

El lugar del juego en los centros de Atención a la infancia y la familia en Uruguay

Camilo Rodríguez Antúnez Docente G. 2 efectivo del Instituto Superior de Educación Física- Universidad de la República, Uruguay. camilo.rodriguez.ur206@gmail.com

Resumen

En el trabajo¹ que se presenta aquí, se analizarán las relaciones entre el juego, educación e infancia a partir de una institución para la primera infancia en Uruguay. Durante el año 2020, se desarrollaron tareas de orientación docente en tres unidades de práctica realizadas en Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF). Esta labor implicó la asistencia a la institución entre dos y tres veces por semana, con el propósito de observar detenidamente la práctica de las/os estudiantes y brindarles orientaciones para su desarrollo. Dos de ellas se centraron en niños y niñas de 2 y 3 años, mientras que una unidad de práctica estuvo enfocada en el ámbito de “Experiencias Oportuna”, es decir, de 0 a 24 meses. A partir de lo que se desarrolló en este proceso, se busca analizar las conexiones que existen entre el juego y la educación en esta institución para la infancia. Particularmente, nos proponemos reflexionar sobre el lugar del juego en la educación de la infancia como una vía posible para interrogar la perspectiva, no solo del juego, sino de la propia infancia que se busca educar.

Los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia

Los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF) surgieron como una política en 1988, tres años después de la finalización de la última dictadura cívico-militar en Uruguay (1973- 1985). Esta iniciativa fue creada con el objetivo de garantizar la protección y promoción de los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años. Se trata de un período clave para la “restauración” democrática, donde cobraron fuerza políticas “añoradas” del Uruguay democrático del batllismo y neobatllismo². La implementación de los CAIF se fundamentó en diversos informes que evidenciaban la alarmante cantidad de niños en situación de pobreza tras el período dictatorial. En consecuencia, se estableció un acuerdo entre el Estado uruguayo y UNICEF para implementar esta política durante tres años. Posteriormente, una vez finalizado el convenio con UNICEF, el presupuesto para su

¹ Una versión ampliada de este texto fue publicada en el libro: FERNANDEZ CARBALLO, A., CAPOCASALE, A. Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de 1985 a 2019, CFE-ANEP, Montevideo, 2025.

² Un claro ejemplo del surgimiento de políticas de educación no formal que utilizaban el juego como una estrategia específica para su abordaje en este período se encuentra en los trabajos de Seré y Vaz (2016)

continuidad pasó a ser responsabilidad de los recursos estatales, bajo la dirección de varios ministerios.

Hoy, a 35 años de su creación, el Plan CAIF cuenta con 422 centros que brindan atención a más de 50 mil niños y niñas de 0 hasta tres años, acompañando también a madres, padres y otros adultos de referencia. Es importante destacar que solo en Montevideo, la capital de Uruguay, hay más de 70 centros, mientras que los restantes se encuentran distribuidos en los otros 18 departamentos del país.

En relación a la creación de los CAIF, es relevante resaltar dos aspectos significativos para el enfoque de este trabajo. En primer lugar, se implementa a partir de una estructura curricular para niños y niñas de 2 y 3 años basada en las orientaciones definidas para el “Diseño Básico Curricular” de la educación escolar primaria. A su vez, se destaca dentro de las definiciones del plan que, además de las actividades vinculadas al marco curricular, se incorporaran “actividades de aprendizaje y lúdicas junto a los adultos de referencia para enriquecer dicho marco” (Cerrutti, Bigot, Camaño, García y Ramon, 2008, p. 2).

Por otro lado, desde la creación de los CAIF en 1988, se implementó un programa especial denominado “Un lugar para crecer y aprender jugando”³, dirigido a familias con niños y niñas desde el nacimiento hasta los 24 meses, con el objetivo de atender a los niños y niñas desde su gestación. Este programa, actualmente conocido como “Experiencia Oportuna”, inicialmente se centró en Montevideo y luego se extendió a los diferentes centros del país. Consiste en un espacio semanal liderado por un equipo técnico, especialmente conformado por psicomotricistas, en el cual participan los niños y niñas y los adultos de referencia y donde el juego tiene un lugar central.

