

TÍTULO: EL JUEGO DRAMÁTICO COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA.

TITLE: DRAMATIC PLAY AS TEACHING CONTENT.

AUTORA:

Patricia Mónica Sarlé psarle@gmail.com

Directora de la Maestría en Educación Infantil. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es presentar algunas orientaciones didácticas construidas a partir del desarrollo de Proyectos de Juego en niños de 4 y 5 años. Se consideró al juego dramático como un contenido de enseñanza y se planificaron secuencias del mismo a partir de un tema seleccionado por el maestro. El análisis de diferentes juegos mostró cómo no basta con enunciar el tema sino que se necesita analizar su formato, atender al conocimiento y la experiencia de los niños como punto de partida para que aparezcan ideas brillantes; delimitar un territorio lúdico en base a la definición de escenarios o sectores para cada tipo de juego y, facilitar en los niños la recapitulación de lo jugado como punto de partida para sucesivos juegos. Así mismo, el estudio mostró la importancia del compromiso del maestro en las diversas situaciones lúdicas.

ABSTRAC:

This work presents some didactic orientations constructed from the development and implementation of different Play Projects with 4 and 5-year-old children. Dramatic play was considered to be a teaching content and thus play sequences were planned from a topic selected by the teacher. The analysis of different playing sessions showed how it is not enough to enunciate the topic of the play, but it is also necessary to analyze its format and attend to the knowledge and experiences of the children as a starting point so that brilliant ideas can appear. In addition, it is important to delimit a playful territory based on the definition of stages or sectors for every type of play and, to facilitate in the children the recapitulation of the playing session as a starting point for successive playing experiences. Likewise, the study showed the importance of the commitment of the teacher in diverse playful situations.

PALABRAS CLAVES: Juego dramático, escuela infantil, enseñar a jugar.

KEY WORDS: Dramatic play, early school, teaching to play.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía del Jardín de Infantes está atravesada por la experiencia de jugar. Desde sus inicios, los libros de pedagogía y didáctica destinados a la educación inicial lo abordan como la principal ocupación de los niños, el modo en que construyen el conocimiento y el eje sobre el que deben pensarse las prácticas de calidad (Marenholtz, 1896) (Froebel, 1913) (Montessori, 1915) (Decroly, 1932) (Vera Peñaloza, 1936).

En la República Argentina, a partir de la Ley Nacional de Educación (Ley 26206, 2006), al juego se lo delimita como un contenido de valor cultural para el desarrollo (Art. 20d). Definir al juego como *contenido*, lo sitúa en el marco de la responsabilidad del educador. Jugar deja de ser sólo un medio, estrategia o actividad para presentar o facilitar el aprendizaje. Reconocer al juego como contenido supone asumir explícitamente su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del que el niño participa (Sarlé, 2011). De este modo, se torna necesario enseñar juegos y enseñar a jugar.

La Ley de educación pone de manifiesto que la posibilidad de jugar en la escuela no puede quedar librada al azar o a la actividad espontánea del niño. Se precisa del diseño y aplicación de actividades sistemáticas y específicas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica en los niños a partir de la enseñanza de diversidad de juegos más allá de su aparición como facilitador o medio para enseñar contenidos específicos de otros campos de conocimiento. Los documentos de desarrollo curricular, que se suceden a partir de ese momento, buscan abrir líneas de trabajo que permitan orientar la actividad áulica. En este sentido, los **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial** (NAP) señalan la necesidad de ofrecer diferentes tipos de juego a los niños al expresar:

La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la

imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 13)

El objetivo de este artículo es avanzar en esta línea, presentando algunas implicancias pedagógicas que hemos registrado al proponer la inclusión del juego dramático en salas de niños de 3 a 5 años y enseñar a jugarlo.

DESARROLLO

El juego dramático tiene una larga pervivencia en el Jardín de Infantes. La interpretación dramática de cuentos, canciones, poesías y hechos de la vida cotidiana, formaba parte de las prescripciones de los primeros textos pedagógicos (Marenholtz, 1896). A partir de ellos, con mayor peso en los aspectos simbólicos, la resolución de conflictos personales, la adquisición de herramientas y habilidades sociales, la conducta creativa o el aprendizaje de roles sociales, esta actividad aparece mencionada tanto en los textos referidos a la escuela infantil (Kishimoto, 1996) (Ortega, 1992) (Smilansky, 1990), como en los que analizan el juego desde la perspectiva del desarrollo cognitivo de los niños (Elkonin, 1980) (Vygotski, 1988) (Vigotsky, 2001).

