

Capítulo V.

Juego en libertad, detonante para reconocernos

Lina Piedad Gómez Salamanca*
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9763-3741>

Sandra Paola Moreno Vega**
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0386-6419>

Erika Rocio Naranjo Molina***
Orcid: <https://orcid.org/0000000225870892>

5.1 Resumen

El juego como derecho de los niños y las niñas, el devenir de la escuela en ámbitos donde el maestro de infancias configura un discurso, un

* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
✉ lipigosa@hotmail.com

** Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
✉ Andreni94@hotmail.com

*** Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
✉ Ekira_347@hotmail.com

Cómo citar este capítulo

Gómez Salamanca, L. P.; Moreno Vega, S. P. y Naranjo Molina, E. R. (2020). Juego en libertad, detonante para reconocernos. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 89-105). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

pensamiento y unas prácticas basados en la transversalidad del juego y la lúdica; la palabra del docente y el gozo por la participación, en una escuela que es direccionada por la infancia. Estas premisas mueven este texto, en el cual se hace un reconocimiento a los maestros de infancia, quienes desde su cotidianidad tienen la potestad de generar felicidad a los niños y niñas, a la vez que los orientan mediante la lúdica y la libertad.

Este texto pone sobre la mesa propuestas que permiten que el maestro se lea como el dispositivo preciso para que en la educación infantil se generen prácticas pedagógicas y evaluativas movidas por los niños y las niñas, por sus intereses, por su libertad y creatividad. A la vez, se reconoce que la infancia tiene derecho a jugar y participar, lo que conlleva a que el maestro, como garante de los derechos de los niños y niñas, propicie y asegure esta participación de la infancia en todas las decisiones que lo acojan.

Esta propuesta está dedicada a los maestros, a los maestros de infancia. Para ellos; se basa en premisas que describen realidades de la infancia, esa infancia que no se encuentra enmarcada por parámetros biológicos, por etapas de desarrollo o crecimiento, aquella infancia descrita por Kohan (2009) al decir que “La infancia es un grito. Seco, prolongado, intermitente: una voz sin palabra, la infancia es puro grito... la infancia es un grito de voz que hace vibrar las palabras” (p. 5). Se dedica esta propuesta al maestro que se comprende a sí mismo como el dispositivo para permitir que ese grito se de en libertad.

5.2 Summary

The game as a right of children, the future of school in areas where the teacher of children forms a discourse a thought and practices based on the transversality of play and play; the word of the teacher and the joy for the participation of the infant, in a school that is addressed by childhood. These premises move this text, which acknowledges the teachers of childhood, who from their daily lives have the power to generate happiness for children, while guiding them through play and freedom.

This text puts on the table proposals that allow the teacher to read as the precise device so that in childhood education pedagogical and evaluative practices are generated by children, by their interests, by their freedom and creativity. At the same time, it is recognized that childhood has the right to play and participate, which means that the teacher, as guarantor of the rights of children, promotes and ensures this participation of children in all decisions that welcome them. This proposal is dedicated to teachers, to childhood teachers. For them, it is based on premises that describe the realities of childhood, that childhood that is not framed by biological parameters, by stages of development or growth, that childhood described by Kohan (2009) to say that “childhood is a cry. Dry, prolonged, intermittent: a voice without a word, childhood is pure shout ... childhood is a shout of voice that makes the words vibrate” (p. 5). This proposal is dedicated to the teacher who understands himself as the device to allow that cry to be released.

Palabras Claves: Juego, infancia, aprendizaje

5.3 La infancia y el juego... un grito

Visto de esta manera, hablar de infancia requiere un contexto, pero, no cualquier contexto. Hablar de infancias requiere un tejido que entrelace lo que significa ser niño, ser niña, con lo que más aman los niños y las niñas. Lo que los constituye y los permea, el centro de su vida. Por esta razón, en palabras de Huizinga (2007) “hablaremos del juego infantil, ese juego que posee de por sí, la forma lúdica en su aspecto más puro” (p. 32). Y se habla de juego y lúdica porque el juego debe tener una intencionalidad, bien sea prevista o espontánea, intencionalidad que surge desde la interacción de las infancias con sus pares.

