



Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires
Argentina

Arrúe, Carola; Elichiry,, Nora E
APRENDIZAJE SITUADO, ACTIVIDAD E INTERACTIVIDAD. ANÁLISIS DE TALLERES
DE JUEGO EN LA ESCUELA PRIMARIA
Anuario de Investigaciones, vol. XXI, 2014, pp. 65-73
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

APRENDIZAJE SITUADO, ACTIVIDAD E INTERACTIVIDAD. ANÁLISIS DE TALLERES DE JUEGO EN LA ESCUELA PRIMARIA

SITUATED LEARNING, ACTIVITY AND INTERACTIVITY. AN ANALYSIS OF PLAY WORKSHOPS IN PRIMARY SCHOOL

Arrúe, Carola¹; Elichiry, Nora E.²

RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de la investigación "Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar: el caso de los talleres de juego en el aula". Se aborda el problema de la relación entre diferentes espacios de participación y apropiación de conocimientos de los niños.

En el estudio se indagaron talleres de juego realizados semanalmente en las aulas de primer ciclo de 2 escuelas estatales del conurbano bonaerense. Las indagaciones fueron de corte cualitativo: se realizaron entrevistas informales y en profundidad, observaciones participantes y análisis de materiales obtenidos a través de procedimientos no intrusivos.

Los resultados del análisis permiten caracterizar las negociaciones y redefiniciones a través de las cuales se constituyeron los talleres como sistema de actividad, estableciendo continuidades y discontinuidades con las lógicas de funcionamiento del dispositivo escolar y conformando "espacios transicionales" propicios para el entramado y la construcción de conocimientos.

Palabras clave:

Juego - Aprendizaje situado - Inclusión educativa - Formatos pedagógicos

ABSTRACT

In this paper we introduce some of the results of the research project "School learning support systems. The case of play workshops in the classroom". We study the relationships between children's different participation and knowledge appropriation spaces.

We conducted the fieldwork in play workshops performed on a weekly base in 1st to 3rd year classrooms of 2 primary schools. The schools were State - run and were located in a marginalized area of Buenos Aires city suburbs. The enquiries had a qualitative design. We did informal and in depth interviews, participatory observations and data collection through non intrusive procedures.

The analysis shows the negotiations and redefinitions through which the workshops were co-constructed as activity systems, establishing continuity and discontinuity relationships with school's functioning logic and becoming "transitional spaces" apt for the "weaving" and construction of knowledge.

Key words:

Play - Situated learning - Educational Inclusion - Pedagogical formats

¹Lic. en Psicopedagogía y Magister en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires. Docente Regular de la Cátedra de Psicología Educacional I de la Facultad de Psicología de la UBA e investigadora dentro de la programación UBACyT dirigida por Nora Elichiry. E-mail: carrue@psi.uba.ar

²Profesora Consulta Titular Plenaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora. Directora de investigación sobre Aprendizaje Situado (UBACyT). E-mail: neelichiry@psi.uba.ar

1. INTRODUCCIÓN

El plan de investigaciones UBACyT¹ en el que se enmarca el presente trabajo ha buscado profundizar en diversos aspectos del estudio de micro-procesos relacionados con los aprendizajes escolares. Desde esta perspectiva se concibe al sujeto educativo no sólo como sujeto epistémico sino también en su condición de ser histórico, político y cultural. Así, el aprendizaje se constituye entramado en el contexto y por ende la situación en la que se aprende no puede ser ignorada al buscar referentes para su estudio. En esta línea de trabajo se procura reconstruir un campo históricamente situado, en que el conocimiento es considerado provisorio, dinámico y flexible en su proceso de conformación. Se asume una mirada crítica sobre la tradicional concepción de la niñez y los espacios que la producen, en particular la escuela.

La enseñanza escolar tradicional ha ponderado los conocimientos académicos distanciándose del conocimiento cotidiano de la vida de las comunidades; ignorando que diferentes procesos históricos de constitución y desarrollo de las sociedades marcan heterogeneidad de modos de vida, pluralidad de expresiones en las relaciones sociales y multiplicidad de culturas. La naturalización de la cultura y las lógicas escolares, que la intervención psicológica tradicional ha contribuido a legitimar (Guillain, 1990; Mehan, 2001), constituye un factor relevante en la producción del fracaso escolar masivo (Teriggi, 2009; Elichiry 1986, 1989, 2004, 2009 a y b). Por ello, se hace necesario reconsiderar la niñez, y el concepto de “escolar”, incluyendo una mirada crítica sobre los efectos de las intervenciones psico-educativas.

Orientándonos con ese propósito, analizamos aquí el juego al interior del dispositivo escolar² como área potente para mirar de otro modo a la infancia.

Los talleres de juego indagados formaban parte de un proyecto articulado entre dos escuelas estatales y una Asociación Civil de derechos de los niños³, implementado en la localidad de Cuartel V, partido de Moreno (tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense). Se desarrollaron en las aulas del primer ciclo de ambas escuelas con una frecuencia semanal. Fueron seleccionados para el estudio porque constituían una experiencia sistemática diseñada para el apoyo del aprendizaje escolar al interior de la propia escuela. Los talleres sostenían un encuadre que habilitaba el juego genuino (autotélico) de los niños, a la vez que ofrecía la interacción con adultos que organizaban la actividad y con materiales específicos utilizados para promover aprendizajes propios de la escuela

(especialmente juegos que involucraban lecto-escritura y cálculo). El dispositivo “talleres” nos permitía observar los procesos de aprendizaje y las interacciones entre los niños así como entre los niños y los adultos (talleristas y docentes) en un sistema de actividad que al alojarse en la escuela guardaba ciertas continuidades con su lógica de funcionamiento, pero que al proponer el juego como eje se diferenciaba de su cotidianeidad tradicional.

