negociación de roles, relatos y reglas, además de posibilidades para el despliegue de la imaginación y la creatividad. Ante la posible aprehensión de que este tipo de juego no solo incorpore referencias a la violencia, sino que adquiera un carácter decididamente “brusco”, los mismos niños son capaces de proponer, indirectamente, soluciones que permitan desarrollar este tipo de juegos con un menor nivel de riesgo asociado; por ejemplo, instalando dispositivos tales como las alfombras plásticas o de “goma eva” que los protejan de golpes o lesiones cuando caen al suelo.

El manejo de los elementos mencionados supone, evidentemente, capacitación y acompañamiento para los centros educativos, docentes, educadoras y asistentes. Lo anterior, no solo respecto de una mejor recepción y comprensión acerca de las significaciones e intereses de niños y niñas respecto de temáticas cuya expresión sea considerable como no apropiada a un contexto educativo formal, como la violencia. En un sentido más amplio, en situaciones lúdicas que impliquen juego sociodramático, también es crucial que el educador o educadora "alimente" las narrativas y guiones de los niños con conocimiento y reflexión acerca del mundo. Así por ejemplo, para "jugar a ser pescador" es necesario tener algún nivel de conocimiento acerca del mundo en que vive un pescador, sus costumbres, vestimentas, rutinas, herramientas, etc. A partir de ese conocimiento, el niño también adecua su acción y su lenguaje. Si lo anterior deriva en conflictos o desacuerdos, el docente también puede utilizarlas pedagógicamente – se ha demostrado que en esas discusiones los niños también hacen uso también de estrategias argumentativas (Migdalek, M., Santibáñez, C., & Rosemberg, C., 2014).

Otro elemento tiene que ver con la relación entre el juego *físico* y su lugar en la escuela; ¿solo puede practicarse en el patio? El modelo de la escuela formal-tradicional puede dar buenas razones para una respuesta positiva: la disciplina, el orden, la estructura requerida para avanzar en la consecución de determinados "objetivos de aprendizaje". No obstante, en nuestra investigación hemos podido constatar la presencia de actividades lúdicas de tipo físico que se desarrollan al interior del aula, relacionadas con juegos "cantados" o "bailados" y con la danza, aprobados e incluso propuestos por algunos educadores/as. Sin duda, en lo anterior confluyen factores relacionados con los recursos de cada establecimiento y el número de alumnos por sala, más allá de las disposiciones o iniciativas de docentes en particular. Pero nos parece que puede haber un margen para potenciar prácticas de este tipo, que niños y niñas parecen apreciar y que podrían constituirse en una suerte de "canalización pedagógica" del juego físico o de la actividad física por medio de expresiones artísticas como el canto y el baile.

Observar al niño y jugar con él

En términos de recomendaciones relativas a orientaciones para introducir el juego en la sala, como un recurso deliberadamente didáctico o pedagógico, nos parece que lo fundamental es permitir que el juego interese, que se pueda sostener en el tiempo, buscando contrarrestar las limitantes y condicionantes estructurales que sin duda pueden pesar sobre la organización de la experiencia educativa en la escuela. En este sentido, nos parece que un juego "de calidad" es, en primer lugar, aquel en el que el niño o niña se implica sin presiones –lo que no excluye por cierto la posibilidad de una invitación al juego por parte del adulto–, pudiendo disponer del tiempo suficiente para descubrirlo, explorarlo, testearlo, y por sobre todo, *aprenderlo*.

Un debate permanece abierto respecto del rol del adulto en las experiencias lúdicas infantiles en contextos educativos. Por un lado, podríamos pensar que en dichos contextos, es rol irrenunciable del educador buscar mecanismos para concitar el compromiso con la actividad. Por otro lado, las orientaciones de las actuales reformas parecen destacar de preferencia en tanto "juego" aquel iniciado por los niños, pero en un ambiente preparado por el educador. Sin buscar zanjar la discusión, nos parece importante destacar la posibilidad de que el niño no quiera jugar a aquello que le proponemos, y tener en cuenta que la "obligación a jugar" puede desvirtuar la posibilidad de elegir y decidir, la pretensión de "libertad" que, transversalmente, los actores señalan reconocer en esta actividad.