El lugar del juego en el marco curricular general

Consideramos pertinente iniciar este apartado situando la perspectiva general sobre el juego que se desprende del “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años”, elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay en 2014. Este marco curricular, es el que utilizan como referencias los CAIF para llevar adelante sus prácticas. Tal como mencionan sus creadores, con la producción de este documento, se buscó vincular y articular dos diseños curriculares que

³ Para una comprensión más profunda de esta política, se recomienda consultar el trabajo recopilatorio de Cerrutti y Pérez Castells (1999).

estaban en vigencia hasta ese momento para abordar la infancia. Por un lado, se encontraba el “Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses”, elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura; y por otro lado, también se encontraba vigente el “Programa de Educación Inicial y Primaria”, publicado en 2008 por la Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP).

Sobre el marco curricular, una de las primeras consideraciones sobre la cual se puede reflexionar a partir de lo aportado por Brougère (2022), refiere al hecho de que las instituciones CAIF son pensadas desde la perspectiva de la “forma educativa”. Su objetivo se centra en la educación y el aprendizaje y para ello se establecen estrategias específicas para su abordaje. De hecho, se considera que este tipo de educación se configura a partir de una identidad particular “la educación en la primera infancia posee identidad propia” (CCEPI⁴, 2014, p. 14).

Este hecho ha sido analizado por Brougère (2010), en cuanto a las tensiones que se presentan a la hora de pensar lo específico de la cultura preescolar. Desde la perspectiva del autor, a nivel de los diferentes países, se identifica que uno de los elementos que confiere especificidad a la cultura preescolar es su distinción con la educación escolar. La cultura preescolar se define en contraposición a lo que representa la cultura escolar. De esta manera, la cultura preescolar tiene un fuerte impacto en el desarrollo de la labor profesional de los especialistas e instituciones dedicados a este tipo de educación, en términos de las formas y modos en que los profesionales, en su relación con las expectativas familiares, llevan a cabo su función pedagógica en los entornos educativos. Aun así, si bien se puede considerar que existe una cultura particular de lo preescolar, en una gran cantidad de casos, esta cultura se conforma en estrecho vínculo con la cultura escolar básica. Esta idea, también es compartida por Roucous (2008, p. 250, traducción propia), quien identifica que la forma preescolar termina siendo una “adaptación de la forma escolar a la edad de los niños”.

Particularmente, en relación a este marco curricular, como hemos mencionado más arriba, su puede analizar que su confección fue realizada en relación a los programas escolares básicos vigentes lo cual genera algunas interrogantes en torno a cuán específica es esta identidad. Siguiendo la línea planteada por Brougère (2010), entre los elementos comunes que se pueden observar en los diferentes países en relación a las culturas preescolares, el juego

⁴ Las siglas se refieren al Consejo Coordinador de Educación Infantil, que es la institución responsable del marco curricular.

aparece como una práctica vinculada a una amplia variedad de perspectivas pedagógicas. En cuanto a las culturas preescolares de educación informal, se destaca que el juego ha desempeñado un papel fundamental y puede considerarse como un indicador de la particularidad de esta cultura.

No obstante, resulta oportuno subrayar que los juegos no son iguales en todas partes y que en todos los países el juego no se configura como la perspectiva específica dentro del ámbito preescolar. Los juegos están estrechamente relacionados con la cultura material de cada sociedad. Al igual que las culturas materiales varían, también lo hacen los juegos. Este punto es valorado desde el enfoque teórico en torno al que se constituye este trabajo, ya que se considera al juego como una categoría vinculada a lo cultural y no a lo natural. Esto representa una importante ruptura con las tradiciones que tienden a identificar el juego como una actividad natural y espontánea en los niños y niñas. Por el contrario, sostenemos que el juego está fuertemente ligado a la cultura y es generador de una cultura particular relacionada con lo lúdico.