El propósito del estudio fue describir y analizar los talleres de juego en tanto que sistemas de actividad, atendiendo a los modos de uso situado de los artefactos mediadores, a la particularidad de sus reglas, a la comunidad de la que los sujetos formaban parte, y a la división del trabajo mediante la que se organizaban.

El concepto de sistema de actividad surge en el marco de la Psicología Histórico Cultural ante la necesidad de definir una unidad de análisis que amplíe el concepto de sujeto individual y permita considerar las inter-relaciones entre el aprendizaje, el desarrollo humano y el contexto en que se producen. Cole y Engeström (1993/2001) señalan que para dar cuenta de la naturaleza colectiva de las actividades humanas es necesario añadir a la tradicional unidad de análisis Vigotskyana (actividad mediada por instrumentos culturales) los objetivos y metas compartidos y negociados con otros, las reglas que regulan los intercambios, una particular división del trabajo, y una comunidad con su historia, sus apuestas políticas, sus luchas cotidianas.

Al visibilizar estos elementos se permite una mejor comprensión de la actividad culturalmente mediada. También se brinda la noción de que es imposible aislar al aprendizaje “en la cabeza” del sujeto individual, pues para comprenderlo es necesario atender a su condición de situado, pero también *distribuido* (Salomon, 1993/2001), en la trama de la actividad compartida.

El considerar al pensamiento y la inteligencia como distribuidos implica que se configuran en la actividad misma (Pea, 1993/2001). Se entiende así que la inteligencia está distribuida en un grupo, o en artefactos, usos y situaciones propios de las personas en actividad. Según Nickserson (1993/2001) esto no constituye una teoría de la mente sino “un marco heurístico para plantear y formular cuestiones teóricas y empíricas” (p. 291).

El concepto de cognición distribuida permite superar la noción de inteligencia como una característica o capacidad individual que, tal como señala Moll (2000) es “usualmente vinculada [por los maestros] al nivel social de los niños⁴” (p. 265). Ayuda a reconsiderar la pertinencia de las prácticas psico-educativas centradas en el individuo (que aún son hegemónicas en las escuelas) y diseñar otras más adecuadas para promover el aprendizaje.

Desde esta concepción se entiende al aprendizaje como una construcción entramada en el sistema de actividad y vinculada a los diferentes modos de participación de los sujetos (Rogoff, 1997; Engeström y Sannino, 2012; Sannino y Ellis, 2014; Yamazumi, 2006). Por ello, en la indagación se ha incluido el análisis de los cambios en la

¹Desarrollado en la Universidad de Buenos Aires desde 1986 con dirección de Nora E. Elichiry.

²Parte de este análisis corresponde al trabajo de tesis de maestría en Psicología Educacional “Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar: el caso de los talleres de juego en el aula” enmarcado en los proyectos UBACyT P026: “Aprendizaje situado. Sistemas de apoyo e interactividad en la familia y en la escuela” y W591 “Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Actividad e interactividad”; dirigidos por la Prof. Nora E. Elichiry (Tesis: Carola Arrúe, Directora: Nora E. Elichiry, Co-Directora: Patricia Maddonni).

³La Asociación Civil El Arca. Se menciona el nombre real con autorización de sus directoras.

⁴Traducción propia.

participación que se dieron a través del tiempo de implementación de los talleres en las escuelas.

Hemos caracterizado a los talleres de juego como sistemas de actividad diferentes al que se organizaba cotidianamente en el aula, funcionando ambos al interior del contexto escolar.

En este estudio nos ha interesado particularmente describir las continuidades y discontinuidades de los talleres con las actividades áulicas cotidianas. Relevante este aspecto ha sido de interés para el estudio en profundidad de los micro-procesos a través de los cuales se construyen las trayectorias educativas de los sujetos al interior de la escuela. Diversas investigaciones realizadas desde esa perspectiva son ya clásicas (v.g.: Carraher, Carraher y Shliemann, 1989; Moll y Greenberg, 1990/1993; Ferreiro, 1987; Elichiry 1990, 2003, 2004) y en ellas se señala cómo la naturalización de los formatos de aprendizaje escolar, que desconocen o descalifican los saberes construidos en contextos no escolares, redundan en la producción del fracaso escolar masivo. Esto se da particularmente entre las poblaciones provenientes de culturas socio-familiares alejadas de la escolar (tal era el caso en este estudio).

El eje temático seleccionado resulta relevante para la transferencia al ámbito educativo, dado que puede aportar al diseño de estrategias favorecedoras de inclusión, permanencia y tránsito exitoso de los alumnos en la escuela. Permite también proponer alternativas viables desde la Psicología Educativa a las problemáticas educativas, en especial aquellas referidas al denominado fracaso escolar y a los tradicionales “problemas de aprendizaje”, resituando la mirada en los sistemas de actividad en que dichos aprendizajes tienen lugar y permitiendo idear formatos potentes para promoverlos.

2. ¿QUÉ ANALIZAMOS EN LOS TALLERES DE JUEGO?

