

# Razones para jugar: hacia la comprensión del rol del juego en el proceso de formación de docentes de educación inicial

---

LUZMILA  
MENDÍVIL TRELLES

## RESUMEN

El artículo tiene el propósito de justificar la necesidad de reorientar los procesos de formación, con miras a producir cambios en las prácticas docentes en el nivel de educación inicial. Desde una perspectiva crítica cuestiona la formación académica teórica, alejada de la vida y experiencias concretas de los niños, replanteando la centralidad del juego en la formación inicial, no solo como un referente teórico instrumentalizado para mejorar procesos de aprendizaje, tal como es en efecto en la vida humana y social. Asimismo, recupera el componente emocional como promotor de procesos de cambio.

Palabras clave: formación docente, educación inicial, juego, emociones

## ABSTRACT

The article aims to justify the need to reorient the teacher education process in order to produce changes in the educational practices in early childhood education level. From a critical perspective, it questions the theoretical career education away from life and concrete experiences of children, rethinking the centrality of play in the initial formation, not only as a theoretical reference carried out to improve learning processes, as it is in effect human and social life. At the same time, it emphasizes the emotional component as a key of change processes.

Keywords: teacher education, early childhood education, play, emotions

Ser docente en la realidad peruana es realmente un desafío. Marcadas por un contexto estructural complejo, las docentes peruanas enfrentan desde las instituciones educativas una realidad diversa y adversa que inclusive puede alcanzar visos de violencia.

Cada vez más, las docentes ven venir a menos su valoración social; como resultado, la carrera docente se percibe como poco atractiva para las jóvenes. Ello conduce a que muchas instituciones formadoras alberguen grandes colectivos de estudiantes que iniciaron su formación por «ocasión», antes que por vocación. ¿Es posible revertir esta situación? ¿Qué pueden hacer las instituciones formadoras frente a esto?

De manera complementaria, y sin lugar a dudas, ser docente de la primera infancia es aún más difícil pues constituye, a la vez, una enorme riqueza y responsabilidad. Las familias esperan que las instituciones educativas se conviertan en espacios de compensación de las deficiencias familiares y sociales, y estas expectativas se traducen en un sinnúmero de roles socialmente esperados de la docente del nivel inicial; roles que fluctúan desde una apóstol, pasando por orientadora familiar, consejera matrimonial, nutricionista, coordinadora comunal, promotora cultural, especialista en animación infantil, con habilidades artísticas, con tolerancia para el trabajo con niños, hasta promotora del desarrollo sostenible y de cambios de gran envergadura. En síntesis, estas múltiples expectativas en torno a la profesional de educación inicial complican su quehacer y, por ende, su proceso de formación docente.

Si las expectativas son tan diversas, ¿cómo debe ser la formación de esta profesional? ¿Qué recursos personales, adicionalmente a los profesionales, debe desarrollar para cumplir con las diversas funciones que de ella se espera? ¿Qué es lo que la distingue y singulariza?

En la realidad peruana, y más específicamente urbana, las instituciones educativas del nivel educación inicial contratan personal joven para que atiendan a niños pequeños. Pareciera ser que para muchos directivos la proximidad etárea es condición suficiente para relacionarse con niños pequeños. Probablemente, esto se deba a la creencia extendida que una joven es vital, alegre, divertida, creativa y que estas condiciones le bastan para disponer y crear muchos recursos didácticos, lúdicos, entre otros.

No obstante, aun cuando la actualización y profesionalización de las docentes del nivel ha ido en aumento (cada vez hay más revistas especializadas, congresos, así como diplomaturas, segundas especialidades, maestrías e inclusive doctorados), no se observan cambios sustanciales en la calidad de las actividades pedagógicas, ni en los modos de relación al interior de los jardines de infancia.

Con pesar, se aprecia que muchos jardines de infancia se van «escolarizando» cada vez más, y que los propios niños desde la apariencia física, simulan haber ingresado al sistema escolar tradicional. Esto puede constatarse al ver a los niños de diversos jardines de infancia uniformados, con cuadernos, libros, mochilas, entre otros.