Lo anterior implica interrogarse respecto de las situaciones en que, como educadores/as, permitimos que el juego "emerja": juegos que pueden ser propuestos a los niños de manera

tácita, surgir fruto de la iniciativa de un adulto sin que necesariamente se denominen como tales, sin necesidad aparente de ser “enseñados”, sin que sus reglas sean del todo especificadas desde un inicio, o sin que su ejecución sea necesariamente anunciada; participando junto a ellos de manera relativamente horizontal – hemos destacado anteriormente la valoración que hacen niños y niñas del rol de sus educadores/as en particular atendiendo a los vínculos socio-afectivos que puedan o no entablar con ellos.

Más ampliamente, nos parece que la implementación de acciones de tipo curricular debiese enmarcarse, en lo que respecta al juego, en el marco general de una pedagogía dialógica (White, 2015), de las relaciones y del encuentro (Dahlberg et al, 2005; Vandebroek, 2005). Entendiendo la pedagogía fundamentalmente como *relación*, como encuentro con la alteridad, la recomendación curricular o de práctica pedagógica fundamental tiene que ver en primer término con interesarse por las actividades lúdicas de los niños, buscando comprenderlas, para lo cual un primer momento puede tener que ver con *jugar* con él; seguido de un esfuerzo por permitir que el juego tenga el tiempo para desarrollarse, que los niños puedan elegir temáticas y organizarse entre ellos para jugar.

Dejar que el juego se desarrolle libremente no quiere decir que tenga que permanecer necesariamente fuera de la mirada adulta, que no “vigilemos” o supervisemos en el sentido de minimizar riesgos o consecuencias no deseadas. Por el contrario, junto con poner a disposición de los niños, más y mejores recursos para el juego, nos parece que una condición fundamental para una eventual “optimización pedagógica” del juego, pasa en primer lugar por observar sus prácticas lúdicas, buscando comprender el significado y potencialidades de los procesos socioafectivos y cognitivos que las acompañan.

Lo anterior puede comprender tanto el juego como otras actividades; lo importante es que el niño mantenga cierto margen de iniciativa y control sobre sus decisiones y acciones. Junto con lo anterior, nos parece que un requisito indispensable para la implementación de “estrategias” u orientaciones pedagógicas de tipo lúdico o basadas en el juego, guarda relación con el tiempo y espacio necesario para *dialogar* con el niño, bajo un formato de *debriefing* o evaluación ex-post, a partir de la observación de situaciones lúdicas: qué elementos o componentes de la actividad resultaron más interesantes o atractivos, cuáles podrían ser reemplazados o mejorados, cuál fue el sentimiento o disposición con que enfrentaron tal o cual tarea, juego o actividad; qué piensan haber aprendido o comprendido como resultado o durante el proceso. Por lo demás, en este contexto, la constatación de una no implicación activa y participativa del niño puede ser un indicador de aprendizaje y reflexividad para el docente.

Cabe finalmente insistir en acciones que pueden emprenderse para incorporar las perspectivas infantiles en el diseño de acciones pedagógicas basadas en el juego. Al respecto, y considerando las particularidades metodológicas de nuestra investigación, nos parece importante potenciar la introducción de metodologías de investigación participativas y visuales en investigación en educación, a fin de generar lazos más estrechos entre las perspectivas de los niños, sus necesidades e intereses, y las reglamentaciones, orientaciones y leyes que se promulgan respecto de sus procesos educativos. Esto facilitaría avanzar en investigaciones que consideren la participación de los niños, y sobre todo, la comprensión de sus perspectivas; la investigación podría actuar como puente entre los actores del proceso educativo y la esfera política. Lo anterior, reconociendo al niño y la niña como la primera fuente para comprender sus procesos de aprendizaje y como expertos en sus experiencias de vida; lo que implica reconocer su derecho a opinar y a estar informados, y a participar de los procesos que les conciernen.