Como dispositivo didáctico, diferenciamos cuatro formas de jugar dramáticamente (Sarlé, 2006)) Sarlé, 2008):

- Juegos dramáticos en pequeños grupos organizado en los juegos de sectores o juego trabajo (especialmente en el rincón de dramatizaciones o del hogar)¹.
- Juegos con escenarios y juguetes generalmente en pequeños grupos o individuales, a partir de maquetas (ej. La casa de muñecas, el Zoológico).
- Juegos dramáticos que involucran al grupo en su totalidad sobre temas propuestos por el maestro (ej. Jugar al supermercado, las tiendas).

¹ En la República Argentina se denomina "juego trabajo" a una estructura didáctica en la que los niños se organizan en pequeños grupos y eligen un sector o tarea a realizar en un período de tiempo. Como estructura de actividad corresponde a la "multitarea" (Bossert, 1977). La organización de la sala en sectores facilita la aparición de diferentes actividades, entre ellas el juego. Su metodología tiene principios similares a la propuesta por el Currículo High Scope (Zabalza, 1996)

- Dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones (más cercanas al juego teatral que al juego).

Cada uno de estas propuestas difiere según la cantidad de niños que participe, los modos de intervención del docente y las decisiones sobre el tema a jugar. En todos ellos, la base es la experiencia del niño y las posibilidades que tiene de crear/construir una situación imaginaria donde situar la sucesión de acciones propias de los roles que asume.

A los fines de este escrito, nos interesa especificar algunas orientaciones didácticas que hemos sistematizado a partir del desarrollo de Proyectos de Juego Dramático en niños de 4 y 5 años en los que, a partir de un tema se ofrecían alternativas diferentes para jugar buscando que las diferentes estrategias y actividades que se sucedían fueran enriqueciendo los guiones dramáticos, es decir, las representaciones mentales de eventos que son la base para estos juego (Borzzone & Rosemberg, 2000).

El diseño del proyecto.

Tal como señalamos, llamamos “juego dramático” a un tipo de juego que conlleva la asunción de roles y la construcción de un guión, historia dramática o guión a partir de los cuales los niños despliegan diferentes acciones y sostienen una trama narrativa. Ahora bien, cuando hablemos de “juego dramático”, no estaremos haciendo referencia a una actividad espontánea del niño pequeño como expresión de la etapa de desarrollo en la que se encuentra (Elkonin, 1980) (Vigotsky, 1988), sino a un dispositivo didáctico que se sostiene desde el juego simbólico propio del niño pero que se define por fuera de él. Es el adulto quien ofrece una situación imaginada sobre la que se va a jugar. El conocimiento que los niños van construyendo sobre esa situación, las características y acciones de los personajes o papeles sociales que la habitan, los objetos y la disposición espacial, permiten la interpretación del objeto de juego y la acción pretendida.

En nuestro caso, la propuesta de intervención fue pensada para facilitar situaciones de juego en dos tipos de ficción: juegos basados en escenarios cotidianos y juegos basados en escenarios de la fantasía (Engel, 2005). En el primer caso, se buscaba representar el mundo de “lo que es”, basado en eventos de vida cotidiana. En el

segundo, los escenarios referían al mundo de lo implausible o fantástico². En la base de la propuesta estaba el supuesto de que en la medida en que los niños tuvieran posibilidades de conocer diversos contextos sociales y las formas en que las diferentes personas se comportaban en ellos, podrían crear escenarios y jugar con ellos.

En todas las salas, el Proyecto de Juego dramático tuvo como punto de partida la elaboración de una planificación didáctica en la que se incluyeran los diferentes tipos de juego (grupal, en pequeños grupos, con escenarios, dramatización) en una secuencia que ofreciera a los niños *información* sobre los temas sobre los que se iba a jugar utilizando diferentes medios (conversaciones, observación de obras de arte, salidas de campo, búsqueda de información a través de diversas fuentes: libros de cuentos, enciclopedias, videos, etc.) y espacios de juego cada vez más ricos y extensos en el tiempo.

Para el diseño de la propuesta se decidió que las salas de niños de 2 y 3 años, jugarían sobre papeles y roles familiares (oficios y trabajos como por ejemplo, el médico, las actividades de mamá) y escenarios cotidianos (el aeropuerto, las tiendas, el mercado) mientras que las salas de niños de 4 y 5 años, jugarían escenarios de la fantasía (piratas; príncipes y princesas del Medioevo; hadas, brujas y duendes). A los fines de este trabajo nos centraremos en las salas de 4 y 5 años³.

A modo de ejemplo, se presenta una secuencia de planificación de una sala de 4 años:

- Proyecto: Navegantes, Piratas y naufragios

² Para el diseño del dispositivo de implementación se tomó como base la serie de Cuadernos "El juego en el Nivel Inicial, Propuestas de Enseñanza" (Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I.; Rodríguez de Pastorino, E., 2010). Estos Cuadernos se diseñaron a solicitud de la Lic. Verona Batiuk, coordinadora del Área de apoyo a la Educación Inicial de la Organización de Estados Iberoamericanos con sede en Buenos Aires (OEI) para el Proyecto "Ciudades por la Educación. Desarrollos para el Nivel Inicial". El Proyecto se propuso una asistencia directa a los docentes, equipos directivos y equipos técnicos de los Ministerios de Educación provinciales y de los gobiernos municipales a través de una estrategia integral de intervención en el marco de un plan trianual que incluyó instancias de diagnóstico, capacitación a docentes y directivos y ejecución y seguimiento de una secuencia de Proyectos de Juego en los Jardines que participaron (Batiuk, 2012).

³ Las situaciones que analizamos corresponden a observaciones realizadas por la autora en escuelas donde se implementó el Proyecto de Juego dramático a partir de la propuesta de los Cuadernos. Del diseño de la planificación y el registro de las situaciones participaron las docentes Dina Esquenazi; Vicky Halabe; Elisa Memún, Sofía Kurtz, Grace Haboba, Linda Salame, Jana Masri, Annie Heitler, Margie Salleh, Lely Atri y Jacky Abruch.

- Escuchar el Cuento: “Bumble y los marineros de papel, de Laura Devetach” Dramatizar una escena del cuento
- Mirar un fragmento de la película “Master and Commander: The Far Side of the World” (director Peter Weir). Dialogar sobre los roles y actividades en el barco: capitán, contramaestre, aprendices, cocineros, doctores, científicos.
- Armar el escenario para el juego: telones para delimitar el escenario (cielo y mar; puerto); objetos (catalejo, brújula, sombreros para capitán y marineros); el barco (timón, velas, remos).
- Juego dramático grupal: dos escenarios (barco y puerto). Acciones posibles: en el barco (el capitán maneja, ordena. Los marineros limpian la cubierta, reman, pueden pedir comida, estar enfermos. El carpintero arregla el barco. El doctor cura enfermos), en el puerto (casas y tiendas)
- Conversar sobre las actividades y trabajos en el puerto: los pescadores, la aduana, los estibadores. Observar Obras de Arte: Quinquela Martín (“Descarga en La Boca” y “Regreso de la pesca”).
- En pequeños grupos: juego con títeres para armar escenas (capitán, barco, marinero, pescador).
- Juego dramático grupal: dos escenarios (barco y puerto ídem Actividad 4). Se incluye barco pesquero (3º escenario).
- Los escenarios quedan disponibles en un sector para cuando se juega en rincones como un nuevo espacio (juego dramático en pequeños grupos)
- Observar imágenes de diferentes tipos de barcos (veleros, carabelas, pesqueros, transatlánticos). Describir partes del barco (cubierta, timón, remos y vela). Se hablará de quienes y con qué propósito se transportan en un barco (pasajeros, marineros...)
- Armar barcos de papel y cáscara de nuez. Experiencia de flotación en pequeños grupos. Dialogar sobre la importancia del viento y las velas.
- Juego dramático grupal: dos barcos (pesquero y expedicionario) y el puerto.
- Escuchar el cuento: El pirata malapata. Dramatizar un fragmento (disponible en http://www.bambulector.com/libro/el-pirata-mala-pata_80070211/)

- Mirar fragmentos de películas de piratas (diferentes capitanes y barcos). Ej. "Piratas del Caribe".
- Juego dramático grupal: dos barcos y un puerto. Se incluye un barco pirata.
- Mirar Video Teatro de sombras (disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=3f45VOGqTZc>)
- Escuchar música y cantar canciones acompañados de cotidiáfonos. Imitar el sonido de las olas y las tormentas (placas radiográficas, papel celofán)
- Juego dramático grupal: se incluye sonido e instrumentos musicales
- Observar obras de arte sobre Naufragios (Ej. "Fishermen at Sea" W. Turner). Dibujar
- Juego en pequeños escenarios (maqueta con barcos, islas, puerto).
- Juego dramático grupal: tres barcos y un puerto.
- Conversación grupal: registrar en forma escrita lo jugado. Armar un mural con escenas (dibujo y escritura).

Como se observa en este itinerario, el Proyecto combina actividades en las que se alterna la información con el juego. En este sentido, las actividades informativas buscaban enriquecer el tema o evento sobre el que se juega, la comprensión de los roles y papeles sociales y la construcción de la trama sobre la que se construye la situación imaginada.

El Proyecto se extendió durante cuatro semanas. Se respetó la secuencia anticipada en la planificación con la salvedad que cada juego se repitió entre dos y tres veces por semana. Los docentes registraron los juegos a través de medios escritos y visuales (fotos y videos). A medida que el juego iba ganando en complejidad de acciones, se comenzó a reconocer con los niños, al finalizar cada juego, algunos de los eventos. Éstos se tomaban como punto de partida para la propuesta lúdica siguiente.

A lo largo de los diferentes juegos, se permitió a los chicos elegir, modificar e intercambiar roles. El maestro se incluía en los juegos, compartía con ellos ese tiempo y realizaba las modificaciones necesarias para que, manteniendo el espacio lúdico, se avanzara en la construcción del guión dramático. Los chicos se mantuvieron

identificados con el propósito general de la actividad y participaron en el proceso de conceptualizar lo jugado a lo largo de todo el Proyecto.

Jugar y enseñar a jugar.

A partir del análisis de diferentes situaciones de juego, construimos tres ejes que nos permitieron descubrir qué características necesitaba asumir la mediación del maestro para que el Proyecto fuera creciendo en sentido y potencia lúdica. Estos fueron:

- La apropiación de un formato de juego.
- La delimitación del territorio lúdico como forma de facilitar la construcción de la trama narrativa.
- La recapitulación del juego.

A continuación, tomaremos brevemente cada uno de estos ejes para tematizar sobre la mediación del maestro en el juego dramático.

a. La apropiación de un formato de juego

El juego como “formato de interacción” ha sido definido por Bruner (1989) como un modelo en el que se pone de manifiesto el modo en que los niños coordinan sus acciones y predicen o anticipan las acciones a realizar en el juego. Para este investigador, "(...) los juegos son un formato idealizado, cerradamente circunscripto (...) el formato del juego puede ser concebido como si fuera una ‘estructura profunda’ y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego (...)" (Bruner, 1989, p.46-47). La *estructura profunda* es lo que permite identificar a un juego como diferente de otro, mientras que la *estructura superficial* la constituyen las reglas que tornan al juego más complejo o más simple (Sarlé, 2001).

En nuestro caso, los diferentes tipos de juegos dramáticos (grupales, de escenarios, en pequeños grupos o dramatizaciones) presentan como estructura profunda la construcción de un guión o trama narrativa de un evento a partir de la elección de un rol o papel social.

La estructura superficial depende del **tipo de juego** y el **tema** elegido.

Con respecto al **tipo de juego**, dramatizar un fragmento de un cuento, en donde los personajes y la secuencia narrativa están definidos de antemano, resulta más sencillo

que jugar a “Los piratas” en donde los niños tienen que asumir un rol y sostener acciones acordes con el mismo en el transcurso del juego.

Cuando la propuesta es en pequeños grupos o escenarios, son los materiales, objetos o telones disponibles para jugar, los que facilitan la elección del rol y la construcción de la trama. En estos casos, aún cuando los niños estén cercanos unos de otros y hasta construyan pequeños diálogos, no resulta necesario sostener un argumento en común. El juego pareciera desarrollarse en “la cabeza de cada uno”. La interacción puede aparecer pero no es forzosa.

En cambio, cuando toda la sala juega un tema, la elección de los roles, la organización del espacio y la definición de los objetos resulta crucial. En estas situaciones, hemos observado cómo a medida en que se repite el mismo juego, los niños van apropiándose del formato, sosteniendo la acción dramática y planteando incidentes nuevos que permiten avanzar en la trama lúdica.

Con respecto al **tema** sobre el que se juega, hemos observado que, cuanta menos experiencia o conocimiento tienen los niños sobre el evento más complejo resulta jugar. Eventos cotidianos tales como “las tiendas” o “el supermercado”, “el aeropuerto” son más accesibles a los niños que “los piratas”, “los palacios” o “los astronautas”. En estos casos, no alcanza el disfraz o los objetos para caracterizar el rol y asumir las acciones que conlleva. Para generar la situación imaginada que sostiene el juego, los niños deben dotar de significado a los papeles sociales que interactúan en la acción.

Tema y tipo de juego aparecen entonces aliados en el proceso de aprender a jugar. En nuestro caso, el Proyecto mostró la importancia de iniciar el juego dramático desde la interpretación de escenas (dramatizaciones), teatro de títeres, juego con escenarios y finalmente, juegos que involucraban a todo el grupo y transformaban la sala en una escena a ser jugada. A su vez, la posibilidad de volver a jugar sobre el mismo tema una y otra vez, puso en evidencia cómo los niños tienen en el juego la posibilidad de combinar las experiencias vividas y reelaborarlas creadoramente, “*combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con la aficiones y necesidades*” (Vigotsky, 2001, p. 15).

b. La delimitación del territorio lúdico como forma de facilitar la construcción de la trama narrativa.

El siguiente es el relato de dos maestras de sala de 5 años:

“...Esta semana jugamos al palacio y al pueblo en tres ocasiones. Un día antes de iniciar el juego les acercamos información a través de imágenes sobre cómo vivían y qué hacían los reyes, reina, princesas y príncipes en esa época. También contamos cómo vivía la gente en el pueblo, los mercados, cómo trabajaban e intercambiaban. Se habló de los sastres y costureras que confeccionaban la ropa de la gente; la diferencia entre el Palacio y las casas del pueblo. Al día siguiente jugamos por primera vez. Los niños estaban súper emocionados. Les explicamos que íbamos a jugar al palacio y al pueblo y fuimos escribiendo en el pizarrón las personas que se necesitan para el juego (quienes vivían en el palacio y quienes en el pueblo). Con ellos fuimos delimitando los espacios: un espacio en el cual había un maestro que les enseñaba arquería y ahí practicaban; otro sector era el pueblo y el mercado. El tercer sector fue el palacio con los tronos de los reyes.

La primera vez que jugaron hubo poca interacción entre los diferentes sectores. Al cierre conversamos y cada uno contó su juego. La segunda vez fue más rápido el armado de los espacios y la dinámica estuvo mucho mejor. Dividimos el palacio y agregamos la cocina y el comedor. En el pueblo, se agregó un sector de “casas de familia”.

Se conversó sobre los diferentes roles: la gente se ganaba el dinero trabajando en diversos oficios y de esa manera podían comprar cosas y de la misma manera los que vendían fruta y verdura ganaban dinero al venderla; los arqueros tenían maestros especiales que les enseñaban a usar el arco y flecha; los sirvientes tenían que obedecer las órdenes de los reyes y hablarles con el respeto. Los niños sabían cuáles eran sus roles. A lo largo del juego hubo mayor interacción entre ellos: por ejemplo los mercaderes pusieron una mesa con frutas y verduras e invitaban a la gente del pueblo a comprarles; les daban el precio de cada cosa que vendían. Las personas del pueblo y los sirvientes venían a comprarles ya que ellos tenían dinero con el cual podían comprar; los arqueros y los caballeros entrenaban para darles un espectáculo a los reyes y los sirvientes y cocineros les preguntaban constantemente si los reyes querían algo para poder ir a comprar.

Este relato nos permite sistematizar algunas de las apreciaciones que hicimos hasta ahora. En primer lugar, cómo la posibilidad de jugar varias veces a lo mismo facilita la construcción del guión dramático y la interacción entre los roles. En segundo lugar, cómo la información y el conocimiento del evento le otorga densidad a las acciones que se suceden. En tercer lugar, la importancia de contar con la demarcación de un “territorio lúdico” o espacios paralelos que *provoquen* y tornen necesaria la interacción entre los niños.

En el ejemplo, se describen dos lugares (Palacio y Pueblo) y dentro de estos espacios se delimitan sectores: armería, cocina, trono y comedor para el Palacio y mercado y casas para el Pueblo. Los niños asumen roles acordes con estos sectores y las acciones que involucran cada rol permiten “salir y entrar” del sector conforme transcurre el juego.

Aún cuando los niños son los que definen los sectores, ubican los objetos, definen qué roles se requieren para cada uno, es el maestro el que anticipa, a partir de la información que brinda, el “mapa” sobre el que se va a armar el juego. Este mapa configura delimita y provoca la aparición de ciertas interacciones entre los diferentes sujetos que lo habitan. La trama narrativa surge a medida que los niños juegan pero, la diversidad de sectores configura un marco de “posibilidad real” para jugar que es construido por el docente de antemano.

En el juego, los niños no sólo asumen un rol sino también *piensan* desde la perspectiva de este rol creando e interpretando secuencias sucesivas. La delimitación precisa del territorio lúdico propicia que la interacción se produzca en función de la acción y les ayuda a pensar.

Si el conocimiento y la experiencia son la base del juego, podríamos decir, que la presencia de diversos sectores, complementarios entre sí, nutren al juego de ideas “brillantes” o maravillosas (Duckworth, 1983).

c. La recapitulación del juego

Tal como venimos señalando, el desafío del Proyecto está centrado en tomar al juego como contenido de enseñanza. En este sentido, reflexionar sobre el juego resulta necesario para jugar mejor. En nuestro caso, las maestras tomaban notas, fotografías o

videos de algunas escenas para dialogar luego con los niños. En el siguiente relato se describe un momento de diálogo sobre lo jugado en una sala de 5 años:

“Les enseñamos a los niños los vídeos que hemos estado grabando durante el juego del Palacio; su primera reacción fue de gran admiración, sorpresa y gusto. Cuando se los mostrábamos iban haciendo diversos comentarios como:

- ¿Te acuerdas que padre⁴ jugamos?

- Ahí yo le decía a Ariela: “me concedes un baile para que baile contigo”

- “Quiero que juguemos así otra vez”

Al término de los vídeos les preguntamos que para qué creían que los grabamos y estas fueron sus repuestas:

- “Para darnos ideas de que más jugar”

- “Podemos hacer una historia con todos los videos, juntarlos todos y hacemos una historia larga”

- “Para recordar cuando estábamos jugando”

- “Es muy bonito verlos para hacerlo otra vez”

- “Para darnos ideas de qué más jugar”

Como se observa en el registro, los niños no solo recuerdan lo jugado, las intervenciones que hicieron, cómo se sucedieron las acciones, sino que también pueden ir un poco más allá y sugerir “transformaciones” sobre lo jugado.

Otro modo de registrar lo jugado consistía en describir las acciones posibles de cada rol o papel social. De este modo, resultaba más claro que aspectos involucraba cada personaje. Por ejemplo: las “princesas”: *bordan, bailan, aprenden buenos modales, tienen damas de compañía...*; el “capitán de un barco”: *da órdenes al contramaestre, conoce la ruta y tiene mapas, usa un sombrero diferente, lleva el diario de a bordo...*

Como se observa, a través del juego dramático, los niños aprenden a moverse en un mundo creado a partir de la combinación de imágenes conocidas y nuevas, actuando en el terreno de la posibilidad (Sarlé, Rodríguez & Pastorino, 2010). El juego los invita a

⁴ En México, la expresión “*que padre*” significa muy bueno, muy bonito, estupendo, admirable (ejemplo: “esa muchacha está padre”). Se usa también en aumentativo: *padrísimo, padrísima* (Gómez de Silva, 2001)

usar la mente de un modo diferente. Abre la posibilidad de acceder al mundo y actuar en él desde otra lógica, la lógica del mundo simbólico en donde los sentimientos, la imaginación, el ingenio, la capacidad de asumir riesgos, de tomar decisiones... les permiten construir una trama narrativa ajustada al evento o tema de punto de partida.

En este marco, cobra importancia la posibilidad de “recapitular” el juego, es decir, de pasar al plano de la conciencia, aquellas situaciones que fueron apareciendo en el transcurso del juego. Esto permite que los niños puedan procesar las representaciones mentales que fueron surgiendo y las utilicen como punto de partida para otros juegos.

A modo de conclusión. *Me gusta jugar...* la importancia del compromiso lúdico por parte del docente

Comenzamos este trabajo señalando la necesidad de dar un paso más en la consideración del juego en la escuela a fin de reconocer su importancia como eje configurador del currículo y aspecto clave para evaluar la calidad de los programas. Para esto, debíamos situarnos en el lugar del juego como contenido más que como vehículo o medio para presentar contenidos. Reconocer la importancia de jugar “de verdad” y “enseñar a jugar”.

En esta línea, nuestra intención fue describir un dispositivo didáctico que creemos tiene gran riqueza por aunar el carácter motivador del juego con el aprendizaje de contenidos escolares relativos al campo social y cultural, a las habilidades comunicativas, al surgimiento de la norma y la capacidad de autocontrol. Este dispositivo o estructura didáctica la denominamos “*juego dramático*” (Sarlé, 2008) (Sarlé, Rodríguez & Pastorino, 2010).

El sentido que quisimos darle a este dispositivo, nos llevó a diferenciarlo de dos actividades que suelen denominarse de la misma manera. Por un lado, lo que presentamos, si bien tiene como soporte el juego simbólico, protagonizado o socio-dramático espontáneo de los niños de esta edad (Elkonin, 1980), es una propuesta de actividad diseñada por el maestro quien define tanto el tema sobre el que se va a jugar como los espacios y los tiempos en los que se va a desarrollar (Sarlé, 2001).

Por otro lado, tratamos de mostrar cómo no bastaba con enunciar el tema de juego sino que se necesitaba analizar el formato del juego y sus consecuencias, atender al

conocimiento y la experiencia de los niños como punto de partida para que aparecieran ideas brillantes; delimitar un territorio lúdico en base a la definición de escenarios o sectores para cada tipo de juego y, facilitar en los niños la recapitulación de lo jugado como punto de partida para sucesivos juegos.

El aspecto que nos falta resaltar es el papel del docente en este proceso de enseñar a jugar.

Si bien el juego dramático supone la creación de una situación imaginada, una representación mental de eventos, la trama que lo sostiene no surge de “la nada”. Los niños pueden crear y recrear ideas maravillosas (Duckworth, 1983) sobre la base de “susurros que los adultos les dicen al oído” (Foucault, 2010, pág. 20). Al mismo tiempo, los adultos son quienes proporcionan el medio, las imágenes y contenidos que sostienen las ideas de los niños. Estos adultos, entonces, son los que necesitan comprometerse con las consecuencias que plantea el jugar: el tiempo y las modificaciones que plantea al espacio áulico; los ruidos y las imprecisiones propias de un tipo de actividad que se construye mientras sucede y de la que no se puede anticipar el final.

Diversos estudios señalan la dificultad que tienen los maestros de ingresar al territorio lúdico (Sarlé, 2006) y la distancia que se presenta entre las ideas sobre el jugar y el jugar en sí (Bennet, 1997). En nuestro caso, la primera reacción de los maestros cuando les propusimos el Proyecto sobre Juego dramático fue prudente y distante. Se asimilaba la propuesta con experiencias ya realizadas y se temía que los niños perdieran tiempo al jugar. Especialmente, en las salas de 5 años, actividades más cercanas a la escolaridad básica, se esgrimían como más necesarias que el jugar.

El apoyo del equipo directivo resultó crucial⁵. Así como el juego habilita el error y la posibilidad de volver a comenzar, se propuso aprender a desarrollar el proyecto de juego mientras se enseñaba a jugar. Las primeras semanas fueron un poco frustrantes. Los niños se asombraban de la libertad y el espacio que se les ofrecía, los temas resultaban sumamente atractivos y un clima de entusiasmo modificaba las rutinas. Por

⁵ En este sentido agradecemos la presencia constante y fecunda del equipo directivo de la escuela participante del Proyecto: Linda Michan, Graciela Galante Bucay, Frida Shaooli, Nadia Wolowelski, María del Carmen Fernandez Mejía y Lila Pinto.

su parte, los maestros buscaban dirigir el juego y daban indicaciones que “mataban” la posibilidad de jugar. A medida en que se fueron repitiendo los juegos, se pasó del caos a un orden regulado. Los maestros comenzaron a darse cuenta como al jugar, aparecían saberes de otras áreas y cómo ciertos contenidos (específicamente vinculados con el lenguaje y de las ciencias) se presentaban a los niños como problemas intelectuales reales. Al mismo tiempo, adoptaron una actitud más lúdica, se animaron a jugar, a asumir un rol en los juegos grupales, adoptar un títere o un muñeco en los escenarios y a ofrecer ideas mientras se jugaba como un participante de la acción.

Los ejes que construimos para analizar los Proyectos de Juego dramático nos permiten seguir abriendo nuevas líneas para el diseño de dispositivos didácticos tendientes a ampliar las posibilidades lúdicas de los niños. A la vez, puso de manifiesto la necesidad de recuperar las matrices lúdicas de los docentes a fin de ayudarlos a adoptar las mejores decisiones cuando selecciona los temas y las propuestas para los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batiuk, V. (2012). Ciudades por la Educación. Desarrollosa para el Nivel Inicial. En P. Sarlé, *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y Educación infantil* (págs. 42-51). Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Bennet, N. W. (1997). *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. London: Open University Press.
- Borzzone de Manrique, A. & Rosemberg, C. (2000). *Que aprenden los niños cuando aprenden a hablar*. Buenos Aires: Aique.
- Bossert, S. (1977). Task, group management and teacher control behavior: a study of classroom organization and teacher style. *School Review* , 552-565.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Decroly, O., & Monchamp, E. (1986). *El juego Educativo*. Morata: Madrid.
- Duckworth, E. (1983). Tener ideas maravillosas. En C. (. Coll, *Psicología Genética y aprendizajes escolares* (págs. 43-56). Madrid: Siglo XXI.

- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Engel, S. (2005). The narrative worlds of what is and what if. *Cognitive Development* (20), 514-525.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Gómez de Silva, G. (2001). *Diccionario Breve de Mexicanismos* . México: Academia Mexicana y Fondo de Cultura Económica.
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ley 26206. (2006). *Ministerio Nacional de Educación*. Recuperado el 14 de abril de 2011, de Ministerio Nacional de Educación: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Marenholtz Bülow, C. (1896). *El niño y su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Froebel sobre la enseñanza*. Buenos Aires: Estrada.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (13 de Octubre de 2004). *Nucleos de Acción Prioritario para el Nivel Inicial*. Recuperado el 31 de Mayo de 2011, de Ministerio de Educación: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf
- Montessori, M. (1915). *El niño*. Barcelona: Araluce.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Sarlé, P. (2011). Juego y educación inicial. En S. (. Lafranconi, *Temas de Educación Inicial* (pág. Tomo 2). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I. & Rodriguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. & Pastorino, E. (Diciembre de 2010). *Juego dramático: Hadas, brujas y duendes*. Recuperado el 31 de Mayo de 2011, de Unicef-Argentina:
http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. En E. & Klugman, *Children`s play and learning: perspectives and policy implications* (págs. 18-42). Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Vera Peñaloza, R. (1936). *El Kindergarten en la Argentina. Didáctica Froebeliana*. Buenos Aires: Instituto Félix Bernasconi.
- Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Coyoacán.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Zabalza, M. (1996). *La calidad de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.