

El Juego Dramático, la Educación Infantil y el Aprendizaje Escolar Dramatic Play, Early Childhood Education, and School Learning

Patricia Sarlé
Universidad de Buenos Aires

El propósito de este artículo es presentar algunos de los resultados de una investigación didáctica cuyo objetivo era comprender las relaciones entre el juego sociodramático y la adquisición de aprendizajes específicos. Las relaciones entre juego y enseñanza se estudiaron en salas de Jardín de Infantes a partir de una serie de propuestas de Juego Dramático diseñadas especialmente para vincular al juego con los contenidos escolares. A diferencia de otros trabajos sobre juego sociodramático, las situaciones de juego se desarrollaron en contextos escolares reales buscando precisar el alcance didáctico y el valor que este tipo de juego puede tener en la construcción de nuevas nociones, aptitudes o facultades.

The purpose of this article is to present some of the results of a teaching research which aimed to understand the relationships between social dramatic play and the acquisition of specific learnings. The relationships between playing and learning were studied in Kindergarden rooms, through a series of dramatic game proposals specially designed to relate playing with school contents. Unlike other studies on social dramatic play, the playing situations were studied in real school settings trying to find precisely the teaching effect or the value that this kind of playing may have for the construction of knowledge, aptitudes or abilities.

En la educación infantil siempre se ha considerado al juego como uno de los componentes principales de la enseñanza. Tres razones parecen fundamentar esta afirmación. En primer lugar, el juego fue el gran "descubrimiento" de Froebel y el método empleado para la enseñanza en los precursores y primeros educadores. En segundo lugar, el saber cotidiano ha instalado al juego como una de las funciones o actividades principales que los niños realizan en el Jardín de Infantes. Frente a la pregunta sobre qué se hace o para qué se va al Jardín, la respuesta inmediata es para jugar. Finalmente el juego, también es considerado por maestros y didactas, como uno de los aspectos a tener en cuenta en la planificación de la enseñanza en esta etapa.

Sin embargo, si nos detenemos a considerar los desarrollos didácticos en torno al juego, se observa una suerte de corrimiento en cuanto al lugar que se le asigna en la enseñanza y el tratamiento que se realiza del juego, en las prescripciones curriculares presenta componentes más de tipo psicológico que pedagógico. Quizás por estos motivos, algunos maestros tienden a ver al juego como un "mal necesario" o como una necesidad de los chicos de canalizar energías, más que un espacio de enseñanza (Garvey, 1985; Linaza & Maldonado, 1987; Ortega, 1995; Sarlé, 1999).

A pesar de este estado de situación, y dadas las características de la etapa infantil que nos ocupa, asumimos como supuesto básico, que el juego contribuye al desarrollo cognitivo de los niños y debe estudiarse como el campo en el cual éstos despliegan sus conocimientos y los estructuran produciendo aprendizajes nuevos. El juego le abre la posibilidad y el camino para que el pensamiento pase a un nivel más elevado y el niño construya nuevas operaciones intelectuales.

Desde una mirada psicológica, definimos al juego como expresión del proceso cognitivo en particular y del desarrollo en general. Un escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto cognitivo, la perturbación responsable del desequilibrio, la permeabilidad frente a elementos nuevos que asimilar, y el ajuste acomodatorio de las estructuras. A la vez, el juego es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos (Baquero, 1996; Bruner, 1997; Vigotsky, 1988). Por otra parte, el juego conforma una de las formas más eficaces de llevar al niño a resolver situaciones nuevas propuestas por el adulto. El riesgo a fracasar es mínimo y esto permite que el niño asuma sus errores como parte de la situación.

Dentro de los diferentes juegos que desarrollan los niños menores de seis años ocupa un lugar privilegiado el denominado juego simbólico, de simulación o sociodramático (Piaget, 1979; Vigotsky, 1988). El juego sociodramático es "(...)un tipo de actividad compleja que pone en acto el pensamiento narrativo en su versión dramática, actualizando,

Patricia Mónica Sarlé. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a la autora. Soler 4904, 5° C (1425), Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Tel. (54-011) 4774-3168. E-mail: psarle@ciudad.com.ar

a través de la simulación de escenas y conversaciones, dentro y fuera de la ficción, el conocimiento que los jugadores tienen sobre los temas que representan” (Ortega, 1994b, p. 79).

El juego sociodramático aparece cuando dos o más niños adoptan diferentes papeles sociales y desarrollan un *guión* en torno a estos. En este sentido, los estudios de Smilansky (1968) con respecto al juego dramático, ponen de manifiesto la compleja trama de aprendizajes cognitivos, lingüísticos y sociales que se producen en el mismo. Los niños deben no sólo asumir los roles sino “pensar” desde la perspectiva de estos roles creando e interpretando las sucesivas secuencias, usando un lenguaje preciso y transformando el significado de los objetos en función de la acción.

Por otra parte, los resultados de investigaciones experimentales sobre juego dramático sugieren que este tipo de juego estimula la interacción entre iguales, el desarrollo de la capacidad de asumir roles, el incremento de las aptitudes sociales y cooperativas, el desarrollo de las habilidades sociales, un incremento de las conductas prosociales así como una disminución de los niveles de agresión manifiesta y una mejora en la resolución cooperativa de los problemas de relación (Garaigordobil, 1995; Jonhson, Christie & Yawkey, 1998).

La escuela, por su parte, puede propiciar la aparición de estos juegos simbólicos sociales a partir de la propuesta de situaciones en las cuales los niños se involucran con otros en la construcción de un “como sí”. Atendiendo a esto, el maestro puede proponer diferentes *escenarios lúdicos* como posibles *escenarios pedagógicos* de intervención. Estas intervenciones, por configurarse en la “textura del juego y pueden ser fácilmente procesadas e incorporadas en las representaciones mentales de los niños” (Borzzone de Manrique & Rosemberg, 2000, p. 175).

En general, los estudios sobre juego sociodramático se han realizado tomando como referencia dos situaciones extremas: el juego infantil espontáneo y el juego en situaciones experimentales. En ambos casos, se ha analizado el desempeño del niño individual y no en la situación particular que el contexto escolar le proporciona al juego, es decir, un juego con otros e iniciado por un adulto. Este es uno de los problemas con que nos enfrentamos a la hora de querer vincular estos estudios con la enseñanza escolar. Estos trabajos no han precisado el alcance didáctico o el valor que tiene el juego en la escuela para la construcción de nuevas nociones, aptitudes

o facultades ni han puesto el acento en analizar los diferentes modos en que puede intervenir el maestro.

Por estos motivos, el propósito de este artículo es presentar algunos de los resultados de una investigación didáctica cuyo objetivo era comprender, en un caso particular, las relaciones entre el juego sociodramático y la adquisición de aprendizajes específicos. Las relaciones entre juego y enseñanza se estudiaron en salas de Jardín de Infantes a partir de una serie de propuestas de Juego Dramático diseñadas especialmente para vincular al juego con contenidos escolares referidos al campo de la narrativa (elementos del relato, personajes y trama argumental). De este modo se buscaba, como propósito final, brindar algunas “pistas” sobre los modos de intervención del maestro en situaciones de juego dramático que permitieran recontextualizar este tipo de juego en el proyecto curricular de la Escuela Infantil.