Dentro de la variedad de propuestas vinculadas al ámbito preescolar, Brougère (2010) señala que existen tres formas particulares de considerar a la educación preescolar: “una forma preescolar poco estructurada en términos educativos, una forma educativa preescolar a menudo centrada en el juego y una forma escolar adaptada a menores de seis años” (Brougère, 2022, p. 50, traducción propia). A su vez, en cuanto a la consideración del juego dentro de propuestas preescolares, el autor señala que también se puede distinguir tres modalidades: “la forma lúdica”⁵, “la forma educativa”, “la forma preescolar como resultado de una asociación entre la forma lúdica y la forma educativa” (2002, p. 52, traducción propia).

A partir de estas valorizaciones, podemos observar que el marco curricular para la primera infancia en Uruguay se configura como una propuesta que toma al juego como un elemento central y principal para su desarrollo y que, a su vez, se establece a partir de una fuerte perspectiva educativa que tiene como objetivo dirigir la enseñanza y los aprendizajes de los niños y niñas por medio de las prácticas de juego:

La educación en la primera infancia se implementa en base a propuestas lúdicas, con intencionalidad pedagógica, realizando intervenciones oportunas,

⁵ Consideramos relevante destacar que el concepto de forma lúdica propuesto por Brougère guarda numerosas conexiones con la noción de forma y modo lúdico presentada en el ámbito regional por Pavía (2010).

valorando las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables. [...] La educación en la primera infancia posee identidad propia; se caracteriza por promover interacciones afectivas, motoras y cognitivas, enmarcadas en propuestas lúdicas favorecedoras del desenvolvimiento pleno de cada persona, en pro de una mejor formación para las nuevas generaciones y del desarrollo humano del país (CCEPI, 2014, p. 14).

En relación a estas consideraciones que se desprenden del marco curricular y siguiendo el esquema planteado por Brougère (2022), podemos analizar que se trata de una “ forma educativa preescolar a menudo centrada en el juego” y que, a su vez, está forma aparece como la asociación entre la forme lúdica y forme educativa. Según el autor, esta forma híbrida entre forma educativa y forma lúdica es la más frecuente dentro de las propuestas preescolares a nivel internacional y una de sus características es que “el juego tiene su lugar, pero su dimensión educativa debe ser explícita y didáctica” (Brougère, 2022, p. 52, traducción propia).

En relación a esta fundamentación, el marco curricular se estructura a partir de 5 ejes, ellos son: 1. Escenarios de atención y educación, 2. Los espacios de atención y educación, 3. El juego: una necesidad vital, 4. La organización del tiempo, 5. La vida en los centros de atención y educación en la primera infancia. Particularmente, a continuación, nos detendremos a analizar algunos de los principales lineamientos que se desprenden para pensar el vínculo entre el juego y la educación.

¿El juego, una necesidad vital?

Se puede afirmar que, dentro del proceso histórico occidental, las corrientes románticas que emergieron en el siglo XVIII ejercieron una gran influencia en el surgimiento de propuestas contemporáneas, como aquellas relacionadas con el marco curricular de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), donde el juego desempeña un papel relevante en las estrategias pedagógicas para la infancia.

Dentro de la propuesta del marco curricular, el juego es presentado desde su título como una necesidad vital en los niños y niñas. A pesar de que la perspectiva que se desprende del documento trasciende la idea de necesidad o utilidad, el título no resulta muy sugestivo de esta idea y coloca al juego desde el punto de vista de la necesidad. Este punto ha sido ampliamente analizado en el campo de las ciencias sociales y humanas, donde se destaca el trabajo disruptivo de Huizinga en 1938. Siguiendo el planteamiento de Huizinga (1954) sobre

la libertad de elección, o lo planteado por Brougère (2005) sobre la implicancia de la decisión en el acto de jugar, el juego no es una práctica que se relacione con el principio de necesidad. Por el contrario, siguiendo a los autores mencionados, se establece que una de las características centrales del juego es que el jugador decide participar e involucrarse voluntariamente. En este sentido, siguiendo la línea teórica de Brougère (2020), entendemos que colocar al juego desde el punto de vista de la necesidad vital solo refuerza la idea evolucionista que tiende a concebir al ser humano en función de sus etapas de desarrollo biológico, minimizando el factor cultural que actúa como marco de posibilidad para la emergencia del deseo humano.