Respecto de este punto, otro rol importante pueden jugarlo programas de formación que incluyan una reflexión en torno al derecho niños y niñas al juego y a su consideración en tanto expertos de sus propias experiencias de aprendizaje, en tanto actores claves en las

iniciativas de juego que surgen y que se proponen en el espacio educativo. Junto con lo anterior, propender a la generación de instancias que permitan compartir experiencias en torno al tema, con el concurso de educadoras/es pertenecientes a diversos contextos socioeconómicos, geográficos y culturales.

Esperamos además que los marcos regulatorios recientemente aprobados para este nivel (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Marco para la Buena Enseñanza y Estándares de Formación, Decreto n°373 acerca de las transiciones educativas), incluyan en su aplicación efectiva una visión de juego inclusiva de las perspectivas de los niños. De esta manera, se favorece al mismo tiempo un mejor trabajo de estos marcos en la práctica pedagógica, realizando propuestas lúdicas que permitan una mayor participación de los niños y niñas en las experiencias que se les ofrecen. Lo anterior debe acompañarse, a nuestro juicio, de una reflexión fundamental, a ser potenciada entre los docentes y educadora/es en los niveles iniciales, así como entre directivos y autoridades, acerca de la irrenunciable dosis de incertidumbre y de pérdida de poder que implica, para la postura adulta, dejar entrar el juego en el aula.

Mayor espacio para las niñas y discursos no sexistas

Otro punto importante tiene que ver con generar acciones para potenciar o revalorizar el juego femenino, otorgándole mayores espacios y recursos. La dominancia del fútbol o del “jugar a la pelota”, así como el hecho de constituir una práctica básicamente masculina, debe llamar la atención acerca de las posibilidades que tienen las niñas de practicar actividades deportivas de este u otro tipo. En efecto, los espacios exteriores aparecen en ocasiones como “invadidos” por niños varones, relegando a un segundo plano las oportunidades y espacios para una actividad en que las niñas puedan implicarse de manera más sostenida, al menos durante los momentos de recreación. Por otro lado, aunque no aludan explícitamente a una generización femenina del juego sociodramático, algunas niñas señalan la ausencia de determinados materiales para seguir practicando este tipo de juegos.

En este sentido, una recomendación tiene que ver con emprender acciones de formación y acompañamiento a las escuelas tendientes a visibilizar y discutir la generización del juego al interior de estas. No se trata de forzar la participación conjunta de niños y niñas en todas las actividades lúdicas que emprenden, sino de velar por un mayor abanico de oportunidades en particular para las niñas. Lo anterior, creando conciencia respecto de la existencia de discursos con sesgo de género – juegos que “son” para niños y otros que “son” para niñas. Las acciones también pueden pasar por programas de formación que potencien el conocimiento acerca de las variaciones culturales y de género en torno a las prácticas lúdicas de niños y niñas residentes en nuestro país.

REFERENCIAS

- Adlerstein, C. (2010). La investigación que tiene y requiere la institución educativa para la primera infancia (IEPI) en Chile: aportes y posibilidades desde la teoría fundamentada constructiva. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 8, 53–72.
- Adlerstein, C. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena. Una mirada desde la historia y su actualidad. *Revista DOCENCIA*, 48, 30–45.
- Bateson, G. (1956). The Message “This Is Play.” In B. Schaffner (Ed.), *Group Processes: Transactions of the Second Conference* (pp. 97–120). New York : Josiah Macy Jr. Foundation.
- Bateson, G. (1977). Une théorie du jeu et du fantasme. In G. Bateson (Ed.), *Vers une écologie de l’esprit. Tome 1* (pp. 209–224). Paris: Seuil.
- Bergen, D. (2014). Foundations of play theory. In the SAGE handbook of play and learning in early childhood (pp. 9–20). SAGE.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers (revised version 1.2). EECERA.
- Blaise, M. (2014). Gender discourses and play. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 115–127). London: SAGE Publications.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. London and New York: Routledge.
- Blakemore, J. (2003). Children’s beliefs about violating gender norms: Boys shouldn’t look like girls, and girls shouldn’t act like boys. *Sex Roles*, 48(9/10), 411-419. doi: 10.1023/A:1023574427720
- Blakemore, J. & Centers, R. (2005). Characteristics of boys’ and girls’ toys. *Sex Roles*, 53, 619–633.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación Educativa*, 18, 46–59.
- Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. Berkshire: McGraw-Hill, Open University Press.
- Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (2014). *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London : SAGE Publications.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L’Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Brougère, G. (2008). Existe-t-il quelque chose de tel que les règles du jeu ? *De(s)générations*, 07, 83–90.
- Brougère, G. (2010). Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Jeu et cultures préscolaires* (pp. 15–33). Lyon : INRP.

- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. In J. Bédard & G. Brougère (Eds.), *Jeu et apprentissage, quelles relations ?* (pp. 43–62). Sherbrooke : Les Éditions du CRP.
- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49(2), 117–129.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117–160.
- Brougère, G., & Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne* (PUF). Paris.
- Brougère, G., & Vandebroek, M. (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Bruner, J. (1983a). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1983b). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60–69.
- Burghardt, G. M. (2010). Defining and Recognizing Play. In P. Nathan & A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0002>
- Bustos, C., Cariman, A., Díaz, Z., & Merino, M. (2014). Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural. Retrieved from http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/Educacion_Parvularia_en_contextos_de_interculturalidad_final.pdf
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona : Paidós.
- Caillois, R. (1950). *L'homme et le sacré*. Paris : Gallimard.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education – Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284. <http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Clark, A. (2004). The Mosaic Approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding (Eds.), *The Reality of Research with Children and Young People* (pp. 142–161). London: Sage.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <http://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (2005). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: NCB.
- Comité de Derechos del Niño. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. UNESCO.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press Thousand Oaks, CA.
- Craddock, P., & Guerrien, A. (2006). Apprendre. In J. L. Roulin (Ed.), *Psychologie Cognitive* (pp. 203–266). Paris: Editions Bréal, collection Grand Amphi Psychologie.
- DAHLBERG G. 2009 Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning, in Qvortrup J., Corsaro W.A. & Honigs M-S eds. *Handbook of Childhood Studies*, London, Palgrave and Mac Millan
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona : Graó.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.
- EECERA Special Interest Group "Rethinking Play." (2017). Position paper about the role of play in Early Childhood Education and Care. Retrieved from <http://www.eecera.org/custom/uploads/2017/01/POSITION-PAPER-SIG-RETHINKING-PLAY.pdf>
- Fein, G. G., & Wiltz, N. W. (1998). Play as children see it. In *Play from birth to twelve and beyond* (pp. 37–49). Psychology Press.
- Field, J. (2010). "Preface." In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and Learning through the Lifecourse* (pp. xvii – xxiv). Abingdon: Routledge.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Child Development and Care*, 175(6), 553–565.
- Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325–344. <http://doi.org/10.1080/03054981003732278>
- Freeman, N. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366. doi: 10.1007/s10643-006-0123-x
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Fundación INTEGRA. (n.d.). Juego de niños. Retrieved from <http://www.integra.cl/juego-de-ninos/>
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating Informed Consent with Children in School-Based Research: A Critical Review. *Children & Society*, 24(6), 471–482. <http://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00240.x>
- Garnier, P. (2015). « L' "agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies" », *Education et sociétés* 2015/2 (n° 36), p. 159-173. DOI 10.3917/es.036.0159
- Garnier, P. (2010). *Sociologie de la critique et éducation*. Note de synthèse en vue de l'obtention du diplôme d'HDR, Université Paris 13.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S., & Rupin, P. (2016). *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Toulouse : Érés.