Metodología

Como proyecto de investigación, el trabajo que presentamos aborda uno de los problemas actuales de la enseñanza en la Escuela Infantil y forma parte de un estudio más amplio que pretende construir categorías conceptuales para facilitar la comprensión del juego en el contexto escolar y su relación con los contenidos de enseñanza. Su enfoque metodológico se enmarca en las perspectivas interpretativas de la investigación científica y el diseño se ha resuelto a partir de la combinación de diferentes métodos de abordaje del objeto. La adopción de esta complementariedad metodológica coincide con las orientaciones actuales en *investigación didáctica*, que buscan situar en el aula y en los contextos de enseñanza el estudio de los fenómenos que allí acontecen (Litwin, 1998, p. 148).

La idea matriz que atraviesa este trabajo, la establece el carácter contextualizado del estudio del fenómeno lúdico y el predominio del análisis cualitativo, de modo tal, que aún los resultados de la aplicación de métodos que suponen cierta manipulación del objeto, son analizados en el contexto cualitativamente. De esta manera, se complementan los modos de operar propios de la etnografía con experimentos de tipo informal¹ (situaciones inducidas en las que el entorno es deliberadamente manipulado) con el objeto de construir datos especiales para la reconstrucción del fenómeno estudiado.

En este trabajo presentamos algunos de los resultados del estudio de un modelo de intervención didáctica, en el marco de las *buenas prácticas de enseñanza* (Fenstermacher, 1988) basado en una estructura típica de juego en la Escuela Infantil para la enseñanza de contenidos escolares. Se buscaba por un lado, aplicar algunas de las categorías construidas en situaciones reales de

¹ En este proyecto se definirá *experimento* en un sentido amplio. Haciendo referencia con este término a la lógica de la intervención y la manipulación del objeto, más que al control de variables, la definición operacional de las mismas y la contrastación de hipótesis, propios del diseño experimental clásico.

clase y por otro, explorar formas de intervención docente en el juego. Como estructura didáctica se eligió el juego dramático (recomendado como actividad por los currículums en vigencia) y se construyeron intervenciones que permitieran enseñar ciertos contenidos seleccionados del campo de la literatura infantil (elementos del relato: personajes y argumento).

Dentro del contexto de los estudios comprensivos, se provocó una suerte de desplazamiento metodológico en el tratamiento del objeto. Se asumió que la dicotomía tradicional entre los enfoques cuantitativo/experimental - cualitativo/etnográfico, si bien ayudaba a comprender y aplicar los modelos, no debía interpretarse como arquetípico y cerrado a la hora de definir la metodología más apropiada para un objeto complejo (Goetz & Le Compte, 1988, p. 37).

Se diseñó una estrategia de exploración y comprensión del objeto que supuso la manipulación del mismo, para construir datos especiales que enriquecieran la interpretación del fenómeno lúdico. Desde la perspectiva de la investigación didáctica, este tipo de procedimiento permitía generar formas de intervención en un espacio real y particular, en lugar de formalizar una prescripción generalizada en espacios ideales o teóricos. El abordaje del objeto continúa siendo cualitativo a pesar del diseño de situaciones inducidas de juego en las que el entorno es deliberadamente manipulado. En el proyecto no se presentan hipótesis de trabajo, ni se definen variables de tipo independientes o dependientes, sino que más bien, se intenta poner a prueba un dispositivo definido teóricamente para estudiar las relaciones entre juego dramático y la enseñanza de contenidos.

El trabajo de campo y el diseño del juego dramático²

El proyecto se resolvió en dos momentos diferenciados. El primero, de características más exploratorias, permitió acercar el problema específico de la relación entre juego dramático y la organización de los espacios, los tiempos, el número de jugadores y las acciones dramáticas que se desencadenaban a partir de la presentación de ciertos materiales. No se partió de una definición cerrada de la intervención docente sino que, en el transcurso de las actividades desarrolladas, se fueron precisando las dimensiones involucradas en esta variable. En el segundo momento, se circunscribieron las variables referidas a la intervención del maestro, centrándola en aquellos aspectos referidos a la organización del escenario, la introducción de acontecimientos planificados previamente al juego y su participación como un jugador más.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de un año, cubriendo el primero y el segundo cuatrimestre. Se tomaron dos salas pertenecientes a dos escuelas públicas en un barrio que cuenta con una población de sector social medio. Estas escuelas fueron elegidas porque aseguraban cierta homogeneidad en algunos aspectos

y diversidad en otros. Eran homogéneas en cuanto a la dependencia jurisdiccional, el currículum y las normas generales de funcionamiento y los recursos a los cuales tenían acceso. La diversidad se registraba en los estilos de conducción del director, las características del barrio en las que estaban ubicadas, y el tipo de población infantil que asistía. Se trabajó en situaciones naturales tratando de darle a la intervención el menor grado de artificialidad posible. De esta manera, se reducían las dificultades que ciertas variables externas pudieran ocasionar en los datos.

El dispositivo de intervención supuso la elaboración de una serie de ocho actividades distribuidas en dos períodos, uno de carácter exploratorio y de prueba de instrumentos y el segundo de carácter más explicativo. El dispositivo creado tenía previsto que cada actividad fuera observada, analizada y en función de lo sucedido se tomaran las decisiones para continuar o modificar lo planificado. El proyecto de juego dramático asumió la siguiente forma: diseño de la intervención, intervención, observación y análisis, reformulación, nueva intervención.

Los contenidos del campo de la literatura infantil se seleccionaron conjuntamente con la maestra de la sala y una especialista de esta área. Con cada maestro se realizó una entrevista abierta al comienzo de la tarea de observación y entrevistas breves a lo largo del período observado, a fin de solicitar información sobre algunas de las actividades que se desarrollaban. En ambas escuelas, se entrevistó a la directora. El marco en el cual se realizó esta etapa del proyecto se incluyó la formación de los maestros que asumirían las intervenciones.

En el trabajo que presentamos en esta oportunidad, nos centraremos en una secuencia de juego dramático referidas al segundo momento del proyecto. El tema general que se decidió para diseñar el dispositivo fue el de "la Casa Embrujada"

Para el análisis de los datos se utilizó el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967). Según estos investigadores, en los diseños intensivos, la búsqueda por generar ideas teóricas, no permite que se realice primero la toma de los datos y luego el análisis de los mismos. Al generar teoría, constantemente se está rediseñando y reintegrando las nociones teóricas al material empírico. El propósito del método comparativo constante es hacer al mismo tiempo la comparación y el análisis de los datos, generando una teoría integrada, consistente, plausible y cercana a los datos.

Los datos resultantes de las entrevistas y las observaciones también se cruzaron con los que aportaron el análisis de contenidos resultantes de la planificación didáctica del docente en el período observado y los conceptos teóricos. Se consideró que esta triangulación metodológica era, en buena medida, un vehículo para la validación cruzada de métodos y proporcionaba datos comparables (Jick, 1993). La convergencia de los datos obtenidos por diferentes estrategias de recolección, permitió organizar el material y alcanzar una mayor sensibilidad de los hechos estudiados. Al mismo tiempo, la convergencia entre los datos y las teorías permitían una interpretación más acabada del objeto en cuestión (Forni, 1993, p. 86).

Como aporte novedoso, el proyecto permitió esclarecer puntos de partida para la interpretación de las relaciones entre juego y contenido escolar. Al mismo tiempo, facilitó la generación de nuevas categorías y perspectivas de análisis para conceptualizar las intervenciones del maestro en el juego dramático.

