

Universidad de Valparaíso
Facultad de Medicina
Carrera de Educación Parvularia



Consideraciones reflexivas en torno al fundamento del juego y su relación creadora con la autonomía, aceptación, corporalidad y tiempo.

Tesis para optar al grado académico de Licenciado/a en Educación y al título de Educadora de Párvulos

Autora: Elizabeth Solange Muñoz Vásquez

Profesor Guía: Enzo Arias Villarroel

Valparaíso, Julio de 2012.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I LA PROBLEMATIZACIÓN	4
CAPITULO II REFERENTE TEÓRICO	
2.1 ¿Qué es el juego?	7
2.2 El juego y la autonomía	10
2.3 El juego y la aceptación	13
2.4 El juego y la corporalidad	17
2.5 El juego y el tiempo	21
CAPITULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1. Tipo y diseño de la investigación	23
3.2. Técnicas de recogida de información	23
3.3 Técnica de Análisis de la Información	27
3. 3.1 Triangulación	28
3.4 Limitantes de la Investigación	28
CAPITULO IV HALLAZGOS	
4.1 Categorización Apriorística	29
4.2 Análisis Interpretativo	31
CAPITULO V CONCLUSIONES	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	54

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada quiero agradecer a Dios por tenerme a su lado, entregándome la fuerza y la entereza a lo largo de todos estos años. Además, quiero agradecer a todos y a cada uno de las personas que invirtieron su tiempo, dedicación y conocimientos para la realización de mi tesis. Agradecerle a mi familia por todo el apoyo y la confianza que depositaron en mí en todo este proceso. También agradecer a Pablo, mi amor, por la paciencia y la comprensión, aún más en los momentos más difíciles de esta etapa, a la familia de Pablo, por alentarme cada vez que lo he necesitado y a mi amiga Nancy, por su disposición y dedicación a ayudarme a concluir esta tarea tan importante.

No puedo dejar de agradecer a mi estimado profesor Enzo por todo el apoyo y la entrega de sus conocimientos en cada una de las sesiones de realización de mi tesis.

Finalmente y, luego de cuatro años y medio, agradezco que el sueño de mi formación educacional se haga realidad.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde a una investigación cualitativa interpretativa, cuya finalidad es identificar y distinguir al juego como una experiencia única y fundamental en el desarrollo de los niños (as) y al mismo tiempo explorar su conexión con ciertos aspectos que concebimos significativos, como son la autonomía, la aceptación, la corporalidad y el tiempo.

Aquello que me mueve a realizar este trabajo aun cuando, parece que acerca del juego se ha investigado bastante es, por una parte, el protagonismo indudable que tiene en la Educación de Párvulos y en la vida de los niños (as) en general y, por otra, la intuición de que existe en el juego una dimensión esencial que no se ha explorado del todo y que desde luego es tarea de esta investigación dilucidar.

Según diversas investigaciones que han tratado de definir la experiencia del juego, observamos que divergen mucho unas de otras; una mayoría lo concibe como la descarga de un exceso de energía vital, otros, en cambio, lo definen como un impulso de imitación que satisface una necesidad de relajamiento o que ejercita actividades necesarias para el futuro o como un ejercicio para el dominio de si mismos. Estas son tal vez las connotaciones con las que estamos más familiarizados acerca del juego, sin embargo, es posible incorporar otra mirada que distingue al juego como un fundamento en la creación de la realidad humana, tal como sostiene el filósofo y fenomenólogo Eugen Fink,

“Sólo el juego, por poseer una serie de características muy ‘sui generis’, puede cumplir una función fundamentativa en el plano ontológico. De lo que se trata en gran medida es de restituir el lugar que el juego tiene en la fundamentación, conformación y creación de la realidad humana, esto es, la pretensión primordial es la de restituirle al juego su carácter de fenómeno fundamental de la existencia. Sólo a partir de la restitución del juego es posible postular que éste constituye la esencia del ser humano, ya no como ser puramente racional sino más bien como sujeto creador y transformador”. (Fink, 1995, p 41)

Y es precisamente esta otra mirada la que despierta nuestro interés, que claramente apunta a esclarecer el fundamento del juego, tarea que nos dispone por igual a aclarar el lugar que al juego le corresponde en la educación temprana de los niños y niñas. Ahora bien, si tal como señala Eugen Fink la experiencia del juego no está esclarecida en su fundamento, entonces ¿qué es aquello que implementamos cuando decimos estar jugando?, a la luz de lo afirmado se puede sospechar que lo que se implementa en cada caso, no es más que un uso o una técnica, que en ausencia de lo esencial es incapaz de aportar creadoramente a la realidad de niños (as) en condiciones de juego.

Lo que se pretende a partir de esta investigación es aportar a un entendimiento más íntimo y profundo de la experiencia del juego, de modo tal, que allí donde el juego se manifiesta y es convocado podamos disponer de criterios y elementos para distinguirlo en su dimensión creadora y no sucumbir a una restringida implementación técnica del juego.

Para avanzar en esta investigación buscamos aportes teóricos que reflexionen a favor de esta dimensión del juego y profundicen en su conexión con el fundamento. A renglón seguido se elaboraron entrevistas a las agentes educativas, con el propósito, de contrastar e interpretar la propuesta de esta investigación con la información entrante.

Las partes que componen este trabajo esta constituida por 5 capítulos.

En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, donde se hace una delimitación precisa del objeto a investigar, además se señalan los objetivos generales y específicos.

En el capítulo II se presenta el marco referencial, el cual contiene los fundamentos teóricos que confirman y orientan nuestra investigación.

En el capítulo III se señala el marco metodológico, el cual incluye el tipo de investigación a seguir, las unidades de análisis, instrumentos de recolección de información utilizados para la indagación, además de las limitaciones del estudio junto con el diseño metodológico.

El capítulo IV corresponde a los hallazgos y análisis interpretativo, realizado a partir de la triangulación de la teoría, las entrevistas y la perspectiva personal.

En el capítulo V se exponen las conclusiones finales de esta investigación y las ideas relevantes que salieron a la luz en este proceso investigativo.

Una vasta literatura existe acerca del juego, sin embargo, toda esta información parece redundar en que el juego es una actividad para la diversión y una herramienta educativa. Ahora bien, esto es lo que los textos y los educadores describen, pero ¿será consecuente con lo que los niños vivencian al jugar?, esta pregunta emerge a la luz de mi experiencia de práctica como estudiante en Educación de Párvulos, donde tuve la oportunidad de observar a los niños en relación al juego y la disposición de las educadoras en contacto con él. En este contexto se produjo en mí la impresión de que los niños(as) tenían una vivencia del juego que no era registrada claramente por los adultos. Al parecer, el juego para el adulto es un fenómeno secundario que se puede abandonar o sustituir en cualquier momento y sólo se admite en tiempos de recreo y ocio. Es así, como me tocó en muchas ocasiones observar como el juego de los niños(as), era cancelado, sin atender verdaderamente a lo que allí estaba sucediendo, pues el tiempo había que destinarlo a actividades de formación y de preparación para el futuro.

“El juego ha sido considerado comúnmente como un fenómeno marginal de la vida humana, como una manifestación periférica, que nada tiene que ver con las cuestiones serias e importantes de la vida, y que como tal, es una manifestación, un suplemento de la existencia que sólo ocasionalmente resplandece. Derivado de lo anterior, el juego resulta ser sólo una actividad más entre muchas otras, pero no sólo eso sino que es también la actividad más ociosa e inútil, y en la medida en que no es obligatoria, se le opone siempre al trabajo.” (Fink, 1995, p 41)

No obstante, en mi calidad de observadora y alumna en práctica, el juego no me parecía una actividad entre otras, si no muy por el contrario, una experiencia de un valor inapreciable en el desarrollo infantil, y es en virtud de esta convicción que nace en mí, la inquietud por investigar acerca del fundamento del juego. Y estrechamente vinculado con este cuestionamiento surge una interrogante adicional, relacionada con aquellas experiencias que regularmente están asociadas al juego y a su implementación, como son **la autonomía, la**

aceptación, la corporalidad y el tiempo, pues frecuentemente el juego se usa como una herramienta para desarrollar y estimular estos ámbitos de aprendizajes en los niños y niñas.

Por lo demás, ahora que la Educación Parvularia comienza a recibir especial atención, es esencial poner de relieve una reflexión acerca del juego, como un punto neurálgico en la educación de los niños(as), por cuanto, estimamos que el juego se ha convertido en un uso desligado de su fundamento, incapaz de comunicar todo aquello que el juego está facultado para ofrecer en esa fase inicial y temprana de la educación.

“(…) el punto neurálgico de la educación es la fase inicial, digamos la fase normalmente denominada preescolar, que hace tiempo ya y para un creciente porcentaje de la población también es “escolar”, por cuanto incluye asistencia a espacios especialmente diseñados para cuidar, socializar y educar niños de entre 0 y 5 años: “sala-cuna” a “jardín infantil”. Definitivamente yo invertiría mucho más en esta fase. Ello se desprende naturalmente de nuestros argumentos anteriores. Siguiendo con la incómoda pero didáctica metáfora de la “producción de seres humanos”, es en esta fase donde se prepara la “materia prima” para todo el resto del proceso educativo. Si esta fase es inadecuada, el resto será poco eficaz y eficiente o del todo improductiva.” (Maturana y Vignolo, 2001, p 254)

De un modo similar y parafraseando la cita anterior se considera que es en el juego donde se articula y prepara “la materia prima” para todo el desarrollo social, afectivo y humano del niño (a) y si esta fase es inadecuada, el resto es del todo improductivo.

Por eso, y atendiendo a lo señalado, se concibe como guía y camino de esta investigación, la siguiente pregunta:

¿De qué modo la experiencia del juego puede aportar a la Educación Parvularia siendo restituido en su lugar como un fundamento sin sucumbir a una restringida implementación técnica del juego?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

- Conocer y comprender la percepción que Educadoras/es de Párvulos tienen respecto de la experiencia del juego como un fundamento y una presencia creadora en la educación de niños y niñas.

Objetivos Específicos

- Describir qué es el juego y su relación creadora con la autonomía, la aceptación, la corporalidad y el tiempo.
- Identificar las representaciones y discursos que dominan la percepción del juego en la Educación de Párvulos.
- Contrastar los discursos de las Educadoras de Párvulos con la teoría planteada por la mirada sistémica de Humberto Maturana y la fenomenología de Eugen Fink y Martín Heidegger.

2.1 ¿Qué es el juego?

El juego esencialmente es la expresión en movimiento de la energía vital. Expresión que nos recuerda que somos parte de un flujo vital, que es pura voluntad deseante, no personalizada y que palpita en el fundamento de lo humano. Desde este punto de vista, el juego no tiene propósito, no tiene objeto, simplemente es juego y se realiza jugando,

“El modo de ser del *juego* es automovimiento y pura realización del movimiento y es esa autorrealización del juego la que hace que el jugador logre al mismo tiempo la suya propia” (Fink, 1995, p 41)

Sin embargo, para que la realización del jugador (niño o adulto), acontezca es esencial que el juego no sea codificado, es decir, que no sea convertido en una representación, al modo de una técnica o una estrategia, pues con ello, se le sustrae su potencial y el jugador queda incapacitado para manifestarse y establecer conexiones. La producción técnica del juego, tiende a homogeneizar las posibilidades emergentes del mismo, con lo cual, se vuelve manejable, previsible y racional. El juego, en cambio, como expresión del flujo vital es un horizonte donde el ser humano tiene la ventaja de experimentarse a sí mismo como movimiento y vitalidad. La representación que codifica y gobierna históricamente nuestra experiencia del juego funciona bajo la maquinaria de las expectativas y propósitos, en razón de la cual el juego es sustraído de su sintonía con el presente que es donde “se da” esencialmente el juego.

“Jugar es cualquier actividad vivida en el presente de su realización y actuada emocionalmente sin ningún propósito exterior a ella. O, en otras palabras, hablamos de juego cada que vez que observamos seres humanos u otros animales involucrados en el disfrute de lo que hacen como si su hacer no tuviera ningún propósito externo”. (Maturana, 1995, p 89)

El juego sin expectativas que lo sustraigan de su realización es un flujo creador, es espontáneo, inventivo, emergente y, como tal, es la única actividad donde podemos sentirnos vitales e involucrados por completo en lo que hacemos, participes de un “movimiento” que se sostiene y celebra por su deleite y no por su asociación a otros intereses.

En un mundo que se inclina a vivir con representaciones preestablecidas de las cosas, el juego no es escuchado en su fundamento, y solo vale, en tanto este disponible, para ser usado en la obtención de determinados fines. Lo que abiertamente deja de ser un juego para convertirse en un medio instrumental.

Visto de este modo, pasamos la mayor parte del tiempo traicionando la esencia del juego, y en su lugar, promovemos formas de control, de estandarización y dominio que comunicamos a los niños/as sin hacer una distinción responsable. Pues seguramente se ha olvidado cuál es la verdadera esencia del juego y sin darnos cuenta confundimos dominios de experiencia porque no nos preguntamos desde donde hacemos lo que hacemos. No nos preguntamos, como dice Maturana, por el fundamento de nuestro hacer y tratamos de responder a todo bajo criterios de desempeño, de expectativas y de producción. Nos cuesta comprender que jugar, obedece a otro dominio de la experiencia. Un dominio que no distinguimos y en consecuencia no legitimamos.

La voluntad estratégica de nuestra educación, instrumentaliza la experiencia del juego con aparentes fines educativos, en virtud de lo cual, el juego se implementa como un elemento de motivación, donde por lo general, el educador(a) se excluye de la experiencia en sí misma y se simboliza supervisándolo. Lo que en la práctica contradice la premisa señalada anteriormente de que el juego se realiza jugando y no en la abstracción de observar cómo se juega o se debe jugar.

Pues bien, encaminados por la esencia del juego, se descubrió que el juego es pura realización del movimiento, en razón de lo cual, creemos que la forma señalada de residir en ese movimiento es en ejercicio de la autonomía, lo que desde luego, nos dispone preguntarnos

¿de qué hablamos cuando hablamos de autonomía? y por cierto, a esclarecer su conexión con el juego.

2.2 El juego y la autonomía

“Es fundamental entregar a los niños autonomía. (...) para que puedan actuar desde sí, viendo y entendiendo lo que quieren de modo que puedan aprender a ser espontáneamente éticos y socialmente responsables desde sí.” (Maturana y Dávila, 2011, p 34)

¿Cuándo un niño(a) actúa desde sí?, cuando es tan frecuente escuchar por parte de los adultos que los niños no saben lo que hacen.

De acuerdo a Maturana, la autonomía se realiza en la medida que me pregunto desde donde hago lo que hago. Si no me hago la pregunta no hay autonomía, pues se me cierra el acceso al dominio emocional, donde me puedo dar cuenta si lo que hago es lo que verdaderamente deseo. Es frecuente que las personas parezcan autónomas, sin embargo, lo cierto es que a menudo están siendo movilizados por fuerzas sociales que los obligan, atemorizan o en el mejor de los casos los seducen a hacer lo que hacen.

Como sea parece que la respuesta más plausible es considerar que un niño actúa desde sí cuando escucha su emoción. Esto siempre y cuando, la experiencia del convivir de este niño le haya hecho posible crecer en el respeto y la aceptación de su mundo emocional, de lo contrario, se vuelve ciego no solo a sus emociones, sino también a la de quienes le rodean, experimentando la incapacidad de saber si lo que hace es lo que verdaderamente desea.

“Para que exista la autonomía en el niño(a), éste debe vivir en un espacio donde sea aceptado en su total legitimidad y donde las exigencias y expectativas hacia él no existan, de lo contrario, el niño(a) no logra la autonomía plena, porque siempre va a depender de lo que digan los demás” (Maturana y Dávila, 2011, p 31)

Imaginemos el desafío que esto constituye para los niños(a) cuando vivimos en una comunidad donde las exigencias están naturalizadas, y se responde a ellas con tanta familiaridad que no nos damos cuenta de las alteraciones que brotan con cada exigencia, pues cada vez que exigimos hay comprometida, como dice Maturana, una petición

omnipotente, que se sitúa como un único y legítimo hacer, en lugar de ayudar a los niños (a) a reconocer que pasa dentro de sí y cuáles son sus límites respecto a ese hacer. Un ejemplo apropiado puede ser el asociado a nuestro cuerpo y en especial, a nuestros órganos, en relación a ellos podemos observar que cada cual está destinado a ocuparse de lo suyo, es impensado que el estómago haga el trabajo del corazón o del hígado, cada cual es consciente de sus límites y se vuelve sano en ese reconocimiento, por otro lado, cada órgano no está cerrado en su hacer, sino que, convive en un intercambio permanente con los otros órganos, el corazón, por ejemplo, no retiene la sangre, sino que la mantiene fluyendo y proporcionándosela al cuerpo entero. Del mismo modo, cada uno de nosotros puede mantenerse sano en el reconocimiento de lo que es, dejando de forzarse por dar a otro aquello que lo empuja más allá de su campo de realización. En este sentido, cómo hago lo que hago es una pregunta liberadora, porque me hace consciente de mi autonomía.