No es difícil suponer que algo ocurre en la formación que reciben las potenciales docentes de educación inicial en las diversas instituciones de educación superior. Por tanto, ¿qué es aquello que está faltando en las diversas instituciones formadoras? ¿Por qué es tan difícil cambiar las tradicionales prácticas docentes? ¿Será posible revertir la tendencia de que los jardines de infancia sigan el modelo escolarizado?

Como señala Didonet, la formación de docentes de esta especialidad no solo debe atender la parte propiamente curricular, sino también supone prestar atención a «su proyecto de vida, sus valores, la ética de la vida, [...], la formación del niño ciudadano actual» (2007: 20). Desde esta perspectiva, la formación debiera comprometer tanto la dimensión personal de la docente, como la función política de construcción de ciudadanía, en la que el primer paso es el reconocimiento y respeto del otro.

Paralelamente, no debe descuidarse el hecho de que las instituciones educativas tienen como rol socialmente asignado lograr tanto el cambio, como la socialización, comunicación y entendimiento entre personas, instituciones y sociedades.

En otras palabras, como señala el mismo Didonet se trata de «pulsar en consonancia con otras vidas» (2007: 20). Esta expresión que podría ser considerada como metafórica, aborda un campo especialmente importante: el de la convivencia y relaciones humanas. La conciencia del «otro» donde la tolerancia, el respeto y el diálogo son tal vez los aspectos más difíciles de lograr en las instituciones educativas actuales, en la medida en que los medios de comunicación y la propia historia muestran pocos ejemplos de estos rasgos culturales en nuestra realidad. Aun así, esto no justifica que el primer contacto con una institución educativa descuide este aspecto que es medular para la convivencia, por ello es fundamental que las diversas instituciones educativas tiendan puentes con este propósito.

Otro aspecto de la formación docente que motiva la reflexión de Didonet, constituye la falta de integración de la formación teoría-práctica, «la didáctica es construida sobre la base teórica, y no sobre la vida concreta de los niños» (2007: 27). Esto se sustenta en la idea de que la formación «académica» debe procurar el fundamento teórico, en virtud del cual se debe orientar la práctica

profesional que, a la par, alimenta la creencia de que cuanto más teórico, se es más académico.

Resulta interesante analizar esta declaración, pues contiene dos aspectos: de denuncia y, a la vez, de demanda. Denuncia, porque se está dando a conocer que se está cometiendo una infracción; en otras palabras, se está en falta al formar profesionales que son «especialistas» de un saber, pero solo de manera parcial, es decir, solo a nivel teórico. Esto hace suponer que la formación recibida no es suficiente para que dominen su «objeto de conocimiento», lo cual obviamente repercute en el quehacer profesional.

A su vez, Didonet pone de manifiesto la necesidad de que las futuras docentes del nivel sean formadas de otro modo, cercano a la vida de los niños, instrumentadas con herramientas que les permitan intervenir de manera concreta y con conocimiento pleno del proceso de aprendizajes de los niños pequeños. En síntesis, las futuras docentes de educación inicial necesitan que su formación tome un giro radical: del conocimiento acerca del niño, al conocimiento del niño.

Resulta evidente que toda institución formadora se propone formar docentes de calidad; no obstante, como se mencionó anteriormente, incluso cuando se observan cambios a nivel de discurso educativo, las aulas de los jardines de infancia del siglo XXI se mantienen casi inalterables en relación con lo que ellas eran el siglo pasado, y algunas, aun antes de él.

Paralelamente, muchas de las instituciones formadoras de nivel superior tienen declaraciones en concordancia con la aspiración de formar docentes innovadoras, sensibles, auténticas, que promuevan a través de su práctica pedagógica el pensamiento creativo, la convivencia democrática, la autonomía, la justicia, y la paz. La aspiración es clara, aunque los medios no son suficientes para cumplirla.

Llegado este punto cabe preguntarse: ¿qué tipo de formación es la que se brinda? ¿En qué son especialistas las «especialistas del nivel»? ¿Por qué no se refleja el cambio en la práctica pedagógica cotidiana? ¿Qué necesitan las instituciones formadoras para que sus egresadas enlacen efectivamente el discurso con la práctica pedagógica? ¿Cómo se instrumenta a las futuras docentes para enfrentar al niño de carne y hueso, aquel que diariamente la interpelará con preguntas y le exigirá diversidad de recursos educativos y personales? ¿Cómo responder con la verdad a las iniciativas y ocurrencias de los niños? ¿Cómo hace para educarlos en el uso de su libertad?