Se ha buscado analizar el potencial de este tipo de propuesta lúdica (talleres de juego) para promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas al interior del dispositivo escolar. Para el estudio se trabajó con los siguientes objetivos: “Identificar y describir las estrategias cognitivas que se desarrollan y conjugan en los talleres de juego realizados en el aula”, “Explorar las formas de entramado de los conocimientos construidos en los diferentes contextos de actividad que ofrecen estos talleres”, “Indagar la transferencia de las estrategias desplegadas en los talleres de juego a la enseñanza en la escuela (particularmente el aula) y otros ámbitos de aprendizaje”. En función de ellos, el trabajo de recolección y análisis de los datos se organizó en torno a algunos interrogantes, que fueron re-definidos a medida que avanzaba el trabajo en terreno y se generaba un ida y vuelta entre la teoría y los datos construidos a partir de las diversas fuentes: “¿Cuál es la especificidad del taller de juego en el aula en tanto que sistema de actividad?”, “¿Ofrecen los talleres de juego oportunidades para el entramado de saberes propios del contexto áulico cotidiano y de otros contextos cotidianos de aprendizaje?”, “¿Qué aspectos del aprendizaje de los niños/as se tornan visibles para los docentes en el contexto del taller de juego?”, “¿Produce la instala-

ción sistemática de talleres de juego alguna modificación en el dispositivo de clase o en otros aspectos de la cotidianeidad escolar?”

3. ¿CÓMO ABORDAMOS EL TRABAJO INVESTIGATIVO?

Se presenta aquí un estudio descriptivo de caso. La aproximación seleccionada ha requerido un abordaje desde los sistemas de actividad (Engeström et. al., 1999) lo cual supuso un enfoque que permitiera articular la información proveniente de diferentes órdenes y el análisis de sus restricciones o procesos de regulación. En los principios metodológicos delineados se consideró como unidad de análisis a las actividades organizadas por patrones culturales en entornos específicos.

Las indagaciones realizadas se enmarcaron dentro de las corrientes cualitativas, considerando los aportes de la perspectiva etnográfica latinoamericana (Rockwell, 2009; Batallán, 1999 y 2007; Neufeld et. al., 1999).

El trabajo de campo se desarrolló en etapas según la disponibilidad de las instituciones, de los diferentes sujetos a entrevistar y de las situaciones a observar.

Se buscó explorar los *modos de construcción del entramado* entre las reglas, la división del trabajo, las posiciones subjetivas, los modos de uso de diversos artefactos mediadores, atendiendo particularmente al *sentido* de la actividad co-construido por los sujetos y a cómo este se modificaba con el transcurso del tiempo.

Se realizaron observaciones informales en contextos naturales, de forma reiterada y sostenida en el tiempo para garantizar su validez, entrevistas adaptadas in situ (conversaciones) con distintas personas involucradas en el desarrollo de la experiencia y entrevistas en profundidad.

Los datos fueron construidos a partir de las siguientes fuentes: un Corpus documental, un Corpus de información secundaria, y un Corpus de registros de campo.

Con dichos corpus se fueron realizando triangulaciones que permitieran producir una descripción analítica del caso.

4. ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES QUE ORIENTARON EL ESTUDIO

Aprendizaje situado

Vigotsky (1987/2000) caracteriza al aprendizaje humano señalando su especificidad en términos de que “...*presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean*” (p. 136, bastardillas en el original). Esa naturaleza social específica implica que el aprendizaje humano ocurre siempre *situado* en el marco de las relaciones sociales y *mediado* por artefactos culturales. La acción mediada supone que “los procesos mentales están inherentemente unidos a escenarios culturales, históricos e institucionales” (Wertsch, 1991: 31). De allí la importancia metodológica de atender a la especificidad del contexto, particularmente al aspecto relacional entre sujetos y también entre diferentes contextos, para comprender los procesos de aprendizaje. En palabras de Lave (2001): “No se los puede individualizar [a

conocimiento y el aprendizaje] en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos” (p. 21).

Desde este enfoque resulta imprescindible considerar las condiciones de escolarización para poder explicar las características que asumen los procesos de aprendizaje escolar y, también, las trayectorias educativas de los sujetos, en tanto que construidas en función de interacciones situadas en la escuela.

Según Serpell (1997), para comprender el comportamiento de un sujeto la prioridad del análisis ha de ser la definición de la actividad, que está indisolublemente ligada al aspecto inter-subjetivo. Por ello las demandas de la tarea o los “guiones” en que esta se desarrolla no están completamente determinados de antemano. Es la red de significados compartidos la que permite a los participantes de la actividad anticipar los movimientos de los demás y negociar una definición compartida de la situación. En este movimiento de negociación y construcción de saberes podemos ubicar el concepto de “entramado” propuesto por Cazden (2010), que explicita dos procesos complementarios para favorecer el aprendizaje escolar con sujetos provenientes de culturas no escolares: “construir sobre lo familiar” y “explicitar lo extraño”. La autora propone diferentes tipos de entramado de conocimientos: nuevo - conocido, teórico - práctico, individual - social, entre otros. Plantea que la posibilidad de realizar este entramado en el contexto escolar depende de que el “movimiento” sea iniciado y sostenido por el docente (aunque en ocasiones son los niños quienes lo inician).

Engeström (2008) puntualiza que “la teoría de la actividad es una teoría de la actividad propositiva” (p. 3). El propósito u objeto de la actividad es caracterizado por el autor como algo producido en y por la misma actividad. El autor describe estos propósitos u objetos en términos de “preocupaciones”, “generadores y focos de atención, esfuerzo y significado” (p. 3). Las personas en actividad cambian los objetos y crean otros nuevos de manera continua, a veces no intencional. Las producciones inesperadas de la interacción entre los múltiples sistemas de actividad en los que participan los sujetos son caracterizadas como “objetos fugitivos”⁵ que no están estrictamente bajo el control de nadie y tienen efectos inesperados. Se trata de objetos en disputa, que generan controversia, oposición y conflicto. Por lo mismo pueden convertirse en objetos emancipadores, capaces de generar nuevas posibilidades de desarrollo.

Juego, aprendizaje y escuela

Las consideraciones teóricas sobre aspectos socio-cognitivos del juego han sido relevantes para elaborar algunos supuestos referidos al potencial de los talleres para el desarrollo de los niños, en virtud de su participación en ellos (el objetivo de este estudio se centró en la descripción de los talleres como sistema de actividad y no en la indagación acerca de la especificidad del juego en los

procesos de aprendizaje y desarrollo infantil).