“Una persona autónoma es consciente de ser parte de la continua generación del mundo y cosmos en el que vive”. (Maturana y Dávila, 2011, p 31)

Si tratamos de ilustrar lo anterior, con un ejemplo a fin con la niñez, tal vez el siguiente sea una buena imagen; imaginémosnos una quebrada con árboles viejos y altos, mucha vegetación y un pequeño arroyo que corre a sus pies. Los niños(as) juegan frecuentemente allí y, cruzan de un lado a otro, a través de un viejo árbol tumbado y tendido a los pies de la quebrada. Sin embargo, no todos pueden cruzar, porque son más pequeños o no se atreven y, en su lugar, han ideado otras maneras de llegar al otro lado, sin que esto constituya dificultad alguna, pues ellos siguen jugando y divirtiéndose como una gran tribu.

Hasta el momento en que uno de los niños(a) mayores, prescribe que al otro lado “solo se debe cruzar por el árbol”, en ese instante, algo se quiebra y debilita en la experiencia del juego.

Cuando irrumpe la exigencia, se violenta la autonomía de los niños(as), porque no los deja sentirse libres de hacer su elección y peor aún, no los deja vivir como válida su elección, de tal modo, que si la elección es hecha y contradice la exigencia, la presión, la obligatoriedad e inclusive, el sentimiento de culpa emerge como una memoria repetitiva y molesta de lo que

debió hacerse de otra manera. Por eso mismo, la autonomía ejercida en su derecho y tal como aquí a sido descrita, asegura que el niño (a) viva como válido todo lo que hace, sin vergüenza, sin culpa, sin miedos.

La exigencia es claramente una inclinación a la omnipotencia y, como tal, violenta la naturalidad del convivir, en el caso de los niños (a), si la exigencia es permanente puede alterar la consciencia de sí mismos, en relación a lo que son y desean. Dicho de otro modo, sin autonomía el niño (a) queda expuesto a depender siempre de otro, dañando y menoscabando la aceptación y el respeto de sí mismos

2.3 El juego y la aceptación

“El juego es una manera diferente de llevar la vida y, en cuanto tal, una manera distinta de experimentar y fundamentar el mundo, cada juego es un ensayo de vida, un experimento vital”. (Fink, 1995, p 41)

Un experimento que abre un horizonte de significados y plasticidad donde los niños (as) pueden evidenciar el tejido creador de la vida, proponiendo y explorando formas de estar en el juego que son bienvenidas con la sola condición de mantener la alegría de jugar. En este horizonte de apertura todos son aceptados como creadores y no se niega su condición de creador al forzarlo a adaptarse a un modo prescrito de relacionarse. Prescripciones que identificamos regularmente en el mundo social al que antes hemos aludido.

El juego en su esencia nos recuerda la importancia de mirar con buenos ojos aquello que el niño(a) trae consigo, en lugar de apresurarse a corregirlo, sin antes hacerle saber que apreciamos su espíritu creativo. Tal como señala Eugen Fink, el juego es una manera distinta de fundamentar la vida, favoreciendo la autoaceptación de lo que los niños (as) traen consigo como visión de sí mismos y del mundo.

“La aceptación mutua no puede tener lugar como una forma espontánea y mantenida de vivir con otro si no hay autoaceptación, y por lo tanto, autorrespeto” (Maturana y Verden, 2003, p 127)

La autoaceptación se convierte en un acontecimiento y en un fundamento para la existencia del niño(a), precisamente cuando comienza a vivirse como un regalo, que ilumina y encanta simplemente estando allí, sin nada que demostrar, sin deudas, sin miedo. Ahora bien, ¿de qué modo la experiencia del juego favorece en el niño (a) esta percepción de sí mismo?, El juego brinda un horizonte que permite al niño(a) vivenciarse o vivenciar lo otro como un regalo, sobre todo cuando consideramos que el juego mismo está dotado de un principio de autorrealización, pues no tiene una finalidad a la que sirva, sino más bien constituye su propio bien.

“El juego (...) no tiene finalidades a las que sirva; tiene su finalidad y su sentido en sí mismo. El juego no es por mor de una felicidad futura; ya en sí es “felicidad”, es un presente que hace feliz”. (Fink, 1995, p 41)

Esta experiencia que para muchos puede ser desacostumbrada, es muy frecuente en la experiencia del juego y afortunadamente en los últimos 20 años se ha vuelto objeto de estudio de la fenomenología, que ha resuelto llamar *campo* a esta apertura en que algo se regala. El *campo*, es un ir y venir, es un surgir y un sumergirse de algo que se realiza y consume en su aparecer, por eso mismo es un regalo porque se muestra y se da brevemente. La disposición que capta este aparecer podemos distinguirlo bajo la expresión “Puedo verte”, acuñada por Bert Hellinger.

“En presencia del *campo* todo se vuelve nítido y prevalece una resonancia profunda con todo lo que emerge. Lo que allí surge es reconocido como si viviera en uno y se vivencia como lo más hermoso”. (Bert, 2008, p 247)

Esta experiencia es más común de lo que sospechamos y puede explicitarse a través del siguiente ejemplo; imaginemos que nos encontramos mirando una película infantil junto a un grupo de niños (as), en un contexto muy familiar, con un objetivo y una finalidad muy claros. Todo va de acuerdo a lo programado, cuando de pronto, el comentario de un niño (a) inspirado por la película hace que todo en medio de esa familiaridad se silencie, algo resuena en todos los corazones, la mirada cambia y algo nos hace sentir agradecidos de estar allí. Este instante memorable e inesperado es el *campo*. La apertura del *campo* es una experiencia que se regala con abundancia en la esencia del juego, donde este tipo de resonancia es más frecuente y de hecho esperable, porque gran parte de lo que en el juego acontece está relacionado con lo emergente y no con lo establecido.

Ahora bien, para que este regalo se resguarde necesita ser abrazado desde la legitimidad como su punto de partida. La experiencia del juego nos invita a crecer en la legitimidad de nuestras vivencias y a mirar con respeto lo vivido.

“Solo a través de ese respeto reconocemos que todo lo que es y todo lo que ocurre únicamente puede existir como es, sin el deseo de que sea diferente de lo que es o haya sido diferente de cómo fue”. (Bert, 2008 p 85)

Sin embargo, nuestra forma de vivir no se funda en esta premisa, sino que muy por el contrario, fomenta una relación de discrepancia y oposición con la legitimidad de las cosas, un ejemplo para el caso es el siguiente; imaginémonos un niño(a) con dificultades para pronunciar ciertas palabras. Si el niño(a) vive en la legitimidad de esta vivencia, seguramente no será una experiencia frustrante ni dejara huella emocional en él. Por otra parte, si el niño(a) vive esta misma experiencia contrariado por las expectativas de sus padres, no es extraño que desarrolle síntomas que a la larga lo enemistan consigo mismo y con la experiencia. La gran diferencia entre una y otra postura es la oposición con la vivencia. Si el niño(a) no tiene los recursos para legitimar su vivencia es probable que toda su vida conviva con el malestar, por el contrario, si afortunadamente cuenta con la consciencia de legitimidad podrá reconocer la vivencia en lo que es e inclusive significar lo que aparentemente lo contrario como un regalo.

Esto permite entender que el juego en ningún caso es trivial, pues emerge como un agente que nutre la conciencia del niño(a) de una plasticidad, un desapego y un asentimiento que no pueden ser educados de otra manera. Desde esta perspectiva el juego aporta elementos que contrarrestan la rigidez, el dar por hecho y la inflexibilidad que domina nuestro mundo de relaciones, donde reinan las convicciones y las posiciones irreconciliables.

“Algo se vuelve convicción cuando pasa más allá de sus límites y se le otorga validez generalizada como si pudiese ser válido para todo en general. Como si el entendimiento realmente hubiera llegado a un fin. Sin embargo nada puede llegar a un final mientras continúe la vida ya que nuevas acciones traen aparejados nuevos entendimientos”. (Bert, 2008, p 23)

En la experiencia del juego se entraña el arte de vivir en la receptividad de lo emergente, sin pretender llegar a un fin y esa disposición es la que nos permite intuir en el juego recursos impensados, que constituyen una verdadera verdad en movimiento.

Hoy se sabe, por lo demás, que las posibilidades creativas de un niño(a) están estrechamente relacionadas con la conciencia de su cuerpo, con las caricias, los abrazos, los arrullos, con la exploración de su entorno y la conciencia de sí que se desarrolla en el contacto con el cuerpo de la madre.

2.4 El juego y la corporalidad.

“Sin juego materno-infantil el niño no aprende a jugar”, “sin relación corporal de juego no hay una experiencia corporal adecuada”, “sin una adecuada experiencia corporal, no hay conciencia corporal”, “sin una adecuada conciencia corporal no hay un desarrollo sensorial adecuado”, “sin desarrollo sensorial y sin conciencia corporal adecuada no hay construcción del espacio y no hay mundo, no hay Hogar”, “sin todo esto no hay un adecuado desarrollo de la conciencia de sí ni de la conciencia social”. (Maturana y Verden, 2003, p 217)

Tal como señala Humberto Maturana, la conciencia de sí florece por medio de las interacciones corporales que el niño(a) tiene con su madre en una relación mutua que se da en el juego. Sin embargo, la madre muchas veces a pesar de estar jugando no está completamente allí y el niño (a) es interrumpido en la vivencia de su corporalidad. (Maturana y Verden, 2003, p 127)

¿De qué modo la madre puede estar allí sin estarlo verdaderamente?

Esto acontece cada vez que la atención de la madre esta puesta en una cosa distinta mientras juega con su hijo(a), de acuerdo a los autores de amor y juego los seres humanos estamos donde esta nuestra atención, y no donde están nuestros cuerpos. De tal modo, que lo frecuente en nuestras relaciones es que no estemos donde decimos estar, pues nuestras expectativas, propósitos e intereses son nuestra mayor fijación.

Ahora bien, nuestra forma habitual de mantenernos fuera del juego es a través del lenguaje que si bien es una forma privilegiada de relacionarnos, hoy sabemos, precisamente desde las investigaciones que se han destinado a la corporalidad que antes que las palabras, están las miradas y las caricias que son luego de la leche materna la alimentación que el niño(a) necesita y desea. Experiencia que se hace patente en los momentos de amamantamiento donde prevalece el silencio, el recogimiento y la ternura.

“La conciencia surge en el niño o niña con el desarrollo de su conciencia corporal al aprender su cuerpo y a aceptarlo como su dominio de posibilidades (...)” (Maturana y Verden, 2003, p 217)

Concebir el cuerpo como un dominio de posibilidades es de suma importancia, porque a partir de allí el niño(a) puede descubrir, por ejemplo, que a través de sus manos y primeros pasos puede explorar y tejer el mundo, y en ese tejido percibirse como creador, sin embargo, en la ausencia de esta conciencia el niño(a), aprende un mundo colmado de restricciones. Restricciones que rápidamente se encarnan en su cuerpo y lo persuaden en muchos casos, de ser incapaz de jugar, bailar, cantar, ejecutar un instrumento o practicar un deporte y desde luego, no porque tenga constitutivamente una incapacidad, sino porque en su convivir humano no se le enseñó a vivenciar su cuerpo como un dominio de posibilidades.

De hecho, las restricciones pueden ser tan violentas que el niño (a) construye la representación de su cuerpo como un escondite, donde pasa la mayor parte del tiempo, alejado de los demás. En la infancia comúnmente esto se refleja en los lugares que el niño (a) elige para esconderse, por ejemplo, bajo la cama, encerrado en los roperos, oculto bajo la mesa o algún otro rincón, que es imagen de un rincón enclavado en el alma y del cual el niño (a) puede no salir en toda la vida. Por eso, reconocer el cuerpo como un dominio de posibilidades es fundamental, como también darse cuenta que el juego es el camino y guía de este reconocimiento. Jugar es una invitación permanente que se le hace al alma del niño (a) a salir del escondite.

Visto de esta manera el juego es un agente revolucionario que propone al niño (a) levantar la cabeza, mirar lo que le rodea y erguirse para dar origen al mundo. Sin embargo, esta proposición nunca ha estado del todo clara, pues culturalmente han primado prácticas de control dedicadas a formar cuerpos dóciles y obedientes.

“No es difícil encontrar, si seguimos los caminos de la historia, prácticas en las que se prestaba gran atención al cuerpo, pero al cuerpo que se manipula, al que se da forma, al que se educa (...)” (Foucault, 1996, p 140)

Estas prácticas han tenido como finalidad estandarizar la experiencia del cuerpo, junto a lo cual el juego también ha sido estandarizado y neutralizado en sus posibilidades. Como tal, el niño (a) se ha vuelto ciego a lo que naturalmente su cuerpo le significa, dando por hecho limitaciones o disfunciones que no tienen una auténtica fundamentación. Todo niño (a) en su origen es un dominio de posibilidades y ninguno está “predeterminado genéticamente a ser ninguna clase particular de ser humano, todos los seres humanos podemos llegar a ser cualquier clase de ser humano, según el convivir que vivamos. (Maturana y Dávila, 2011, p 125). Aquí Maturana ofrece una enorme intuición y espléndidamente liberadora, pues *si* podemos llegar a ser cualquier clase de ser humano, no existe la disfunción, sino la funcionalidad que es la manera como un niño (a) particular ha conseguido vivir a una cultura que restringido y estandarizado su cuerpo. La disfuncionalidad es una gran ceguera que ha excluido y sigue excluyendo a muchos de la experiencia vital del juego.

El cuerpo que tenemos no es el cuerpo que somos, y merece toda nuestra atención, merece en especial recuperar la capacidad de crear por encima de sí, por encima de aquello que se le ha impuesto. Y es aquí donde el juego insinúa su grandeza, pues tiene la fuerza para mostrarle al niño(a) en el acto mismo de jugar que su cuerpo, probablemente no es reflejo de sus limitaciones, sino de su forma de “conservar un modo de convivir”. En su plasticidad el juego ofrece a los niños(a) una amplitud de modos de estar en la vida, que poco a poco puede quietando lo que se ha perpetuado y disponer la apertura de la autonomía donde se encuentre con la pregunta: ¿Es así como deseo vivir, deseo verme, deseo sentirme?

De acuerdo a su esencia creadora el niño(a) tiene el derecho de ir más allá de su apariencia, de modo tal, que el obeso, desnutrido, encorvado o deformado son sólo una estrecha fijación en un cuerpo que verdaderamente es un dominio de posibilidades .

La experiencia del juego se deja ver como una vía de comprensión de la esencia del ser humano que recién se comienza a tener a la vista cuando nos ocupamos del fenómeno del juego, ya no como un pasatiempo, como algo ocioso o un medio para un fin. El juego no sólo nos deja ver su relación íntima con la niñez, con la consciencia de ser creador y regalo a la vez, no solo nos deja ver su relación con la autonomía y la experiencia del cuerpo, sino

también nos revela una profunda confianza en la que habita y descansa, como quién se deja sostener por algo que parece no estar, sin embargo, sostiene.

2.5 El juego y el tiempo.

Reivindicar al juego, significa darle el lugar que le corresponde como fundamento de la esencia del ser humano e involucra distinguir también como fundamento, la consciencia del tiempo, en la que el juego se dispone y realiza.

Si la experiencia del juego, no está del todo legitimada es porque vivimos sobrecogidos y dominados por una concepción del tiempo lineal que se ha trasladado a todas las áreas del quehacer humano. La cultura, la economía, la organización social, la educación, la salud todo se ve inundado por esta concepción que externaliza al tiempo y lo pone fuera de la experiencia humana, en este sentido el reloj en su diversidad y utilidad no es un mecanismo inofensivo, pues nos refleja diariamente este estar fuera del tiempo. A partir de aquí el tiempo deja de ser algo en lo que estoy, como ese bien entrañable que me constituye, para comenzar la persecución de un bien que me trasciende y que hay que asegurar como sea. Expresiones como “el tiempo es oro” o “hay que ganar tiempo”, son reflejo y testigo de esta forma de concebir el tiempo. Ciertamente, existen antecedentes históricos que permiten comprender como emerge en el mundo o se fortalece esta concepción del tiempo que, por lo pronto, y sin ánimo de profundizar, nos remite a Aristóteles, pues desde el en adelante comienza a imponerse una visión donde impera la representación lineal del tiempo como “series de horas”, como “número ligado a un movimiento”, como un “antes y un después”. Como menciona Martín Heidegger, con Aristóteles comienza la historia del tiempo del reloj y del “tiempo mundano”.

En correspondencia con la linealidad del tiempo y su externalización, “el ahora” más importante se representa en el futuro que se convierte en la medida de nuestros actos y obliga a nuestra atención a proyectarse más allá de sí, sacándola de su nicho natural que es el presente. Las consecuencias asociadas a esta visión son la necesidad de asegurar el futuro, la búsqueda de certezas, la exhaustiva planificación, la ansiedad, siendo cada una de ellas a su vez origen de malestar. Remitirnos al presente, significa volver al reino de la conciencia donde lo que somos se “observa y se reconoce a sí misma como parte del devenir”. (Nietzsche, 1962).

Ciertamente esta es una visión del tiempo que si bien a dominado los últimos 2000 años y, en muchos aspectos nos ha extraviado, no es la única, más aún, siempre ha tenido que convivir con otra dimensión del tiempo que se salvaguarda en la experiencia del juego, como si el juego fuese el garante de guardar lo esencial en el ser humano.