Una probable respuesta es que la formación de las futuras docentes de educación inicial, ofrecida en muchas instituciones formadoras, revela que esta es entendida como un asunto «técnico» ofreciendo currículos construidos en

función de perfiles ideales que desarrollan contenidos acerca de cómo y con qué educar (estrategias, desarrollo de materiales, entre otros), los contenidos que deben abordarse, acerca de quién es el sujeto de su actuar profesional, sobre las características de este sujeto.

Todas estas son aproximaciones al objeto de conocimiento que no llegan a incidir suficientemente en el por qué educar de determinada manera y más detenidamente en el ser de quien educa, a quien se educa y lo que supone esta interrelación.

Con ello, la formación profesional docente muestra su incapacidad para comprender que todo proceso formativo no opera en el aire, y tal como señala Muchiutti «se vincula con los escenarios de desarrollo e interactúa con la política, la sociedad y la economía que la contiene y condiciona» (2009: 26). En otras palabras, ¿qué concepto de política, sociedad y economía están detrás de los programas formativos? ¿En qué medida la formación les permite educar para la autonomía, antes que para la sumisión?

Las respuestas trascienden el ámbito educativo y comprometen la dimensión ética de la persona. ¿Puede una persona que no aprendió a ser libre, educar en la libertad? ¿No es la libertad la base de la conciencia ética?

En este sentido, cabe recalcar que educar no es un proceso técnico sino, ante todo, un proceso de naturaleza ética y política, que obliga a contrastar permanentemente los modos de enseñar con el concepto de educación, de hombre y de sociedad a la que se aspira.

Si se pretende formar docentes que a su vez procuren el desarrollo humano de personas libres, creativas, solidarias, tolerantes, auténticas y con iniciativa, es de suponer que tales rasgos sean recogidos y trabajados durante los procesos formativos.

De manera complementaria, López de Maturana añade un par de rasgos adicionales de la actual crisis de la formación docente al encontrar que «se acepta dócilmente todo lo que se ve, se lee y escucha. No hay disenso, ni conciencia crítica que emane de la opinión autónoma; [...] se vive un mundo de apariencias en donde se fracciona el conocimiento y “se enseña” sin creatividad, ni encantamiento» (2008: 13). En otras palabras, aunque parezca duro, muchas instituciones formadoras domesticar, inhiben y desarrollan modelos de comportamientos rutinarios, aprendidos, que poco pueden aportar a un proceso formativo profesional de calidad y menos aún al desarrollo humano.

Esta situación solo puede ser revertida en la medida que las instituciones formadoras brinden oportunidades para que la futura docente sea sujeto activo de su propio desarrollo profesional, en la que desarrolle un lenguaje auténtico, con modos de expresión libres de clichés. El reto para las instituciones

educativas de nivel superior es apuntar hacia la formación integral, holística y no continuar formando parcelas de conocimientos carentes de sentido.

Una alternativa de formación integral que surge desde el campo de la educación psicomotriz, es la sustentada por Bernard Aucouturier, reconocido especialista en psicomotricidad fundador de la escuela dinámico vivencial, quien sostiene que son tres las dimensiones formativas que necesitan abordarse:

- a) La dimensión teórica: encargada de ofrecer los fundamentos, sentido y contenidos propios. Esta dimensión respondería básicamente a las interrogantes ¿qué enseñar (contenidos) y por qué hacerlo (fundamentación)?
- b) La dimensión práctica: desde la cual se aborda variedad de estrategias, recursos y actividades que permiten el desarrollo de la práctica pedagógica. Desde esta dimensión se enfatiza en el cómo enseñar.
- c) La dimensión personal: que comprende la dimensión valórica, el desarrollo personal de actitudes, en la medida en que el ser del docente se define en la interacción con otros. Por ello, la docente primeramente tiene que atender el trabajo de las propias emociones, sus valores, autoestima, sentido de identidad personal y profesional, entre otros aspectos (1985: 33).