Además, se puede argumentar que la noción de necesidad del juego guarda continuidad con las consideraciones románticas que lo conciben como parte intrínseca de la naturaleza del niños y niñas. Desde esta perspectiva, se suele destacar la importancia de permitir que los niños y niñas jueguen para fomentar su desarrollo natural. El juego en sí mismo se presenta como una posibilidad en la medida en que se considera una práctica que favorece el desarrollo necesario y natural de un individuo en proceso evolutivo.

No obstante, más allá de esta valoración sobre la idea de necesidad vital, en el documento se menciona que una de las características del juego se refiere a la libertad de elección, y a su vez, se resalta que los niños y niñas son los protagonistas en la toma de decisiones relacionadas con los juegos. En este sentido, dentro de las propuestas del marco curricular, se hace hincapié en la idea de permitir a los niños y niñas jugar libremente, ya que a través de esta práctica se promoverán los aprendizajes:

Es necesario que las personas adultas reconozcan el valor del juego en sí mismo, como la manera peculiar de interactuar con el mundo, de conocer y aprender que caracteriza a la primera infancia. Los niños y niñas pequeños aprenden jugando y juegan para aprender. [...] Las personas adultas, respetuosas, no invasivas pero sí disponibles desempeñan un rol activo y comprometido durante el juego, coordinando, apoyando, provocando situaciones, introduciendo preguntas que generan desequilibrio, ampliando, enriqueciendo y favoreciendo la construcción de nuevos aprendizajes. Niños y niñas deben poder tomar decisiones en relación al juego, optando entre diversas alternativas de acuerdo a sus intereses, motivaciones, deseos y posibilidades, desarrollando su singularidad en ambientes de libertad donde les resulte posible construir y afirmar su autonomía. [...] El rol de las personas adultas durante el juego consiste en participar como un jugador más, observar, acompañar, facilitar, proponer, captar las inquietudes de los que juegan favoreciendo la evolución del juego y enriqueciéndolo. Han de permanecer disponibles y al alcance con actitud lúdica y mirada atenta, sin motivar ni

dirigir la actividad pero sin desatenderla. Niños y niñas son los protagonistas en la construcción de sus procesos de juego. Si las personas adultas intervienen excesivamente coartando sus iniciativas, el juego se volverá aburrido y dejarán de jugar. (CCEPI, 2014, pp. 55-58)

A partir de estas valoraciones, se puede observar que el juego adquiere un valor relevante en la propuesta educativa preescolar de los CAIF. En este sentido, se puede asociar al esquema de la modalidad 3 propuesto por Roucous (2021), donde el juego se considera intrínsecamente educativo. Además, se puede analizar que esta concepción del juego se vincula con la forma lúdica planteada por Brougère, en la cual se respeta la decisión de jugar por parte del niño o niña, se permite el diálogo y la construcción de reglas de manera colectiva, sin una intervención excesiva por parte del adulto que busque dirigir y eliminar la posibilidad de incertidumbre.

También se podría considerar la presencia de la frivolidad y el segundo grado propuesto por Brougère (2020). El aprendizaje se produce como un efecto secundario y, en principio, el documento no sugiere una orientación de los juegos hacia la adquisición de contenidos específicos. Esta perspectiva se corresponde con una de las tres modalidades mencionadas por el autor para pensar la relación entre juego y aprendizaje: “se aprende a través del juego”, “se aprende en el juego” y “se aprende alrededor del juego o el juego permite estar más disponible para el aprendizaje” (Brougère, 2020, p. 51, traducción propia). Siguiendo este esquema, lo propuesto por el marco curricular se acerca más a la idea de “se aprende en el juego”.