Se dice que el tiempo que le es propio al juego ocurre en el presente pero no como *una* serie de horas, similar al futuro, sino como presencia, como don, que como ya se ha mencionado anteriormente, surge, se muestra y luego se vuelve a sumergir, inaprensible por la medida de un reloj, pues ese tiempo no tiene duración, sino que es vivencia pura.

Tal vez no se trate de vivir exclusivamente en el dominio de un tiempo, sino comenzar a reconocer que somos seres que tenemos como fundamento de nuestra existencia la temporalidad y no sólo porque somos mortales, sino porque el tiempo nos constituye de diferentes modos, sin embargo, vivimos inventariados, agendando una vida que quiere realizarse en el movimiento y la diversidad.

Los niños(as) son, sin lugar a dudas, quienes mantienen despierta esa otra dimensión del tiempo, que hemos relegado a la experiencia del juego, como si solo allí fue posible admitirlo. Sin darnos cuenta, tal como dice Maturana, que nuestro trabajo y empeño más serio, puede también ser vivido como juego, mientras este por completo en lo que hacemos.

“Se juega cuando se atiende a lo que se hace en el momento en que se lo hace”. (Maturana y Verden, 2003, p 217)

El tiempo en el que los niños (as) juegan es un espacio distinto de la duración o del transcurrir de las manillas del reloj. Es un horizonte, porque ofrece amplitud y un paisaje interior, una inmensidad donde el niño (a) se encuentra con una comprensión de si mismo. Una comprensión que le viene dada por la vivencia y no por las representaciones.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se inscribe en el campo metodológico de la investigación cualitativa interpretativa. En función de esta metodología se pretendió observar un fenómeno en particular, para comprender su riqueza y su función social. Para tal efecto se implementa el uso de entrevistas semiestructuradas a los agentes educativos que directamente trabajan con el fenómeno a estudiar y de este modo conocer su percepción.

Me interesa la percepción que las educadoras tienen del fenómeno del juego para conocer su construcción de significados en torno a él y como lo implementan en su relación con los niños/as.

El diseño metodológico posee características del enfoque fenomenológico en cuanto se ocupa de estudiar lo que en este caso las Educadoras de Párvulos sienten, piensan y creen de la experiencia del juego, “al enfoque fenomenológico le interesa describir el fenómeno, tal cual como aparece a la conciencia del sujeto investigado (...)”, con el fin de explicitar las percepciones, los valores y costumbres de determinados sujetos.

3.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La técnica utilizada durante esta investigación para la recogida de información es la entrevista la cual es conocida como

“una técnica utilizada por la metodología cualitativa, para recoger información de tipo verbal de uno o más sujetos a partir de una guía” (Araneda, Parada y Vásquez, 2008, p 88)

Pero más específicamente se utilizó la entrevista estandarizada abierta y es la que se explicita a continuación:

Entrevista estandarizada abierta

Esta entrevista se caracteriza por el uso de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta. De este modo se pueden registrar las percepciones, las creencias, conceptos que los entrevistados tienen acerca de un tema en particular.

La entrevista estandarizada abierta fue elaborada en base a 25 preguntas, enfocadas y orientadas a responder a la interrogante que da el lineamiento a esta investigación. Éstas 25 preguntas están organizadas en 4 categorías; autonomía, aceptación, corporalidad y tiempo. Esta entrevista fue realizada a 4 Educadoras de Párvulos de 3 centros Educativos distintos, siendo el Centro A, la Educadora A, el Centro B, la Educadora B y C y el Centro C, la Educadora D, como se verán en los anexos.

Finalmente, hay que mencionar que esta entrevista fue validada por 2 profesoras de la Carrera de Educación Parvularia, las cuales poseen conocimientos referidos a investigación, ya que guían tesis a distintas alumnas.

Formato de entrevista estandarizada abierta.

Juego

- En tu experiencia como educadora de párvulos, ¿por qué es significativo que los niños jueguen?
- ¿Cuáles son los atributos y aspectos del juego que tú más destacas?

Juego y autonomía

1. ¿Qué es la autonomía para ti?

2. ¿Opinas qué el juego contribuye al desarrollo en la autonomía de los niños/as? ¿Por qué?
3. ¿Cómo abor das la situación, cuando un niño/a no quiere participar de lo que el adulto le propone?
4. ¿Sientes que los niños/as tienen los espacios para organizar y crear en situación de juego?
5. ¿Se dan instancias para que los niños/as decidan a qué, cómo, cuándo, dónde y con qué jugar? Explica.
6. Con aquellos niños/as que suelen ser más independientes y tienen más iniciativa ¿Cómo sueles trabajar con ellos para mantenerlos integrados al grupo?

Juego y aceptación.

1. ¿En qué medida el juego contribuye al desarrollo de la identidad de los niños/as? ¿Por qué?
2. ¿Cómo potencias la singularidad de cada niño/a en función del grupo?
3. ¿De qué modo sientes que el juego favorece el respeto de sí mismo y del otro en los niños/as?
4. ¿Sientes que el juego es una experiencia donde los niños/as se encuentran? Explica

5. Desde tu rol como educadora ¿qué importancia le das al juego para conocer y reconocer al niño/a?
6. ¿De qué forma te organizas para potenciar a aquellos niños y niñas que traen consigo inquietudes, habilidades y conocimientos diferentes en relación a sus pares?

Juego y corporalidad

1. ¿De qué modo el cuerpo del niño comunica si está o no involucrado con la experiencia que le propones?
2. ¿Crees que la conciencia que el niño/a tiene de sí mismo esta relacionada con la experiencia de su cuerpo? Explica
3. ¿Has observado si existe alguna relación entre la experiencia que el niño/a tiene de su cuerpo (autoimagen) y su modo de convivir y relacionarse?
4. ¿De qué forma la educación debiese considerar el lenguaje corporal como un recurso educativo?
5. ¿Cómo convives y actúas con aquellos niños (as) que no se mantienen sentados y están en permanente movimiento?

Juego y tiempo

1. En la organización diaria ¿Hay un tiempo destinado especialmente para jugar? ¿cómo está organizado, cómo lo utilizan?

2. ¿Crees que el tiempo destinado para el juego es el adecuado a las características o necesidades de los niños y niñas? ¿Por qué?
3. ¿Qué haces con los niños/as que están muy compenetrados y entretenidos jugando para proponerles entrar en una nueva actividad?
4. ¿Cuál es tu vivencia personal referida a la forma en que los niños/as comprenden el tiempo y al cómo transcurre?, ¿se trabaja en el aula este aspecto?
5. Se dice que el tiempo propio de los niños/as es el presente, dado su pensamiento concreto ¿Qué has aprendido de ello en tu relación con los niños/as?

Pregunta final

- ¿Qué significa para ti la experiencia del juego en lo personal?

3.3 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez elaborado el marco teórico se constituyeron categorías apriorísticas de la investigación, ya antes señaladas, que claramente dieron la orientación al presente estudio, luego una vez recogida la información a través de las entrevistas semiestructuradas se examinaron los registros, se ordenaron y clasificaron, obteniendo antecedentes relevantes y recurrentes que permitieron simplificar el análisis.

En virtud de la información emergente aparecen los primeros hallazgos, que nos hablan de la percepción que las Educadoras de Párvulos sostienen respecto al fenómeno del juego, el modo como se implementa, el valor que se le concede, el carácter pedagógico que se le otorga y su relación personal con el juego.

A continuación, se establecieron relaciones a partir del marco teórico, los datos obtenidos en la investigación que dan cuenta de la percepción de las Educadoras de Párvulos y las concepciones de la investigadora. Así es como se inicia la triangulación

3. 3.1 TRIANGULACIÓN

Para respaldar la seguridad del estudio, como investigadora utilice la técnica de triangulación. La triangulación “busca el enriquecimiento de una visión (comprensión), el enriquecimiento de las conclusiones, el aumento de la confiabilidad, el afinamiento del nivel de precisión y el contraste de la consistencia interna” (Ruiz Olabuénaga, J.2003). Primeramente se recurrió a la teoría existente sobre el tema investigado, luego a las entrevistas realizadas a las distintas Educadoras de Párvulos y finalmente mis percepciones sobre el tema investigado.

3. 4 LIMITANTES DE LA INVESTIGACION

Una de las más importantes limitaciones de éste proceso fue, el no poder realizar observaciones en terreno, del tipo no participante sobre el tema investigado, debido al poco tiempo con que se contaba para realizar la investigación.

Por otra parte, por encontrarme sola en la investigación, no tuve la posibilidad de debatir con otras compañeras y administrar el trabajo con más agilidad y solo tenía a mi profesor guía para preguntarle mis dudas.

También como alumna investigadora, identifico como limitante la gran cantidad de información encontrada sobre el tema a investigar, incluido en la pedagogía, filosofía, psicología, biología, sociología, pero sin un centro convergente que las reúna y permita entrar en el fenómeno del juego de un modo más expedito, pues pareciera que cada dominio de conocimiento reflexionara sin considerar al otro

Dentro de este capítulo se dan a conocer los análisis de los hallazgos encontrados en la investigación. Los hallazgos “no son necesariamente hechos “extraordinarios” o eventos inusuales, sino simplemente lo que el investigador encontró como consecuencia de lo que vio, escuchó y leyó, respecto de lo que buscaba” (Araneda, Parada y Vásquez, 2008, p 109). Nuestra búsqueda fue guiada por las categorías apriorísticas que se formularon al inicio de la investigación y que fue nuestra forma de contrastar y obtener observación a través de las entrevistas estandarizada abierta

4.1 CATEGORIZACION APRIORISTICA

Juego: Se entiende por jugar a cualquiera actividad vivida en el presente de su realización y actuada emocionalmente sin ningún propósito exterior a ella. Es una experiencia valida en sí misma con un potencial de autorrealización que se consume en su hacer.

Juego y autonomía: Un niño/a es autónomo cuando actúa desde sí escuchando su emoción y se siente aceptado en su total legitimidad. Para que la autonomía sea un desarrollo efectivo en el niño (as) tiene que aprender a respetar y escuchar su querer resguardándolo de las exigencias y los condicionamientos al que el otro lo expone.

Juego y aceptación: Se entiende como la vivencia que puede tener un niño/a al comprenderse como un regalo, como un sujeto creador y transformador. La aceptación se entiende como la apertura al ser del otro y de sí mismo y se expresa como un puedo verte que propicia el escenario donde el niño(a) muestra lo que lo constituye abiertamente.

Juego y corporalidad: Se entiende como la conciencia que el niño(a) puede desarrollar para comprender su cuerpo como un dominio de posibilidades, que se pierde y neutraliza si no se reconoce su conexión profunda con la historia de convivencia que el niño(a) refleja en su corporalidad.

Juego y tiempo: El tiempo es esencialmente el presente, entendido como un acontecimiento puro, como un signo de aquello que quiere manifestarse en ese instante y en esas particulares condiciones y donde el niño(a) es testigo y gestor de aquello que se muestra.

Lo que orienta esta investigación ha sido profundizar en la experiencia del juego, con el objetivo de observar como es vivenciado y concebido en el ámbito de la Educación de Párvulos, donde el juego se señala como una pieza fundamental de su quehacer.

El siguiente análisis se construye a partir de la triangulación del marco teórico, los hallazgos que nos ofrecen las entrevistas y la percepción que la investigadora tiene al respecto

Juego

El juego a lo largo de la investigación teórica se perfilo como un fundamento humano excepcional, con un potencial de autorrealización y creatividad que nos obligo a reconsiderar la representación cotidiana que concibe el juego como un medio al servicio de la diversión, el recreo y el relajó. El análisis de las entrevistas, por su parte, nos ofreció la posibilidad de constatar como efectivamente el jugar no es vivenciado como concerniente al ser del hombre; y por lo mismo, se ha dejado de prestar atención a lo que le es esencial.

A continuación analizamos algunas citas seleccionadas de las entrevistas que nos permiten exhibir lo señalado:

“Pienso que lo más significativo es que el juego es una experiencia de aprendizaje” (Ed. D)

“Es la forma más fácil para que ellos puedan aprender, interactuar y así tener aprendizajes más significativo” (Ed. C)

“A través del juego los niños(as) aprenden, hay que tratar que todo lo que uno hace con ellos sea entretenido para que el aprendizaje sea significativo” (Ed. B)

En este punto llama especialmente la atención que el juego sea asociado abiertamente a una experiencia de aprendizaje, donde el juego se diluye como experiencia directa y queda supeditado a su aporte al logro del aprendizaje. El juego se identifica como una forma a través de la cual los niños(as) desarrollan sus potencialidades y se desestima una mirada al fundamento del juego, tal vez ni siquiera se le desestime porque simplemente no se le ve como algo en sí mismo. Tenemos la inclinación a tener una mirada cognitiva del desarrollo del niño(a) y todo lo que le envuelve, cuando tal vez lo primero debiese ser una mirada existencial/ontológica. De ser así parece que hemos puesto como primero lo que es segundo en un orden esencial, a saber, hemos puesto lo cognitivo por encima de la vivencia:

“Es más fácil aprender a través del juego porque al ser entretenido a ellos les queda con mayor facilidad el aprendizaje” (Ed. B)

Considero que este “desplazamiento en el orden” es un gran hallazgo, porque permite señalar la ceguera a partir de la cual nos relacionamos con la experiencia del juego, como si fuese algo de lo cual no se puede hablar directamente, sino es a través de su asociación con el aprendizaje, la entretenición, la estrategia o como un agente motivador. Sin embargo, a la luz de nuestro referente teórico se observa que el juego no es una técnica, no es una estrategia, sino que es una vivencia.

“Nos hemos hecho la experiencia, ni nos hemos detenido a pensar en lo que él tiene de esencial: no hemos ponderado aquello a lo que se juega y quién juega, así como el modo en que allá que pensar aquí el jugar” (Heidegger, 2003)

Con el reporte de las entrevistas nos damos cuenta del quiebre que se manifiesta en la experiencia del juego cada vez que le atribuimos algo que no va con su fundamento, por ejemplo, “a través del juego los niños(as) aprenden”, obligándolo a hacerse cargo de algo que no le compete, pues comprendo a la luz de lo investigado que el juego es un acontecimiento donde el niño(a) expresa su vitalidad. Vitalidad que no puede ser condicionada y evaluada por su aporte al aprendizaje o algún otro fenómeno. El juego es ese horizonte donde el niño(a) se siente en el derecho de expresar su vitalidad y abrazarla.

Se tiene la impresión que la ceguera respecto al juego no se distingue a primera vista porque se confunde con el rol que se le ha asignado como mediador de aprendizaje y cuando se le pregunta directamente a las Educadoras de Párvulos, por lo general la respuesta es vaga o simplemente se diluyen en impresiones teóricas, sin ofrecer una visión total.

“El juego es una de las actividades inherentes a los niños(as). Los niños(as) por iniciativa propia organizan juegos, proponen juegos y se relacionan con nosotros los adultos y con ellos mismos muchas veces a través del juego, entonces obviamente que para ellos es una experiencia totalmente significativa (...)” (Ed. A)

Se declara al juego como algo significativo e inherente a los niños(as), sin embargo, da la impresión de que en estas respuestas no está encarnada su vivencia, sino que más bien, responde a un contexto académico, donde se da por hecho lo que el juego es, en desmedro de la vivencia y mientras más se insiste en eso, más se oculta lo esencial.

“Antes de convertirse en el que ve, estas lejos de la simplicidad de la vida. Crees que lo sabes todo. Tienes grandes opiniones y tratas de imponérselas a los demás. Una vez que te conviertes en el que ve, todo cambia (...). Ya no sabes nada con exactitud ni siquiera lo que tú mismo has aprendido y comienzas a descubrir que la verdad de las cosas y de ti mismo no tiene nada que ver con los símbolos que provienen de la voz del conocimiento. Cuando te conviertes en el que ve, ves lo que está detrás del conocimiento” (Ruiz, 2010, p 88)

Finalmente me sorprende descubrir en las Bases Curriculares como el juego aparece como un principio sin un énfasis especial, y aun cuando se dice que es un proceso en sí para los párvulos y no un medio, esto se contradice con el comienzo del texto, donde se puede evidenciar que verdaderamente el énfasis está puesto en las situaciones de aprendizaje. En los principios pedagógicos se dice respecto al juego:

“Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren

permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.” (B.C.E.P. 2001, p 17)

Juego y Autonomía.

En lo que concierne a esta categoría se tuvo la impresión de que las respuestas de las Educadoras de Párvulos se encontraban especialmente pauteadas por la definición que de ella se ofrece en las Bases Curriculares (B.C.E.P), donde se describe lo siguiente:

La autonomía, “Se refiere a la adquisición de una progresiva capacidad del niño para valerse por sí mismo en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir. Ello posibilita gradualmente su iniciativa e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, junto con el asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás” (B.C.E.P, 2001, p 39)

Movilizados por esta impresión emergió en nosotros la siguiente pregunta; ¿de qué modo la descripción que se ofrece en las bases curriculares marca una tendencia en la percepción de las educadoras?, y descubrimos que esa percepción se encuentra fundamentalmente dirigida por la expectativa de que el niño desarrolle la capacidad de valerse por sí mismos:

“La autonomía está en función de adquirir una independencia gradual en desplazarse (...), y ejecutar tareas de cuidado de sí mismo e ir adquiriendo un autocontrol de sus emociones” (Ed. D)

“La autonomía es cuando una persona va adquiriendo ciertos aprendizajes o estrategias que le van permitiendo desarrollarse como personas, logrando hacer cosas por sí solos (...), él va viendo que ya no depende tanto de un adulto para lograr lo que quiere” (Ed. B)

Considerando la investigación teórica se puede afirmar que es un error asociar la autonomía a la capacidad del niño(a) a valerse por sí mismo, pues esto implica precipitar la conciencia de responsabilidad del niño(a) con sus actos, de tal modo que su relación con la vivencia deja de

ser fluida, presente y lúdica para enfocarse prematuramente en las consecuencias de su acción. La implicancia directa de este hallazgo es que al niño(a) se le deja de ver en su peculiar relación con la autonomía, bajo el supuesto que el niño(a) se vuelve autónomo en la medida en que se vuelve más adulto.