El juego resulta ser, precisamente, la única posibilidad de las infancias para crear y crearse, para conocer, conocerse y descubrir sus posibilidades; el juego es la oportunidad de comprender sus necesidades, así como las de los demás, para deconstruir la visión del mundo que le presentamos los adultos y desarrollar sus propios imaginarios.

Todo lo que ocurre con las infancias, todas sus experiencias devienen a manera de juego; por tanto, el juego debe estar presente en todo lo que hacen las infancias, todo lo que implique su emocionalidad, su pensamiento, su sentir; la forma de expresarlo, es mediante el juego, como lo indica Huizinga (2007) “la belleza del cuerpo humano en movimiento encuentra su expresión más bella en el juego” (P. 19), estas expresiones en los seres humanos ocurren de manera natural, más aún en la infancia.

La propuesta, entonces, apunta a que el adulto, no sólo permita el juego, sino que también lo suscite, que el adulto reconozca la importancia de esta necesidad del niño y la niña y estimule las oportunidades para que se desarrolle sin limitaciones. Es una realidad que en algunas escuelas los adultos se preocupan porque los niños y niñas no se ensucien mientras juegan, lo que conlleva a privarlos de espacios importantes como los campos abiertos o aquellos en los que hay tierra o polvo, y con esto, de momentos felices de libertad, en aras de satisfacer necesidades y creencias de los mayores, tal como lo ilustra Fratto (2017):

Figura 1. Sucios, pero felices



Fuente: Tonucci (2017).

El maestro de infancia tiene la oportunidad de provocar el juego, lograr que todo lo que rodea al niño sea juego, es su desafío, que las llamadas actividades no sean ruedas sueltas, sino que desaparezcan para dar paso al juego, por acciones creadas por y para la infancia. El docente, se puede dar la oportunidad de diseñar escenarios áulicos que susciten diversión y permitan aprendizajes, en los que los niños y las niñas sean felices.

En la siguiente caricatura, Francesco Tonucci (Frato), hace justicia a una fuerte realidad de nuestra sociedad; si bien, el maestro o maestra de infancias cumple con su deber, se debe celebrar que muchos van más allá, ellos, entregan su alma a su quehacer. Sin embargo, la sociedad se ha quedado corta en reconocer esta labor, el sistema, muchas veces cuadrículado, esquematiza el proceder del maestro, la familia se aísla de los procesos de la escuela, la sociedad ignora el valor de los primeros maestros de nuestros niños y niñas: los maestros de educación inicial. Adelante, el maestro ingenia, crea, permite ser a los niños, busca una escuela amena para sus infancias, vence obstáculos y logra hacer felices a los niños a su cargo.



Fuente: Tonucci (2017).

5.4 De la mano para jugar y aprender

La segunda apuesta requiere mencionar la siguiente historia contada por (Tonucci, 2017) Javier de seis años, de Bogotá, después de unos meses de ir a la escuela primaria, le dice a su mamá: “Mami, yo quiero ir a la escuela un día por semana, porque en un día aprendo lo que me enseñan, y los demás días los necesito para jugar” (p. 74).

Los horarios son impuestos por el gobierno. El sistema, los estándares, los espacios encerrados, la falta de materiales... ¡sí, es cierto! Sin embargo, quien marca la pauta es el maestro, luchador, guerrero, siempre generoso, siempre a favor de sus niños y niñas. Es cierto que le requieren actividades, planeaciones, proyectos, reuniones, actas etc. pero es él, el mismo docente quien dispone sus prácticas, quien elabora sus escenarios, quien prepara sus actividades. Esta segunda apuesta se enfoca a pensar en espacios que sean propicios para los niños, las niñas y su juego, a reinventar y enriquecer las prácticas pedagógicas que se generan en el aula.