El juego dramático en la escuela infantil

El juego dramático como propuesta didáctica en la escuela infantil tiene una larga pervivencia. La interpretación dramática de cuentos, canciones, poesías y hechos de la vida cotidiana, formaba parte de las primeras actividades que se proponían para

² En la elaboración y puesta en práctica de las situaciones de Juego Dramático participaron dos grupos de alumnos del Instituto de Profesorado en Educación Inicial "Sara Ch. de Eccleston" como parte de su formación final de grado. Cada grupo participó en un cuatrimestre. El primer grupo estuvo integrado por las docentes Mariana García, María del Pilar Lassaga, Laura Manrique, Leslie Pomeranz, Marina Roitberg y Liliana Stramucci. El segundo grupo, a cargo de las actividades que se analizan en este trabajo, estuvo integrado por María Laura Carracedo, Maribel Castro, María Inés Calvo, Patricio Morales, Emilse Mosquera y María Virginia Villani. El asesoramiento en Lengua y Literatura Infantil estuvo a cargo de la docente Beatriz Ortiz.

la enseñanza (Decroly, 1932; Froebel, 1913; Marenholtz Bülow, 1896; Montessori, 1915; Vera Peñalosa, 1936). A partir de ellas, 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, el Juego dramático es mencionado en casi todos los textos referidos a la escuela infantil.

Podríamos preguntarnos, ¿Qué cosas tienen en común y en qué se diferencian estas propuestas didácticas de las situaciones espontáneas de juego simbólico?

En primer lugar, necesitamos diferenciar al *juego simbólico* como actividad psicológica del niño del *juego dramático* como dispositivo creado por la escuela para enseñar determinados contenidos. En este sentido, en el juego dramático el niño participa simbólicamente. Esto no significa que como situación didáctica esté centrada en la espontaneidad infantil y en la no intervención del maestro. Esta modalidad de juego requiere tanto la participación del maestro como la de los niños. Esta participación conjunta no supone un juego dirigido o programado a espaldas del niño ni un juego incontrolado o aislado exclusivo del niño. La mediación del maestro en el juego le asegura al niño un ambiente estable y le ofrece la seguridad y la información que el niño necesita para continuar su juego (Bruner, 1989).

En segundo lugar, reconocemos que las características que asume el juego en la escuela difieren de aquellas que asume el juego en otras situaciones. Necesitamos otras categorías de análisis que nos permitan comprender al juego en el contexto escolar. Estas categorías construidas como rasgos o parecidos de familia (Wittgenstein, 1988) pueden ayudarnos a mirar en qué se parecen los juegos en el contexto escolar a otros juegos y como tales, pertenecen a la *familia de los juegos* y en qué se parecen estos juegos a otras situaciones didácticas y son parte de la *familia de las actividades de enseñanza*. El problema consiste en mantener la tensión entre uno y otro de modo tal que no se construyan propuestas que polaricen uno de estos extremos y que no constituyan ni juegos verdaderos para los niños ni actividades de enseñanza para los maestros.

El caso que presentamos estudia específicamente este punto de tensión y busca mostrar cómo pueden resguardarse la intención del niño jugador y la búsqueda del maestro por proponer la enseñanza de ciertos contenidos.

Las características de la propuesta de intervención

El juego dramático como propuesta didáctica para el Jardín de Infantes se desarrolla en cuatro fases o etapas. Suele utilizarse para trabajar contenidos del campo de las ciencias sociales o como forma de reconstruir a través de la dramatización, cuentos narrados o leídos por la maestra. Nuestro interés estaba centrado en cruzar estos dos aspectos. Es decir, a partir del conocimiento que los niños tienen acerca de una realidad particular enseñar aspectos vinculados con la estructura narrativa. De esta forma, los *roles* asumidos por los niños se conceptualizaban como *personajes* de un cuento y los *guiones* jugados (la representación mental del evento jugado) en el *argumento* de la acción narrativa. Se pretendía introducir a los niños en la construcción de discursos narrativos.

Cada uno de los juegos dramáticos jugados asumió la siguiente estructura:

1. En la primera fase se presentaba el tema, se elegían los roles y se preparaba el material y el ambiente del juego (cf. Situación 1).
2. En la segunda fase, o juego propiamente dicho, cada participante asumía un rol, desarrollando un juego simbólico y sociocultural a partir de las diferentes acciones y conversaciones que se entablaban entre los jugadores. El *guión* del juego

dramático era creado por los niños a medida que se desarrollaba el juego. El contenido temático, propuesto por el maestro, aportaba las reglas que controlaban la actividad tanto individual como colectiva (cf. Situación 3 y 4). La representación previa que el niño tenía del tema propuesto permitía la interpretación del objeto de juego y la acción pretendida. En este momento del juego era donde más claramente se observaban las características del juego protagonizado descrito por la teoría sociohistórica (Baquero, 1998; Elkonin, 1980; Ortega, 1994; Vigotsky, 1988).

3. La tercera fase, correspondía al cierre del juego y al orden del material. En este momento, una consigna dada por el maestro, desde el mismo juego, invitaba a finalizarlo y servía de nexo entre ese juego y el siguiente.
4. En la última fase, los niños se reunían para dialogar y registrar lo actuado. En este momento, se caracterizaban los personajes jugados, se retomaba el guión jugado y se abrían nuevos posibles para el juego siguiente en cuanto a la inclusión de nuevos personajes, materiales u objetos faltantes (cf. Situación 5).

A diferencia de las propuestas habituales de Juego dramático, se consideró que jugar una sola vez el tema propuesto no alcanzaba para cumplir los objetivos previstos. Por este motivo, el momento final incluía tanto el registro de lo actuado como la apertura del nuevo juego. De esta manera se trató de rescatar, el esfuerzo comunicativo de los niños por jugar un guión común, único y coherente, volviendo a mirar lo actuado desde los elementos de la narrativa que se trataban de enseñar.

A lo largo de los diferentes juegos, se permitió a los chicos elegir, modificar o intercambiar roles. El maestro sostenía los juegos, compartía con ellos ese tiempo y realizaba las modificaciones necesarias para que, manteniendo el espacio de juego, se pudieran aprender los contenidos seleccionados. Los chicos se mantuvieron identificados con el propósito general de la actividad y participaron en el proceso de conceptualizar lo jugado y continuar, cada juego, a partir del anterior.

Como se puede observar en esta descripción del Juego dramático sobresalen tres aspectos que se entrecruzan y superponen entre sí. Estos son: el *escenario* donde transcurre la acción dramática, las acciones jugadas o *guión* en este caso transformado en *argumento* que asume el juego y, la *intervención del maestro*. A continuación, tomaremos cada uno de estos ejes para volver a mirar las situaciones de juego dramático. El tratamiento de cada uno de estos aspectos permite visualizar las relaciones que se establecen entre el juego simbólico de los niños y las intervenciones del maestro a fin de asignar *sentido didáctico* a las diferentes situaciones "espontáneas" que se van sucediendo. A partir del análisis de cada una de estas situaciones, se configuraron las diferentes intervenciones del maestro y se pusieron a prueba las mismas a fin de movilizar la enseñanza de los contenidos seleccionados.

El Escenario en el Juego Dramático

En los juegos dramáticos que tomamos como base en este estudio se utilizaron escenarios realistas que recreaban, de una manera verosímil un lugar específico. Los materiales y los espacios se organizaron configurando una situación particular de la porción de la realidad que se pretendía representar.