Las teorías genéticas han abordado al juego con distintas finalidades.

Piaget (1968, 1973) se dirige al juego para estudiar los procesos de simbolización. Describe diferentes etapas (juego motor o de ejercicio, juego simbólico, juego de reglas) a través de las cuales el tipo de juego del niño se transforma progresivamente de acuerdo a sus estructuras cognoscitivas. Para él, el juego es expresión de la lógica de pensamiento del niño, pero también una de las actividades mediante las cuales construye sus estructuras cognoscitivas en interacción con los objetos y su entorno social. Para Elkonin (1977/1980), las interrelaciones del niño con los adultos son constitutivas de la génesis de las acciones lúdicas. El autor se ubica en la tradición de la psicología soviética, la cual comprende al juego “como tipo especial de actividad del niño que plasma en sí la actitud del adulto ante la realidad circundante, sobre todo ante la realidad social, y posee su contenido específico y su estructura” (p. 146). Señala que el juego es de origen social.

Para Vigotsky (1978/2000) el juego es “una forma específicamente humana de actividad consciente” (p. 143), cuyo rasgo principal es la creación de una situación imaginaria que consiste en atenerse estrictamente a ciertas reglas. Considera al juego como factor básico del desarrollo tanto en el aspecto cognoscitivo como en el afectivo, ya que “... brinda al niño una nueva forma de deseos (...) relacionando sus deseos a un ‘yo’ ficticio, a su papel en el juego y sus reglas” (p. 152). Desde esta perspectiva, Baquero (1996) señala que el juego es la actividad cultural típica del niño, “...regulado (...) por la cultura misma” (p. 144). Por ello es creador de zona de desarrollo próximo (ZDP).

Al referirse a las relaciones entre juego y escuela, diversos autores (Aizencang, 2005; Pavia, 2006; Sarlé, 2008 y 2010) señalan que el juego se hace presente de maneras distintas en las aulas y los patios escolares. Definen al juego que aquí denominamos “genuino” como actividad libre, espontánea, voluntaria y autotélica; distinguiéndolo de los “usos escolares” que se sirven del juego con fines que le son ajenos, fundamentalmente el aprendizaje de contenidos.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA INDAGADA

Las escuelas donde se implementaron los talleres de juego están ubicadas en la zona 2 de la localidad de Cuartel V, partido de Moreno; en el tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense. La comunidad está compuesta mayoritariamente por inmigrantes del noroeste argentino y de países limítrofes (principalmente Paraguay). Muchas familias viven en condiciones de extrema vulnerabilidad ambiental, habitacional y social (sin cloacas ni agua potable).

La oferta educativa estatal de la zona estaba conformada al momento del estudio (que comenzó en el año 2008) por un jardín, tres escuelas primarias, tres escuelas secundarias básicas y una escuela media. El ausentismo docente y las suspensiones de clase eran frecuentes. También era elevado el ausentismo de los alumnos.

Cada una de las tres escuelas primarias recibía anualmente a un promedio de 750 niños y niñas. Las escuelas N° 1

⁵“Runaway objects” en el inglés original. Traducción propia.

y N° 2⁶ (en las que se realizó la indagación) tenían listas de espera de 100 niños por no contar con espacio físico para incluir más alumnos. Cada año ingresaban en 1° año unos 360 niños, de los cuales solamente alrededor del 35% había tenido acceso a educación inicial de gestión estatal. Entre los demás, la mayoría había asistido a jardines comunitarios a cargo de madres educadoras, y algunos no habían recibido educación inicial de ningún tipo.

La repitencia era elevada en las escuelas primarias. En la Región Educativa N° 9 del conurbano bonaerense, de la que Moreno forma parte, la tasa de repitencia en las escuelas de gestión estatal superaba sistemáticamente en aproximadamente 3 puntos a la tasa de repitencia total de la provincia. En 2008, la repitencia en las primarias estatales de la Región fue del 8,1%.

Frente a esta situación, el proyecto de la Asociación Civil propuso los talleres de juego para acercar a los niños a la lectoescritura y el cálculo de una forma lúdica ligada a la exploración y al descubrimiento, y que promoviera la interacción entre pares. Se pensaba también que los talleres podrían promover la incorporación de estrategias lúdicas en las propuestas pedagógicas de los docentes. La Asoc. Civil contrató para coordinar los talleres a una psicopedagoga y dos psicólogas (talleristas).

El encuadre acordado con las escuelas planteaba que los docentes debían permanecer en las aulas durante los talleres, y que estos se dictarían semanalmente en horario de clases en las aulas de primer ciclo (1°, 2° y 3° año). En la escuela N° 1 en 1° año, y en la N° 2 en todos los cursos del ciclo. Los materiales (juegos) se guardarían en la biblioteca de cada escuela y estarían disponibles para su uso dentro y fuera del espacio del taller.

En el "Proyecto de Talleres para 1° año de EPB" (2008) presentado por la tallerista a las docentes de la escuela N°1, figuraban como objetivos "Propiciar un espacio de juego compartido por los niños y docentes dentro del ámbito escolar", "Favorecer a través del juego el aprendizaje de valores tales como la cooperación, el intercambio de opiniones y la participación entre otros" y "Retomar y afianzar contenidos propios de 1° año asociados a procesos de lectoescritura, cálculo y numeración a partir de situaciones lúdicas".

Estos objetivos plasmaban diferentes finalidades para el juego: como fin en sí mismo, como estrategia didáctica y como espacio de exploración e interacción con contenidos escolares. Según ellos, se buscaba proponer un espacio que promoviera estilos de interacción docente - alumnos capaces de alojar las estrategias de aprendizaje no escolares de los niños y de propiciar su participación activa en el aprendizaje escolar.