- Garon, D., Filion, R., & Chiasson, R. (2002). *Le Système ESAR : guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Montréal: Éd. ASTED.
- Gaskins, S. (2014). *Children's Play as Cultural Activity*. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 31–42). London: SAGE Publications.
- Gauntlett, D., Ackermann, E., Whitebread, D., Wolbers, T., & Wekstrom, C. (2010). *The Future of Play*. Billund: The LEGO Group.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris: Anthropos.
- Genishi, C., & Dyson, A. H. (2014). *Play as the Precursor for Literacy Development*. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 228–239). London: SAGE Publications.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Groos, K. (1985). *Les jeux des animaux* [tr. fr., Paris, Alcan, 1902]
- Harcourt, D., & Conroy, H. (2011). *Informed consent: Processes and procedures in seeking research partnerships with young children*. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 38–51). Oxon, New York: Routledge.
- Hedegaard, M. (2012). *Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach*. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127–138. <http://doi.org/10.1080/10749039.2012.665560>
- Hedges, H. (2014). *Children's content learning in play provision: Competing tensions and future possibilities*. In the Sage handbook of play and learning in early childhood (pp. 192–203).
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer*. Paris : José Corti.
- Huggins, V. (2014). *Children at play: Learning gender in the early years*. *Education 3-13*, 42(3), 346–348. <http://doi.org/10.1080/03004279.2011.644316>
- Hughes, F. G. (2010). *Children, Play, and Development* (4th editio). London: Sage.
- Jadue-Roa, D. S. (2013). *Young Children's development of a sense of learning agency through their transition between kindergarten and first grade in Chile*. University of Cambridge.
- Jadue-Roa, D. S., & Whitebread, D. (2012). *Young children's experiences through transition between kindergarten and first grade in Chile and its relation with their developing learning agency*. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 29–43.
- JAMES AI. 2009 Agency, in Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.S. eds. *Handbook of Childhood Studies*, London, Palgrave and Mac Millan
- Jarvis, P. (2010). *'Born to play': the biocultural roots of rough and tumble play, and its impact upon young children's learning and development*. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Eds.). *Play and learning in the early years*. London: Sage.

- JUNJI. (2015). JUNJI destaca al juego como estrategia educativa en jardines infantiles. Retrieved from <http://www.junji.gob.cl/V-Region/noticia/Paginas/JUNJI-destaca-al-juego-como-estrategia-educativa-en-jardines-infantiles-.aspx>
- Karrby, G. (1990). Children's conceptions of their own play. *Early Child Development and Care*, 58(1), 81–85. <http://doi.org/10.1080/0300443900580110>
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- King, N. (1979). Play: The kindergarteners' perspective. *Elementary School Journal*, 80(2), 81–87.
- King, N. (1982). Work and play in the classroom. *Social Education*, 46(2), 110–113.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LANCY D.F. 2012 "Unmasking Children's Agency", *AnthropoChildren-2*, en ligne <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=1253>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Layder, D. 2006. *Understanding Social Theory*, London, Sage.
- Lundy, L., McEvoy (Emerson), L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers an approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736.
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Childhood, the United Nations Convention on the Rights of the Child and Research: What constitutes a rights-based approach. In F. Freeman (Ed.), *Law and Childhood Oxford* (pp. 75–91). Oxford: Oxford University Press.
- Lurye, L. E., Zosuls, K. M., & Ruble, D. N. (2008). Gender identity and adjustment: Understanding the impact of individual and normative differences in sex typing. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(120), 31–46. <http://doi.org/10.1002/cd.214>
- Martin, B. (2011). *Children at play: Learning gender in the early years*. Sterling, EEUU: Trentham books.
- Martin, C. L., Fabes, R. A., & Hanish, L. D. (2012). *Gender and Temperament in Young Children's Social Interactions*. Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0017>
- Mellen, H.S. (2002). *Rough-and-tumble between parents and children and children's social competence*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(3-B). 1588.
- Migdalek, M., Santibáñez, C., & Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista signos*, 47(86), 435-462.
- MINEDUC. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Informe de la Comisión de Expertos. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Maval Ltda.