La definición de los escenarios supone una serie de decisiones didácticas que el maestro debe ir asumiendo en forma previa y progresiva a la situación

creada. El maestro es quien decide el tema que desencadenará el juego y el tipo de materiales y objetos que se incluirán en cada propuesta. Tal como anticipamos, en las secuencias de Juego Dramático que analizamos se tomó como eje temático la “Casa Embrujada”. Como alternativa de juego, para facilitar un mayor grado de elección de los niños se propuso un escenario paralelo a la propuesta general. Este espacio era un colectivo u ómnibus que, como medio de transporte, estaba por fuera de la Casa y permitía ir a otros lugares y jugar otros roles. La posibilidad de que los niños construyeran escenarios paralelos, tomando al colectivo como referencia, permitía que los jugadores tuvieran la posibilidad de elegir entrar o no en el tema propuesto y buscaba resguardar un cierto grado de libertad, necesario para todo juego.

La elección de la Casa Embrujada como tema para el juego se decidió dado que era común encontrar esta temática en los juegos simbólicos espontáneos de los niños durante el juego libre en el patio. Los personajes de la Casa Embrujada presentan características marcadas y disímiles y eran fácilmente reconocidos por los chicos.

La fuente del conocimiento de estos papeles sociales es diversa, y, en la mayoría de los casos, proviene de los dibujos animados o programas de los diferentes medios de comunicación social a los que tienen acceso los chicos. Por otra parte, como situación didáctica, resultaba un desafío incluir como propuesta, temas y personajes que comúnmente no son tratados en los salones de clase.

Al finalizar cada juego, los chicos dialogaban sobre el espacio escénico utilizado y los personajes dramatizados. A partir de esta toma de conciencia se consideraba la modificación o ampliación del escenario. De esta forma, los cambios de escenario, comenzaron a formar parte de la trama significativa que se iba elaborando de juego en juego y se complejizaban las acciones a partir de lo ya jugado.

Con respecto a los materiales que conformaban el escenario, se decidió que estos fueran realistas y sugerentes; suficientes pero no excesivos. En algunos casos, la disponibilidad del material limitaba la cantidad de papeles semejantes que los chicos podían elegir y permitía la movilidad en los papeles asumidos. Cuando aparecía la necesidad de un material u objeto no previsto, los niños resolvían este problema buscando otros objetos de la sala, a los que le adscribían un significado lúdico.

Para el colectivo, por ejemplo, se empleó el material existente en la sala o preparado especialmente

por el maestro. No se hicieron anticipaciones con los niños sobre qué se necesitaba para armarlo. El énfasis estuvo puesto, en que el material que acompañaba la acción lúdica, fuera realista. Por ejemplo, el dinero y las monedas eran fotocopias en color de billetes y monedas de curso legal; los boletos del colectivo eran “de verdad”, etc.

Al jugar en escenarios fantásticos, los materiales de uso cotidiano sufrieron una transformación. La sala asumió la atmósfera de una Casa Embrujada (los vasos hablaban, de las luces colgaban telas de araña; había murciélagos y otros “animales” en papel recortado, etc.). Para confeccionar estos materiales y el clima de juego, se privilegió la participación de los niños en su construcción. Los niños prepararon la caracterización de los personajes y de la sala en una actividad previa al inicio de las propuestas de juego dramático. A partir de la creación del escenario, se comenzó a indagar el significado y conocimiento que los niños tenían del tema a jugar y de los personajes del juego. En la Situación 1, se recoge el diálogo a partir del cual, el maestro propone jugar a la Casa Embrujada y comienzan a construir el escenario.

Situación 1 (Obs. 5 GB-B2). El maestro y la auxiliar se encuentran sentados en la zona de intercambio y los niños a su alrededor formando una ronda.

Maestro: Estuvimos pensando que podíamos jugar a la Casa Embrujada...

Nene 1: Y... es día de brujas.

Maestro: ¿qué les parece si mañana jugamos a la Casa Embrujada? (se oyen expresiones de aprobación)... ¿Y quién sabe que hay en una Casa Embrujada?

Nene 1: (con voz grave) esqueletos.

Nene 2: brujas.

Nene 3: fantasmas y brujas.

Nene 4: los Simpsons.

Nene 2: No, los Simpsons no...

Varios hablan a la vez y se superponen, el maestro indica que levanten la mano y les va asignando turno para hablar. Los chicos continúan mencionando tanto personajes (monstruos, momias, drácula, hombres lobos) como elementos del ambiente (calabazas con cara, telas de araña, cucarachas). Algunos hacen sonidos de “espanto” o gritan “asustados”.

Maestro: bueno, mañana todos estos personajes van a jugar en la Casa Embrujada, pero ¿En qué lugar armamos la casa?

Nene 1: tenemos que tener un cartón pintado de negro y... (varios lo interrumpen aullando. El maestro pide que se escuchen).

Maestro: ¿qué les parece si pensamos qué tiene que tener la casa?

Nene 2: sangre y ojos, monstruos sin cabeza.

Nene 3 (riendo): sangre que le chorrea, así (se pasa las manos por la cara).

Maestro: ¿y qué lugares puede tener la casa?

Nene 5: puede haber una cama para los clientes.

Nene 6: un salón con boas, víboras...

Nene 7: un cajón para Drácula.

Continúan enumerando lugares y diferentes elementos para poner allí.

En el diálogo puede observarse, el conocimiento que los niños tienen de los objetos, personajes y características de este ambiente. La Casa Embrujada tenía una “existencia real” para ellos. Al maestro, constatar este conocimiento, le permitió, en los juegos siguientes, intervenir movilizándolo el guión del juego.

En la Situación 1 se puede ver cómo se busca anticipar con los niños, la distribución del espacio y los objetos. Esta construcción del ambiente fue variando entre los primeros y los últimos juegos. En un comienzo, la organización del espacio se centró en el maestro. Él conocía el “mapa” de los lugares que se requerían para armar el escenario y los chicos colaboraban en el armado. Al constatar la rapidez con que los niños volvían a colocar todos los muebles de la sala en su lugar original, se hizo un pasaje del control del maestro a los niños, en el armado del escenario y la distribución de sectores (cf. Situación 8).

En la evaluación posterior a cada juego, la funcionalidad de los espacios era uno de los aspectos a dialogar. Fruto de este diálogo, por ejemplo, fue que se ubicó en otra parte al colectivo y se amplió el sector del dormitorio para facilitar los desplazamientos dentro de la Casa Embrujada.

A lo largo de los juegos, se comprobó también, que los chicos habían comprendido la existencia de dos espacios diferentes y a la vez complementarios (colectivo - Casa Embrujada). El colectivo actuaba como refugio para los que no querían ser “atrapados” en la Casa Embrujada. Estos espacios quedaron diagramados en la sala como dos áreas muy bien diferenciadas, que los niños despejaban apenas se daba la consigna para organizar el lugar.

Guiones de Juego, Incidentes y Narrativa

Tal como se señaló, el tema general del juego, era propuesto inicialmente por el maestro. Sobre este punto de partida, los chicos construían sus guiones. No vamos a analizar los guiones jugados por los

niños, sino que tomaremos algunos aspectos que nos permitan establecer relaciones entre el juego de los niños y las diferentes intervenciones que el maestro fue haciendo en virtud de este juego y de los contenidos a enseñar.

a) *La correspondencia entre la realidad fantástica y el juego.* En los diferentes juegos, se observó que los niños establecían una relación lógica entre los papeles/personajes, las acciones representadas y los materiales u objetos de los que disponían. Por ejemplo, en la Situación 1, los niños mencionaban ciertos objetos como propios de la Casa embrujada y en la Situación 2, Drácula se alimentaba con sangre pero no con jugo de tomate.

Esta coherencia que los niños establecían entre los personajes y las acciones, hacía que, cuando el maestro proponía materiales contradictorios para el personaje (como una gorra con pelos para Drácula), los chicos no aceptaran estas contradicciones ni la propuesta del maestro. El objeto no se consideraba como perteneciente a un personaje, especialmente, porque no asumía las verdaderas características de ese papel. En la Situación 2, el niño responde a la pregunta del maestro, sin embargo, en los sucesivos juegos o conversaciones, el objeto se desecha o lo asume otro personaje.

Situación 2 (Obs. 5 GB-B2). El maestro pasa por las diferentes mesas donde los chicos están dialogando sobre los personajes. Les ofrece sacar de una bolsa un objeto y a partir de allí responder ¿para qué lo utilizaría?, ¿cuándo lo usaría?. En la mesa donde están hablando de Drácula, el material que sacan es una gorra con lanas de colores.

Maestro: miren lo que va a tener Drácula... una gorra con pelos... ¿cómo es Drácula?

Nene 1: tiene dientes, y mueve los brazos.

Maestro: ¿y que le gusta?

Nene 2: todo le gusta.

Nene 3: no, no le gusta la salsa de tomate.

Nene 1 (riendo) le gusta la sangre... (con voz grave).

Cuando todos los personajes están caracterizados, los niños vuelven a reunirse en ronda. A uno de los grupos, el de los Simpsons, le tocó como material la capa. Uno de los nenes del grupo de Drácula, al verlo, se para y señala a la nena que tenía la capa, diciendo: “Los Simpsons no tienen capa, Drácula sí”.

Esta búsqueda de coherencia entre el objeto dado por el maestro y el personaje no impedía que, en el transcurso del juego, ciertos materiales asumieran una función simbólica acompañando a la acción. Por ejemplo, una cucharita se transformó en el micró-

fono que usaba el periodista para entrevistar a las brujas. El problema pareciera estar centrado en quién ofrece el material, en relación con qué propósito y en qué momento lo ofrece.

La relación directa entre la acción, los objetos y la situación, también se observó en la introducción de incidentes. La utilización de sonidos o cambios en la iluminación durante el juego, provocaba reacciones complementarias a esos cambios. Por ejemplo, la llegada de la noche o el cambio en la luz que se utilizó en la Casa embrujada, originaba cambios en las acciones de los niños, como se puede ver en la Situación 3.

Situación 3 (Obs. 8 GB-B2). Un grupo de nenes está acostado en las colchonetas.

Maestro: Dráculas, ¿están durmiendo?

Nene 1: sí, porque es de día...

El maestro se dirige hacia el interruptor y apaga la luz. Los nenes que estaban acostados se levantan y comienzan a pedir por "sangre". Se acercan a la cocina y toman unas botellas de gaseosas que están llenas hasta la mitad con tinta roja.

Nene 1: tomemos sangre (le muestra la botella).

Nene 2: sangre (grita).

Otros dráculas, caminan por la sala y cuando se encuentran con otro personaje, le gritan y levantan los brazos. El maestro enciende la luz. Los nenes que hacen de Drácula se acuestan de nuevo en las colchonetas con las botellitas de sangre. Salen las brujas a correr.

La secuencia día-noche estaba relacionada con las acciones de cada personaje. La lógica de las acciones pareciera estar determinada por la misma sucesión de acontecimientos que los niños tomaban como parte del guión del juego.

b) *La construcción de argumentos.* Elkonin (1980), señala cuatro aspectos que componen la estructura interna del juego protagonizado. Estos son: los papeles sociales asumidos por los niños; las acciones lúdicas mediante las que los niños interpretan los papeles adoptados y entablan relaciones; el empleo lúdico de los objetos o juguetes y, las relaciones que se establecen entre los niños y que son exteriorizados en el diálogo con el que regulan su participación en el transcurso del juego.

Ya hemos visto cómo el empleo lúdico de los objetos y la situación diseñada como escenario, acompañan la elección de los papeles sociales y las situaciones jugadas.

En cuanto a las acciones lúdicas, a medida en que se repetían los temas de juego se observó una mayor complejización del contenido del juego y una

mayor permanencia de los niños en la situación creada. Los juegos constituían argumentos completos y no sólo acciones sueltas.

Los papeles / personajes de la Casa Embrujada estaban bien perfilados y elaborados. Los niños anticipaban o mencionaban la elección de su personaje antes que el juego comenzaba, y estos papeles determinaban y encauzaban el comportamiento del niño a lo largo de todo el juego. Los niños parecían seguir una línea de conducta conforme al papel asumido. Por ejemplo, los que personificaban a Drácula utilizaban tonos de voz, posturas corporales y actitudes hacia los otros, referidos a su personaje que mostraban un conocimiento notable de la complejidad del mismo ("mordían en el cuello" a los compañeros, hablaban de "vampiros" en lugar de murciélagos, "tomaban sangre" y no jugo de tomate, vivían de noche y odiaban la luz, se "asustaban" a la vista de una cruz, ocultaban su personalidad hasta tener "cercada" a la víctima, etc.).

En este contexto, se observó la identificación de algunos personajes con el género. Sólo los varones asumían el personaje de Drácula y sólo las nenas, el de brujas. El maestro fue el que asumió roles complementarios y fue llevándolos a percibir que si todos "asustaban", la Casa Embrujada, carecía de sentido. A medida en que el maestro introducía estos roles, algunos nenes los acompañaban o elegían otros (por ejemplo, policía, reportero, vecinos que se quejaban de los ruidos).

La lógica y el carácter de las acciones estaba vinculada con el papel asumido. Las acciones eran variadas y los diálogos que las acompañaban regulaban estas acciones (cf. Situación 4 y 5).

Situación 4 (Obs. 7 GB-B2). Un grupo de nenas con varitas en la mano, dicen en voz alta:

"Pirulí, pirilú, por el poder de Marilú".

Maestro: ¿qué dicen?

Nena 1: son palabras mágicas.

Nena 2: pirulí, pirilú, por el poder de Marilú (con voz grave y acentuando cada sílaba).

Nena 3: (se acerca y le pone dos murciélagos en el cuello a nena 2) Te transformaste en bruja.

Nena 2: ¿pero si yo soy bruja?... ¡Te convierto en sapo!

Nena 3: no (sale corriendo).

También se establecieron relaciones entre los personajes y la situación general. Las diferentes acciones, se encadenaron unas con otras y mostraban una clara complejización de la propuesta inicial. En este marco, apareció el habla teatral (Elkonin, 1980), dirigida al compañero de juego en congruencia con

el propio papel y el papel interpretado por el compañero (cf. Situación 4).

A lo largo del juego, además de participar como un jugador más, el maestro tomaba nota del diálogo que se sucedía. Posteriormente se leían estos registros y, junto con los chicos se completaba la descripción de las acciones. Esta posibilidad de desarrollar en el juego un argumento completo, facilitó la transformación del guión jugado en texto narrativo. El siguiente diálogo, ilustra uno de esos momentos:

Situación 5 (Obs. 6 GB-B2). Los nenes están sentados en el lugar del intercambio. Acaban de terminar de jugar. La auxiliar con un lápiz y un papel en la mano va anotando lo que se dialoga.

Nena 1: yo abrí un cofre y encontré las varitas, entonces se las di a las brujas.

Nena 2: y nosotras decíamos "Pirulí, pirilu, por el poder de Marilú".

Nene 3: y yo, me convertí en Drácula y tomaba sangre para ser fuerte. Vino una bruja ¡de mala!, para que me convirtiera en sapo.

Maestro: ¿y qué pasó?

Nene 3: nada me fuí.

Nene 4: a mí me quisieron engañar con salsa de tomate que cocinaban en la cocina...

Fue importante constatar, cómo a medida en que se sucedían los diferentes juegos, en un mismo escenario, los niños iban ampliando la trama argumental. La introducción de acontecimientos e incidentes nuevos, era resuelta en forma inmediata, desde dentro del juego, por varios niños y en el último juego, aún los que participaban como observadores fueron incluidos en el juego.

En todos estos casos, resultó importante el papel del maestro como memoria de los hechos y acontecimientos jugados entre una situación y otra, y la importancia de la incorporación de incidentes como forma de ampliar el campo lúdico de los niños.

El Maestro como Jugador

Las situaciones de juego observadas en estudios anteriores mostraba que el territorio lúdico era ajeno al maestro (Sarlé, 1999). Sus intervenciones, pocas veces eran tomadas por los niños o no resultaban pertinentes al juego que se estaba jugando. Por otra parte, la falta de permiso de juego para jugar determinados temas, enfrentaba a los niños con el maestro y generaba situaciones de engaño tácito como forma de salvar esta prohibición (Riviere, 1996).

Si la escuela, es un espacio para que niños y maestros trabajen juntos, ¿puede, también el maestro,

jugar con los niños y proponer situaciones de juego? Si miramos las diferentes situaciones de juego dramático presentadas hasta ahora, podríamos responder afirmativamente esta pregunta.

La observación de las intervenciones del maestro durante los juegos espontáneos parecen mostrar que existen dos actitudes siempre presentes. Estas son la *disponibilidad* y la *observación* del juego. La presencia de estos aspectos se ve reflejada en la preparación del material, la solución de problemas y la integración constante de aquel que no quiere jugar. El análisis de las propuestas de juego dramático permitió pensar en otras formas de intervención.

El juego dramático, como organización del grupo en sala total, requiere que el maestro coordine la tarea y no sólo la acompañe. Esta coordinación supone cuidar a la vez, el juego y las características de la situación didáctica.

Con respecto al juego, el maestro atiende, en primer lugar, aquellos aspectos definidos como contextuales y propios de la situación lúdica. Es decir, en el juego el maestro asume una cierta tolerancia frente a las entradas y salidas de los niños, la posibilidad de transformación de las actividades, el grado de libertad inherente al jugador, la simultaneidad de juegos diferentes que pueden asumir los jugadores, la organización del tiempo y del espacio lúdico, la no visibilidad de las acciones simultáneas de los niños, etc.

Con respecto a las variables propias de las situaciones de enseñanza, el maestro considera tanto los aspectos propios de la organización de la actividad como a los contenidos que busca enseñar. Estos aspectos giran en torno a la pluralidad y simultaneidad de situaciones que requieren su atención; los imprevistos por dificultades con el material, la disposición de los espacios o los conflictos entre los jugadores; las interrupciones del juego por entrada o salida de personas ajenas a la sala; la prolongación de los tiempos organizativos por sobre los lúdicos; la posibilidad de interpretar las dificultades y tomar decisiones, la incorporación de materiales o incidentes necesarios para continuar el juego; el registro de lo actuado; etc.

Una mirada globalizadora sobre todos estos aspectos, permite construir una serie de categorías referidas a la mediación del maestro a lo largo del juego.

Estos tipos de intervención, están a su vez subordinados a la posibilidad de otorgarle al maestro el carácter de jugador, y al reconocimiento de este rol por parte de los niños. De esta manera, se garantiza que sus intervenciones realmente amplíen el campo

lúdico y no se sigan simplemente porque lo dice el maestro.

Las intervenciones del maestro en función del juego dramático asumieron cuatro formas:

1. Intervenciones para *movilizar roles* que parecen estereotiparse. Por ejemplo, en uno de los juegos, el maestro asumió el rol de un vecino que se quejaba por el ruido de la Casa embrujada, buscando que los niños percibiesen la necesidad de roles complementarios a los actuados.
2. Intervenciones para *marcar tiempos en el juego*. Ejemplos de este tipo de intervención lo encontramos en la utilización de la luz para marcar el día o la noche (cf. Situación 3) o la invitación a dar una vuelta en colectivo como forma de finalizar el juego.
3. Intervenciones para *ampliar el contenido lúdico y complejizar los guiones de juego*. Ya hemos señalado cómo los materiales y los espacios facilitaban la ampliación del escenario lúdico y las situaciones representadas. Otros ejemplos fueron la interpretación, por parte del maestro, de personajes complementarios o que planteaban un conflicto a resolver. Por ejemplo, en uno de los juegos en la Casa embrujada, el maestro asume el rol de un periodista que viene a averiguar qué pasa en la Casa por una denuncia de los vecinos. En estos casos, la intervención del maestro, provoca en los niños la necesidad de argumentar sobre los hechos o acontecimientos que se están proponiendo.
4. Intervenciones para *señalar aspectos de la realidad* que no aparecen suficientemente contemplados en las acciones de los niños. Por ejemplo, en la Casa embrujada, la necesidad de que alguien “salve” o “rescate a los que las brujas “embrujaban”.

Cada una de estas intervenciones crea las condiciones para que el juego posibilite la construcción de conocimientos nuevos. En este sentido, el trabajo con los diferentes personajes, la posibilidad de ampliar los conocimientos de los niños a partir de la toma de conciencia de las relaciones sociales actuadas, la necesidad de ser coherentes con sus acciones y los papeles representados, mostraba la significación del juego para los niños. A la vez, la posibilidad de trabajar con la caracterización de los personajes, la utilización del relato de lo jugado como referente para el juego siguiente, la búsqueda de respuestas nuevas a los problemas que se iban planteando, indicó también que la relación entre el juego y los elementos de la narrativa se estaban contemplando. Los chicos aprendieron a caracterizar

los escenarios como espacios donde se desarrollan las acciones y a encontrar, en la acción, respuestas a los problemas (incidentes) que los maestros iban planteando.

La elección de los escenarios fantásticos, permitió ubicar en ese contexto, una serie de personajes que asumieron características y relaciones múltiples, en función de las acciones que se sucedían y los incidentes presentados. Fue el maestro, el que asumió la actualización del contenido jugado y llevó a los niños, tanto al comenzar como al finalizar cada juego, a tomar conciencia de lo acontecido en el mismo y a buscar alternativas para el juego siguiente. El rol del maestro resultó imprescindible como generador del escenario del juego. Su intervención proporcionó la organización, la estructura del guión o el uso de los materiales que facilitaron el proceso de construcción del conocimiento en el niño.

Un último aspecto que vale la pena rescatar en relación con la intervención del maestro está relacionado con el *traspaso del control* de la situación propuesta desde el maestro a los niños. En este sentido, en el último juego, los niños asumieron el rol del maestro en cuanto a la generación de nuevas situaciones argumentales tal como se observa en la Situación 6.

Situación 6 (Obs. 8 GB-B2). El maestro toma del armario de la sala dos lápices y poniéndolos en forma de cruz hace retroceder a un grupo de “vampiros” que querían agarrarlo. Algunos nenes lo siguen y le muestran sus botellas con “sangre”. Una de las nenas, toma al docente de una mano y le dice “vení”. El maestro camina con ella.

Nena: ¿sabes que hay un calabozo?

Maestro: un calabozo, ¿dónde?

Nena: acá, vení (lo lleva de la mano hacia un costado de la sala en donde se encuentra una mesada y la piletta. La nena lo mira, sonrío)... mirá acá abajo, agachate.

El maestro se agacha y la nena lo empuja hasta que queda debajo de la mesada.

Nena: (cambiando el tono de voz) te vas a quedar ahí dentro, te encerraremos...

Maestro: ¿y quién me sacará de acá?

Nena: (la misma que lo encerró) Yo te sacaré... (lo señala con la varita).

Este diálogo y otros similares tuvieron lugar en el último juego dramático. El “calabozo” no había sido un espacio anticipado al armar la Casa Embrujada. El maestro estaba tratando de “escapar” de los vampiros que querían tomarlo prisionero. La nena, que lo toma de la mano como si lo fuera a salvar, arma una

secuencia que, hasta al mismo maestro, sorprende (como “bruja” lo engaña, lo hace prisionero y luego lo salva). En un principio, era el maestro el que se proponía los conflictos, hacía preguntas, intervenía, se metía en el juego. Pero en esta oportunidad fueron los chicos los que tomaron la iniciativa en la acción lúdica y construyeron un nuevo conflicto. Las acciones y relaciones que los niños entablaron entre ellos y con el maestro mostraban que comenzaban a construir *incidentes* en el marco de la representación y dentro de las reglas del juego, asumiendo el lugar que hasta ese momento había ocupado el maestro.

Al mismo tiempo que observamos este cambio de rol, también pudimos comprobar a lo largo de los diferentes juegos, que la incorporación del maestro como jugador no presentaba una confusión para los niños. Estos diferenciaban claramente cuando el maestro jugaba y cuándo daba una indicación desde su función docente (por ejemplo, cuando daba consignas de bajar el tono de la voz porque gritaban mucho o pedía que se reunieran para finalizar el juego). Esta observación resulta interesante dado que pone en discusión ciertas creencias de los maestros con respecto a su posibilidad de intervenir en situaciones lúdicas, la direccionalidad externa que su intervención podría significar al niño y la *desnaturalización* del juego en estos casos. Al mismo tiempo revela la capacidad del niño de diferenciar juego y no juego, en cada acción, casi simultáneamente (Garvey, 1985) y su conciencia con respecto a la situación que está desarrollando.

Juego Dramático y Aprendizaje Escolar

Los estudios realizados sobre la relación entre juego y aprendizaje (Elkonin, 1980; Linaza, 1989; Ortega, 1992), han señalado la importancia del juego sociodramático y su valor como constructor de Zona de Desarrollo Próximo. Estos trabajos sugieren que este tipo de juegos producen movilidad y progreso en los conocimientos sociales de los niños. El esfuerzo comunicativo y la acción colaborativa con otros niños hace que estas situaciones sean ricas como espacio de aprendizaje compartido.

Desde nuestra perspectiva de estudio, sostenemos la posibilidad de estudiar las relaciones entre juego y aprendizaje escolar desde dos puntos de vista diferentes: desde los procesos cognitivos que se ponen en juego (contexto del aprendizaje del niño) o desde los dispositivos que se diseñan para producir o desencadenar la adquisición de ciertos saberes (contexto de enseñanza). En este artículo, nos hemos centrado en este último aspecto.

Desde el contexto de enseñanza hemos tratado de mostrar cómo se pueden comenzar a pensar las intervenciones del maestro al interior del juego y crear situaciones para *aprender en contexto* contenidos específicos. Nuestra preocupación está dirigida a mirar el rol del maestro no solo como el que otorga el espacio, el tiempo o el permiso para jugar, sino como el que, durante el juego, puede facilitar, sostener o complejizar, la generación de nuevos conocimientos.

El estudio de este caso particular de Juego dramático nos analizarlo como un dispositivo didáctico que puede facilitar el encuentro entre el juego simbólico propio del niño de esta edad con ciertos contenidos escolares en un contexto particular, como es la sala del Jardín de Infantes.

En nuestro caso, los contenidos que trabajamos refieren al esquema narrativo del cuento, es decir, a la caracterización de los personajes, la sucesión de escenas, los conflictos que desencadenan la acción y los diferentes modos de resolución de la misma.

Generalmente, las situaciones de trabajo con el discurso narrativo en las salas de Jardín, se centran en la lectura o la invención de cuentos y su dictado a la maestra. Los estudios sobre discurso narrativo han puesto de manifiesto la dificultad que tienen los niños pequeños para *producir narraciones* (Borzzone de Manrique, 1998; Borzzone de Manrique & Rosemberg, 1994; Cook-Gumperz, 1998; Cazden, 1991).

A través de las diferentes situaciones de juego dramático y del andamiaje realizado por el maestro, especialmente en la fase final, en donde se recuperaba y organizaba el esquema narrativo creado en el mismo juego, los niños aprendieron una serie de estrategias discursivas que les permitió realizar producciones y anticipaciones y construir un relato. A medida que se fueron sucediendo los juegos, la participación de los niños fue cada vez mayor en cuanto a la organización del discurso y la ideación del contenido de la acción dramática.

En este sentido, las situaciones de juego propuestas parecieron tener un alto impacto en la posibilidad de activar los conocimientos que los niños tenían sobre un tema específico (La casa Embrujada, sus personajes y acciones) e inventar contextos narrativos nuevos. Por su parte, la intervención del maestro fue sosteniendo la organización de los componentes estructurales de la narrativa, el hilo temporal de la acción y el desarrollo de la superestructura narrativa.

Como *situación de interacción y negociación*, en el juego dramático, el maestro es quien plantea el tema de juego y tiene previstas una serie de inci-

denes (vinculados con la situación jugada) que pueden o no presentarse en el juego como forma de movilizar las acciones jugadas por los niños. Como *formato idealizado* (Bruner, 1998) supone la posibilidad de asumir roles y crear situaciones en un determinado tiempo y espacio lúdico. La variación de materiales, escenarios, temas de juego, y estrategias de intervención del maestro, van complejizando y ampliando el campo de la realidad dramatizada y se introducen en la medida en que el niño va aumentando su protagonismo en el juego. Este protagonismo del niño se observa cuando éstos comienzan a introducir aspectos temáticos no tratados, escenas y situaciones nuevas, guiones alternativos o escenas más complejas, a las iniciadas originalmente por el maestro.

Las reglas en el juego dramático atienden tanto a los aspectos temáticos vinculados con el juego como a los referidos al contenido que se quiere trabajar. En este caso particular, desde la interpretación de papeles sociales, las reglas son internas a la acción y responden a la lógica de la acción real y de las relaciones reales representadas. A lo largo del juego existe "algo" que es conocido por todos, que funciona como conocimiento previo común a los jugadores. En este espacio, los niños se enseñan unos a otros y comprenden que hay formas de resolución mejores que las propias que les ofrecen los compañeros más expertos y el mismo maestro, sin romper el formato de juego. La presencia del maestro y sus intervenciones se entretajan en la misma situación jugada. Si el maestro no participara, probablemente algunos aspectos de la situación no podrían ponerse en juego, simplemente por no ser conocidos.

Para el maestro, la mayor dificultad está en prever intervenciones susceptibles de ser comprendidas por los niños de modo tal que se "incrusten" en el guión del juego dramático, respetando los tiempos individuales y grupales.

Como dispositivo de enseñanza, el juego dramático supone la categoría de *andamiaje*. La participación conjunta de niños y adultos en el juego permite la creación de un contexto de *conocimientos compartidos* (Edwards & Mercer, 1994). La creación de este *conocimiento compartido o comprensión compartida* entre el maestro y el alumno, nos permite considerar cuestiones referidas a la presentación, al control de la discusión o a la comprensión o mala comprensión del conocimiento en la clase, como parte de un proceso de comunicación social. Este proceso permite que los sujetos alcancen un nivel de comprensión más alto del que antes poseían. Para Ed-

wards y Mercer (1994), las categorías de *andamiaje* y *de ZDP* contienen una noción de especial importancia para el análisis de la situación de enseñanza. Esta noción es la de *traspaso*, y su esencia pone de manifiesto dos propiedades del acto de compartir el conocimiento: la *dirección* del conocimiento y la noción de *interiorización*. Es decir, la adquisición del conocimiento, tiene lugar en el contexto de una dirección por parte de alguna persona más competente a otra menos competente, en una actividad conjunta de construcción compartida. En segundo lugar, el producto final y natural de este proceso, es que el sujeto resulta competentemente capacitado para realizar sólo, lo que antes conseguía con ayuda.

El traspaso supone, del docente y de los niños, la creación de un *contexto* en el cual el conocimiento es compartido. Este contexto es básicamente un fenómeno mental. Es el conocimiento común de los participantes, no limitado por la circunstancia física sino construido a lo largo del tiempo comunicacional compartido. Esta continuidad supone, entre otras cosas, la memoria e intención compartida y las concepciones y supuestos que mantienen los participantes de la situación comunicacional (Edwards & Mercer, 1994, p.180).

Podríamos preguntarnos, si el valor del juego dramático que analizamos no estaría vinculado con la posibilidad de facilitar la creación del contexto donde se pueden aprender conocimientos nuevos. En el juego, los niños comparten necesariamente el escenario en el que se realizan los temas, las acciones y las conversaciones entre los jugadores.

La estructura de interacción que el maestro va construyendo a través del juego cobra particular importancia a la hora de comprender cómo y qué aprenden los niños y enseña el maestro. Para participar de este tipo de juegos, los niños tienen que construir conocimientos y habilidades que van más allá de las situaciones espontáneas de juego simbólico que pueden iniciar solos o con otros niños. En un juego donde participan 20 a 25 niños, y en el cual, el tema es dado por alguien externo (en nuestro caso, el maestro), el niño tiene que realizar una serie compleja de aprendizajes. Tiene que aprender a inferir qué acciones están realizando los otros, qué conversaciones entable en función del rol que asume y qué se espera de su participación. Debe evaluar la intención de los otros y elaborar sus propias respuestas. En nuestro caso particular, a la vez, debía transformar su acción y la de sus compañeros en discurso narrativo de tal modo que, el juego si-

guiente, asumiera como punto de partida, la memoria de lo actuado previamente, las acciones se fueran complejizando y se descubriera la relación entre conflicto-resolución del conflicto, propio del lenguaje de los cuentos.

Si a lo largo de los diferentes juegos, el niño pudo ir asumiendo un mayor protagonismo en el juego y resolvió la propuesta inicial andamiada del maestro, se debió en parte, a las características propias de la situación lúdica. En este sentido, el juego se convirtió en un escenario protegido en el cual, sin temor a fracasar, los niños pudieron ensayar diferentes respuestas e ir aceptando las más ajustadas. En el juego dramático, el niño aprendió a actuar en una situación cognoscitiva en la línea de la menor resistencia y, paradójicamente, por la línea de mayor resistencia (Vigotsky, 1980, p. 15). Es decir, este tipo de juego, como actividad automotivada, le ofreció al niño la posibilidad de gozar con su acción (menor resistencia) y al mismo tiempo, renunciar a actuar según el impulso directo de máxima satisfacción, eligiendo aquellas ideas que más se ajustan a la realidad representada, aún en contra de sus deseos (mayor resistencia). En la situación que estudiamos, a lo largo del juego y en esta tensión, los niños desarrollaron estrategias de comprensión y producción del esquema narrativo del cuento y manifestaron un dominio progresivo de este tipo de discurso.

La necesidad de desplegar un conocimiento válido para los jugadores, creíble y defendible, propio del juego sociodramático, convirtió a la situación estudiada en un "laboratorio natural" para mirar no solo qué aprendieron los niños a través del juego, sino especialmente, qué acciones del maestro permiten definir sus intervenciones como generadoras de *zonas de aprendizaje compartido* y qué tipo de acciones convendría desplegar para facilitar el traspaso y la interiorización de los aprendizajes que se propone enseñar.

Los resultados que presentamos parecieran abrir nuevas pistas en este sentido y permitimos pensar en el juego más allá de lo que cotidianamente observamos en las salas de jardín. Probablemente en esta línea de trabajo podamos seguir construyendo prácticas que contemplen con mayor fuerza, el valor que el juego tiene como generador de nuevos conocimientos.

Referencias

- Baquero, R. (1998). Tensiones y paradojas en el uso de la psicología sociohistórica en la educación. En M. Carretero, J. Castorina & R. Baquero (Comp.), *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone de Manrique, A. (1998). *Leer y escribir a los cinco*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone de Manrique, A. & Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: Las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68.
- Borzone de Manrique, A. & Rosemberg, C. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*. Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Decroly, O. & Monchamp, M. (1932). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Fenstermacher, G. (1988). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Tomo I). Barcelona: Paidós.
- Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Ed. Daniel Jorro.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Linaza, J. & Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.
- Linaza, J. (1989). Juego y desarrollo infantil. En J. García Madruga & P. Lacasa (Comp.), *Psicología evolutiva, desarrollo cognitivo y social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Psicología.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en el debate contemporáneo. En M. Carretero, J. Castorina & R. Baquero (Comp.), *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Marenholtz Bülow, C. (1896). *El niño y su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Froebel sobre la enseñanza*. Buenos Aires: Estrada.
- Montessori, M. (1915). *El niño*. Barcelona: Araluce.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Ortega, R. (1994a). Juego, desarrollo y aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 28.
- Ortega, R. (1994b). El juego sociodramático como contexto para la comprensión social. En P. del Río, A. Alvarez & J. Wersch (Eds.), *Explorations in socio-cultural studies* (Vol. 4). *Education as cultural construction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ortega, R. (1995). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diada editora.
- Rivière, A. & Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sarlé, P. (1999). *El lugar del juego en el inicial*. Tesis de maestría inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Smilansky, S. (1988). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. En J. Johnson, J. Christie & T. Yawkey. (Eds.), *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Peñaloza, V. (1936). *El Kindergarten en la Argentina. Didáctica Froebeliana*. Buenos Aires: Instituto Félix Bernasconi.
- Vygotski, L. (1980). Apuntes para unas conferencias de psicología de párvulos. En D. Elkonin, *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: U.N.A.M., Instituto de Investigaciones Filosóficas.