En el entendido que las instituciones formadoras, generalmente, inciden en las dos primeras dimensiones, y sin pretender tener una perspectiva reduccionista de la formación docente, el presente análisis procurará ofrecer una reflexión de la formación docente «tradicional», incidiendo básicamente en la necesidad de atender la formación de la dimensión personal, y con ello contribuir a la generación de cambios en los modos de enseñanza y aprendizaje.

Como señala Maturana «vivimos una cultura que desvaloriza las emociones a favor de la razón y la racionalidad» (Maturana y Verden-Zöller 1995: 139), esto ha llevado a la creencia casi generalizada de que es preciso privilegiar la razón y la racionalidad en la formación docente, antes que la formación emocional de quien va a ejercer un quehacer que demanda proximidad humana, afecto y formas de contacto con el niño, así como un profundo compromiso con sus derechos como persona y ciudadano.

Para López de Maturana las instituciones formadoras parecen haber perdido de vista lo que a su entender da sentido a la práctica educativa, la cual «no se muestra por la racionalidad, sino por el sentimiento con la que se la realice» (2008: 9). No basta que una docente sepa qué hacer e inclusive cómo hacerlo, ella debe paralelamente ser conciente que su compromiso no es solo profesional, sino ante todo emocional. ¿Es posible evaluar racionalmente la

entrega, el entusiasmo y la alegría del encuentro cotidiano con los niños? ¿Es posible exigir racionalidad ante un ser humano que a través de su corporalidad transmite sus emociones y estados de ánimo? ¿Cómo racionalizar el sentimiento que se produce al recibir un abrazo, una sonrisa, o una muestra de afecto cualquiera?

Por lo expuesto, en estas líneas se trata de privilegiar la formación de la dimensión personal-emocional de la futura docente, y cómo abordarla desde la formación docente procurando recuperar lo que Maturana refiere en su libro *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano* (Maturana y Verden-Zöller 1995). Este aporte parece central para resignificar la formación y con ello el ejercicio docente.

Un aspecto medular en el planteamiento de Maturana es el protagonismo de las emociones como detonadores o inhibidores de las acciones humanas: «es la emoción lo que define a la acción» (1995: 10). «La vida humana, como toda vida animal, es vivida en el fluir emocional que constituye en cada instante el escenario básico desde el cual surgen nuestras acciones. Más aún, pienso que son nuestras emociones, y no nuestra razón, lo que determina en cada instante lo que hacemos o no hacemos» (1995: 20). Si las emociones motivan las acciones humanas, ¿debe una docente apelar a ellas en su acción educativa? ¿No sería conveniente transformar la base motivacional de las estudiantes para que ellas modifiquen radicalmente su actuar?

En esta misma línea, Maturana destaca el aprendizaje del flujo emocional de la propia cultura que da sentido a las acciones y hace que estas formen parte de aquella. Es decir, la emoción no solo actúa a nivel individual sino colectivo, perfilando un modo de ser y hacer propio de la cultura.

Otra consideración del mismo autor, es que «la educación es una transformación en la convivencia» (1999), es decir, de los modos de relación. Educar es convivir, desde un espacio de aceptación recíproca. Educar, por tanto, es aprender a respetar la diversidad, aprender a dialogar, participar de proyectos comunes [...] y como sostiene López de Maturana se trata de «pasar de una cultura del aislamiento, a una cultura de interrelaciones» (2008: 16). Desde estos aportes, educar se define no por la cantidad de contenidos aprendidos, cuanto por ser el camino hacia el respeto, apertura y reconocimiento y aceptación del otro, entre otras acciones que ponen de manifiesto la conciencia del ser y estar en sociedad.

Si educar es aprender a convivir, este aprendizaje requiere de un canal emocional para entenderlo y practicarlo. Este es el punto de partida para entender tanto el rol del juego, como por qué cobra especial relevancia particularmente

para las futuras docentes del nivel inicial, así como también para los ulteriores grados de primaria.