La sensación emergente es que el niño(a) adquiere representaciones donde pareciera que la autonomía se conquista, es un logro o es un estado al que se llega, sin embargo, en virtud de lo investigado comprendemos que la autonomía consiste en vivir como legítimo el propio ser y el propio hacer, por eso Maturana señala el peligro de alterar esta legitimidad.

“Uno es autónomo desde sí, en tanto está centrado en el respeto por sí mismo (...) y en la aceptación de su total legitimidad, no en la negación, la crítica o el exigir” (Maturana y Dávila, 2001, p 33)

Desde esta perspectiva la autonomía no es ningún logro, pues todo el tiempo estamos en ella como una oportunidad reflexiva de estar conscientemente en aquello que se hace, sin embargo, al niño(a) no se le deja entrar o permanecer en esta reflexión, pues frecuentemente se le saca de ella a través de las exigencias. Es así como nos parece que detrás de la definición de autonomía que las educadoras emplean prevalece una inclinación a que el niño “se haga cargo” pronto de sí mismo, cuando al parecer la autonomía observada desde la perspectiva que ofrece Maturana, está relacionada con que el niño “pueda actuar desde sí” que es distinto a valerse por sí mismo, pues la primera, involucra saber lo que quiero, mientras que la segunda puede obviar este querer, un niño puede claramente aprender a valerse por sí mismo y sin embargo, no saber lo que quiere, lo que lo pone tal como dice Maturana al servicio de depender de lo que digan los demás, de allí que muchos niños y adultos no sepan distinguir lo que quieren, pero identifican claramente los deseos, expectativas y demandas de los otros.

Es importante considerar como parte de este hallazgo, el examinar si la capacidad de valerse por sí mismo, sigue siendo una forma adecuada y pertinente de asociar a la autonomía.

Un segundo hallazgo respecto a la autonomía es lo que consideramos llamar la ilusión de elección, examinando las entrevistas y de acuerdo a las percepciones personales de la investigadora se observó, que muchas veces las posibilidades de elección que se le ofrecen al niño(a) en relación al juego son aparentes:

“Hay distintas alternativas dependiendo de la circunstancia en que se esté trabajando, depende mucho del contexto en que nosotros estemos, si tenemos otras alternativas generalmente es como la acción a ofrecer al párvulo, ofrecer otras alternativas para desarrollar una cosa distinta o preguntarle si no quiere realizar lo que se le está proponiendo por qué, qué es lo que desea hacer, proponerle a lo mejor que lo que desea hacer realizarlo inmediatamente después (...)” (Ed. A)

Por lo general, estas alternativas están condicionadas a las expectativas, deseos y voluntad de la Educadora, de tal modo, que cuando se le presentan las alternativas a los niños(a) la Educadora ya tiene hecha su elección, y aun cuando los niños(as) puedan sentirse libres de tomar su decisión, prevalece la preferencia de la Educadora quien les presenta la alternativa como una opción más atractiva.

“Bien niños (as), vamos a salir al patio, ¿a qué quieren jugar? (se escucha la propuesta de los niños(as)), ya pero antes vamos a hacer una ronda y después vamos a jugar a lo que eligieron”

Mirado este hallazgo a la luz de lo investigado se reconoce como una implicancia directa de esta forma de conducirse a lo menos dos cosas:

- Al niño(a) no se le deja vivir como valida su elección.
- El niño(a) aprende a no respetar su querer y a no considerar el querer de los otros.

Es así, como a pesar de las intenciones de desarrollar la autonomía en los niños (as), si la Educadora pone su querer en lugar del querer de los niños, ellos no podrán aprender a actuar desde sí.

Juego y Aceptación.

En la categoría señalada como aceptación me llama especialmente la atención, que las Educadoras entrevistadas asocian la aceptación a la experiencia de conocer al otro y conocerse a sí mismos. Estimando este conocer como un recurso legítimo para la evaluación del niño(a) y su desarrollo.

“(...) uno desde ahí los va conociendo y los puede evaluar en cualquier cosa, o sea, uno le plantea un juego y puede evaluar motricidad, lenguaje, autonomía (...)” (Ed. B)

“Es una instancia de observación y evaluación de conductas en los diferentes ámbitos” (Ed. D)

En el contexto de esta categoría y de las respuestas extendidas que ofrecen las entrevistadas, observamos que el juego vuelve a ser concebido como una instancia de aprendizaje, conocimiento, y ahora también de evaluación. Lo que a la luz de lo investigado se opone a la consideración de la aceptación como un fenómeno existencial anterior al conocimiento, donde la esencia de tal fenómeno va de la mano de poder ver al otro.

“Uno estabiliza las relaciones humanas diciendo que las personas son de una determinada manera (...) Yo conozco a fulano y sé que va a ser tal cosa. En ese momento bajo el supuesto de que fulano es así, yo estabilizo la relación y no permito la dinámica de configuración de un mundo cambiante” (Maturana, 1992, p 31)

En este sentido, también me parece importante examinar el texto acerca de la identidad contenido en las Bases Curriculares (B.C.E.P), en la medida que advertimos un cierto énfasis en el conocer:

“Se refiere a la gradual toma de conciencia de cada niña y niño de sus características y atributos personales, los que descubren y reconocen una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Ello les permite identificarse como personas únicas, por tanto

valiosas, **con características e intereses propios, reconociéndose como miembros activos de su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenecen**". (B.C.E.P, 2001, p 45)

Al examinar este texto, consideramos que existe un énfasis en que el niño(a) logre un conocimiento de sí mismo, que le permita identificarse como una persona única y valiosa. El riesgo de sostenerse en esta significación es que el niño(a) y la Educadora se extravíen en aquello que se puede conocer, distinto a detenerse y prestar atención a aquello que el otro es. El poder ver al otro constituye una actitud diferente al conocer, pues mientras el conocer es muchas veces estabilizador del flujo del vivir, el poder ver es una disposición receptiva, abierta y humilde que sugiere poner entre paréntesis el protagonismo habitual. Protagonismo que tiene que cesar para que el otro aparezca.

Poder ver al otro es más que mirar, es más que conocer. Poder ver es contactarse con la majestuosidad de la existencia del otro. Al ver de esta manera se diluye la separación entre uno y otro aunque sea en forma provisional y solo por un instante. Y es en ese instante donde acontece un verdadero encuentro y aceptación del otro tal como es. Al contrario del conocer que actúa a partir de esa separación y en su incapacidad de establecer ese encuentro termina haciendo un esfuerzo por representar al otro y al mundo.

A la luz de lo descubierto, me es dado entender que el conservar como objetivo el conocerse a sí mismo o el conocer al otro constituye una ceguera riesgosa en la relación con el niño(a). Pues, ¿Qué sucede si en mi relación con un niño(a) aparecen dimensiones de él y de mi misma que no coinciden con lo que digo conocer?, ¿Qué hago con ello?, ¿Las niego, las reprimo, las castigo? Por eso el conocer como énfasis es riesgoso porque no ofrece la plasticidad necesaria para recibir y respetar la totalidad del ser del otro.

“El mundo en que vivimos es un mundo de distinta clase del que uno corrientemente piensa. No es un mundo de objetos independientes de nosotros o de lo que hacemos, no es un mundo de cosas externas que uno capta en el acto de observar, sino que es un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos” (Maturana, 1992, p 31)

Ahora bien, otra manera de cerrarnos al poder ver es trivializando lo que constituye esencialmente al otro, por ejemplo cada vez que el niño(a) se siente forzado a manifestarse de una determinada manera, pues aun cuando el contexto aparezca alentador y positivo, hay algo dentro del niño(a) que íntimamente deja de ser creativo y a la larga puede convencerlo de no exponerse y prematuramente negarse a dar lo mejor de sí.

Finalmente, entendemos que la aceptación del otro involucra un poder ver que es anterior al conocer y que nos capacita para respetar y cuidar lo que en el otro se manifiesta.

Ya no podrás predecir
la conducta de tu vecino,
tendrás que mirarlo (...)
No me instruyas,
vive junto a mí;
tu fracaso es
que yo sea
idéntico a ti.

(Maturana, 1992, p 96)

Juego y corporalidad.

En lo que respecta a la corporalidad estimamos que el hallazgo más significativo se revela a partir de la afirmación **“el cuerpo expresa y hay que observarlo”**. (Ed. C) Recogemos esta afirmación, pues nos permite identificar la representación que se tiene del cuerpo como “cosa”, y como algo que presumiblemente al ser observado permite descubrir los atributos y determinaciones del cual está impregnado.

Cuando esta ultima forma de percibir el cuerpo predomina, se olvida “que todo ha llegado a ser”, y que el cuerpo es parte del flujo del vivir y que goza de una enorme plasticidad. Cuando esto se olvida nos encontramos con afirmaciones como las siguientes

“He observado que aquellos niños(as) más menudos, generalmente son más ágiles y rápidos y por ende más inquietos y aquellos que poseen mayor masa corporal hacen valer su fuerza y tienen una actividad más territorial” (Ed. D)

Se observa en la descripción anterior la convicción con que se establece una relación causal, donde se concluye que los niños(as) menudos son más ágiles y los niños(as) corpulentos son más territorialistas. Ahora bien, lo que se muestra significativo no es el contenido de esta descripción en sí, sino el contexto que abre, en la medida que nos permite evidenciar como tendemos a cosificar y estabilizar a los niños(as) con nuestras representaciones. De acuerdo a lo investigado descubrimos que la corporalidad no puede distinguirse como un reflejo de la realidad, como si ser pequeño e inquieto fuese una determinación consumada en el cuerpo de un niño(a).

Parafraseando a Maturana los seres humanos somos lo que somos de acuerdo al tipo de conversación que convivimos, pero en la reflexión podemos cambiar nuestro conversar y con ello nuestra corporalidad y forma de relacionarnos. Por lo tanto, no existe un cuerpo objetivo como una cosa independiente de lo que hacemos, sentimos e imaginamos.

Una forma distinta de vivir nuestra corporalidad **“es abrirnos a la multidimensionalidad de nuestra experiencia corporal y comprender su relación con los discursos sobre el cuerpo. Es preciso darnos cuenta que los relatos son parte de nuestra vivencia corporal, participan de su configuración, pero no lo agotan y tampoco lo representan”** (Nagmanovich, 2009, p 2)

Es así, como la corporalidad es parte del fluir de la vida y no es un cosa que puede ser captada en el acto de ser observada, presumir esto significa vivir bajo el dominio de la representación del cuerpo como una cosa, que desde luego, no permite ver la amplitud de la vivencia corporal. Y en su defecto, imagina ver ciertas determinaciones donde no lo hay, **toda la realidad emerge de una red de relaciones: cada cosa depende de causas de distinta índole y lo que parece real, no posee un significado independiente de esa red de relaciones (Bertossa y Ferrari, 2010, p 241)**. Por lo tanto, toda determinación además de ser una representación es una forma de prescribir nuestra relación con el cuerpo, tal como queda al descubierto en las siguientes afirmaciones:

“Si el niño(a) crece con varias experiencias relacionadas con su cuerpo va a ser cariñoso, va a saber expresar sus sentimientos” (Ed. A)

“Si tuvo varias experiencias con su cuerpo el niño(a) desde bebé va a ser más independiente cuando grande” (Ed. D)

Si imaginamos que un niño(a) al recibir cariño más tarde va a ser cariñoso o al ser golpeado va a ser agresivo estamos favoreciendo nuestra inclinación a cosificar la experiencia. Y es aquí donde tenemos que recordar lo que descubrimos en la preparación del marco teórico, relacionado con el hecho de que aquello que vemos en el otro obedece a una forma de conservar un modo de convivir que en su mundo de relaciones le ha sido funcional. Por lo tanto, si el niño(a) se comporta de una cierta manera no es porque este determinado a hacerlo, sino porque ese actuar le sigue siendo funcional y no ha tenido la posibilidad de aprender su corporalidad como un dominio de posibilidades, donde podría llegar a darse cuenta de la legitimidad de preguntarse ¿si es así como desea actuar, como desea sentirse o vivir?

Por eso, la proposición **“el cuerpo expresa y hay que observarlo” (Ed. C)**, es conveniente concebirlo como parte de un relato en el cual podemos quedarnos atrapados bajo la convicción de que el niño(a) es aquello que parece expresar, en cambio, bajo la conciencia de que el cuerpo es un dominio de posibilidades se revela que el niño(a) es mucho más que la expresión de su cuerpo y esto inmediatamente nos abre como fundamento a considerar que el cuerpo está impregnado de historia. Pero no una historia lineal-causal, sino una experiencia que si bien es individual es también un tejido familiar, social, cultural, moral, planetario que nos obliga a tratar con la corporalidad como una inmensidad, de modo tal, que al tratar con el cuerpo del otro o mi propio cuerpo, me relaciono con algo mucho más grande y significativo que aquello que aparentemente se expresa.

Por ahora como investigadora y futura Educadora me doy cuenta que reconocer al cuerpo como un dominio de posibilidades propicia una comprensión mucho más amplia y profunda de lo que es la percepción del cuerpo como una cosa. Y en consideración a este análisis tengo que aprender a reflexionar e identificar como hago lo que hago, es decir, a preguntarme desde que criterios, desde que emoción actúo, de lo contrario, sostendré el error de aludir a características mías y del otro como si fuese algo que existe de hecho.

Juego y tiempo

El análisis de los registros asignados a la relación juego y tiempo, nos permite observar cual es la representación del tiempo que dirige el trabajo y la percepción de las Educadoras. Dicha representación obedece esencialmente a la percepción de un tiempo lineal, que aparece como disponible y es susceptible de administrar, las afirmaciones siguientes dan evidencia de ello:

“Los niños(as) necesitan variedad de actividades, porque el tiempo de concentración que ellos tienen es muy corto” (Ed. B)

“Hay que pasar muy rápido de una actividad a otra” (Ed. B)

“Están programadas también las actividades de patio, que son libres o pueden ser juegos dirigidos, también están planificados los juegos de zonas y roles” (Ed. C)

Hoy en día es usual vivir pasando rápidamente de una actividad a otra, tal como está señalado en las afirmaciones anteriores, y lo vivimos sin cuestionarlo, como la forma natural y adecuada de estar en el fluir del vivir. Sin embargo, a la luz de lo investigado me doy cuenta que esto es reflejo de una representación del tiempo, que identifica al futuro como un dominio de especial atención. Un dominio del tiempo que hay que administrar, planificar y asegurar, como si asegurar el futuro fuese nuestra mayor tarea.

Ahora bien, a la luz de las afirmaciones seleccionadas, se puede observar como la vivencia de la actividad se carga de un especial vértigo y exigencia, como si el acto de pasar de una actividad a otra optimizara el tiempo. Como investigadora y futura Educadora me doy cuenta que efectivamente muchas veces la acción de realizar actividades se vuelve protagonista y se pasa de una instancia a otra sin dejar que la vivencia se consume, incluso, puede ser tal la desatención de este acto, que las Educadoras pueden interrumpir una actividad bajo la promesa de retomarla posteriormente.

“Bueno, muchas veces lamentablemente están muy metidos en el juego y tenemos que terminarlo, se aburren a veces, patalean, se enojan, pero también se les explica que después podemos retomar la actividad del juego que estaban tan entretenidos haciendo (...). (Ed. C)

Como si retomar el tiempo de juego, fuese una “actividad más entre otras”. Probablemente es esta forma de percibir el tiempo la que le da a la Educadora el pretexto para “terminar” con la actividad antes que esta se consume. Esta forma de programar el tiempo es lo que Heidegger señala como la organización del tiempo en una serie de horas. “Ahoras” que en el solo hecho de pronunciarlos se desvanecen, tal como una secuencia de actividades puede desvanecerse en el activismo.

Al contrario, de esta forma de percibir y convivir con el tiempo, Heidegger señala “que cada cosa tiene su tiempo y llega en el momento oportuno”, por lo tanto, la relación de la Educadora con su quehacer y los niños(as) no puede estar definida por la organización y rutina de las actividades, sino que tiene que abrirse a una concepción diferente del tiempo.

“Cada cosa tiene su tiempo. Lo que con ello se piensa es: todo lo que en cada caso es, viene y va en el tiempo que le es oportuno y permanece por un tiempo, durante el tiempo que le ha sido asignado. Cada cosa tiene su tiempo” (Heidegger, 2000, p 21)

El tiempo en que “cada cosa es” es el presente, pero no el presente en el sentido del “ahora”, sino como “presencia”, “como un estar presente y un dejar estar presente”, distinta a la percepción del tiempo como algo disponible, pues aquí se entiende que el tiempo no es algo que se pone al servicio de otra cosa, no es algo que se posee, no es algo que se ocupe o que se produzca. Cuando se dice que aquello que es viene y va en el tiempo que le es oportuno, se está afirmando que la presencia de algo “se da” en el tiempo y ello es algo que le concierne íntimamente al ser humano.