Así las cosas, el maestro tiene grandes retos, se enfrenta, hoy en día, a competencias fuertes. La tecnología, los medios de comunicación, personajes de caricaturas animadas, como factores externos.

Figura 3. Tenemos cosas más importantes que hacer en el recreo



Fuente 3. Tonucci (2017).

Sin embargo, el maestro o maestra, tiene la opción de asumir esos factores como un reto que lo proyecta generando espacios atractivos para el juego de sus estudiantes, escenarios, incluso, más satisfactorios que el recreo, ese importante momento de la rutina escolar, que la mayoría de veces es el favorito de los niños y las niñas. El docente tiene la opción de perfilarse como un personaje más amigable y atractivo que los protagonistas de los canales infantiles y comerciales, personajes coloridos, llamativos y elaborados por estrategias publicitarias basadas en el estudio del pensamiento y los intereses de las infancias. Esta es una tarea aparentemente difícil, pero depende de la pasión del profesor o profesora, de su entrega, de la capacidad que tiene para conocer a sus discentes, y en esto, los maestros y maestras de infancia son expertos, lo cual hace más sencilla, más amena su labor. El educador o educadora conoce lo que fascina al niño y a la niña, lo cual, combinado con las necesidades que se develan desde la cotidianidad, se convierte en insumo, en beneficio para que emerja el placer de estar en el aula; esta apuesta es fácil de disfrutar si el mentor la disfruta tanto que logra no sólo la atención de los niños y niñas, sino que llega a enamorarlos al punto de que muchos se entristecen los fines de semana porque no estarán con su maestro, con sus pares, en sus espacios de juego.

Los lineamientos gubernamentales obligan a ciertos criterios, pero es potestad del pedagogo enfocar a las infancias con modelos liberadores, no hay nada más fructífero que el aprendizaje en libertad, bien lo afirma Huizinga (2007) “El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello y, en esto consiste precisamente su libertad” (p. 20). De tal suerte que el juego que se desarrolle en el aula, debe estar transversalizado por la libertad, por la creatividad que emerge cuando las infancias se ven abocadas a crearse sus juegos, a pensar roles, a personificar elementos, cuando les permitimos inspirarse para dirigir por sí mismos estos espacios.

Es entonces cuando la creatividad del maestro o maestra aflora, cuando se propone, intenta y logra generar espacios inspiradores que conduzcan a las infancias a producir nuevas ideas, a descubrir conocimientos, espacios en los que se permite al niño y la niña ser, con actividades no tan elaboradas para que siga siendo juego, pues a la luz de Huizinga (2007) “Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego” (p. 20).

Esta premisa suscita que la mente de los docentes se ponga a prueba, pero existen alternativas, puntos de apoyo, herramientas de las que se puede valer para lograr cumplir este cometido. Un ejemplo claro lo brinda Kohan (2009) al afirmar:

La pedagogía no es un tiempo, un discurso, un saber, un espacio, un lenguaje. La pedagogía es un imposible y, con él, es la mayor de todas las utopías de este mundo: llegar a la infancia. Quién sabe, con la filosofía, en una experiencia de pensamiento podemos asomarnos a la infancia. (p. 115).

Este autor habla de experiencias de pensamiento, con lo cual surge la idea de una pedagogía, que puede ser real; la manera, la mediación sería el juego como movilizador preciso para procesos de pensamiento. El juego, la lúdica, mediados en este espacio, por la filosofía, por la pregunta, por la libertad de cuestionar y cuestionarse, por la posibilidad de permitir que afloren las ideas, se nutran con la pregunta del otro y se resuelvan, quizás, con otras preguntas.

Puede que otras estrategias tengan cabida en esta aventura, muchas estrategias que dependen de la capacidad del pedagogo para escuchar a sus alumnos, en contextos en que ellos juegan y crean caminos, los disponen como les parece y proponen variaciones.