Como señala Narodowski, «la educación inicial nace al amparo de estas nuevas maneras de mirar la escuela, y su diseño y estructura es diferente: el jardín es el lugar donde se aprende jugando [...] premisa fundante que instaura un significativo cambio de paradigma» (2009: 31). En este sentido, el jardín de infancia constituye la institución educativa más joven que se gesta y nutre de los principios de la denominada «escuela nueva» ello hace que por lo menos haya un discurso consensuado que en el jardín se aprende a través del juego. Por lo tanto, las futuras docentes debieran dominar el juego como competencia central del quehacer profesional del nivel.

Del mismo modo, el jardín de infancia es también el espacio donde los niños aprenden a aprender: estar abiertos a lo nuevo, sensibles a la experimentación, curiosos ante la posibilidad de buscar (y encontrar) nuevas formas de «ser escuela». En palabras de Didonet, «la educación inicial siempre fue el espacio del arte, de la creatividad, de la aventura [...] y todo eso en un ambiente lúdico» (2007: 19). Es decir, como señala Narodowski, el jardín de infancia «constituye un referente y una prueba de que es posible ser escuela desde pedagogías democráticas, progresistas, sensibles a los afectos, pedagogías que evalúan sin “numerar” el desempeño y enseñan en el marco del juego» (2009: 32).

Como se aprecia, Didonet y Narodowski inciden en que las docentes de educación inicial, de manera cotidiana, son capaces de demostrar que es posible educar en y a través del juego, como lo hace una madre o un padre amoroso, educar desde el afecto, desde la confianza total y la aceptación del otro, pero esto es algo que debe ser reaprendido, pues muchas veces se olvida. La formación docente debe rescatar a ese «niño interno» que todo ser humano tiene, para recuperar con él la posibilidad de contacto con la cultura, con uno mismo, con los problemas reales, con la posibilidad de aprender de propia cuenta y, especialmente, a aprender a aceptar y aceptarse.

De esto se deriva que la responsabilidad de la docente de inicial es doble. Por un lado, inicia a los alumnos en la vivencia escolar significativa: donde se aprende a pensar, experimentar, preguntar, opinar; y de otro lado, modela y activa modos de vivir en un contexto dado a partir de contactos lúdicos que permitan y motiven todo tipo de aprendizajes.

Por lo tanto, no es arbitrario sino medular que la formación de la futura docente de inicial enfatice la formación lúdica, en la medida que esta es esencial, para redescubrirse a sí misma y para propiciar la educación del niño como



un ser que puede vivir en dignidad y respeto por sí mismo, en conciencia individual y social.

Es esperable que la óptica de las instituciones formadoras de docentes del nivel inicial varíe, para poder recuperar el verdadero sentido y rol docente en tanto, como sostiene Maturana:

Los seres humanos adquirimos nuestra conciencia individual y social a través de la conciencia corporal operacional que adquirimos en el libre juego [...] y perdemos nuestra conciencia social individual en la medida que dejamos de jugar y transformamos nuestras vidas en una continua justificación de nuestras acciones en función de sus consecuencias, en un proceso que nos enceguece acerca de nosotros mismos y los demás. (1995: 145)

Es decir, es la propia condición humana la que entra a tallar. Si se pretende recuperar la mirada de sí mismos y de los demás, y tomar conciencia de que la valoración no depende de las cosas que se hacen «a futuro», es preciso recuperar la propia capacidad de juego y con ello recuperar el vivir como un juego continuo.

Por último, cuando se habla de juego también se está aludiendo al juego como una capacidad cognitiva que favorece el pensamiento divergente. Como señala Marinich: «el juego no es ausencia de solemnidad, de seriedad; el juego también está en nuestra mente, es la mente que juega, es nuestra actitud ante la vida la que nos permite ser juguetones, y el juego nos flexibiliza» (2009: 45).