“Al hombre le atañe la presencia, y esto de modo que recibe como don el estar presente” (Heidegger, 2000, p 32).

Desde esta perspectiva, imaginamos que es fundamental que los niños(as) aprendan a concebir como un don el estar presente, y quitarle protagonismo al tiempo dispuesto como producción de actividades, de lo contrario, se pone el énfasis en lo que se produce y no en lo que se da, como donación en el tiempo.

“El tiempo no es ningún producto del hombre, el hombre no es ningún producto del tiempo. Aquí no se da ningún producir.” (Heidegger, 2000, p 36)

Mientras estemos ocupados en la representación del tiempo, como un producir actividades, el hombre queda clausurado para la comprensión de ese don, que no es una determinación o un privilegio que se pueda atribuir a sí mismo, pues ese don siempre va a estar en correspondencia con lo que se da en el ámbito abierto del tiempo. El hombre tiene el don de estar presente porque existe algo que se da simultáneamente y a esa relación Heidegger lo llama la regalía o la ofrenda esclarecedora.

Tal vez para los niños(as) es natural vivir en la experiencia de ese tiempo como regalía, sin embargo, como adultos, tenemos que aprender a persistir en el interior de ese tiempo auténtico, pues de lo contrario, somos seducidos por el tiempo lineal, donde no existe ninguna auténtica apropiación de lo presente.

Desde esta perspectiva es importante concebir como tarea de la Educación de Párvulos enseñar a los niños(as) a reconocerse como receptores de aquello que se hace presente, enseñarles de antemano a cuidar de algo en su esencia y no a conducirse como meros usuarios del tiempo.

El hombre es aquel que se percata del ser, mientras persiste en el interior del tiempo auténtico. (Heidegger, 2000, p 42)

En lugar de colmar a los niños(as) con actividades hay que favorecer en ellos el estar presente, que comienza por parte de la Educadora y de los adultos, en general, por disponerse a salir al encuentro y a la hospitalidad de aquello que se da en el acontecer del tiempo.

A la luz de la investigación desarrollada y los hallazgos dilucidados he observado que existe una distinción entre el discurso que se evidencia acerca del juego y su vivencia como tal. Por una parte, el discurso pone énfasis en que “el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño”, y por otra, distingue al juego “como un fundamento y no un medio”.

“A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” (B.C.E.P, 2001, p 17)

Sin embargo, lo revelado en las entrevistas y su posterior análisis ofreció elementos para reconsiderar aquello que en el discurso se señala acerca del juego, pues en lo inmediato no se condice con la noción de que el juego sea “un proceso en sí”, en su lugar, los hallazgos nos muestran que el juego permanece supeditado al aprendizaje, a la evaluación y al entretenimiento.

“Es más fácil aprender a través del juego porque al ser entretenido a ellos les queda con mayor facilidad el aprendizaje”

Claramente el juego se concibe como un medio, tal vez facilitador y entretenido pero no distinguido como un proceso en sí, que es lo que efectivamente descubrimos en los hallazgos donde evidenciamos al juego como una apertura y un estar-ahí esclarecedor. Posteriormente nos hemos dado cuenta que ese estar-ahí constituye una verdadera disposición existencial que requiere por parte de los niños(as) y Educadoras un saber estar presente y un dejar estar presente, de tal modo, de volverse receptivos a aquello que se da en nuestra relación con el juego.

La investigación nos sugiera que entre las Educadoras no hay conciencia de esta disposición existencial, por eso, les resulta difícil imaginar que algo pueda emerger esclarecedoramente de una instancia de juego, porque usualmente no se sabe que esperar, entonces la conducta

frecuente es invadir la experiencia programando una serie de actividades, tal como se evidencia en la relación de tiempo y juego que llevamos a cabo en el análisis interpretativo.

Otro aspecto que quiero señalar a modo de conclusión está relacionado con la disociación que advertimos en el discurso de las Educadoras al describir el juego como un espacio de exploración, como si el juego admitiera ser designado como un espacio distinto al quehacer de la educadora y de los niños(as),

“Aquí dentro del jardín hay espacios para que ellos se desarrollen y creen juegos, pero si hay que entregarles las herramientas y los espacios y dejarlos que ellos solitos vayan explorando...” (Ed. B)

“Las instancias siempre se dan, como a través de la planificación (...) se permite que puedan desarrollar las actividades...” (Ed. C)

“Es una instancia de observación y evaluación de conductas en los diferentes ámbitos” (Ed. D)

Examinado a la luz de nuestra investigación comprendemos que esta actitud se manifiesta con naturalidad únicamente allí donde prima una percepción del juego como medio, pues es allí donde reina una disociación con la vivencia. Disociación que podemos identificar en las expresiones siguientes;

“Hay espacios para que (ellos), se desarrollen y creen juegos” (Ed. B)

“Se permite que (puedan) desarrollar las actividades” (Ed. C)

“Es una (instancia) de observación y evaluación” (Ed. D)

Tal vez esta forma de distanciarse de la experiencia de juego es uno de los hallazgos que más llamo nuestra atención al momento de analizar las entrevistas, distinción que posteriormente se vuelve más nítida cuando comprendemos que esa disposición a “estar presente”, es también un ofrecimiento a abrir un espacio, que no es lo mismo que diseñar un espacio de juego, pues

este último es más bien, una representación que se inclina a considerar el espacio como algo exterior que existe con independencia de la educadora y de los niños. En cambio, lo que aquí se hace evidente es que sin esa disposición a “estar presente” no puede constituirse un auténtico espacio.

“Cuando se habla de hombre y espacio, oímos esto como si el hombre estuviera en un lado y el espacio en otro. Pero el espacio no es un enfrente del hombre, no es ni un objeto exterior ni una vivencia interior. No existen los hombres y además espacio. Porque cuando digo «un hombre» (...) ya estoy nombrando su residir y habitar junto a las cosas”. (Heidegger, 2009, p 2)

Desde esta perspectiva, el juego también se revela como una forma de habitar que tiene el privilegio de abrigar y cuidar aquello que nace y se desenvuelve en el juego mismo. De este modo, comprobamos que el juego es una experiencia existencial fundante que reúne aspectos que hay que desocultar, pues tras años de representarlo como un medio, el juego ha sido cosificado y dado por hecho, pero no solo el juego, pues hemos podido constatar a lo largo de la investigación que experiencias asociadas como **la autonomía, la aceptación, la corporalidad y el tiempo**, también están dispuestos a ofrecer atributos más esenciales de lo que hasta ahora hemos creído ver en ellos.

Cuando explore la experiencia de la autonomía se descubrió que la representación frecuente que se tiene de ella esta asociada a la disposición a valerse por sí mismo, sin embargo, en los análisis recientes tuvimos la oportunidad de confrontarlo con lo que al respecto propone Humberto Maturana, quien entiende la autonomía como un actuar desde sí, poniendo, en este caso, el énfasis en la correspondencia que existe entre el actuar y lo que moviliza ese actuar. De tal modo, que la pregunta, ¿Cómo hago lo que hago?, se constituye en una pregunta directriz que dota “de visión” al actuar, invitando en todo momento al niño (a) y educadora a convertirse en observador de su actuar. No así a la disposición a valerse por si mismo, que a nuestro parecer se conduce ciego en lo que respecta a su relación con aquello que no sea su propia determinación. Lo que abiertamente interrumpe la posibilidad de entrar en un dominio reflexivo respecto a sí mismo y respecto al otro.

Por su parte, cuando aborde la experiencia de la aceptación se evidenció que se encuentra especialmente identificada con el conocer y con los criterios que ese conocer pone para que algo sea legitimado. Sin embargo, en la investigación nos dimos cuenta que el conocer en lugar de propiciar la aceptación la estabiliza y la condiciona, pues obliga a volver concepto a aquello que en un primer momento se manifiesta como pura presencia. De allí que se descubra una distinción esencial entre un primer momento que es existencial y un segundo instante que es cognitivo y con el cual estamos mayormente familiarizados, aun cuando sea segundo en el orden de la percepción. La actitud existencial respecto a lo otro equivale a un poder ver, que obedece a la comprensión del ser de algo que todavía no se ha hecho concepto y, por lo tanto, conocimiento. Esta comprensión es lo que Heidegger alude como estado de apertura, a partir del cual, el ser humano se encuentra en la inmediatez de las cosas, en una relación de referencia y significación. Sólo porque se da tal apertura el hombre puede distinguir lo que está allí, como algo independiente, con la capacidad de mostrarse a sí mismo, y es en esa disposición donde se da y reside su legitimidad y no en la inclinación a que aquello que se muestra se supedita a criterios y expectativas. Esto no significa que debemos prescindir de nuestra facultad cognitiva y de nuestra inclinación al conocimiento, porque ello nos ofrece ricas modalidades de interpretación y especialización. Lo que se dice, en su lugar, es que la aceptación y legitimación del niño (a) se pone de relieve en el “poder ver”.

“Todo conocer esta fundado en un estado de apertura, que hace posible el conocer mismo”
(Heidegger, 2000)

Mientras tanto, en lo que atañe a la corporalidad se descubrió que la percepción que prevalece es la del cuerpo como una cosa. De allí, que sea frecuente significar al cuerpo como un conjunto de atributos y determinaciones y no se disponga aún de una mirada esencial que efectivamente permita ver al cuerpo como un dominio de posibilidades. Para tal efecto, es fundamental que nuestro cuerpo sea distinguido como la concreción de un relato familiar, social e inclusive transgeneracional, que de tanto contarse aprendió a conservarse a si mismo, no obstante, su dominio de posibilidades reside en que precisamente como es un relato puede volver a contarse y crear para nosotros una nueva relación con el cuerpo.

La mayor implicancia de esto, en nuestra educación es que seguimos considerando al cuerpo como una cosa y con esa misma naturalidad solemos distinguir a los niños(as) al interior de un nivel como el niño (a) gordito, inquieto, tierno, obediente, sin observar de que modo ese niño (a) siendo tan pequeño, esta al servicio de un relato que ciegamente encarna.

Tal vez, la manera de incorporar auténticamente la vivencia del cuerpo como un dominio de posibilidades sea resignificando el propio cuerpo desde la perspectiva del relato y a partir de allí quizás descubrir como dice Francisco Varela que nuestro cuerpo y el de los otros **está vacío de toda esencia propia (...) y, por ende, es infundado pues carece de un significado último.**

En este sentido y, precisamente acogiendo lo infundado como un nuevo campo operativo, es posible volver a recitar los relatos en torno al cuerpo, reescribirlos y consagrarlos.

Ahora bien, en relación al tiempo se descubrió que no se dispone de una mirada esencial, pues prevalece una comprensión técnico-racional, que lo interpreta como producción, con lo cual la atención queda puesta en aquello que se puede hacer con el tiempo, como si él fuese también una cosa de la cual se puede disponer, programar y planificar. De allí que no extrañe que la Educación en general se sienta abrumada por un exceso de actividades. ¿Puede algo esencial aprenderse en tales condiciones?, ¿puede mostrarse algo nuevo y esclarecedor allí donde no hay ninguna amplitud donde manifestarse?. En su lugar, hay que considerar si deseamos que algo se muestre en la plenitud de sus posibilidades, volver a habitar y redescubrir el interior del tiempo auténtico, donde el activismo y el protagonismo de nuestras expectativas, suelte su dominio y admita que aquello que es venga en el tiempo que le es oportuno y durante el tiempo que le a sido asignado.

“Es cuestión de si el ente (lo que es), puede mostrarse en la plenitud de sus posibilidades, de si nos “otorgamos libertad” a nosotros mismos y se la otorgamos al mundo, de si la forma de nuestra atención permite al ente salir a la luz y crecer en toda su riqueza, de la misma manera que nosotros crecemos en medio de todo ello” (Heidegger, 2003, p 262)

Para atestiguar esa riqueza y crecer en medio de ella, es importante que nuestra Educación y la Educación de Párvulos en especial considere mirar con otros ojos la experiencia del juego y el tiempo que le es asignado y a partir de allí comenzar a reflexionar en la manera cómo nosotros salimos al encuentro del juego y de cómo le permitimos ser.

Lo que respecta al objetivo general, siento que de alguna manera se logra testimoniar que el juego es más que un medio, sin embargo aunque es considerado como un proceso en si aún sigue siendo ocupado como un medio, un entretenimiento o simplemente para el aprendizaje de los niños(as). En lo que concierne a los objetivos específicos, si bien se logran a cabalidad, pienso que seria conveniente a la luz de lo investigado que se incorpore a la Educación de Párvulos una visión sistémica y fenomenológica del juego, ya que hasta el momento solo se cuenta con una visión limitada al no incorporar nuevos recursos para enriquecer lo que hasta ahora se sabe del fenómeno del juego.

Finalmente, se tiene la impresión, de estar abriendo un camino de reflexión que aporte a una comprensión del juego distinta a la que hasta hoy prevalece, donde hallazgos como el estar presente, el habitar, el poder ver se conviertan en guía de esta reflexión.

REFERENTE BIBLIOGRÁFICO

Araneda, A., Parada, M. y Vásquez, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Bert, H. (2008). *El Manantial no tiene que preguntar por el camino*. Editorial Alma Lepik, Buenos Aires, Argentina

Bert, H. (2008). *La verdad en movimiento*. Editorial Alma Lepik, Buenos Aires, Argentina.

Bertossa, F y Ferrari, R. (2010). *La mirada sin ojo*. Editorial J.C. Sáez Editor

Dávila, X. y Maturana, H. (2011). *Biología del conocer y biología del amar: Desde la matriz biológica de la existencia humana*. Revista Replac

Dávila, X. y Maturana, H. (2011). *El desamar: tentación de la omnipotencia y la certidumbre. Memorias del Congreso Internacional de Violencia Intrafamiliar*

Fink, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, Edit. Karl Alber, Friburgo, Alemania

Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid, España

Heidegger, M. (2009). Artículo *Construir, habitar y pensar*, Disponible en:
http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/heidegger/heidegger_construirhabitarpensar.htm.

Visitada el 8 de Mayo de 2012

Heidegger, M. (2003). *La proposición del fundamento*, Editorial del Serval, Barcelona.

Heidegger, M. (2000). *Tiempo y ser*, Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.)

Heidegger, M. (2003). *Un maestro de Alemania*, Editorial Tusquets, Barcelona.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Ed.cast.: Alianza Editorial, S.A., Madrid

Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*, Editorial Jc Sáez Editor

Maturana, H y Vignolo, C. (2001). *Conversando sobre Educación*. Disponible en:

<http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N2/249-266%2005-H.pdf>. Visitada el 10 de

Mayo de 2012

MINEDUC (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago de Chile

Najmanovich, D. (2009). Artículo *El cuerpo del conocimiento y el conocimiento del cuerpo*.

Disponible en:

http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0600_biblioteca/index.php?cantidad=5&top=0&cuantos=4&cantidad=25. Visitada el 8 de mayo de 2012

Ruiz, M. (2010), *El quinto acuerdo*, Ediciones Urano

Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica*. Editorial Grau

Verden, G. y Maturana, H. (2003). *Amor y juego*. Editorial J.C. SÁEZ

Anexos

Matriz

Entrevistadas Categorías Apriorísticas	Ed. A	Ed. B	Ed. C	Ed. D	Subcategoría
Juego	Actividad inherente a los niños(as), experiencia significativa, produce mucho placer	Niños(as) aprenden, aprendizajes más significativos, entretenido	Aprendizajes más significativos, pueden aprender	Experiencia de aprendizaje, espontaneidad	Características del juego como medio
Juego y Autonomía	Desenvolverse, hacer cosas	Lograr hacer cosas por si solos	Que se posicionen del rol	Independencia gradual	Capacidad de autovalerse
Juego y Aceptación	Expresarse libremente, expresar sus emociones	Descubrir sus propias capacidades	Dar a conocer sus ideas	Elegir de acuerdo a sus intereses.	Conocerse a si mismo
Juego y Corporalidad	El cuerpo habla mucho	El cuerpo expresa lo que siente	El cuerpo expresa mucho	Con su cuerpo expresa si le agrada o desagrada	Expresión del cuerpo
Juego y Tiempo	Varios tiempos durante la jornada	Actividad diaria	La planificación	La jornada diaria	Rutina diaria

Entrevista a Educadora de Párvulos

Esta entrevista se realiza en el contexto de la investigación denominada “El Juego: Una experiencia única en el desarrollo de la Autonomía, Creatividad y Conciencia de sí mismo en los niños(as)”, desarrollada por la alumna Elizabeth Solange Muñoz Vásquez, estudiante de la carrera Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Objetivo

- Constatar y observar cuál es la percepción de las Educadoras de Párvulos en relación al juego y en especial a cuatro categorías vinculantes.

Juego

- En tu experiencia como educadora de párvulos, ¿por qué es significativo que los niños jueguen?
- ¿Cuáles son los atributos y aspectos del juego que tú más destacas?