Otras estrategias nacerán de la infancia del educador, sus experiencias de vida, el contacto con la infancia en el recorrido de su existencia, de sus ideas e imaginarios infantiles, de lo que lo ha construido como ser humano, de las posibilidades que le brinda la literatura que permea sus prácticas, de sus aficiones, de sus costumbres. Estas estrategias, su didáctica, le otorgan la posibilidad de imprimir toques mágicos en sus prácticas pedagógicas.

Por ejemplo, Huizinga (2007) pone en escena un importante componente de los juegos de algunos niños y niñas, al afirmar que: [...] “para los niños aumenta el encanto del juego si se hace de él un secreto” (p. 26). El secreto puede profundizar la vivencia, lo dispuesto por el maestro; además, sería genial que sea el adulto quien proponga el secreto. La sencillez de esta idea demuestra que para encantar a los niños y niñas no se requiere de situaciones o estrategias demasiado elaboradas, lo que encanta al niño es lo mágico, lo sencillo, lo hermoso.

Para esto no existe una fórmula mágica, sin embargo, sí se puede decir que el maestro o maestra, desde su cotidianidad con las infancias, puede permitirse detectar otros componentes, tal vez, los más valiosos, los que surgen de las ideas de los niños y las niñas, los que hacen que sus juegos sean encantadores, los que permiten el disfrute... lo importante es saber observar y escuchar a la infancia.

Figura 4. Disculpen si molesto



Fuente: Tonucci (2017).

Esta caricatura, permite comprender cómo los niños y niñas no son seres pasivos, ignorantes a la espera de un adulto que les enseñe porque el adulto si sabe. El maestro Tonucci (2017) muestra cómo podemos entender que los niños y niñas son capaces de ayudarnos a cambiar la ciudad, y si pueden hacerlo con la ciudad, es posible también con las prácticas pedagógicas de la escuela. Lo importante es reconocer a los niños y niñas, que los escuchemos y satisfacer sus necesidades. Frato ilustra esta imagen pensando en una ciudad de los niños, en la que ellos son protagonistas, y por esto la ciudad se piensa para ellos. ¿Es posible

este planteamiento en la escuela? Ha sucedido que planteamos una escuela llena de niños y niñas, para satisfacer las necesidades de los padres, con horarios para que ellos puedan trabajar, direccionadas por adultos. Es preciso que los maestros y maestras piensen la escuela de los niños, que den cabida a sus ideas. Los mentores de infancia lo pueden hacer posible, son muy sensibles a las necesidades e intereses de sus alumnos, a sus colores, a sus pasiones.

La idea de un educador que se permite este tipo de cambios, la idea de unos niños y unas niñas que viven este tipo de experiencias, hace pensar en positivo, hace que se vuelva a creer en las pedagogías con la infancia. Kohan (2009) formula un cuestionamiento al respecto: “En ese contexto, vale la pena preguntar si será posible educar la mirada para otra sensibilidad ¿puede ser la educación institucionalizada algo diferente de una fábrica y un auxiliar de reconocimiento?” (p. 31).

La respuesta a este planteamiento es personal, está dada por la voz de cada maestro, depende de su tenacidad para lograr su cometido, de cómo se argumente, cómo perciba la infancia, cómo quiera llegar a ella.

Figura 5. ¡A cada derecho le corresponde un deber!



Fuente: Tonucci (2017).

En esta imagen, el maestro Frato se permite recordarnos que como garantes de los derechos de los niños, no sólo estamos en la obligación de respetar sus derechos, sino que debemos velar por su obligatorio cumplimiento. El juego, corresponde al Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, lo cual nos debe hacer pensar no sólo en respetar su juego, sino que debemos garantizar que juegue.

5.5 Jugando crezco, me reconozco

Cuando el maestro logre llegar a este punto, cuando sus prácticas se encaminen a la libertad para descubrir, cuando logre desarrollar su sensibilidad para detectar momentos importantes de aprendizaje de sus estudiantes, momentos álgidos en los que logre descubrir los avances de las infancias, y, mediante esto, garantice el derecho de los niños y niñas a jugar, podrá dar el siguiente paso, el cual permite que se pueda reconocer lo positivo en el aprendizaje de cada uno de sus niños y niñas, desde la integralidad. El docente, entonces, podrá dar paso a lo que sugiere Meirieu (2009) “decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento” (p. 108).