### **¿DE QUÉ SE HABLA CUANDO SE HABLA DE JUEGO?**

‘Juego’ proviene del latín *jocus* que significa broma. Por ello siempre está asociado con diversión, risa, gozo, placer, humor. El juego no es una potestad exclusivamente humana, la mayor parte de los mamíferos de sangre caliente lo hacen. Los gatos juegan con cualquier objeto a su alcance, corren tras un papel, lo tiran, lanzan, recogen, persiguen, etcétera. Hasta la propia acción de cazar es para ellos un juego. Similar es el caso del perro, que al ver al amo gira alrededor de él, evidenciando su alegría y ante el estímulo que le produce la varita lanzada por el amo, el perro corre y repite la acción, una y otra vez. De manera similar, otros mamíferos responden de manera casi instintiva a este impulso lúdico.

En el caso de los humanos el juego se inicia en la primera infancia y prácticamente los acompaña toda la vida. Lo que varía en la práctica lúdica son los tipos de juego, mas no el «instinto», la necesidad de jugar.

Para el niño, el juego es la vida misma. Es su ocupación principal, «su trabajo», «su vida». Prescindir por tanto de este elemento vital es atender contra una pulsión, una necesidad imperiosa que el niño siente y que necesita ser satisfecha. Por este motivo, el juego es para el niño, un derecho fundamental universalmente reconocido por la Convención Internacional de los Derechos del Niño<sup>1</sup> que a la letra sostiene en el artículo 31: «El niño tiene derecho al juego, al descanso, a la diversión y a dedicarse a las actividades que le gusten más».

El Perú asumió este compromiso, y por lo tanto el presente artículo tiene mandato de ley y demanda un giro en la relación adulto-niño y, por ende, en la educación.

Es así que jugar es comprometerse en la interacción con el niño y es necesario readquirir esta capacidad como condición para educar niños pequeños. Jugar es atender a lo que se hace, en el momento en que se hace. Jugar no es atender al por qué, sino es vivir el momento, privilegiar el presente. Como refiere Maturana: «jugar es hacer lo que se hace en total aceptación, sin consideraciones que nieguen su legitimidad» (1995: 144). En este sentido, el juego se constituye como un acto en sí mismo, sin provecho ulterior, antes que un instrumento para lograr algo.

Según Maturana (1995), el juego es una actitud fundamental que fácilmente pierden los adultos porque demanda una «inocencia total» la cual nos exige atender a lo que hacemos y no a las consecuencias de ello. Al buscar justificaciones para el juego se pierde el sentido de la propia vivencia lúdica.

Asimismo, para Maturana amor y juego se constituyen en dos caras de una misma medalla en tanto «el juego es una relación interpersonal que puede tener lugar solamente en el amor» (1995: 140), porque es a partir de esta emoción (el amor) que es posible que las relaciones entre personas sean vividas como juego, tal como lo hace una madre, o un padre con su hijo. Por ello, es en este vivir *en* amor que el niño puede cumplir su desarrollo de manera plena. Es así que Maturana sostiene que «los seres humanos tenemos la capacidad de vivir en el amor si crecemos en el amor, y necesitamos vivir en el amor para nuestra salud espiritual y fisiológica» (1995: 83); es decir, el amor es un aspecto imprescindible en la vida humana moderna, y en particular, para el desarrollo sano y normal del niño; y si esto es así, debería estar inserto en la práctica pedagógica cotidiana.

---

<sup>1</sup> Aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por el Estado peruano.

Aun cuando la cultura occidental moderna no valore suficientemente el juego, amor y juego no son conceptos ni ideas abstractas son aspectos de una forma de vivir, modos de relación que se traducen en acciones y en formas de interactuar.

Corresponde a las instituciones formadoras crear conciencia en sus estudiantes que el juego es un aspecto central de la vida humana, del cual depende el desarrollo de la conciencia social e individual, el desarrollo de las capacidades emocionales e intelectuales, particularmente, de la capacidad para amar, así como también del autorrespeto y el respeto por el otro. En otras palabras, el crecimiento en el juego puede ser una forma auténtica para intentar recuperar un mundo de bienestar social e individual, evitando que los niños se vean forzados a buscar gratificaciones externas o seguridades que no encuentran en el mundo de las interacciones. Con ello la futura docente reafirma su autonomía y recupera el sentido de su propia libertad.