No obstante, más allá de esta consideración en cuanto a la forma lúdica, se puede reflexionar sobre cómo estas ideas para abordar el eje del juego generan tensión con lo mencionado en la fundamentación del documento, donde se plantea como uno de los objetivos de los CAIF “dirigir la enseñanza y los aprendizajes de los niños y niñas a través de las prácticas de juego”, así como las aspiraciones de aprendizaje que supuestamente se deberían desarrollar de manera secundaria a través del juego y lo que se espera de cada etapa evolutiva en los niños y niñas. Además, estas consideraciones teóricas podrían sumarse a la realidad de la práctica en los CAIF, donde la disponibilidad para dejar jugar y la no intervención muchas veces no se cumplen, y los adultos participan dirigiendo y comandando fuertemente los juegos de los niños y niñas con el objetivo de lograr objetivos específicos.

Para concluir esta sección, es importante destacar que dentro del marco curricular se mencionan los siguientes tipos de juegos como propicios para desarrollar en los CAIF:

“juegos tradicionales”, “juegos de exploración, de construcción, motores y psicomotores”, “juego imitativo”, “juegos cooperativos” y “juegos simbólicos”.

El lugar del juego y la infancia en un centro CAIF de Montevideo

El CAIF cuenta con una amplia variedad de materiales para ofrecer a los niños y niñas. La sala de psicomotricidad es la más espaciosa y contiene una gran variedad de objetos relacionados con el juego. Estos objetos pueden ser de gran tamaño, como toboganes, pelotas de pilates, colchonetas, aros, cochecitos y buggies, así como objetos más pequeños como bloques de madera, puzzles, libros de cuentos y pelotas pequeñas, entre otros. En las demás salas, se pueden encontrar materiales como telas, pañuelos, conos, aros, marionetas, juguetes de transporte, baldes y cestos, sonajeros, mordillos, pelotas de tela, frutas y verduras de plástico, osos de peluche, y más.

Se puede reflexionar que la gran mayoría de estos materiales están vinculados con la idea de “objeto lúdico” abordada por Brougère (2022). Son objetos concretos que permiten establecer conexiones, hacer representaciones y encontrar similitudes con la cultura lúdica a la que se relacionan, facilitando así el juego. Sin embargo, como menciona el autor, la mera presencia o utilización de estos objetos no garantiza por sí sola que la actividad desarrollada se estructure de manera lúdica. A menudo, estos objetos son concebidos desde una perspectiva educativa que no habilita la forma lúdica o se utilizan con otros propósitos que no están relacionados con el juego. A pesar de esto, es posible observar, siguiendo el marco curricular general presentado en la primera parte, que la amplia presencia de estos objetos asociados al juego en el centro preescolar refleja la importancia que se le otorga al juego en la propuesta de los CAIF.

Un elemento interesante para reflexionar sobre estas tensiones en relación a la posibilidad de que las propuestas educativas se estructuren desde una perspectiva lúdica se encuentra en el marco curricular pedagógico del Centro analizado. En particular, dentro de la propuesta pedagógica para 2021, se puede observar que la perspectiva del juego está asociada a dos modalidades dentro del esquema propuesto por Roucous (2021), el “juego artimaña pedagógica” y el “juego intrínsecamente educativo”: “se propone ofrecer espacios de aprendizaje a través del juego, aprovechando las características de la realidad que vivimos para convertirlas en oportunidades de aprendizaje” (Proyecto pedagógico, del CAIF analizado, 2021, p. 2).

A partir del primer objetivo, se puede analizar que el juego se presenta como una herramienta o medio para fomentar el desarrollo de una serie de competencias específicas que se espera que los niños y niñas adquieran. En este sentido, se destaca la idea de que los niños y niñas deben adquirir más de 25 competencias específicas que se detallan de manera precisa en el plan de trabajo.