Juego y autonomía

1. ¿Qué es la autonomía para ti?
2. ¿Opinas que el juego contribuye al desarrollo en la autonomía de los niños/as? ¿Por qué?
3. ¿Cómo abor das la situación, cuando un niño/a no quiere participar de lo que el adulto le propone?
4. ¿Sientes que los niños/as tienen los espacios para organizar y crear en situación de juego?
5. ¿Se dan instancias para que los niños/as decidan a qué, cómo, cuándo, dónde y con qué jugar? Explica.
6. Con aquellos niños/as que suelen ser más independientes y tienen más iniciativa ¿Cómo sueles trabajar con ellos para mantenerlos integrados al grupo?

El juego y aceptación

1. ¿En qué medida el juego contribuye al desarrollo de la identidad de los niños/as?
¿Por qué?
2. ¿Cómo potencias la singularidad de cada niño/a en función del grupo?
- 3 ¿De qué modo sientes que el juego favorece el respeto de sí mismo y del otro en los niños/as?
4. ¿Sientes que el juego es una experiencia donde los niños/as se encuentran? Explica
5. Desde tu rol como educadora ¿qué importancia le das al juego para conocer y reconocer al niño/a?
6. ¿De qué forma te organizas para potenciar a aquellos niños y niñas que traen consigo inquietudes, habilidades y conocimientos diferentes en relación a sus pares?

Juego y corporalidad

1. ¿De qué modo el cuerpo del niño comunica si está o no involucrado con la experiencia que le propones?
2. ¿Crees que la conciencia que el niño/a tiene de sí mismo esta relacionada con la experiencia de su cuerpo? Explica
3. ¿Has observado si existe alguna relación entre la experiencia que el niño/a tiene de su cuerpo (autoimagen) y su modo de convivir y relacionarse?
4. ¿De qué forma la educación debiese considerar el lenguaje corporal como un recurso educativo?
5. ¿Cómo convives y actúas con aquellos niños (as) que no se mantienen sentados y están en permanente movimiento?

Juego y tiempo

1. En la organización diaria ¿Hay un tiempo destinado especialmente para jugar? ¿cómo esta organizado, cómo lo utilizan?
2. ¿Crees que el tiempo destinado para el juego es el adecuado a las características o necesidades de los niños y niñas? ¿Por qué?
3. ¿Qué haces con los niños/as que están muy compenetrados y entretenidos jugando para proponerles entrar en una nueva actividad?
4. ¿Cuál es tu vivencia personal referida a la forma en que los niños/as comprenden el tiempo y al cómo transcurre?, ¿se trabaja en el aula este aspecto?
5. Se dice que el tiempo propio de los niños/as es el presente, dado su pensamiento concreto ¿Qué has aprendido de ello en tu relación con los niños/as?

Pregunta final

- ¿Qué significa para ti la experiencia del juego en lo personal?

Respuestas Jardín Infantil Conejito Blanco. (Ed. A)

Juego

- En tu experiencia como educadora de párvulos, ¿por qué es significativo que los niños jueguen?

Bueno es significativo, porque el juego es una de las actividades inherentes a los niños/as. Los niños/as por iniciativa propia organizan juegos, proponen juegos y se relacionan con nosotros los adultos y con ellos mismos muchas veces a través del juego, entonces obviamente que para ellos es una experiencia totalmente significativa, porque son los protagonistas, los creadores, porque a través del juego no tienen grandes luchas, sino que pueden expresarse ellos corporalmente, emocionalmente, verbalmente, a libre decisión.

- ¿Cuáles son los atributos y aspectos del juego que tú más destacas?

Bueno la primera de ella que te mencionaba anteriormente que esta dentro de la naturaleza del ser humano, que es una actividad que produce mucho placer en el desarrollo de la misma, además los niños/as pueden ser los protagonistas de su juego, pueden imaginar, crear, cambiar roles, imitar y muchas veces dar a conocer su mundo interior a través del juego.

Juego y autonomía

1. ¿Qué es la autonomía para ti?

La capacidad que tiene el ser humano para desenvolverse, hacer cosas y hacerse responsable de ellas.

2. ¿Opinas qué el juego contribuye al desarrollo en la autonomía de los niños/as? ¿Por qué?

Sí, de hecho yo creo que tanto los niños como las niñas pueden desarrollar su autonomía a través del juego, ya que en ellos pueden asumir compromisos, responsabilidades, pueden entender que hay un inicio y un final del juego, así que si de todas maneras que es una de las experiencias que contribuye bastante a la autonomía, porque le permite también expresarse, explorar, desenvolverse y no necesariamente necesitan de la mediación del adulto en unas instancias si y en otras no es necesario.

3. ¿Cómo abor das la situación, cuando un niño/a no quiere participar de lo que el adulto le propone?

Hay distintas alternativas dependiendo de la circunstancia en que se este trabajando, depende harto del contexto en que nosotros estemos, si tenemos otras alternativas generalmente es como la acción a ofrecer al párvulo, ofrecer otras alternativas para desarrollar una cosa distinta o preguntarle si no quiere realizar lo que se le esta proponiendo por qué, qué es lo que desea hacer, proponerle a lo mejor que lo que desea hacer realizarlo inmediatamente después que terminemos en lo que estamos trabajando o si hay alguien disponible acompañarlo a trabajar en otra cosa, trabajar en otra cosa, o bien si ya son mas grandes y no alteran el desarrollo de la otra experiencia pedagógica que se este llevando a cabo, puede ser que trabaje en un espacio educativo que este dentro de la misma sal paralelo a lo que se esta trabajando.

4. ¿Sientes que los niños/as tienen los espacios para organizar y crear en situación de juego?

La realidad de nuestro jardín infantil si tienen bastantes espacios, nuestra realidad de jardín infantil es de jornada completa, entonces los párvulos pueden ingresar a partir de las 8 de la mañana hasta las 18:30 de la tarde. Entonces dentro de la planificación de la organización

diaria las Educadoras planifican y organizan los espacios y los tiempos de manera que existan ciertas actividades variables, permanentes como son satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, higiene y también están destinadas las experiencias y los espacios de juego libre, grupales, interiores, exteriores, juegos en los distintos espacios que tiene el jardín infantil u en otro espacio si esta planificado de otra manera.

5. ¿Se dan instancias para que los niños/as decidan a qué, cómo, cuándo, dónde y con qué jugar? Explica.

Sí, obviamente se dan esas instancias, a partir de la sala cuna, ellos tienen los espacios de exploración, tienen el material a su alcance, ellos pueden elegir lo que desean realizar, lo que desean manipular, con lo que desean interactuar, en ambas salas cunas. Para los niveles mayores ellos también tienen espacios educativos establecidos obviamente con intencionalidad pedagógica, pero que le ofrecen distintas alternativas de material a la cual ellos pueden elegir el que desean con la condición deben dejarlo en el mismo lugar de donde lo sacó, pero si ellos tienen espacios, ellos pueden proponer, existen los momentos después de la hora de almuerzo, los momentos de patio donde son ellos los que proponen los juegos y lo que quieren hacer. Ahora independiente de eso, la metodología de trabajo nuestra implica que sean los niños/as los que propongan las cosas a realizar, proponen experiencias educativas, propongan salidas, acciones o temas que a ellos les gustaría abordar y según eso se planifica.

6. Con aquellos niños/as que suelen ser más independientes y tienen más iniciativa ¿Cómo sueles trabajar con ellos para mantenerlos integrados al grupo?

Bueno hay distintas alternativas de abordar esas personalidades, generalmente ellos pueden ser colaboradores, ayudar, ayudar a dirigir un grupo, ayudar a repartir el material, pueden ser los que pueden contribuir a llevar o a traer recados o elementos que se requieren para el desarrollo de una actividad, aunque nosotros independientes de eso tratamos de darle la opción a todos los niños/as, porque si lo piensas claro uno tiene como a lo mejor súper en la retina, súper presente a ese niño/a que es independiente, o es más seguro, que levanta

siempre la mano, que es el primero, pero también están los otros niños/as que son más calladitos, más tímidos, que a lo mejor se coartan por la personalidad de los otros niños/as, a nosotros no nos pasa mucho acá, los párvulos por lo general son bastantes con derecho a voz y voto, pero tratamos que si cuando están también estos párvulos más calladitos, más tímidos, entre nosotras intencionar más su participación, por lo mismo, porque o sino va quedando atrás o va quedando tras esos niños/as que son a lo mejor con más personalidad más extrovertidos.

El juego y aceptación

1. ¿En qué medida el juego contribuye al desarrollo de la identidad de los niños/as?
¿Por qué?

De hartas formas contribuye en realidad, porque como el niño/a puede expresarse libremente a través del juego, expresar sus emociones, sentimientos, experiencias pasadas, experiencias vividas, sus anhelos, sus sueños, puede fantasear, imaginar libremente, este sin numero de experiencias que el va viviendo le permite ir identificando su personalidad, sus gustos, preferencias, habilidades, las va descubriendo porque las va aplicando, entonces de esa manera él puede identificarse a si mismo y decir bueno a mi me gusta más dibujar que saltar, entonces en la manera en que él lo practique, lo experimenta, él puede conocerse a si mismo y decir para esto soy bueno y para esto no, esto realmente me gusta, esto no me gusta tanto y eso ayuda a todos los seres humanos a poder identificarnos como internos y poder ir formando nuestra propia identidad y respetarnos en el juego, porque tal como te decía anteriormente el juego es una expresión libre de emociones y sentimientos, también están los limites que se marcan al inicio de cualquier experiencia que tiene que ver con el respeto a los demás, el respeto a las diferencias, con el compartir, con todos aquellos valores implícitos en las relaciones humanas con otros, entonces el niño/a aprende a vivir consigo mismo, pero también aprende a vivir con los otros, o sea aprende a identificarse a si mismo pero también aprende a identificar a los otros, a conocer las diferencias tanto físicas como de personalidad que tiene con sus pares o bien con los adultos.

2. ¿Cómo potencias la singularidad de cada niño/a en función del grupo?

La verdad que una de las cosas que nos favorece es que trabajamos con grupos pequeños de párvulos, y que también son párvulos que permanecen en su mayoría mas de un año, dos o tres en el Jardín Infantil, entonces de esa manera obviamente uno como adulto aprende a conocerlos bien, a conocer bien a su familia, el contexto del que viene y tú aprendes a respetar esas diferencias que tienen que ver con la cultura de su familia, las costumbres. Nuestro proyecto educativo no esta enmarcado dentro de ninguna religión, no esta enmarcado dentro de ninguna tendencia de creencias que tenga que ver con las etnias, tratamos de ofrecer alternativas abiertas en que todos se sientan confirmados y respetados, tenemos harta diversidad dentro del grupo, pese a que son grupos pequeños en número pero son muy diversos, de diversas realidades, de esa manera tratamos de respetar su singularidad y que de esta manera sea considerada para el desarrollo de todas las experiencias que se hacen. Ahora las Educadoras en cada nivel tienen una forma de planificación que permite en el mismo papel poder identificar y respetar las diferencias individuales de los párvulos, ya sea en la elección de los materiales, la elección de la experiencia, ya sea a través de la evaluación, se hacen la mediación de la experiencia a partir de eso y de que el niño/a aprenda a entenderse a si mismo no necesariamente igual al resto de sus pares.

3. ¿De qué modo sientes que el juego favorece el respeto de sí mismo y del otro en los niños/as?

Favorece sí, como te decía en la pregunta anterior porque al desarrollar estas historias o al desarrollar el juego en sí los niños/as aprenden a respetar turnos, instrucciones, aprenden porque lo viven porque se dan cuenta que si no respetamos turnos es posible que nunca le toque a él o sino respetamos instrucciones a lo mejor el juego no va a resultar como ellos quisieran. En el mismo ejercicio del juego ellos van experimentando, es el aprender haciendo en el fondo, lo que significa el respeto a los demás y la importancia del valor de éste, porque para los niños/as tú sabes que son muy concretos, entonces la experiencia para que sea significativa para ellos tiene que ser experimentada por ellos, porque no se puede estar llenándolos de discursos y discursos en relación al respeto a los demás si en el fondo en

la práctica no es esa y eso va para todos, va para los adultos que se involucran en el juego, si el adulto se va a involucrar en el juego acaten las mismas reglas, las mismas normas, la misma postura, en ese sentido tratamos que sea de esa forma.

4. ¿Sientes que el juego es una experiencia donde los niños/as se encuentran? Explica

Una experiencia donde los niños/as se encuentran absolutamente, va a depender mucho de la etapa de desarrollo en que se encuentren los niños/as, tú sabes que hay juego en que se desarrollan como en el juego paralelo que se desarrollan con otros porque están a la vez todos jugando pero no necesariamente ellos se están relacionando entre si, porque uno esta jugando a una cosa y el otro esta jugando a otra, pero están en conjunto igual, saben que hay otro ahí, saben que hay una otra persona que también se esta desarrollando y desenvolviendo, por ejemplo, en las salas cunas por eso se producen a veces esos conflictos como de interés, porque justo dos querían lo mismo, el mismo elemento y hay disputas y a lo mejor ahí uno tiene que mediar y hacer acuerdos y transar un poco los elementos y buscar elementos similares para que el niño/a pueda desarrollar su actividad de manera normal, pero absolutamente es una instancia donde el niño/a se encuentra con otro y de hecho cuando ellos mismos te invitan a ti como adulto a integrarte también se encuentran contigo de una manera distinta, porque es su juego y ellos te invitan a participar de su juego, su historia, asumes el rol que él te asigna, de esa manera como adulto uno también se involucra y ellos son dichosos en esa situación, pero absolutamente de todas maneras sirve para encontrarse con otro y consigo mismo también.

5. Desde tu rol como educadora ¿qué importancia le das al juego para conocer y reconocer al niño/a?

Bueno es una de las herramientas más valiosas, yo por eso lamento mucho que en muchas instituciones educativas o quizás en los colegios principalmente se pierda un poco esa instancia que por naturaleza como decía al comienzo el ser humano se expresa

espontáneamente, libremente, tal cual es, porque ahí a través del juego se permite ser el mismo, sin mayor instrucción, sin mayor lineamiento que los básicos.

6. ¿De qué forma te organizas para potenciar a aquellos niños y niñas que traen consigo inquietudes, habilidades y conocimientos diferentes en relación a sus pares?

Bueno aquí la pedagogía, la estrategia metodológica que nosotras usamos como a nivel de Jardín, tiene mucho que ver con el afecto, con las relaciones humanas tanto del personal como para los niños/as. Si bien tú observas la estructura del Jardín Infantil hay niveles educativos que están separados obviamente por edades, etc., sin perjuicio de ellos todos los niños/as se relacionan y se conocen, hay instancias donde realizan cosas en conjunto los grandes con los pequeños, los de un nivel con otro nivel y los adultos que trabajamos aquí, el equipo técnico pedagógico, de servicio, de manipuladoras también se involucran y participan, entonces partiendo desde esa dinámica que se da de respeto, afecto, colaboración con los adultos eso también se refleja hacia los niños/as. Ellos aprenden a escuchar, a relacionarse con otros, a conversar, a dialogar, a saber quien es el otro, de donde viene, como llego hoy, que quiere hacer hoy, porque esta triste, enojado, son temas que se conversan, se abordan, es así en general en todo el Jardín Infantil, la familia también puede involucrarse y participar, también son parte de la dinámica, entonces creo que es una buena forma de que ellos y ellas con sus diferencias individuales puedan integrarse al grupo y sentirse igualmente acogidos, queridos, respetados, considerados para el desarrollo de todo lo que se va a hacer.

Juego y corporalidad

1. ¿De qué modo el cuerpo del niño comunica si está o no involucrado con la experiencia que le propones?

Amplia de responder esa pregunta, porque el cuerpo de los niños/as y también de los adultos habla mucho, dice mucho, obviamente como te comentaba yo por ejemplo nosotras sabemos que a esas alturas del año desarrollar una experiencia pedagógica es bastante más complejo

de lo que era hace meses atrás, porque los niños/as están muy cansado, como te lo comentaba yo al inicio de la entrevista los niños/as ingresan a las 8:00 de la mañana y se van a las 19:00 de la tarde, entonces la jornada es muy extensa, de mucha actividad, ya sea por nivel, por grupo, interior, exterior del tipo que sea, es una jornada larga, entonces a estas alturas ellos también están cansados, su cuerpo acusa cuando está cansado, cuando la postura es distinta, a veces ellos mismos piden acostarse, estar sentados, estar en brazos, ser abrazados, así que sin duda su cuerpo habla mucho y el cuerpo nuestro también de los adultos. Cuando están enojados también están más rígidos, más duros, su expresión facial también a lo mejor es más con el ceño fruncido, la mirada baja, te fijas hay muchas luces que te pueden avisara que algo no esta bien o al contrario que algo está muy bien, cuando llegan sonrientes, contentos, llenos de energía gritando desde la puerta ¡hola! Sin duda el cuerpo habla mucho, hay que aprender también a observar.