La selección de los materiales del taller (juegos) buscaba propiciar en los niños la construcción de la lectoescritura, del cálculo y de habilidades consideradas importantes para un buen desempeño escolar tales como: esperar turnos, sostener una actividad por un período de tiempo determinado, terminar la tarea comenzada, colaborar y co-

operar con otros, anticipar situaciones, compartir materiales, resolver pacíficamente los conflictos, generar estrategias para la resolución de situaciones problemáticas.

Algunos de los juegos propuestos ("rasti", piezas para armar recorridos, bloques y cubos de encastre) eran juegos de construcción. Sarlé (2008) plantea que en este tipo de juegos "la fantasía está comprometida con la realidad" (p.64) y los niños deben acomodar su acción a los límites que imponen los materiales. Cercanos a estos, los rompecabezas bi y tri dimensionales involucraban además operaciones como el establecimiento de correspondencia término a término con el modelo.

Había también juegos de recorrido, que suelen incluir dados y prendas, en los que cada jugador tiene una ficha que representa sus avances. Estos involucran procesos de conteo, sumas y restas, lectura. Tal como señala Vigotsky (op. cit.), suponen la creación de una situación imaginaria surgida del estricto apego a las reglas del juego (en este caso: someterse al azar, esperar turnos, avanzar o retroceder según el casillero del tablero en que caiga el dado, etc.).

Había también juegos vinculados a la memoria, el reconocimiento de imágenes, letras o números y la coordinación viso-motora ("memotest", "lince", loterías, etc.).

Asimismo, figuraban entre los materiales diversos dominós (común, imagen - palabra, color - palabra) que exigían comparar y establecer relaciones o reconocer imágenes, colores y letras y leer palabras sueltas; al tiempo que permitían elaborar estrategias haciendo estimaciones y anticipaciones sobre la base de las fichas que habían sido jugadas y las que quedaban.

Los materiales incluían también equipos de letras, tableros con palabras, rompecabezas con imágenes y palabras; que requerían el reconocimiento de imágenes, de letras, y habilidades de lectura y escritura.

Finalmente, había juegos "de estrategia" (el "quién es quién", el "preso", la "batalla naval"), que requerían anticipar los movimientos del otro, imaginar las fichas que tenía en función de las que mostraba, o disponer las propias de determinada forma para poder ganar. Estos juegos involucraban tableros, turnos, dados, letras, números y reglas específicas a las que atenerse.

Todos los juegos admitían o exigían la cooperación con otros. Esto implicaba que los niños tuvieran que interactuar con sus pares coordinando operaciones, y favorecía el surgimiento de conflictos socio-cognitivos, la necesidad de construir acuerdos, comparar puntos de vista, negociar soluciones.

La mayoría de los juegos no eran conocidos por los niños ni sus familias.

En la escuela N°2, los materiales del taller incluyeron también libros de cuentos, hojas y lápices para dibujar, escribir o pintar. Estos permitían a los niños vincularse con atractivos portadores de texto, y ejercitar su propia creatividad con materiales "para escribir" de formas diversas y placenteras.

El modo de organización previsto para los talleres consistía en que una vez a la semana, las talleristas concurrirían durante una hora de clase a cada una de las aulas con los

⁶Los números con que se designa aquí a las escuelas no corresponden a sus denominaciones reales, para conservar la confidencialidad.

materiales seleccionados, y coordinarían la actividad con el grupo de niños y su docente. En la escuela N°1, los talleres mantuvieron dicha frecuencia semanal. En la N°2, se habían previsto dos talleristas por tratarse de mayor cantidad de grupos de niños. Sin embargo, las talleristas prefirieron ir juntas a cada aula, con lo cual los talleres tuvieron una frecuencia quincenal. En ambas escuelas se esperaba que las docentes permanecieran en las aulas durante el taller y (en la N°2) que pudieran coordinarlo en ausencia de las talleristas. Sin embargo, muchos docentes homologaron los talleres a otras "horas especiales" (en que los niños tienen actividades con docentes de artes o educación física) y abandonaban el aula para realizar otras actividades.

Los determinantes duros del dispositivo escolar (tales como la simultaneidad, la tendencia a homogeneizar los logros de aprendizaje, la organización por grupos etéreos, la organización espacio-temporal de actividades según horas asignadas y al interior del aula, la presencia de un adulto que organiza la actividad del grupo de niños, la obligatoriedad de permanecer en el aula durante el tiempo de su duración, etc.) fueron la trama en la que se "entretajeron" los talleres. Pero a la vez, manteniéndose dichos determinantes duros, las formas de organización de la actividad, su sentido, los modos de uso de los instrumentos de mediación y las posiciones y roles de los sujetos fueron negociados y redefinidos en función de la lógica del taller, que privilegiaba la habilitación del juego genuino.

6. JUGAR EN LA ESCUELA: ALGUNOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Los talleres como sistema de actividad entramado en la escuela

Se observaron continuidades y discontinuidades entre los talleres de juego como sistema de actividad específico y el contexto escolar en el que se situaron. Aun manteniendo los grupos de clase organizados por la escuela y dándose el taller en el aula dentro del horario escolar, se construyeron al interior del espacio modos de uso de los artefactos mediadores, de agrupación de los sujetos, de distribución del mobiliario, de posibilidades de movimiento y de participación diferentes a los de la actividad áulica cotidiana. Estos modos diferentes, a su vez, trascendieron las fronteras del taller para volver a ser re-definidos en otros espacios de la cotidianeidad escolar (tales como la actividad áulica cotidiana y los recreos).