En los talleres para niños y niñas de 2 y 3 años, dirigidos por maestras y educadoras, se puede observar cómo las actividades se estructuran de manera más precisa para abordar objetivos específicos. En estos casos, se utilizan actividades que, desde ciertas perspectivas, pueden considerarse juegos, pero difieren en varios aspectos de la concepción de forma lúdica mencionada por Brougère. Un elemento central que difiere de la forma lúdica planteada es el hecho de que los niños y niñas son guiados y obligados a realizar la actividad propuesta por la maestra o educadora. Si bien se puede apreciar que las consignas son generales y que existe cierta flexibilidad para que los niños y niñas experimenten con los materiales, las actividades se limitan a las posibilidades presentadas por las maestras limitando la imaginación y la fantasía de las niñas y los niños, dos elementos que desde la perspectiva de Roucous son claves de la cultura infantil (2008, p. 250). Asimismo, esta consideración mantiene vinculaciones con otro de los elementos analizados por Roucous en cuanto a que el juego en el marco de los espacios de educación maternal suele convertirse en “un medio o una artimaña que estaría al servicio de ambiciones educativas más o menos claramente formalizadas en objetivos de aprendizaje” (2006, p. 242, traducción propia).

Por otro lado, como otro de los objetivos pedagógicos para el proyecto de 2021 se menciona lo siguiente: “Generar espacios más flexibles, que promuevan en niños y niñas su autonomía, teniendo en cuenta sus propias experiencias y habilidades” (Proyecto pedagógico, CAIF analizado, 2021, p. 2). La diferencia con el objetivo anterior en cuanto a la estrategia de abordaje parece clara. En el primer caso, el juego se utiliza como herramienta, anulando en términos ideales la posibilidad de que se desarrolle la forma lúdica. Como se pudo apreciar en la práctica, la dirección de la actividad está fuertemente marcada por las maestras y la autonomía y decisión de los niños y niñas quedaba supeditada al marco establecido por las maestras. En el segundo caso, surge la idea de una actividad flexible que promueva la autonomía. Este último objetivo se pudo observar en mayor medida en el contexto de las actividades propuestas en el espacio de experiencias oportunas. El papel de la psicomotricista y la educadora consistía en adecuar el espacio para recibir a los niños y niñas, y dentro de

esta dinámica, generar algunas estructuras particulares con los materiales que permitieran el juego. Durante el tiempo y el espacio de práctica, las profesionales participaban activamente en los juegos, pero en calidad de jugadoras, compartiendo con los niños y las niñas lo que estos les ofrecían, garantizando las condiciones de seguridad y las relaciones entre los participantes del taller. Los niños y las niñas tenían mayor disponibilidad para moverse por el espacio y podían tomar casi todos los materiales a disposición en la sala, favoreciendo de este modo la idea del “infante actor” (Roucous, 2008). Las intervenciones más puntuales y disruptivas del tiempo de juego de las profesionales se producían en casos en los que había algún conflicto relacionado con el uso de un material en particular. Consideramos que este enfoque permitió en mayor medida la aparición de la forma lúdica, favoreció la toma de decisión por parte del niño y la niña, y que, a su vez, puede haber generado aprendizajes como un efecto secundario de la práctica de jugar con otros y con otras.

Siguiendo lo propuesto por Brougère (2010), se destaca que una variable importante para analizar la especificidad cultural vinculada a la educación preescolar está determinada por las modalidades de participación de los niños y niñas en su proceso de formación. En este marco, se señala que la participación se configura como un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. En esta línea, se reconoce que “las formas sociales y culturales de participación de los niños y niñas varían según las sociedades, las épocas, pero también la edad, el estatus, el entorno social y el origen del niño” (Brougère, 2010, p. 29, traducción propia). Dentro de esta estructura, se establece que el juego permite a las/os niñas/os empoderarse y participar en las actividades, lo que favorecería su aprendizaje.