2. ¿Crees que la conciencia que el niño/a tiene de sí mismo esta relacionada con la experiencia de su cuerpo? Explica

Sí, sin duda desde bebé o sea desde la gestación de hecho, la conciencia de sí mismo se empieza a percibir a través de su propio cuerpo, es lo que es el desarrollo humano eso si. SE hace más latente, más presente o no se si tan presente, se vivencia de la manera como te lo comentaba en la medida que el niño/a puede experimentar y tener mayores oportunidades de experiencias diversas y puede conocer sus capacidades, limitaciones, el espacio que el ocupa dentro de un medio, tan elemental tan básico como cuando ellos aprenden distintas formas de gateo, cuando aprenden que aquella sombra que se acerca cuando esta en la cuna de solo 1 mes todavía no puede dilucidar si es el mismo o su prolongación o es otra persona, eso lo va experimentando sin duda con su propio cuerpo, a través que se toca, se conoce, por eso las experiencias kinestésicas son fundamentales y las experiencias que tienen que ver con el contacto físico son fundamentales y las experiencias que tiene que ver con la expresión corporal son fundamentales, las experiencias que tienen que ver con la expresión artística son fundamentales para que ellos puedan expresarse y conocerse, sino fuese así no podrían formar la conciencia de si mismo.

3. ¿Has observado si existe alguna relación entre la experiencia que el niño/a tiene de su cuerpo (autoimagen) y su modo de convivir y relacionarse?

Yo creo que si, de todas maneras, porque si uno no tuvo experiencias vivenciales con su cuerpo va a crecer tímido, con miedo hacia las demás personas, sin expresar mucho sus sentimientos, en cambio si el niño/a crece con varias experiencias relacionada con su cuerpo va a ser cariñoso, va a saber expresar sus sentimientos.

4. ¿De qué forma la educación debiese considerar el lenguaje corporal como un recurso educativo?

La Educación Parvularia es una de las educaciones que mas la consideran, no se si en el resto de los niveles educativos se le da la relevancia que le merece, muchas veces lo hacen los colegios o las instituciones por cumplir con los programas, ese tipo de cosas, a no ser que sea colegio que intenciona de verdad una valoración especial por el cuerpo, el cuidado, por la potenciación de las habilidades que tengan sus alumnos. Pero si, obviamente merece un lugar importante dentro de las consideraciones metodológicas y cuando tú diagnosticas y consideras las necesidades e intereses de los niños/as debería estar siempre involucrado

5. ¿Cómo convives y actúas con aquellos niños (as) que no se mantienen sentados y están en permanente movimiento?

Sin duda no es una tarea fácil, no te voy a decir algo distinto que eso, es bastante complejo, porque en un nivel por ejemplo de 32 párvulos, es bastante complejo tener 1 o 2 que no logran mantenerse sentados nunca, porque eso significa que distrae al grupo y altera de alguna manera el desarrollo de las experiencias. Pero mira acá se ocupan varias técnicas desde el yoga que se aplica con los chiquititos desde siempre, hasta técnicas de contención, de acompañamiento, técnicas de que un adulto salga con ese niño/a, tratar de organizar las

experiencias de alguna manera que queden variadas, es decir, una activa, una pasiva, activa, para que no se junten tantas pasivas.

Juego y tiempo

1. En la organización diaria ¿Hay un tiempo destinado especialmente para jugar? ¿cómo está organizado, cómo lo utilizan?

Sí, como te lo explicaba en la otra pregunta, hay varios tiempos durante la jornada, porque nuestra jornada es muy larga, durante la mañana, después del almuerzo, en la tarde y esos tiempos se utilizan dependiendo del nivel educativo, de la época del año, de los recursos con los que se cuentan y de las propuestas que hagan los niños/as.

2. ¿Crees que el tiempo destinado para el juego es el adecuado a las características o necesidades de los niños y niñas? ¿Por qué?

Sí, de hecho sí, porque si no fuese así no podrían estar los niños/as toda la jornada sin desarrollar ninguna actividad lúdica, de hecho las experiencias pedagógicas también tienen su connotación lúdica justamente para que genere cierta expectativa, genere entusiasmo, genere motivación por parte de ellos.

3. ¿Qué haces con los niños/as que están muy compenetrados y entretenidos jugando para proponerles entrar en una nueva actividad?

Bueno hay varias alternativas ahí, pero tu puedes darle o más tiempo para que ellos finalicen o llegar a un acuerdo de otro día continuar con esa experiencia, que vamos a hacer otra cosa o dividir el grupo lo que van a continuar en eso y los que quieren hacer una cosa distinta.

4. ¿Cuál es tu vivencia personal referida a la forma en que los niños/as comprenden el tiempo y al cómo transcurre?, ¿se trabaja en el aula este aspecto?

Claro se trabaja cotidianamente en la medida en que ellos conocen que hay un espacio y un tiempo para cada cosa, también ellos aprenden a adecuarse, autocontrolarse y autorregularse, después lo hacen de manera muy natural, muy espontánea, ellos mismos son capaces de decir que no quieren continuar, que quieren hacer un cambio, que se sienten cansados y uno como adulto como mediador también tienes que aprender a observar, la observación es una herramienta fundamental, a escuchar, a respetar y después tomar decisiones en torno a eso

5. Se dice que el tiempo propio de los niños/as es el presente, dado su pensamiento concreto ¿Qué has aprendido de ello en tu relación con los niños/as?

Claro para ellos el presente es lo más evidente, pero eso no quita ya que los más grandes puedan hacer asociaciones de lo que paso ayer, de lo que va a pasar mañana, de lo que va a pasar más adelante, prepararse, predisponerse para, recordar lo que se hizo. Si se trabaja bastante con la noción de tiempo también en las rutinas

Pregunta final

- ¿Qué significa para ti la experiencia del juego en lo personal?

Maravilloso, significa lindos recuerdos, espontaneidad, libertad. No en lo personal muy positivo por eso creo que uno trata de transmitir y brindar esos espacios sobre todo ahora que hay tanto medio tecnológico que invade de alguna manera la vida tanto de los adultos como

de los niños/as, de la familia en general, yo creo que a nosotros como identidad educativa nos corresponde sobretodo vuelvo a reiterar considerando que atendemos a niños/as que se encuentran la jornada completa acá, destinar espacios para que ellos puedan contactarse con la tierra, la naturaleza, consigo mismo, que sean espacios distintos a lo que le pueden ofrecer un televisor, un computador en lo cotidiano.

Respuestas Jardín Infantil Manuel Bulnes. (Ed. B)

Juego

- En tu experiencia como educadora de párvulos, ¿por qué es significativo que los niños jueguen?

Porque a través del juego los niños/as aprenden, hay que tratar que todo lo que uno hace con ellos sea entretenido para que el aprendizaje sea más significativo, hacerlo todo a través de un juego, presentarle todo como un juego.

- ¿Cuáles son los atributos y aspectos del juego que tú más destacas?

Que para los niños/as es más fácil aprender a través de un juego porque al ser entretenido para ellos les queda con mayor facilidad el aprendizaje, además el juego tiene que ser todo dentro de un contexto para llegar al objetivo que uno quiere lograr y también ir acorde a los intereses de los niños/as, a la edad, al grupo, al entorno sociocultural, tiene que ser de acuerdo a la vivencia de ellos

Juego y autonomía

1. ¿Qué es la autonomía para ti?

Bueno la autonomía es cuando una persona va adquiriendo ciertos aprendizajes o funciones o estrategias que le van permitiendo desarrollarse como personas, logrando hacer cosas por sí solos, ya como defendiéndose un poco de la ayuda de los demás, por ejemplo haciendo al caso de un niño/a lograr ponerse de pie, caminar, todo eso va desarrollando la autonomía, él va viendo que ya no depende tanto de un adulto para conseguir lo que quiere, va logrando las cosas por sí solo, después de a poco a controlar esfínter, todas esas cosas como de a poquito él se va dando cuenta que puede hacer las cosas por sí solo.

2. ¿Opinas qué el juego contribuye al desarrollo en la autonomía de los niños/as? ¿Por qué?

Yo creo que sí, porque si como dije al principio a través del juego van aprendiendo, uno con un juego puede enseñarles cualquier cosa, desde lenguaje, desde juegos de motricidad fina, motricidad gruesa, juegos de roles que le permiten desarrollar la parte social y todo eso va desarrollando la autonomía, está muy ligado.

3. ¿Cómo abor das la situación, cuando un niño/a no quiere participar de lo que el adulto le propone?

Bueno habría que ver primero porque no quiere participar, si esta incomodo por algo, si estuviera enfermo, necesitan que lo muden pensando en la sala cuna, o esta decaído, quizás se sienta mal, quizás esta en un periodo de adaptación al nivel, ver primero eso, sino es ninguna de esas cosas, quizás es porque no le interesa, tiene en el momento otro interés y habría que esperar a realizar algo con él que sea de su interés o adecuar la actividad a lo que él le interesa.

4. ¿Sientes que los niños/as tienen los espacios para organizar y crear en situación de juego?

Los espacios hay que dárselos, aquí dentro del Jardín espacios hay para que ellos se desarrollen y creen juegos, crear juego más los grandes, pero si hay que entregarles las herramientas, los espacios y dejarlos que ellos solitos vayan explorando y creando su juego.

5. ¿Se dan instancias para que los niños/as decidan a qué, cómo, cuándo, dónde y con qué jugar? Explica.

Sí, se dan instancias, porque aquí todos los materiales están al alcance de ellos, si uno ve que un niño/a va a sacar un material hay que dejarlo que explore el material, las cosas en general no son muy impuestas, existen actividades de rutina que si hay que respetar por el asunto de los horarios, porque ellos tienen que ir creando su rutina diaria ordenada, pero hay instancias para que ellos elijan, decidan a que quieren jugar, como quieren utilizar un material.

6. Con aquellos niños/as que suelen ser más independientes y tienen más iniciativa ¿Cómo sueles trabajar con ellos para mantenerlos integrados al grupo?

Sí, son más independientes participan en la misma actividad de la misma forma, pero quizás requieren menos ayuda por decirlo así o menos guía por parte del adulto, si uno los ve que ellos pueden manipular un material y jugar solos sin que eso les traiga riesgo a ellos, ni riesgo a los demás, porque puede ser un niño/a súper independiente que sea un poco brusco.

El juego y aceptación

1. ¿En qué medida el juego contribuye al desarrollo de la identidad de los niños/as? ¿Por qué?

El desarrollo de la identidad, porque ellos van, es que todo va como de la mano con lo de la autonomía, toda esa área como de desarrollo personal y social, ellos van descubriendo por sí solos sus propias capacidades y se van como poniendo metas, van viendo que es lo que pueden ir logrando, ir avanzando de a poquito de acuerdo a lo que ellos se dan cuenta que pueden hacer.

2. ¿Cómo potencias la singularidad de cada niño/a en función del grupo?

Bueno, dándole como alternativas de material, de juego, que ellos puedan en una misma actividad, uno puede proponerles diferentes tipos de material para que ellos escojan lo que más le gusta y ahí se ve la singularidad.

3. ¿De qué modo sientes que el juego favorece el respeto de sí mismo y del otro en los niños/as?

Bueno, si él está en juegos colectivos que es lo que más se hace acá en el Jardín, porque siempre están en grupo, él tiene que ir de a poco descubriendo que tiene que respetar a sus

compañeros, que hay normas también dentro del juego que tiene que respetar y a la vez respetar límites por ejemplo que no se sobrepasen, que no hagan cosas que sean riesgosas para él mismo y ahí va como desarrollando su parte social.

4. ¿Sientes que el juego es una experiencia donde los niños/as se encuentran? Explica

Sí, creo que sí, porque lo mismo que acá en la pregunta anterior que hablaba de la identidad, es como irse descubriendo a sí mismo, sus capacidades, sus gustos, va viendo a lo mejor con que amigos tiene mayor cercanía, de a poquito va desarrollando eso que se van formando grupos, que siempre juegan los mismos porque ven que tienen más afinidad, entonces se va así como encontrándose a sí mismo.

5. Desde tu rol como educadora ¿qué importancia le das al juego para conocer y reconocer al niño/a?

Lo ideal que todas las actividades sean a través de juegos que sean entretenidos para los niños, uno desde ahí los va conociendo y los puede evaluar en cualquier cosa, o sea uno le plantea un juego y puede evaluar motricidad, lenguaje, autonomía, todo a través del juego, uno va conociendo a los niños/as a través del juego.

6. ¿De qué forma te organizas para potenciar a aquellos niños y niñas que traen consigo inquietudes, habilidades y conocimientos diferentes en relación a sus pares?

Por ejemplo en la sala cuna menor que son niños/as desde los 3 meses hasta 1 año y un poco más, es súper variada las características de los niños/as porque un bebé de 3 meses obviamente no hace lo mismo de uno que ya va a cumplir 1 año. Entonces lo que yo hago para organizar eso, ahí donde hay más variedad, divido el nivel en 3 grupos diferenciado, los separo por edades. Puesto que en los más grandes todos los niños/as son diferentes y con distintos pensamientos e inquietudes.

Juego y corporalidad

1 ¿De qué modo el cuerpo del niño comunica si está o no involucrado con la experiencia que le propones?

Con las expresiones faciales, si sonrío, si aplaude, si se integra, bueno el cuerpo completo, ahora si un niño/a llora está claro que está mostrando que no y si se va simplemente desde donde yo le estoy proponiendo, se va para otro lado y busca otra cosa, es porque no le intereso, es decir todo su cuerpo expresa lo que siente

2 ¿Crees que la conciencia que el niño/a tiene de sí mismo esta relacionada con la experiencia de su cuerpo? Explica

Creo que si, creo que los niños/as con su cuerpo sienten, expresan, perciben cariño, no se el frio, todo y con eso se va haciendo la conciencia y te vas formando la imagen de él como persona

3 ¿Has observado si existe alguna relación entre la experiencia que el niño/a tiene de su cuerpo (autoimagen) y su modo de convivir y relacionarse?

Creo que si existe relación, creo que un niño/a desde pequeño por ejemplo experimenta violencia él niño/a de por si va a actuar más violento con sus pares, al contrario un niño/a que, como este Jardín esta apoyando la Lactancia Materna, que fue amamantado los 12 primeros meses de vida, que tiene un entorno familiar, un grupo familiar bien constituido, no hablo tan solo de papá, mamá, también abuelo, las personas que lo cuidan lo cuidan con cariño, le entregan lo que necesita va a ser un niño/a que también se va a expresar de esa forma con sus pares, entonces de todas maneras, las experiencias que el niño/a trae desde su casa, lo que le ha tocado vivir se reflejan en su forma de relacionarse con sus pares y en la manera en que conviven.

4 ¿De qué forma la educación debiese considerar el lenguaje corporal como un recurso educativo?

Uno debiese estar atenta a todas las formas de comunicarse del niño/a y uno como Educadora, tiene que usar el lenguaje corporal con ellos, no solamente con los más chiquititos, con los más grandes igual, uno tiene que ser súper expresiva con la voz y con el cuerpo, o sea no podemos como este sistema no es escolarizado, que es diferente cuando un profesor se para adelante y solamente habla y los niños/as tienen que estar atentos, acá no uno tiene que lograr interactuar con ellos de igual a igual, entonces tiene que utilizar su cuerpo para expresarse y comunicarse con ellos.

5 ¿Cómo convives y actúas con aquellos niños (as) que no se mantienen sentados y están en permanente movimiento?

Con niños/as que son como muy activos lo que hay que tratar de hacer es mantenerlos ocupados, si cuesta por ejemplo que se concentre en una actividad, hay que pedirle que ayude por ejemplo a ordenar si son más grandes y pueden hacerlo, que ayude a repartir el material, mantenerlos ocupados, que este en permanente movimiento si eso es lo que él quiere.

Juego y tiempo

1. En la organización diaria ¿Hay un tiempo destinado especialmente para jugar? ¿cómo esta organizado, cómo lo utilizan?

Si hay un periodo en sala cuna que se llama salir a jugar que no puede ser necesariamente salir al patio, puede hacerse dentro de la sala, pero esta destinado a que los niños/as jueguen, que se realicen actividades muy poco guiadas, es decir presentarle el material que ellos solos lo exploren y el adulto solamente observa, hace su registro y obviamente en las situaciones

de conflicto interviene, está hecho para eso, puede ser actividades generalmente de motricidad con algún material entretenido, pelotas, juegos de patio, cintas, globos.

2. ¿Crees que el tiempo destinado para el juego es el adecuado a las características o necesidades de los niños y niñas? ¿Por qué?

En el nivel que yo tengo a cargo creo que es adecuado, porque son niños/as muy pequeños de 1 año hasta 2 años que necesitan variedad de actividades, porque el tiempo de concentración que ellos tienen es muy corto y por eso entonces uno tiene que hacerle muchas actividades durante la mañana, ir cambiando siempre de materiales, pasar de una actividad dinámica a una sedentaria muy rápidamente, entonces por lo menos como yo lo tengo organizado con mis tías a funcionado bien, creo que es lo adecuado.

3. ¿Qué haces con los niños/as que están muy compenetrados y entretenidos jugando para proponerles entrar en una nueva actividad?

Invitarlos, tratar de llamar la atención con algo llamativo para ellos, puede ser una buena incentivación para que dejen de hacer lo que están haciendo y que se interesen por lo que yo les voy a mostrar ahora, porque con ellos es así hay que pasar muy rápido de una actividad a otra, hasta que después también de a poco entienden y empiezan a respetar el tiempo que es de juego libre digámoslo así y también de actividades que son más de rutina, ya ellos solitos se empiezan a dar cuenta que este es mi tiempo de recreo y el tiempo que debo estar en una actividad un poco más concentrado.

4. ¿Cuál es tu vivencia personal referida a la forma en que los niños/as comprenden el tiempo y al cómo transcurre?, ¿se trabaja en el aula este aspecto?

En mi caso con los niños/as chiquititos es como lo que yo te decía antes, para ellos el tiempo de concentración es muy corto y por eso uno tiene que hacer actividades que se adecuen a ese tiempo. Bueno ellos no comprenden el tiempo como lo ve una persona adulta, que sabe que eso dura 5 minutos o 10 minutos, pero hay que adaptarse a la edad, después de a poquito va entendiendo que ya su periodo de concentración es más largo, pueden estar más tiempo sentado concentrado, pero en esta edad donde trabajo yo el tiempo de concentración es muy corto.

5. Se dice que el tiempo propio de los niños/as es el presente, dado su pensamiento concreto ¿Qué has aprendido de ello en tu relación con los niños/as?

Bueno un poco relacionado con lo anterior también, que a ellos hay que hacerles cosas concretas, y que dure el periodo de tiempo que ellos pueden estar concentrado en una actividad.

Pregunta final

- ¿Qué significa para ti la experiencia del juego en lo personal?

En mi experiencia personal es muy importante, en realidad yo jugué mucho hasta grande y por algo yo creo que escogí esta carrera, porque me gusta y creo que los niños/as en sí aprenden a través del juego, de hecho pienso yo que debiera haber una mejor articulación entre los niveles medios a transición, porque cuando los niño/as entran ya al sistema escolarizado se pierde mucho esto del juego, yo lo veo con mi hijo que él entró a transición y altiro cuadernos, libros y mucho rato sentados, solamente haciendo apresto y cosas así, entonces lo preparan mucho desde muy pequeños para todo el colegio y es muy brusco el

cambio entre el Jardín y el Colegio, yo creo que los niño/as debieran seguir jugando más, además que los entretienen, aprenden, así que si creo que es muy importante el juego.

Respuestas Jardín Infantil Manuel Bulnes. (Ed. C)

Juego

- En tu experiencia como educadora de párvulos, ¿por qué es significativo que los niños jueguen?

Principalmente porque es la forma más fácil para que ellos puedan aprender, interactuar y así tienen aprendizajes más significativos.

- ¿Cuáles son los atributos y aspectos del juego que tú más destacas?

En el juego la autonomía y la convivencia

Juego y autonomía

- 1 ¿Qué es la autonomía para ti?

Que el niño/a pueda desarrollarse a través del juego sin que un adulto lo esté mediando, que se posicione del rol.

- 2 ¿Opinas que el juego contribuye al desarrollo en la autonomía de los niños/as? ¿Por qué?

Si, de todas maneras porque el juego permite que se potencien ciertas habilidades psicomotoras, mentales y a su vez es una mejor forma de aprendizaje, porque todo lo que hay en la teoría se lleva a la práctica y ahí pueden desarrollarlo.

3 ¿Cómo abor das la situación, cuando un niño/a no quiere participar de lo que el adulto le propone?

En primera instancia se trata de conversar con el niño/a que es lo le pasa, que es lo que quiere, porque muchas veces cuando se juega a veces hay un material, o sea ese material, pelean por el material, se trata de conversar e integrarlo que de a poco se busca otra alternativa de material.

4 ¿Sientes que los niños/as tienen los espacios para organizar y crear en situación de juego?

Sobretudo en los juegos de rincones, donde más se dan los espacios para poder crear, puesto que ellos deciden a que jugar, a que se va a jugar y ellos mismos colocan las reglas.

5 ¿Se dan instancias para que los niños/as decidan a qué, cómo, cuándo, dónde y con qué jugar? Explica.

Las instancias siempre se dan, como a través de la planificación, cuándo a través del tiempo que se permita que puedan desarrollar la actividad, dónde en el aula o patio, pueden ser actividades dirigidas como variables.

6 Con aquellos niños/as que suelen ser más independientes y tienen más iniciativa ¿Cómo sueles trabajar con ellos para mantenerlos integrados al grupo?

Bueno la idea es que se integren a través del juego, dándoles la oportunidad de que ellos puedan crear roles, integrar al resto de los niños/as que no quieran aportar o que no quieran jugar, dejar que ellos integren al resto sin tratar de guiarlos.

El juego y aceptación

1. ¿En qué medida el juego contribuye al desarrollo de la identidad de los niños/as? ¿Por qué?

Bueno a través del juego de role, ellos se poseionan de sus personajes, eso es importante, por eso tienen identidad, y también ellos crean su identidad en el sentido en que ellos pueden dar a conocer sus ideas, sus aportes.

2. ¿Cómo potencias la singularidad de cada niño/a en función del grupo?

Lo que pasa que casi siempre es juego libre más que nada, pero le damos la oportunidad que ellos por si solos escojan el material con el que desean trabajar, sin estar imponiéndoselo, ni guiando su elección.

3. ¿De qué modo sientes que el juego favorece el respeto de sí mismo y del otro en los niños/as?

Bueno a través de la convivencia entre ellos, las normas de cortesía y las normas del juego que están establecidas al momento de empezar a jugar.

4. ¿Sientes que el juego es una experiencia donde los niños/as se encuentran? Explica

Si obviamente que es una experiencia porque a través de toda la teoría se lleva a la práctica, así pueden desarrollarse ellos más fácil, más libremente y a la vez comparten con sus pares lo que permite que socialicen e interactúen entre ellos.

5. Desde tu rol como educadora ¿qué importancia le das al juego para conocer y reconocer al niño/a?

Al niño/a como identidad de sujeto, como rol directo y autónomo dentro del juego.

6. ¿De qué forma te organizas para potenciar a aquellos niños y niñas que traen consigo inquietudes, habilidades y conocimientos diferentes en relación a sus pares?

Bueno a través del juego se va viendo quienes se integran y quienes no y se trata de conversar con ellos en el mismo instante que es lo que quieren, que es lo que les gusta o que es lo que no quieren para no obligarlos a jugar, sino quieren se les da el espacio para que elijan otro material o simplemente no participan de la actividad.

Juego y corporalidad

1 ¿De qué modo el cuerpo del niño comunica si está o no involucrado con la experiencia que le propones?

Obviamente a través de los ejercicios que en el juego se está haciendo, ya sea corporal, puede ser un juego verbal o juego de motricidad, el cuerpo irá manifestando en algún instante si se encuentra cansado a través de la postura y en ese momento es instante de cambiar de actividad, o si están contentos, si alguno está enojado lo manifestará en su expresión, el ceño fruncido, entre otras, el cuerpo expresa mucho y hay que observarlo siempre.

2 ¿Crees que la conciencia que el niño/a tiene de sí mismo esta relacionada con la experiencia de su cuerpo? Explica

Puede que si que el niño/a tenga conciencia de sí mismo en cierto aspecto, pero cuando se trata de juego y a veces sobretodo con juegos que tiene que ver con su cuerpo no tienen noción de las consecuencias sobre el otro, de que pueden provocar un acto que pueda causar un daño al otro, no tiene todavía esa consecuencia de su cuerpo, pero si conocen su cuerpo y lo respetan y él de los demás.

3 ¿Has observado si existe alguna relación entre la experiencia que el niño/a tiene de su cuerpo (autoimagen) y su modo de convivir y relacionarse?

Por su puesto, la autoimagen corresponde a su identidad como género y como sujeto, ellos reconocen y sabes que son niños o niñas, hombre o mujer y se posicionan de los roles, pero nunca se les hace distinción, pueden ambos potenciarse de diferentes roles, ya sea jugando en la casa, siendo mamá o papá, nunca dejándolos de que emitan un solo rol.

4 ¿De qué forma la educación debiese considerar el lenguaje corporal como un recurso educativo?

Recurso educativo muchas veces en la parte motriz en la planificación en primera instancia, porque sirve para relajar el cuerpo sobretodo a comienzo o final de semana.

5 ¿Cómo convives y actúas con aquellos niños (as) que no se mantienen sentados y están en permanente movimiento?

Si son muy inquietos hay que tratar de estar con ellos, porque pueden perturbar la actividad del otro, obviamente si no quieren participar tampoco se les puede obligar

Juego y tiempo

1 En la organización diaria ¿Hay un tiempo destinado especialmente para jugar? ¿cómo esta organizado, cómo lo utilizan?

Sí en la planificación sí, lo que corresponde a la parte motricidad está organizada en las primeras actividades de la mañana, están programadas también las actividades de patio que son libres o pueden ser juegos dirigidos, también están planificados los juegos de zona y de roles.

2 ¿Crees que el tiempo destinado para el juego es el adecuado a las características o necesidades de los niños y niñas? ¿Por qué?

Es relativo, porque también hay actividades pedagógicas que pueden interrumpir, entonces no todo puede ser juego, podría serlo pero hay niños/as que se aburren, entonces también necesitan una dinámica de tiempo establecido

3 ¿Qué haces con los niños/as que están muy compenetrados y entretenidos jugando para proponerles entrar en una nueva actividad?

Bueno, eso muchas veces lamentablemente están muy metidos en el juego y tenemos que terminarlo, se aburren a veces, patalean, se enojan, pero también se les explica que después podemos retomar la actividad del juego que estaban tan entretenidos haciendo, para poder darle pertenencia a la actividad pedagógica.

4 ¿Cuál es tu vivencia personal referida a la forma en que los niños/as comprenden el tiempo y al cómo transcurre?, ¿se trabaja en el aula este aspecto?

El tiempo en si como frecuencia de reloj no, pero si la actividad que se empieza, se desarrolla y se termina, se termina el trabajo cuando ellos logran acabar lo que se les pide para después poder evaluarla, esa es la dinámica de tiempo, hay unos que se aburren, otros que no, pero la idea es que el grupo completo logre llegar a buen termino.

5 Se dice que el tiempo propio de los niños/as es el presente, dado su pensamiento concreto ¿Qué has aprendido de ello en tu relación con los niños/as?

Que para ellos todo es presente y no existe el pasado, si tu haces una actividad por ejemplo muchas veces no la recuerdan, pero dentro del pensamiento abstracto o pensamiento lógico ellos lo recuerdan, porque son experiencias significativas, cuando es algo que les llama la

atención les queda más a ellos, en cambio que sea una actividad rutinaria o lenta no les queda tanto en la retina de ellos.

Pregunta final

- ¿Qué significa para ti la experiencia del juego en lo personal?

Es una experiencia única, puesto que si se pudieran realizar actividades contantes de juego sería ideal, pero también hay que potenciar la parte formal, bueno que estamos dentro de un sistema que lo estamos formando para la parte formal, por ende se puede hacer juego y parte formal, ya que siempre el Jardín Infantil se vincula al juego.

Respuestas Jardín Infantil Los Pinitos. (Ed. D)

Juego

- En tu experiencia como educadora de párvulos, ¿por qué es significativo que los niños jueguen?

Pienso que lo más significativo es que el juego es una experiencia de aprendizaje y que favorece plenamente el desarrollo personal y social de los niños y niñas, desarrollando sus habilidades en autonomía, identidad y convivencia.

- ¿Cuáles son los atributos y aspectos del juego que tú más destacas?

Su carácter de espontaneidad.

Juego y autonomía

- 1 ¿Qué es la autonomía para ti?

Autonomía es la función de sí, logrando una independencia gradual en desplazarse y ejecutar destrezas motoras finas y gruesas, ejecutar tareas del cuidado de sí mismo e ir adquiriendo un autocontrol de sus emociones.

- 2 ¿Opinas que el juego contribuye al desarrollo en la autonomía de los niños/as? ¿Por qué?

De todas maneras sí, en cuanto al desarrollo de destrezas motoras gruesas y finas. Desarrollan su autocontrol.

3 ¿Cómo abor das la situación, cuando un niño/a no quiere participar de lo que el adulto le propone?

Se le deja que se integre voluntariamente y cada cierto tiempo se le invita a participar.

4 ¿Sientes que los niños/as tienen los espacios para organizar y crear en situación de juego?

Si, se dispone un espacio dentro de la sala y patio de juego.

5 ¿Se dan instancias para que los niños/as decidan a qué, cómo, cuándo, dónde y con qué jugar? Explica.

Si, dentro de la sala tienen instancias durante la jornada un momento para elegir seguir sus intereses y juegos.

6 Con aquellos niños/as que suelen ser más independientes y tienen más iniciativa ¿Cómo sueles trabajar con ellos para mantenerlos integrados al grupo?

Justamente durante éste momento de juego permanecen más tranquilos ya que realizan la actividad según sus intereses.

El juego y aceptación

1. ¿En qué medida el juego contribuye al desarrollo de la identidad de los niños/as? ¿Por qué?

En que pueden manifestar con espontaneidad su agrado o desagrado y elegir de acuerdo a sus intereses y dentro del juego socio dramático elegir roles.

2. ¿Cómo potencias la singularidad de cada niño/a en función del grupo?

En su capacidad de elegir de acuerdo a sus intereses.

3. ¿De qué modo sientes que el juego favorece el respeto de sí mismo y del otro en los niños/as?

En que dentro del desarrollo de juego necesariamente existen reglas y normas implícitas y explícitas y aquellas consensuadas por ello, de éste modo van adquiriendo y desarrollando sus habilidades en convivencia y van internalizando el respeto a los demás y a sí mismos.

4. ¿Sientes que el juego es una experiencia donde los niños/as se encuentran? Explica

Por supuesto que ambos se encuentran en el juego, ya que comparten espacio, juguetes y juegos.

5. Desde tu rol como educadora ¿qué importancia le das al juego para conocer y reconocer al niño/a?

Es una instancia de observación y evaluación de conductas en los diferentes ámbitos.

6. ¿De qué forma te organizas para potenciar a aquellos niños y niñas que traen consigo inquietudes, habilidades y conocimientos diferentes en relación a sus pares?

Dentro de la rutina hay instancias para comentar las diferentes tareas, relatar experiencias personales y familiares y manifestar sus conocimientos respecto al tema que se plantea dentro de la conversación.

Juego y corporalidad

1 ¿De qué modo el cuerpo del niño comunica si está o no involucrado con la experiencia que le propones?

El niño/a utiliza o bien se expresa con su cuerpo, si le agrada o participa en juegos y actividades, se percibe directamente, ya que expresa su alegría o agrado en el caso contrario se manifiesta en diferentes formas, aislándose o permaneciendo estático o deambulando eligiendo otra actividad.

2 ¿Crees que la conciencia que el niño/a tiene de sí mismo esta relacionada con la experiencia de su cuerpo? Explica

Sí, ya que si tuvo varias experiencias con su cuerpo el niño(a) desde bebé va a ser más independiente cuando grande

3 ¿Has observado si existe alguna relación entre la experiencia que el niño/a tiene de su cuerpo (autoimagen) y su modo de convivir y relacionarse?

Si, ciertamente hay una relación, he observado que aquellos niños/as más menudos, generalmente son más ágiles y rápidos y por ende más inquietos y aquellos que poseen mayor masa corporal hacen valer su fuerza y tienen una actividad más territorial.

Esto es en general, obviamente hay formas más particulares de manifestarse en cada niño/a.

4 ¿De qué forma la educación debiese considerar el lenguaje corporal como un recurso educativo?

Es considerado como un aspecto a evaluar y observar, sobretodo en aquellos niños/as más pequeños que aún no tienen desarrollado su lenguaje verbal, ocupan su lenguaje o expresión corporal para comunicarse.

5 ¿Cómo convives y actúas con aquellos niños (as) que no se mantienen sentados y están en permanente movimiento?

Es un desafío diario y parte del trabajo mismo, el tratar de conciliar ambos grupos. Por un lado habitar al niño o niña más inquieto a un trabajo en sala y al más tranquilo a participar más activamente y los recursos más utilizados son canciones y juegos con movimientos imitativos e integrar a ambos grupos en juegos dirigidos.

Juego y tiempo

1 En la organización diaria ¿Hay un tiempo destinado especialmente para jugar? ¿cómo esta organizado, cómo lo utilizan?

Si hay un tiempo destinado para ello, se dispone de un horario de patio y también al final de la jornada, esta destinado a juegos con didácticos.

2 ¿Crees que el tiempo destinado para el juego es el adecuado a las características o necesidades de los niños y niñas? ¿Por qué?

Si encuentro que es el adecuado, ya que satisface sus funciones lúdicas.

3 ¿Qué haces con los niños/as que están muy compenetrados y entretenidos jugando para proponerles entrar en una nueva actividad?

Se disponen de canciones señales que invitan al niño/a a guardar y ordenar sus juguetes o bien si se termina un juego grupal se brinda un aplauso.

4 ¿Cuál es tu vivencia personal referida a la forma en que los niños/as comprenden el tiempo y al cómo transcurre?, ¿se trabaja en el aula este aspecto?

La verdad es que solo se trabaja dentro del cuadro de los días de la semana, también se señala la fecha, el mes y estación del año, diferencia día de noche, mañana de tarde y también las actividades que se realizan dentro de la rutina le dan referencia al transcurso del tiempo.

5 Se dice que el tiempo propio de los niños/as es el presente, dado su pensamiento concreto ¿Qué has aprendido de ello en tu relación con los niños/as?

En involucrarme en sus actividades y participar activamente con ellos, cantando, jugando, riendo, guiando. etc.

Pregunta final

- ¿Qué significa para ti la experiencia del juego en lo personal?

Es una instancia de aprendizaje significativo para los niños/as, y en lo personal es una oportunidad para conocer y reconocer a educandos. También de relajo y esparcimiento.