Co-construcción colectiva del sentido de la actividad

Tomar a la actividad como unidad de análisis nos obliga a considerar los cambios en la actividad en curso. En este estudio, se recortaron como particularmente relevantes los cambios en el *sentido* (u objeto) de la actividad del taller de juego, en función del que parecieran re-definirse los demás elementos del sistema; particularmente los modos de uso de los artefactos mediadores (tanto los que ya estaban presentes en la escuela como los incorporados desde el taller) y las formas de participación de los sujetos.

Sobre todo en la escuela N°2, parecieran haber funciona-

do yuxtapuestos al menos dos sentidos de la actividad: el de "promover el aprendizaje de alumnos en dificultades" y el de "brindar a los niños un espacio de juego genuino". De manera menos evidente, esta yuxtaposición parecería haber estado también presente en la escuela N°1, aunque más ligada a "remediar la carencia educativa" de los niños en situación de pobreza, al tiempo que se les brindaba un espacio "promotor de aprendizaje".

En los talleres se construyeron distintos modos de uso de los artefactos mediadores que ya estaban presentes en las aulas. Por ejemplo, el pizarrón viró de su uso tradicional como herramienta expositiva empleada por el docente al de herramienta del colectivo de jugadores, útil para organizar y controlar la actividad grupalmente (v.g. para registrar qué grupo había terminado un juego).

A la vez, en los talleres se introdujeron nuevos artefactos que antes no estaban presentes en las aulas (juegos, libros de cuentos, etc.). Estos enriquecieron los materiales disponibles para el aprendizaje de los niños y permitieron re-significar la lecto-escritura y el cálculo, que pasaron de ser simplemente contenidos escolares a ser conocimientos *situados* en los juegos.

Las reglas de los juegos exigían a los niños el desarrollo de conocimientos, estrategias y coordinación con otros para poder jugar con ellos (Aizencang, 2003). A la vez, podían ser modificadas en función de los procesos de aprendizaje de los niños (adaptando el uso de los recursos disponibles al nivel de los niños y no a la inversa). Así, en los talleres se alojaron modalidades de aprendizaje propias de contextos no escolares tales como la exploración, el recurso a los "fondos de conocimiento" disponibles en el grupo (Moll y Greenberg, 1990/1993), la resolución y control colectivos de la tarea y la transformación de la actividad en algo no previsto de antemano.

Las reglas de funcionamiento de los talleres atravesaron un proceso de co-construcción colectiva en el que las talleristas andamiaron a los niños (y a las docentes que participaban) hacia la construcción y sostén de un "colectivo de jugadores". Esto supuso la negociación constante del sentido de la actividad, y un cambio de foco desde el "aprendizaje individual" hacia la "organización de una actividad colectiva que promueva el aprendizaje de todos". En consonancia con ello, las tradicionales posiciones subjetivas de "docente" y "alumno" se transformaron en el espacio del taller, tendiendo hacia la de "niños y adultos que juegan juntos": "jugadores". Esto colocaba a los niños en cierto plano de igualdad con los adultos, asumiendo progresivamente tareas como la elección de los juegos, la organización y sostén del espacio y el andamiado de "los que menos saben". Sin embargo, la posición de "autoridad última" siguió siendo retenida por los adultos, en forma coherente con la cultura escolar.

Al constituirse como sistemas de actividad específicos, los talleres de juego funcionaron al interior del dispositivo escolar como "nuevos escenarios" posibles para pensar y aprender (Moll, 2000).

El juego como objeto parcialmente compartido

A través de su participación en distintas actividades los

sujetos cambian y crean nuevos objetos, nuevos focos de atención, motivación y significado. Engeström (2008) plantea que estos nuevos objetos a menudo son el resultado inesperado de la interacción entre distintos sistemas de actividad por los que los sujetos transitan y son “parcialmente compartidos” entre ellos. Al definir a los talleres de juego y a la actividad áulica cotidiana como sistemas de actividad distintos, nos preguntamos si y cómo “trascendían sus fronteras” en la construcción de objetos parcialmente compartidos.

Al iniciarse el funcionamiento de los talleres en las escuelas el juego fue propuesto como artefacto mediador, o estrategia para promover el aprendizaje. Sin embargo, a lo largo del tiempo, el juego pareciera haber adquirido progresivamente un protagonismo no previsto llegando a transformar la cotidianeidad escolar. Lo hemos caracterizado como “objeto fugitivo” (Engeström, op. cit.) por su carácter controversial expresado en las diferencias entre los significados que se le atribuyeron, pero también por su potencial “para abrir nuevas posibilidades de desarrollo” (p. 3). En cada escuela analizada se produjo un proceso particular de apropiación del juego en tanto que actividad pasible de ser propuesta a (o iniciada por) los niños.

En la Escuela N°1 la tallerista promovió activamente los procesos de apropiación de estrategias lúdicas por parte de las docentes. Esto fue logrado con las maestras que participaban del taller, quienes trasladaron el juego a la actividad áulica cotidiana imprimiéndole un “uso instrumental” (Aizencang, 2005). Llevaban a las aulas los juegos de mesa para trabajar determinados contenidos escolares. Redefinieron así el sentido de la actividad desde la perspectiva del trabajo escolar (Perrenoud, 1999). En este movimiento el juego trascendió las fronteras del taller y entró a la cotidianeidad del aula transformando las prácticas de algunas maestras, pero transformándose también el significado de “actividad autotélica y colectivamente sostenida” hacia el de “estrategia didáctica”.