Siguiendo lo planteado por el autor, la preocupación por las formas de participación de los niños y niñas, el poder de agencia que ellos/as tienen en la educación, debería ser uno de los elementos centrales en el que se enfoquen las investigaciones, en lugar de centrarse en las implicancias de si se trata de dispositivos de educación formal o informal.

La valoración de estos dos objetivos es un ejemplo interesante que pone de manifiesto la hibridación que se produce en las instituciones relacionadas con la educación preescolar entre la forma educativa y la forma lúdica. Además, muestra las tensiones que surgen al abordar el juego dentro de estas instituciones. En el caso del CAIF analizado, muchas de las actividades desarrolladas, especialmente en los espacios con las maestras y educadoras, están vinculadas a la idea del “juego artimaña pedagógica” donde el juego se utiliza como embudo para inculcar competencias específicas en los niños y las niñas. Esta concepción de ver el juego

como herramienta educativa ha sido duramente cuestionada por Scheines (1998), quien sostiene que se trata de una perspectiva “reaccionaria” y “conservadora” que pretende reemplazar la antigua expresión “la letra con sangre entra” por “la letra con juego entra” (Scheines, 1998, p. 13).

En la misma línea, Rodríguez Giménez (2010), quien ha investigado en profundidad los procesos de educación del cuerpo, sostiene que ciertos dispositivos pedagógicos han reducido el juego a mero instrumento motivacional, utilizándolo para lograr una mayor eficiencia y eficacia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el autor sostiene que si en el juego, algo de lo pulsional “desborda a lo domesticado”, esta no puede ser una práctica que se encuentre del lado “de lo institucionalmente organizado, ni del lado de lo imaginariamente establecido; ocupa allí, y en relación con esas instancias, la posibilidad del acontecimiento, la posibilidad de poner en jaque la estructura del dispositivo al que se enfrenta” (Rodríguez Giménez, 2010, p. 6)

Consideraciones finales

Con este trabajo, hemos buscado resaltar algunas dimensiones derivadas de los lineamientos curriculares generales de los CAIF, así como de la propuesta de un centro en particular en Montevideo, para analizar la relación entre educación, infancia y juego. Nos pareció relevante analizar esta política, ya que fue una estrategia importante implementada después de la reapertura democrática en Uruguay para abordar la infancia. En la actualidad, es una política ampliamente extendida que involucra a una gran cantidad de niños y niñas en Uruguay. Consideramos importante examinar las conexiones entre educación, infancia y juego, dado que este último elemento es una de las estrategias principales que se deriva de los lineamientos curriculares y los proyectos específicos para el abordaje educativo en los CAIF.

Partimos del supuesto de que existen relaciones concomitantes entre las concepciones de la infancia y del juego. Los juegos propuestos por los adultos están estrechamente relacionados con las percepciones sobre lo que niños y niñas pueden, debe o se espera de ellos en un contexto histórico particular. Al analizar los enunciados relacionados con el juego en los CAIF, hemos buscado contribuir a visibilizar algunos de los discursos que han influido en la educación de la infancia durante el período cronológico abordado en este libro. Este trabajo surge de la observación de que, al igual que en muchos otros países, en las propuestas educativas relacionadas con la primera infancia en Uruguay, no se han llevado a cabo

importantes discusiones ni se han sistematizado reflexiones sobre las tensiones que surgen al abordar el juego desde una perspectiva educativa. En términos generales, se observa que las perspectivas sobre el juego son variadas y difusas, y en la mayoría de los casos, el juego se utiliza como una herramienta para enseñar otros contenidos.

Este hecho es de especial interés para nuestro trabajo, ya que, como hemos buscado destacar, el juego en los lineamientos curriculares se enfoca en “la forma educativa”. Su incorporación principal está vinculada a objetivos de educación y aprendizaje. Sin embargo, esta forma suele aparecer de manera híbrida, combinada con perspectivas centradas en lo lúdico en sí mismo. Identificamos que esta situación es una generalidad que también se encuentra en espacios similares para la primera infancia a nivel internacional, donde el juego se utiliza como estrategia metodológica pero está asociado explícitamente a objetivos didácticos.