Este importante paso conlleva a que el maestro pueda observar, desde su silencio, lo que ha alcanzado, lo que cada uno de sus niños y niñas ha logrado, lo que han avanzado. Entonces, podrá comprender que ha descubierto un sueño que tal vez ni reconocía, que para Platón, citado por Kohan (2009) consiste en que [...] “la infancia puede ser algo muy diferente del objeto de nuestra pasión formadora; puede no sólo ser lo que es educado sino también lo que nos educa” (p. 8). Así las cosas, el educador ha logrado aprender de sus niños y niñas; al permitirles la libertad, se da la oportunidad de crecer con ellos.

Es este un momento definitivo, que, con el paso del tiempo, será automatizado, por medio de la observación, del compartir con sus alumnos y alumnas, de su cotidianidad. Esta práctica está directamente relacionada con su concepción de infancia, la cual habrá cambiado en este proceso. Para Santos Guerra (2003) “la forma de evaluar devela el concepto que

el docente tiene de lo que es enseñar y aprender” (p. 74). Por tal motivo, en este punto, se reconoce una propuesta en la que el maestro centra su interés en el niño y la niña, más no en lo que él, como adulto desea. Si lo que planea para su día a día se moviliza en la libertad, su evaluación se debe basar en la libertad.

Si, como lo plantea Kohan (2009): “no se trata de pensar una escuela que forme niñas y niños para que sean algo diferente de lo que son” (p. 32) y el maestro lo comprende, su seguimiento tendrá este tinte. Sus prácticas evaluativas se enfocarán con respeto por la individualidad, por la diferencia y estarán mediadas por los derechos de los niños, en especial, para este caso, en el Artículo 31: Derecho al tiempo libre y al juego.

Así las cosas, en este caso, el juego tiene una intencionalidad, no sólo limitada al aprendizaje de los niños y las niñas, sino que se enmarca en contextos de seguimiento a las infancias. En la voz de Huizinga (2007): “el juego posee considerable importancia, que cumple con una finalidad, si no necesaria, por lo menos útil” (p. 12). Esta finalidad puede ser que el maestro descubra quiénes son el niño y la niña, los intereses que tienen y la manera en que avanzan durante el devenir del tiempo en su institución.

A la vez, teniendo en cuenta que los responsables de los procesos de los niños y las niñas, son los adultos, y en este caso, los maestros, se puede comprender que estos procesos deben encaminarse a que el maestro revise sus prácticas y se ponga frente a un espejo, para develar la incidencia de sus propuestas. Al respecto, Caminolli, A. Celman, S. Litwin, E. Palou, M. (1998) infieren que “Los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza” (p. 12). Es decir que la evaluación no es para medir las infancias, esta debe generar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, como un importante punto de partida para potenciarlas.

Es imprescindible recordar que el acto evaluativo no se puede desligar de lo cotidiano, es decir que no hay momentos específicos de evaluar y otros en que se deje de lado, en cada momento el maestro está atento a observar y escuchar a sus alumnos, en medio de la libertad otorgada por derecho natural de cada uno.

Figura 6. Art: 31 los niños tienen derecho al tiempo libre y al juego



Fuente: Tonucci (2017).

Es decir que el juego será el momento crucial para el seguimiento de los niños, las niñas y del maestro; el juego, que permea todos los procesos en la Institución, el juego transversalizando cada momento de la cotidianidad, el juego del que el niño y la niña son conscientes, sobre el cual Huizinga asegura: “el niño juega con una seriedad perfecta y, podemos decirlo con pleno derecho, pero juega y sabe que juega” (p. 33). De tal suerte que en la escuela, todo es juego, desde el saludo matutino con el maestro, hasta una salida pedagógica a sitios históricos de la ciudad. Todo estará enmarcado como juego, todo se mueve bajo esa premisa, el maestro lo comprende, lo aprovecha, lo disfruta.

Si los niños y las niñas saben que juegan y reconocen la seriedad del juego, es coherente pensar en que ellos deben hacer parte activa de sus procesos evaluativos. En la voz de Caminolli, Celman, Litwin, & Palou (1998), se puede afirmar que “analizar la evaluación desde esta perspectiva significa reconocer las posibles maneras de comprender de los estudiantes tanto por parte de los docentes, como de los propios alumnos” (p. 15). Los niños y las niñas se hacen conscientes, no sólo del juego, sino que son conscientes de su proceso y aportan a los planteamientos del maestro. Es decir que la participación activa del estudiante, a lo largo del proceso, es garantía de que puede asumir la responsabilidad de evaluarse, evaluar al otro.

Figura 7. Los niños tienen derecho a expresar su opinión en todas las decisiones que los afecten



Fuente: Tonucci (2017).

Si se toma en cuenta que los niños y las niñas pueden participar en las decisiones que los afecten, y, como lo hemos repasado, somos garantes de sus derechos, es nuestro deber involucrarlos en todos los procesos, incluyendo, obviamente el de evaluación. Ellos pueden hacer grandes aportes, depende del maestro permitir que se expresen, impulsarlos a que lo hagan, y así, garantizar su participación. En la voz de Caminoll et al, (1998) “si en la evaluación se invertían las relaciones de saber en poder, este es el momento de recuperar los saberes y otorgarle poder al estudiante en un acto que recupere el lugar de la justicia al reconocer que quien mejor sabe es el mismo que aprendió” (pp. 29-30). Es así como el maestro busca empoderar a los estudiantes, a las infancias, quienes forman un carácter crítico que enriquece sus conocimientos y aporta al crecimiento personal de los demás.

Se puede señalar entonces que el maestro amplía la perspectiva evaluativa, enriquece los saberes respecto a la evaluación, como lo mencionan de Caminoll et al (1998) “En un clima de mutuo respeto, ayudar a la construcción del conocimiento evaluativo” (p. 29). Es decir, que el acto evaluativo se convierte en un constructo colectivo, entre maestros, estudiantes y padres de familia.

El maestro Tonucci (2018) afirma “La única manera que yo consigo describir proceso de evaluación, es lectura de la experiencia, pasado un tiempo los protagonistas en la experiencia educativa leen lo que ha pasado ¡los protagonistas!, no el maestro. El maestro, los alumnos y los padres se encuentran para ver lo que ha pasado” (Tonucci, F. Universidad Distrital, conferencia, “Los niños y las niñas piensan de otra manera”. Colombia. 2018).

De esta manera, esta propuesta se configura como una opción para potenciar las prácticas educativas con infancia, con la participación activa de los niños y las niñas, quienes asumen un papel protagónico de comienzo a fin del proceso, un proceso mediado por el juego, configurado por un maestro innovador.

Figura 8. Las reformas para la infancia son necesarias



Fuente: Tonucci (2017).

Huizinga (2007) “El juego oprime y libera, el juego arrebat, electriza, hechiza. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía” (p. 15).

5.6 Referencias Bibliografía

- Caminolli, A.; Celman, S.; Litwin, E. & Palou, M. (1998). La Evaluación de los aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (pp. 62-92). Buenos Aires, Argentina; Barcelona, España; D.F., México: PAIDÓS.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial, S.A.,.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. D.F., Mexico: Progreso.
- Santos, M. A. (2003). Dime Cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. En: *Revista enfoques educacionales*. Volumen 5 (1). pp. 69-80.
- Tonucci, F. (2017). *Los niños y las niñas piensan de otra manera*. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.; Universidad Distrital. Conferencia, “Los niños y las niñas piensan de otra manera”. Colombia.
- Tonucci, F. (2017). *Sucios pero felices. Caricatura. Los niños y las niñas piensan de otra manera*. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.
- Tonucci, F. (2017). *Nuestros Maestros son Importantes. Caricatura. Los niños y las niñas piensan de otra manera*. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.