Al incorporarse los juegos en el aula cotidiana se operó una yuxtaposición entre la posición subjetiva del “alumno” y la del “jugador”, imprimiéndosele a la actividad un matiz distinto: en lugar de aprender un contenido porque la maestra lo enseña o para aprobar la evaluación, se lo aprendería (también) “para poder jugar a este juego”. Esto habría hecho más cercanos para los niños los sistemas de actividad del taller y del aula cotidiana, facilitándoles moverse entre ellos a partir de la negociación de lógicas de la que participaron junto a los adultos. En dicha negociación, los niños habrían redefinido tanto la tradicional oposición entre juego y aprendizaje escolar como las reglas necesarias para “poder jugar”, que eran diferentes a las que ellos proponían espontáneamente (v.g.: debieron pasar de la exploración del material al sostén del juego y de jugar solos a hacerlo con otros, para lo cual se impuso la necesidad de compartir y colaborar, etc.).

En la Escuela N° 2 las talleristas desarrollaron estrategias para generar continuidades entre los talleres de juego y otros espacios escolares (la actividad áulica y los recreos). Una de ellas fue la insistencia a las docentes de “usar los juegos cuando necesitaran”. En general, las

docentes incorporaron al juego en “espacios vacantes” de la cotidianeidad escolar: ausencias de profesores especiales o de muchos niños en los días de lluvia, o actividades específicas para los niños “ya aprobados” hacia el final del año lectivo. Así, el uso del juego parece haber sido incorporado por ellas con fines recreativos y de control de los niños y niñas. Se construyó, pues, un uso instrumental del juego ligado a la disciplina y apoyado, paradójicamente, en la oferta del juego como “fin en sí mismo”. No se observó un uso didáctico del juego, pero sí se generó un “recurso al juego” como elemento de la cultura de esta escuela. Los materiales del taller podían ser incluso utilizados en juegos iniciados, sostenidos y finalizados por los propios niños, sin intervención de los adultos (excepto la bibliotecaria para alcanzárselos). Así, el juego habría pasado de ser una actividad gestionada por la ONG a ser un “recurso propio” que podía ser organizado y gestionado por docentes o, en los recreos, por los propios niños.

El juego como espacio transicional

Como se dijo arriba, según Vigotsky el juego genera ZDP al ubicar a los niños en la situación de resolver colaborativamente (entre ellos o con los adultos) tareas que exceden su nivel real de desarrollo.

Los materiales del taller eran en su mayoría juegos de mesa y de construcción. Cada uno era portador de una “situación imaginaria” particular. También el dispositivo del taller constituyó una “situación imaginaria” al proponer reglas de funcionamiento propias, diferentes a las de la cotidianeidad escolar. Podríamos caracterizar así un “doble rol transicional” en los talleres: el de cada juego en función de sus legalidades internas y el del sistema de actividad en sí mismo. En esas ZDP se observaron situaciones de andamiaje de docentes y niños por parte de las talleristas, y también entre los niños y entre docentes y niños.

También se observaron transiciones en los procesos de construcción de conocimientos de los niños. Frente a materiales desconocidos, “inventaron” reglas para jugar con ellos, apoyándose en sus saberes previos. Dichos saberes, junto a las reglas construidas por ellos, sirvieron de base para negociar con los adultos las reglas convencionales de cada juego.

En el proceso de co-construcción colectiva de las reglas de funcionamiento del taller se observó un pasaje gradual de la organización y el control de la actividad desde las talleristas hacia el “colectivo de jugadores”. Los grupos pasaron del desorden de los individuos que exploran materiales nuevos al orden sostenido por un colectivo de jugadores gestado en el contexto de la propia actividad. Podríamos situar aquí el rol transicional del taller en la construcción y regulación colectiva de una tarea.

Las talleristas andamiaron el pasaje de una lógica disciplinar (“no pelear”, “no insultar”) como sostén de la tarea grupal, a una lógica cooperativa (“jugar con otros”, “terminar el juego”, “elegir en grupo”). El sostenimiento grupal de esas reglas (“situación imaginaria” del taller) cumplió un rol transicional en el desarrollo de la tolerancia a la frustración, la capacidad de espera, las estrategias de negociación con otros, la posibilidad de expresar los pro-

pios deseos y construir acuerdos, etc. La construcción colectiva de dichas reglas de funcionamiento, que incluían “hablar de lo que pasó”, “contarnos lo que hicimos” y “escuchar”, habría cumplido un rol transicional en la organización del propio pensamiento y la construcción de relatos, al tiempo que andamiaba la organización del colectivo de jugadores.

También se observó un “rol transicional” de los talleres en el pasaje de “no (poder) hacer nada” a “poder hacer” en los casos de los niños en dificultades.

Asimismo se observaron en los talleres procesos de apropiación de la lecto-escritura y el cálculo por parte de los niños.

7. CONCLUSIONES Y NUEVAS PREGUNTAS

El análisis de este caso nos remite a la importancia de atender a los micro-procesos cotidianos en los que se construyen aprendizajes. Observar los procesos de cambio en la participación ayuda a complejizar las miradas dualistas sobre los sujetos, al interior del contexto escolar y entre diferentes contextos de aprendizaje. Se evidencia la necesidad de avanzar hacia la comprensión de las tramas que las personas “tejen” colaborativa y cotidianamente (Rockwell, op. cit.). Se hace visible el carácter situado del aprendizaje, alejándonos de los supuestos que lo explican por la vía de las capacidades individuales aisladas en la mente individual, responsabilizando al sujeto por el “fracaso” que pudiera presentarse (Terigi, op. cit.).

Avanzar en las prácticas e investigaciones psico-educativas desde esta mirada contribuye con la construcción de nuevos espacios y lógicas; capaces de alojar la diversidad, transformar la cotidianeidad escolar y facilitar el proceso de trayectorias escolares exitosas. Tal como advierte Engeström (2008), investigaciones y prácticas de este estilo no constituyen la implementación de “programas pre-diseñados”; sino que se re-definen en la práctica y arrojan resultados no previstos de antemano.