- MINEDUC. (2013). Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia. Retrieved from <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201205111816290.LibroEstandaresOrientadoresCarrerasEducaciOnParvulariaconcarta.pdf>
- Moss, P. (2010). ¿Cuál es la imagen de niño tenemos? Notas de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140s.pdf>
- OCTOBRE S. & SIROTA R. 2011 L'enfance au prisme de la culture : regard international, in Octobre S., Sirota R. éds Enfance et culture, Paris, Ministère de la Culture
- OSWELL D. 2013 The Agency of Children. From Family Life to Global Human Rights, Cambridge, Cambridge University Press
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Paris : Editions de l'EHESS.
- Pellegrini, A. D. (1994). The rough-and-tumble play of adolescent boys of differing sociometric status. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 525–540.
- Pellegrini, A. D. (2009). The role of play in human development. New York : Oxford University Press.
- Piaget, J. (1976). La formation du symbole chez l'enfant [1945]. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé.
- PROUT A. 2000 Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity, in Prout A. ed. The Body, Childhood and Society, Houndmill, Mac Millan Press
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321–341. <http://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Rayna, S., & Brougère, G. (2010). Jeu et cultures préscolaires. Lyon : INRP.
- Rayna, S. (2006). À 2 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique. In M.-P. Thollon-Behar (dir), *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*, Toulouse, érès, p. 11-29.
- Reynolds, P. C. (1976). Play, Language and Human Evolution. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Silva (Eds.), *Play: Its Role in Development and Evolution* (pp. 621–635). Baltimore: Penguin Books.
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 43–58. <http://doi.org/10.1007/BF02300540>
- Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia Y Aprendizaje*, 35(2), 233–252.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103–138). Bruxelles : Peter Lang.
- Rojas Flores, J. (2010). Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010 [History of childhood in the Republic of Chile : 1810-2010]. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI.

- Roucous, N.; Haberbusch, N. 2010. Culture enfantine, jouets et jeux symbolique en ludothèque. In G. Brougère & S. Rayna (dir), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP-Éditions de l'ENS de Lyon, p. 191-224.
- Sairanen, H., & Kumpulainen, K. (2014). A Visual Narrative Inquiry into Children's Sense of Agency in Preschool and First Grade. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 143–176. <http://doi.org/10.4471/ijep.2014.09>
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P., & Rosemberg, C. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Santa Fé, Argentina : Homo Sapiens.
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, 160, 13–27.
- Sinclair Taylor, A. (2000). The UN Convention on the Rights of the Child: giving children a voice. In A. Lewis & G. Lindsay (Eds.), *Researching children's perspectives* (pp. 21–33). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Smith, A. B. (2011). Respecting children's rights and agency: Theoretical insights into ethical research procedures. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 11–25). Oxon, New York: Routledge.
- Smith, P. K. (1986). *Play in animals and humans*. Oxford: Blackwell.
- Smith, P. K. (1995). Play, ethology, and education: A personal account. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith* (pp. 3–21). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tobin, J. (1989). Visual anthropology and multivocal ethnography; a dialogical approach to japanese preschool class size. *Dialectical Anthropology*, 13, 173–187.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2011). *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tokuhamma-Espinosa, Tracey (2011). *Mind, brain, and education science. A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton & Company.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité*. Toulouse, érès.
- VANDENBROECK M. & BOUVERNE-DE BIE M. 2006 "Children's Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation", *Childhood*-13(1), 127-143
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of child. *Voprosy Psikhologii*, 12(6), 62–76.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meets a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- White, E. J. (2015). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. Routledge.
- Whitebread, D. D. (2012). *The Importance of Play*. University of Cambridge, (April), 1–55. <http://doi.org/10.5455/msm.2015.27.438-441>
- Wood, E., Desmarais, S. & Gugula, S. (2002). The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles*, 47(1/2), 39-49. doi: 10.1023/A:1020679619728
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Method* (4th ed., Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage.