

JUGAR A LA ESCUELA Y JUGAR EN LA ESCUELA: APRENDIZAJE, DESARROLLO INFANTIL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cristina M. Madeira Coelho

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasil

Resumen

Nuestros estudios sobre la transición de la Educación Infantil –años iniciales de la Escuela Primaria, indican un desencuentro entre concepciones sobre desarrollo del niño y las prácticas docentes. En perspectiva diacrónica, se busca relacionar principios teóricos sobre desarrollo infantil (Vygotsky, 2008) con la evolución actual de la Teoría de la Subjetividad en la perspectiva histórico-cultural de González Rey (2002, 2008, 2012) con el propósito de que el análisis del jugar en la infancia resalte ese desajuste. Se parte de la hipótesis de que tal situación se deriva de lo siguiente: la rigidez de los espacios y horarios escolares; normas y “contratos” unilaterales; formalización excesiva y prematura de las actividades pedagógicas que la rutina escolar impone. De esta forma, los niños solo vivencian y aprenden reglas sociales externas, sin desarrollar normativas internas de autocontrol y autodeterminación que solo surgen con la emergencia de la imaginación en el juego de fantasía. Por lo tanto, se cuestiona la formación inicial del profesorado, indicando que el sujeto debería ser el foco de su proceso de formación, hecho que podría permitir tanto reorganizar sentidos derivados de sus experiencias anteriores con la enseñanza-aprendizaje, como también desarrollar la comprensión de una forma de construir conocimiento a partir de una epistemología no reductora ni disciplinaria, condición que demanda relaciones, preguntas y propuestas, más que certezas y verdades absolutas.

Palabras clave: desarrollo infantil, formación del profesorado, jugar, sentidos subjetivos.

Abstract

Our studies on the transition from early childhood education –years Elementary School indicate a mismatch between conceptions of child development and teaching practices. In diachronic perspective, it seeks to link theoretical principles of child development (Vygotsky, 2008) with the current development of the Theory of Subjectivity in the historical and cultural perspective González Rey (2002, 2008, 2012) for the purpose of the analysis of play in childhood highlight the deviation. It starts from the assumption that such a situation results from the following: the rigidity of spaces and school schedules; standards and unilateral "contracts"; excessive and premature of educational activities that the school routine requires formalization. In this way, children learn only vivencian and external social rules, without developing internal rules of self-control and self-determination that occur only with the emergence of imagination in the fantasy game. Therefore, the initial teacher questioned, indicating that the subject should be the focus of their training process, a fact that could allow both reorganize senses derived from their past experiences with teaching and learning, as well as develop an understanding of a way to build knowledge from a non-reducing or disciplinary epistemology, a condition that demand relationships, questions and proposals rather than certainties and absolute truths.

Keywords: child development, teacher training, play, subjective senses

Introducción

La propuesta de esta comunicación es articular, en relación al desarrollo humano, dos temáticas que se organizan alrededor del jugar en la infancia, a saber: los espacios urbanos y los ritmos cotidianos, y el jugar en la escuela y la formación inicial del profesorado.

El abordaje teórico busca relacionar principios sobre el desarrollo infantil (Vygotsky, 2008) con la evolución actual de la Teoría de la Subjetividad en la perspectiva histórico-cultural de González Rey (2002, 2008, 2012) con el propósito de que el análisis del jugar en la infancia resalte el desajuste entre las concepciones sobre el papel del jugar en el desarrollo infantil y las prácticas docentes.

El jugar como actividad guía del desarrollo infantil más allá de incluir aspectos culturales, se cambia en función a otros diversos aspectos que incluyen los espacios, públicos o privados donde los niños juegan, mientras sea extremadamente raro que el planeamiento y la organización de los espacios públicos consideren las necesidades físicas y psíquicas de niños en desarrollo.

El acto de jugar es comprendido como una forma integradora del conocimiento propio de la cultura infantil e incluye todos los lenguajes de representación que el niño hace sobre su entorno. (Pereira, 2000:1).

En verdad, en nuestro país, la organización política aunque no se ha traducido en efectivas actitudes y acciones o en decisiones políticas consecuentes y creíbles que permitan que los niños no sean solamente instrumentos de *marketing* político o económico.

Y por lo tanto cada vez más se desconsidera las necesidades del desarrollo infantil en la organización de la vida urbana. Así son cada vez más escasos los espacios al aire libre, local privilegiado del jugar y convivir intergeneracional. Por otro lado, vemos escuelas con espacios de jugar cada vez menores y ladrillados, árboles siendo cercados pues representan peligros, etc., etc. Todo en nombre de una supuesta “protección” de los niños que, cada día que pasa, se vuelven como más trabajosos para sus maestros porque “no se quedan quietos un solo momento” o “se están moviendo todo el tiempo”.

Más allá que ambientes de progreso y desarrollo nuestras ciudades reflejan los diversos conflictos de la vida contemporánea como la especulación inmobiliaria, los problemas del tránsito y la violencia, aspectos que se traducen por riesgos y falta de seguridad, por tanto desfavorecedores de las actividades del juego colectivo en las calles y otros espacios urbanos.

Así, el espacio urbano no es más ni un contexto de vida para los niños, sus rutinas, percepciones y representaciones, ni tampoco local de posibilidades para la interacción en juegos colectivos infantiles que se traducen en desarrollo.

Si es cada vez más difícil el uso de espacios urbanos para el jugar, también se han transformado los hábitos y ritmos cotidianos: el tiempo organizado y planeado se volvió preponderante. El tiempo libre y espontáneo, tiempo de la imprevisibilidad, de la aventura y del riesgo que es la calidad del tiempo del jugar se ha transformado en un plan de tareas diarias que los niños deben cumplir.

Malho hace la síntesis de esas ideas:

El niño necesita tiempo y espacio para jugar, de forma libre y espontánea, necesita sentir seguridad en las actividades que realiza al jugar, para desarrollar mecanismos mentales de seguridad emocional e íntima. En este contexto, el riesgo, la aventura, el autocontrol, la iniciativa, el confrontar situaciones no familiares en su día a día, la resolución de problemas, el saber estar y habitar el espacio individual y los espacios del Otro...., son factores /eventos/acciones esenciales para que el niño desarrolle capacidades de vivir en grupo.... O sea para que el cuerpo se afirme y se reconozca como tal, necesita de espacio (*life/space*) y de tiempo (tiempo de acción). (Malho, 2004:50)

Tiempos con una organización rígida impiden el productivo ejercicio del jugar donde no hay una obligatoriedad de producir algo, pues jugar es/debe ser simplemente eso, jugar. En lugar de la producción y rigidez organizativa de etapas el jugar es flexible ya que jugando podemos combinar y consensualmente transformar fórmulas que atiendan las necesidades de quien está jugando.

Desgraciadamente, tanto en la Educación Infantil como en los años iniciales de la Escuela Primaria, es decir, el inicio de la escolarización de los niños se caracteriza por el predominio de una rigidez de los espacios y horarios escolares, las normas y “contratos” unilaterales, la formalización excesiva y prematura de actividades pedagógicas determinadas e impuestas en una rutina escolar definida por los maestros en sus planeamientos y formas de ejecución de las actividades pedagógicas.

Este *impasse* requiere un cambio de perspectiva para que el hacer pedagógico sea informado por paradigmas teórico-epistemológicos en los cuales se aprehenda la complejidad del desarrollo infantil más allá de los feudos disciplinares que reparten el fenómeno en dicotomías tales como el social y el individual, los aspectos internos y externos, las cuestiones del cuerpo y mente, etc.

En la próxima sección del texto se pone énfasis en el enfoque histórico cultural de Vygotsky para el jugar, perspectiva desarrollada a partir del principio de la dialéctica. Se considera que este enfoque fue precursor de ese cambio epistemológico, ya que para ese autor el jugar permite para el niño, simultáneamente, vivencias y aprendizajes tanto de organización social externa como de reglas internas de autolimitación y autodeterminación.

En gran parte el jugar frecuente las escuelas solamente como un discurso pedagógico porque las prácticas pedagógicas evidencian el jugar como medio para que algo sea alcanzado, para que otra cosa sea desarrollada, para estar content, o cualquier otro fin pragmático que retira de la actividad el carácter en lo cual la voluntad, el deseo, y la libertad se expresan.(Pereira, 2000).

La nota transcrita abajo de una escuela llamando los niños para un día de juego, muestra exactamente ese reduccionismo. Aunque se llame atención para el carácter cultural y social típicamente brasileño del jugar, la intención se pierde en un funcionalismo externo al individuo en lo cual el carácter genuino del jugar pasa a ser tributario del vivenciar con los niños juegos tradicionales del uso diario y favorecer la socialización entre todos:

Queridas mães e queridos pais vespertinos

Amanhã dia 09/08 em nossa vertical faremos brincadeiras que não demandam muitos recursos para serem realizadas como amarelinha, pular corda, batata quente, corre-cutia e outras, com o objetivo de vivenciar com as crianças brincadeiras do nosso cotidiano e favorecer a socialização entre todos...

Relacionar, así, estudios sobre el desarrollo infantil con prácticas pedagógicas requiere nuevos paradigmas epistemológicos donde la unidad sea entendida como algo más que una simple suma de elementos. En el diseño aquí adoptado, la teoría de la subjetividad en el histórico-cultural González Rey, por ejemplo la unidad de los aspectos individuales y sociales asume, a lo largo del desarrollo humano, configuraciones cualitativamente diferentes, es decir que funcionan como una unidad y no como un conjunto, partes integrantes de un todo. De ese modo, el principio de una unidad-plural se convierte en rector de estudios sobre los procesos de desarrollo humano. En lugar de querer la delimitación de los programas normalizadores y generalizadores el estudio del desarrollo permite el avance de la comprensión de la relación entre el niño y el desarrollo humano, entre los sujetos en sus procesos singulares que se articulan en los espacios y tiempos específicos.

Así, el niño, en su jugar diario, organiza acciones “para fuera”, acciones sobre el mundo, con y para los otros, sino también sentidos “para dentro”, es decir, los sentidos subjetivos configurados en la emocionalidad y en el significado de las vivencias del jugar, en la experimentación, en el cuestionamiento, el deseo, la imaginación, el uso del cuerpo, de la fantasía, el aprendizaje, etc.

Esta comprensión sobre el papel del jugar en el desarrollo infantil, fue señalada por primera vez por Vygotsky (1896-1934). Según ese autor, el jugar es línea guía del desarrollo, y asume papel clave en

los cambios psíquicos del niño, especialmente durante la primera infancia (Vygotsky, 2008). Para el autor, “Detrás del jugar están los cambios en las necesidades y los cambios de carácter más general de la conciencia”. (Vygotsky, 2008:35).

También de acuerdo con Vygotsky, la línea de desarrollo del jugar se origina en los impulsos hasta la satisfacción de los deseos del niño (oír el sonido del sonajero, o descubrir lo que se esconde debajo de la tela, por ejemplo), pero no se limita apenas a la satisfacción de los deseos.

Un poco más tarde, ya en el proceso de adquisición del lenguaje, cuando surgen necesidades no alcanzables en la realidad cotidiana del niño, esos deseos imposibles se convierten en logros imaginarios e ilusorios a través del universo del jugar infantil.

Por lo tanto, en estos primeros momentos de la relación entre la imaginación y la realidad, elementos de la segunda son base para la construcción de la primera.

La imaginación es lo nuevo que estuvo ausente de la conciencia en la primera infancia del niño, totalmente ausente en los animales, y representa una forma específicamente humana de la actividad consciente. (Vygotsky, 2008: 25)

En este caso, la actividad de jugar permite la aparición de la imaginación donde se evidencia tanto el mundo “exterior” como el mundo “interior”. Con base en Vygotsky, 2008, la autora explica:

El uso de la situación imaginaria por niños en el jugar es una herramienta importante para la emancipación de las trabas circunstanciales. En ese momento, el niño utiliza las reglas internas: va en contra de sus impulsos inmediatos y se atiene a su propio juego, ya que ese le dará mayor satisfacción que aquellos. En el niño, es la imaginación que promueve la realización de sus procesos internos articulados a una acción exterior, que es la actividad de jugar. (Cavalcante, 2013:36)

Sentido subjetivo es una categoría central en la Teoría de la subjetividad en la perspectiva histórico-cultural. Ese enfoque de González Rey sentido subjetivo articula, en concreto, el mundo históricamente configurado del sujeto con la experiencia del momento presente y por lo tanto, es un aspecto central de la integración dialéctica entre la experiencia histórica y el momento vivido actualmente por el propio sujeto. (González Rey, 2002)

En esa calidad diferenciada del jugar, donde se mezclan los aspectos del mundo interno individual y los aspectos de la organización social externa, las reglas no están formuladas de antemano, sino que provienen de la situación imaginaria que, a su vez, se basa en las normas de conducta. Por tanto, en los juegos de imaginación las acciones infantiles se someten a las reglas de la vida real.

Al jugar a la escuela, por ejemplo, el niño-maestro se lo imagina a partir de “reglas de comportamiento para ser un maestro”, mientras que el niño estudiante asumirá otras reglas que sean pertinentes al papel asumido.

Por lo tanto, el niño experimenta diferentes formas de respeto a las normas. Por un lado las normativas surgen en relación con la imposición externa de los adultos, como por ejemplo, “Ahora es hora de tomar una ducha” o “No se puede comer con las manos”, etc., por otro lado, surgen a partir del propio niño como un agente activo en la creación y establecimiento de algunas de esas normas del jugar. Fundada por el propio niño en juegos de fantasía, son, según Vygotsky, (2008, p.29) “reglas de la libre determinación y autocontrol interno”.

La situación imaginaria permite que el niño aprenda a actuar y posteriormente actúe de acuerdo a los sentidos subjetivos constituidos en esa situación y no solo de la supervisión directa de un conductor adulto.

Y por tanto, cuando la regla es siempre impuesta por otros o por el contexto institucional, para los niños en esa etapa se dificulta la construcción del desarrollo autónomo y determinado. Esos son los ejercicios diarios que encontramos en las escuelas desde el kindergarten y con más fuerza en los primeros años de escuela primaria. Rutinas pedagógicas que a menudo no se explicitan como tal en

la planificación y los currículos, se vuelven como una mera imposición de ejercicios. Una explicación interpretativa es que este tipo de prácticas se derivan de la internalización de los modelos tradicionales de la escuela, una escuela subjetivada como un contexto que no es para jugar, porque “La letra con sangre entra”.

Al desechar el jugar como estrategia pedagógica, en la escuela se hace cumplir las normas por la propia norma. Y por tanto, o todo eso deja de tener sentido para el niño, o se constituirá como sentidos de mera imposición que transforman tanto la experiencia de la escuela como el proceso de enseñanza y aprendizaje en una mera reproducción de lo que se impone como regla.

El cambio del juego de la imaginación para los juegos con normas previas va a ocurrir en el niño por la transformación de la esencia en la relación entre la situación imaginaria del juego y las situaciones de la vida real. Una situación más próxima del trabajo con normas previas pasa a organizar la actividad de jugar. Aparecen los juegos de competiciones y actividades deportivas.

Incluso ese proceso está alienado de las prácticas cotidianas escolares. Como la escuela no logra desarrollar la autonomía de los niños con las normas internas de la moderación y de la libre determinación de los momentos de juego imaginario, el acceso a juegos de normas previas, que surgen de un contrato social, continúa como algo que surge de la imposición del mundo adulto y del mundo institucional, en constantes ejercicios de sujeción.

La constancia de tales ejercicios tal vez sea una posibilidad explicativa de lo que sucede en los patios de las escuelas del primer ciclo de la educación básica, en las cuales desarrollamos investigaciones: la forma de jugar pasó a ser una explosión de energía con las correrías de los niños de un lado a otro todo el tiempo mientras gritan. Las reglas siguen siendo aplicadas por las cuidadoras “recreativas” que se encargan de evitar que, en su prisa, los niños no se lastimen. Por despliegue, puede explicar también el exceso de diagnósticos de la hiperactividad.

En el juego el niño se somete a las reglas de su propia voluntad, sin la imposición de un adulto, por lo que empiezan a tomar conciencia de un aspecto importante de las organizaciones sociales humanas y al mismo tiempo de una organización interna de sí mismo. Es a través del juego que el niño se da cuenta de la creación y organización de las reglas en las cuales va expresar sus puntos de vista sobre la vida vivida, combinando elementos de la realidad con elementos que crea e imagina a partir de sus experiencias.

Por lo tanto trata de comprender que las reglas predeterminadas pueden/ deben ser flexibles, y por lo tanto se puede cambiarlas desde las diferentes posibilidades de los socios, sus procesos de aprendizaje y desarrollo, y sus configuraciones afectivo-volitivas que caracterizan el encuentro de los niños en el jugar.

Jugar en la escuela y la formación del profesor

Uno de los desafíos que afectan la formación inicial del profesorado es la relación que los sujetos del contexto educativo –el profesor y sus estudiantes– poseen con la construcción del conocimiento.

En estos contextos de la actividad pedagógica, el profesor y los estudiantes participarán en la construcción del conocimiento que se caracteriza por un enfoque epistemológico distinto de aquel del conocimiento disciplinario que, a su vez, caracteriza a la mayoría de los currículos de los cursos para la formación inicial de estos profesores. En el proceso de construcción profesional, el futuro maestro debe tratar de comprender los fenómenos de una forma no reduccionista, pero en su complejidad por lo tanto va a experimentar la con sus futuros alumnos.

Por tanto, la actuación en los primeros años de escolaridad requerirá que los futuros maestros comprendan la diferencia entre la construcción del conocimiento complejo y la que hasta hace poco tiempo ellos han estado ejercitando para acceder a la universidad. Así, la actividad pedagógica con niños exige cambios de concepciones sobre la construcción del conocimiento: del paradigma positivista que aún preside el universo de las concepciones y prácticas de la ciencia y al cual se alinea fuertemente el conocimiento escolar para una comprensión no compartimentadora que va a

exigir relaciones, indagaciones, proposiciones en una epistemología compleja bastante diversa de aquella construida en la tradición científica moderna. En ese proceso verdades se cambian en cuestionamientos, estados pasan a momentos de una dinámica procesual, generalizaciones ceden lugar a singularidades y sujetos agentes activos que niegan neutralidades.

Conectado a estos problemas epistemológicos surgen, sin embargo, otros dilemas que, en gran medida contribuyeron a despersonalizar y eliminar a los profesores de las asignaturas de su propia formación. Y así, la profesión en la que “las prácticas guiadas por el conocimiento y las artes aprendidas desde la cuna de la historia cultural y social” (Arroyo, 2011: 9) se perdió de sí misma como la enseñanza, como relación educativa entre las personas y las generaciones.

Pensar en la formación inicial de los profesores es pensar en una situación preprofesional *sui generis*. Tal vez esta sea la única profesión en la que el sujeto que llega para la formación inicial viene de años de vida de la escuela, y por lo tanto conoce las peculiaridades de lo que sucederá en su futuro profesional, tiene arraigadas creencias y valores que se han venido desarrollando durante los años de escolaridad y que configuran sentidos subjetivos de experiencias cotidianas. En ese contexto, ha aprendido a hacer frente a sus necesidades específicas, se sintió victorioso por conquistas, o sucumbió a los males de la organización institucional escolar.

Por lo tanto, es necesario exigir que el currículo de la formación inicial del profesorado no solo responda a contenidos disciplinares relacionados con metodologías, técnicas y de enseñanza, ya que este conjunto de conocimientos por sí solo no será suficiente para cambiar los valores, símbolos y sentidos subjetivos que desarrollaron a lo largo de una historia de experiencias, vivencias, imaginaciones y aprendizajes.

La formación inicial pedagógica que no toma en cuenta las singularidades de los sujetos está destinada a ser un mero ejercicio en la búsqueda de un título que contribuye poco o nada para el cambio que anhela nuestro sistema educativo.

Por lo tanto, es necesario recuperar para la formación inicial del profesorado la centralidad de la relación entre profesores y niños, entre profesores y la infancia y por lo tanto se recuperará también los sujetos de la acción educativa (Arroyo, 2011). Y de ese modo la formación de los docentes pasa para dentro de la profesión (Nóvoa, 2009).

Bibliografía

Arroyo, Miguel G. (2011). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes,

Cavalcante, Érica Raquel de Castro (2013). *Estratégias pedagógicas e aquisição de língua estrangeira na educação infantil: um relato de experiência*. Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia, FE/UnB, não -publicado

González Rey, Fernando Luiz (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación Histórico Cultural*, México: Thomson.

_____ (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em TACCA, Maria Carmen, V.R. (org) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*, pp. 29-44, 2ª ed., Campinas, SP: Alínea.

_____ (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. Em MARTINEZ, Albertina Mitjans & TACCA, Maria Carmen, V.R. (orgs) *A Complexidade da Aprendizagem, destaque ao ensino superior*, pp.119-148, Campinas, SP: Alínea.

_____ (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. Em MARTINEZ, Albertina Mitjans,

SCOZ, Beatriz J.S. & CASTANHO, Marisa Irene S. (orgs) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco* Brasília, DF: Liber livros.

Malho, Maria João (2004). A criança e a cidade. Independência de Mobilidade e representações sobre o espaço urbano, Actas do V Encontro Português de Sociologia, pp. 49-56, disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ed529c42d_1.pdf

Nóvoa, António. (2009). Professores, Imagens do futuro no presente, Educa, Lisboa, acesso em 18 de maio de 2013 <http://educacaolivrepensar.blogspot.com.br/2010/06/antonio-novoa-professores-imagens-do.html>

Pereira, Maria Amélia Pinho. (2002). Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, vol 8, nº 14, jan/jun, pp. 49-57

Vygotsky, L. S. (2008). Prestes, Zoia (trad.) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Disponível em <http://www.pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes>. Acesso em Junho de 2013