El presente estudio constituyó un pequeño avance en esa línea. Queda pendiente una indagación más profunda de esta experiencia u otras, para ponderar sus posibles impactos sobre las trayectorias educativas de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizencang, N. (2003). *La actividad lúdica en las prácticas psico-pedagógicas. ¿Jugar para aprender o aprender para jugar?* En: N. E. Elichiry (comp.) *Discusiones actuales en Psicología Educativa* (pp. 15-38). Buenos Aires: JVE.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos Aires: Manantial.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Batallán, G. (1999). *La apropiación de la etnografía por la investigación educativa. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile*. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Año IV, N° 14, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1989). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Cazden, C. (2010). *Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes*. En: N. E. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Buenos Aires: Manantial.
- Cazden C. (1993) “Vygotsky, Hymes and Bakhtin” en: Forman E.; Minick N.; Stones A. *Contexts for Learning*. New York, Oxford University Press
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu. (Original en inglés: 1993).
- Elichiry, N. (1986) *Población escolar en situación de riesgo: Estudio sobre los gabinetes psicofísicos de la MCBA*. ESPUBA Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires
- Elichiry, N. (1989) *Fracaso escolar: Estudio etnográfico y cognoscitivo*.
- UBACyT 1987-1990. Facultad de Psicología UBA
- Elichiry, N. (1990) *Escuela y apropiación de contenidos*. En: *Propuesta Educativa*. FLACSO. Bs. As. Año 2, N° 34.
- Elichiry, N. (2001) *Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia*. En: J. Castorina (Comp) *Desarrollos en Psicología Genética*. EUDEBA
- Elichiry, N. (2003) *Understanding cultural diversity and historical change in classroom practice*. En: A. Candela, E. Rockwell y C. Coll (Comps.) *What's in the world happens in classrooms? Qualitative classroom research*. European Educational Research JOURNAL Vol 3, Number 3,
- Elichiry, N. (2004) *Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos*. En: N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje escolares*. *Desarrollos en Psicología Educativa*. Bs. As. Manantial
- Elichiry, N. (2009)
- a- *Hacia el estudio de microprocesos cotidianos*.
- b- *Reflexiones acerca del proceso de investigación en el aula* En: N. Elichiry (comp) *Inclusión Educativa. Investigaciones y Experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE-Psyché
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: A. Machado Libros. (Original en ruso: 1977).
- Engeström, Y.; Miettinen, R.-L. y Punamaki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2008) *The future of activity theory: a rough draft*.

- Conferencia presentada en el Congreso ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research). San Diego. 8 al 13 de septiembre de 2008.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2012) *Whatever happened to process theories of learning?* En: Journal of Learning, Culture and Social Interaction. 1, 4556
- Ferreiro, E. (1987) *El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares*. En: N. Elichiry (comp.) El niño y la escuela (pp. 15-37). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guillain, A. (1990) *La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención*. En: European Journal of Psychology of Education. Vol. V N°1, 69-79. (Traducción: Flavia Terigi)
- Lave, J. (2001). *La práctica del aprendizaje*. En: S. Chaiklin y J. Lave (comps.) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto (pp. 15-46). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mehan, H. (2001). *Un estudio de caso en la política de la representación*. En: S. Chaiklin y J. Lave (comps.) Estudiar las prácticas... (pp. 262 - 290) Op. Cit.
- Moll, L.C. y Greenberg, J.B. (1993). *Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza*. En: L.C. Moll (comp.) Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica a la educación (pp. 371-402). Buenos Aires: Aique. (Original en inglés: 1990)
- Moll, L.C. (2000) *Inspired by Vygotsky. Ethnographic experiments in education*. En: C. Lee y P. Smagorinsky (Eds.) Vygotskian perspectives on literacy research. New York: Cambridge University Press.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (1999). De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Nickerson, R.S. (2001). *Algunas reflexiones acerca de la distribución de la cognición*. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas... (pp. 291-329). Op. cit.
- Pavía, V. (2006). *El juego que aquí interesa*. En: V. Pavía (coord.) Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. (pp. 37-54). Buenos Aires: Noveduc.
- Pea, R.D. (2001). *Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación*. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas... (pp. 75-125). (Op. cit.)
- Perrenoud, P. (1999). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1968). La construcción de lo real. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1973). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultural Económica.
- Rockwell, E. (2010). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares*. En: Nora E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (pp. 25 a 40). Op. Cit.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas (pp. 120-128). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Salomon, G. (2001) *Introducción*. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas... (pp. 11-22). Op. cit.
- Sannino, A. y Viv, E. (2014) Learning and Collective Creativity: activity-theoretical and socio-cultural studies. New Cork: Routledge
- Sarlé, P. (2008). Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2010). *Introducción y El juego como método: una historia que comienza con Froebel*. En: P. Sarlé (coord.) Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela (pp. 19-21 y 23-40). Rosario: Homo Sapiens.
- Serpell, R. (1993). *Interface between sociocultural and psychological aspects of cognition*. En: E. A. Forman, N. Minick y C. A. Stone (Eds.) Contexts for learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development (pp. 357 - 368). Op. cit.
- Terigi, F. (2009). *El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 50 (2009) pp. 23-39.
- Vigotsky, L.S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. (Traducción de la versión en inglés publicada en 1978)
- Yamazumi, K. (2006) Building activity theory in practice. Osaka: Japan Center for Human Activity Theory.
- Werstch, J.V. (1991). *Un enfoque sociocultural de la acción mental*. En: M. Carretero (Comp.) Desarrollo y aprendizaje (pp. 29 - 48). Buenos Aires: Aique.

Fecha de presentación: 14 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2014