Cabe destacar que para comprender el juego es necesario haber jugado, vivido este placer como condición para entenderlo, valorarlo, respetarlo, y promoverlo. Solo jugando se puede aprender realmente a jugar. Frases como «jugar es cosa de niños», «en la clase no se juega», «para eso está el recreo», «jugar es perder el tiempo», entre otras, solo revelan la incomprensión de quienes o no jugaron nunca, u olvidaron el significado que el juego tuvo en su propia vida. Adicionalmente, es posible sostener que:

- Jugar es una forma de hacer para sentirse vivo. Cañeque sostiene este pensamiento al referir que «jugar es hacer, actuar intencionalmente, estar dispuesto a mostrarse, dejarse mirar, expresarse y estar dispuestos a recibir el juicio de otros» (1986: 57). Podría sostenerse que es una forma de sentirse vivo al hacer evidente, para sí y para el resto, que uno existe.
- Jugar es experimentar placer. El fin del juego es jugar por jugar, hacer algo por mera diversión; es decir, es un fin en sí mismo y por esta condición es una fuente de descubrimientos, costumbres, valores y aprendizajes. Por ello como sostiene Ivern «jugar no es un tiempo perdido, sin sentido, sino un tiempo vivido intensamente» (1994: 28) donde el placer justifica el juego, y los productos no importan.
- Jugar es descubrir el entorno. Jugar es descubrir y descubrir el mundo, aprender a conocer y valorar su entorno, saber con qué recursos cuenta y qué se puede hacer con ellos. Como señala Ivern, «jugar es participar en la construcción de sí y del mundo; en la construcción del saber, del creer y del querer» (1994: 58).

- Jugar es experimentar sensaciones. Cuando el niño o adulto juega experimenta diversas sensaciones de control sobre lo que lo rodea, y sobre lo que hace. En el caso del niño de nivel inicial, que generalmente es dependiente, el acto de jugar le permite experimentar una sensación poderosa que lo hace sentir autónomo y autosuficiente, es decir, que todo lo puede. Este sentimiento de control, y de sentirse dueño, hace que el niño encuentre en el juego una fuente de gratificación y de reforzamiento de la autoestima.
- Jugar es aprender a encontrar soluciones. La capacidad para resolver problemas se ejercita permanentemente mediante el juego y permite experimentar la solución de los problemas de manera cotidiana, como algo natural, lo cual luego puede ser transferido a diversas situaciones de la vida diaria.
- Jugar es imaginar y crear. El pensamiento creativo tiene lugar en el juego al permitir la creación permanente de situaciones y productos, al ejercitar la capacidad simbólica adaptando cualquier objeto a los propios deseos. La capacidad de ensoñación y el consecuente ejercicio de la imaginación que entra en ejercicio, se van afinando a medida que se juega porque se redescubre y recrea.
- Jugar es expresarse. El juego es un catalizador del mundo interior, una válvula de escape que permite la libre expresión de toda la gama de sentimientos: desde la alegría intensa, a la más profunda ira. De esta manera, el juego se constituye en la forma como el ser humano desplaza sus deseos, entrena su tolerancia a la frustración por medio de esta vía de escape emotivo.
- Jugar es pensar. Al jugar se ejercita la capacidad de pensamiento: se formulan hipótesis, contrastan elementos; descubren relaciones de causa-efecto, establecen secuencias, se organiza el espacio, entre otros. Jugar por tanto es una actividad que compromete el desarrollo cognitivo.
- Jugar es desarrollar los propios sentimientos y emociones. La dimensión afectiva del juego favorece la inteligencia emocional necesaria no solo para expresar los propios sentimientos sino para aprender a identificar los de los otros y enfrentar la vida. Como sostiene Save the Children «El juego es el mejor vehículo para la expresión de sentimientos y la integración de las dificultades vividas» (2007: 28).
- Jugar es un elemento integrador de valores sociales. Los juegos constituyen un aprendizaje social e implican a las personas integralmente.

Mientras los niños juegan toman decisiones, cooperan, aprenden que se respeta o se falta a las reglas, se juega «limpio», o se aprende el «juego sucio». Es decir, constituye una oportunidad para que a través de la socialización se aprehendan valores o antivalores que cedan el paso de una moral heterónoma a la moral autónoma.

- Jugar es reencontrarse con vivencias y posibilidades aparentemente perdidas. El juego permite revivir (volver a vivir) una experiencia desde un enfoque lúdico, desarrollando la autonomía, constituyéndose en un elemento autorrevelador para la persona, que le permite comunicar todo sin máscaras ni poses estereotipadas. En este sentido, jugar es una forma de «desnudarse», verse completo y revelar a la persona en todas sus dimensiones.

Estas son algunas de las razones por las cuales sería recomendable que las instituciones formadoras incorporen el juego, no como un aspecto o contenido a desarrollar, sino como un eje o tema transversal en la formación de la docente de educación inicial, recuperando el rol que este tiene en la vida humana y social, con la convicción de que quienes juegan, aman, apuestan por la vida y la defienden, perdonan, pierden el temor al ridículo, se arriesgan, enfrentan la vida con esperanza, y son felices.

Es recomendable que los futuros educadores tengan la oportunidad de recorrer y redescubrir estas dimensiones casi olvidadas de la existencia humana, para que pueda interpretar y recrear el mundo en el cual desarrollan su práctica pedagógica. Es preciso recuperar el amor y el juego como guías fundamentales en la existencia humana y en particular de la pedagogía.

Para concluir, citamos un par de frases del pedagogo italiano Tonucci: «aunque sean mayores no se avergüencen de ser alegres y jugar» (2003: 213) porque el juego constituye una forma de recuperar la autenticidad, diferenciarse, equilibrar la salud mental, las relaciones y la propia humanidad. Por último, como refiere el mismo autor, la formación docente tiene el imperativo de contribuir a reinventar el ejercicio docente cada día, asumiéndolo con ilusión, con responsabilidad, con compromiso y con amor, como concluye Tonucci «y si no modificamos el sistema de formación profesional, y si los docentes no recuperan sus ganas, sus deseos de experimentar, y su pasión profesional, nada generará un cambio verdadero» (1995: 74): la pasión profesional, las ganas, la osadía, y aun la propia escala de valores no pasan necesariamente por la racionalidad, el cambio solo puede generarse desde las emociones que se suscitan frente a la propia imagen y a la de los demás.

## BIBLIOGRAFÍA

AUCOUTURIER, Bernard

1985 *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona: Editorial Científico Médica.

CAÑEQUE, Hilda

1986 «Juego y vida». En Hilda Cañeque y Lidia Bosch. *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 45-73.

DIDONET, Vital

2007 «Formación de profesores para la educación inicial». *Revista de Investigación*, número 62, pp. 15-40. Caracas.

IVERN, Alberto

1994 *¿A qué jugamos? El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

LÓPEZ DE MATURANA, Luna Silvia

2008 «Formación del profesor mediador: un reto pedagógico, social y político». Ponencia presentada en el V Encuentro Internacional: Las transformaciones de la formación docente frente a los actuales desafíos. Kipus, Red docente de América Latina y el Caribe, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (Lima, julio 2008).

MARINICH, María del Rosario

2009 «Porque la vida es juego y el juego es vida». Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima

MATURANA, Humberto

1999 *Transformación en la convivencia* Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

MATURANA, Humberto y Gerda VERDEN-ZÖLLER

1995 *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.

MUCHIUTTI, Marta

2009 «Acerca de la identidad de la Educación Inicial- Iniciar Educando». En M. Mayol (compiladora). *Grandes temas para los más pequeños*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo ORCYT-Oficina de Unesco en Montevideo, pp. 23-30.

NARODOWSKI, Mariano

2009 «Jardinizar la educación. Nuevas prácticas, nuevas utopías». En M. Mayol (compiladora). *Grandes temas para los más pequeños*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo ORCYT-Oficina de Unesco en Montevideo, pp. 21-33.

SAVE THE CHILDREN

2007 *Acciones por los derechos de la niñez en situaciones de emergencia*. Consulta: 18 febrero 2010. <<http://www.eird.org/publicaciones/albergues-en-escuelas%20FINAL.pdf>>.

TONUCCI, Francesco

1995 *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Editorial Troquel Argentina.

2003 *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Buenos Aires: Editorial Losada.