Esta forma híbrida, entre lo educativo y lo lúdico, que surge en las consideraciones curriculares, la encontramos como una constante tanto en la fundamentación de las prácticas como en la rutina diaria del CAIF analizado. Tanto en los documentos como en las prácticas observadas, la tensión entre el juego dirigido hacia objetivos educativos y las posibilidades de un juego no estructurado es evidente.

También nos resultó oportuno destacar la importancia de considerar los niveles de participación de los niños y niñas como actores de la práctica en la que participan. Particularmente, a través del trabajo de observación y análisis hemos identificado que cuando se le da más oportunidades de participación a los niños y niñas en la toma de decisiones, la forma lúdica del juego se vuelve más presente.

Con este trabajo, hemos buscado iniciar un proceso de análisis sobre una temática que no ha sido muy desarrollada hasta el momento. Nuestro objetivo es establecer un punto de partida para continuar generando líneas de intercambio con otros contextos educativos. En particular, nos interesó establecer un diálogo entre una práctica local y algunos trabajos realizados en el contexto del Instituto Experience de Francia.

Dado que el juego se configura como una de las principales estrategias para el abordaje de la primera infancia en los CAIF en Uruguay, y considerando que los enfoques sobre el juego pueden variar significativamente entre distintos países y contextos preescolares, creemos relevante seguir produciendo investigación en esta línea. Nuestro objetivo es comprender mejor los procesos de educación de la infancia en el país y su relación con el juego.

Referencias bibliográficas

Brougère, G. (2022). Formes ludiques et formes éducatives. En J. Bédard y G. Brougère (Dir.), Jeu et apprentissage: Quelles relations? (pp. 43-62). Editions du CRP.

Brougère, G. (2020). Juego y Educación. Prometeo Libros.

Brougère, G. (2010). Cultures Préscolaires, Discours et Pratiques de Jeu. En G. Brougère y S. Rayna (Dir.). Jeu et cultures préscolaires (pp. 15-34). INRP.

Brougère, G. (2005). Jouer/apprendre. Paris: Economica.

Cerrutti, A., Bigot, A., Camaño, G., García, A., y Ramon, M. (2008). Plan CAIF. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Cerruti, A., y Pérez Castells, M. (1999). Un lugar para crecer y aprender jugando. INAU. Secretaria ejecutiva del plan CAIF.

Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2014). Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Ministerio de Educación y Cultura.

Huizinga, J. (1954). Homo ludens. Alianza.

Pavía, V. (2010). Formas del juego y modos de jugar. AMSAFE. Proyecto curricular pedagógico CAIF analizado. (2021). (inédito).

Rodríguez Giménez, R. (2010). Cuerpo y juego: ese acontecimiento que la pedagogía no deja de funcionalizar. Ponencia en el panel “Cuerpo y Juego” de la Jornada Científica Regional 16 “Tiempo de cambio. Psicoanálisis y Educación en la interdisciplinar”, organizada por la Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica (AUDEPP), en Montevideo, 23 y 24 de julio de 2010.

Roucous, N. (2021). Thématique - Cours d'introduction 2ème partie sur les formes de relations jeu-éducation. (pp. 1-11). (inédito).

Roucous, N. (2008). La question du loisir dans l'éducation préscolaire. En G. Brougère y M. Vanderbroeck (Dirs.). Repenser l'éducation des jeunes enfants (pp. 243-262). Peter Lang.

Roucous, N. (2006). Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur. En R. Sirota (Dir.), Eléments pour une sociologie de l'enfance (pp. 235-244). PUR.

Scheines, G. (1998). Juegos Inocentes, juegos terribles. Eudeba.

Seré, C., & Vaz, A. (2016). Democracia en Uruguay: Educación del cuerpo y tiempo libre en el “nuevo modelo de educación física” (1985-1990). Education Policy Analysis Archives, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2380>