

## EL JUEGO, UNA POSIBILIDAD DE APRENDIZAJE E INCLUSIÓN.

**Autor/es:** CAMILLONI, María Luz; NUÑEZ, Jennifer.

**Dirección electrónica:** [luzcamilloni@gmail.com](mailto:luzcamilloni@gmail.com) - [jenifern16@hotmail.com](mailto:jenifern16@hotmail.com).

**Institución de procedencia:** Universidad Nacional de Villa María. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas.

**.Eje temático:** La formación del profesorado para la inclusión educativa. Capacitación de los docentes.

**Campo metodológico:** Desarrollo teórico

**Palabras clave:** Juego, educación infantil, formación docente, inclusión, ámbito estético.

### Resumen

La presente comunicación forma parte del proyecto de investigación titulado “Estudio sobre el juego y el pensamiento metafórico en la infancia. Derivaciones pedagógico-didácticas y clínicas” que se desarrolla actualmente en la Universidad Nacional de Villa María <sup>1</sup>.

Su principal objetivo es interpretar el valor del juego en la educación actual desde el marco de la pedagogía de Loris Malaguzzi, considerando a éste una posibilidad de aprendizaje como ámbito estético educativo, en un momento en que el aspecto lúdico en la educación infantil está siendo gradualmente desplazado de la escuela y al mismo tiempo de la formación docente, olvidando que es un rasgo y forma de expresión característica de la cultura de la infancia, y que el niño utiliza como herramienta de descubrimiento y búsqueda de oportunidades de experimentación para conocer.

En la pedagogía de Loris Malaguzzi, implementada en las escuelas y nidos de la infancia en Reggio Emilia, Italia, el aspecto lúdico es transversal, se posiciona en la dimensión estética, y genera condiciones de aprendizaje e inclusión. Se pretende que *“las diversas zonas del espacio de la escuela se conviertan en acicates para construir y vivenciar situaciones espaciales lúdicas”* (Hoyuelos, 2005a: pág.: 176). De este modo mediante la construcción de ámbitos y escenarios de juegos espaciales, se procura generar espacios-ambientes dinámicos, que alberguen y

---

<sup>1</sup>El proyecto de investigación mencionado es dirigido por la Dra. María Mercedes Civarolo.

acojan la necesidad de todo ser humano de construir un espacio propio de juego, aventura y exploración.

Desde esta concepción, creemos que es importante reivindicar el lugar del juego en la formación docente para que éstos puedan generar ámbitos estéticos educativos e inclusivos para la infancia.

## **1. Introducción**

La presente comunicación forma parte del proyecto de investigación titulado “Estudio sobre el juego y el pensamiento metafórico en la infancia. Derivaciones pedagógico-didácticas y clínicas” que se desarrolla actualmente en la Universidad Nacional de Villa María. Su principal objetivo es interpretar el valor del juego en la educación actual desde el marco de la pedagogía de Loris Malaguzzi, considerando a éste una posibilidad de aprendizaje como ámbito estético educativo. Esta investigación surge a continuación de un proyecto investigativo previo denominado “La pedagogía de Loris Malaguzzi: su concepción antropológica, teleológica y didáctica”.

A la luz de la mirada malaguzziana, creemos que es importante reivindicar el aspecto lúdico en la educación infantil, ya que el mismo está siendo gradualmente desplazado de la escuela y al mismo tiempo de la formación docente, olvidando que es un rasgo y forma de expresión característica de la cultura de la infancia, que el niño utiliza como herramienta de descubrimiento y búsqueda de oportunidades de experimentación para construir el conocimiento del mundo. Desde esta concepción, creemos que es importante reivindicar el lugar del juego en la formación docente para que los futuros educadores puedan generar ámbitos estéticos educativos e inclusivos.

A continuación presentaremos algunos puntos centrales que ayudan a entender el pensamiento de Malaguzzi y el proyecto reggiano. Luego nos detendremos en uno de los núcleos principales acordes a nuestra temática de indagación: la estética. Para finalmente, y dentro de este marco conceptual, interpretar el aspecto lúdico en la educación actual.

## **2. Referentes teórico conceptuales**

### ***Ámbitos estéticos educativos en la pedagogía de Loris Malaguzzi***

La obra educativa desarrollada por Loris Malaguzzi tiene su origen en la ciudad de Reggio Emilia, Italia. Constituye un movimiento innovador, que a través de un proyecto dinámico, busca dar un sentido vital y cultural a cada uno de los momentos cambiantes de la infancia. Un proyecto que a través de sus testimonios y narraciones reconoce en los niños y niñas recursos y potencialidades y revela las

riquezas insospechadas de la especie humana. La pedagogía de Loris, su pensamiento y obra es, como lo expresa Hoyuelos (2006), una pedagogía ética, estética, política, compleja, biológica, cultural, relacional, sistémica, participante, transgresora y constructiva, que indaga y narra una imagen de infancia con derechos universales.

Las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia son una red de escuelas municipales para niños y niñas llamadas *Asili Nido* (0 a 3 años) y *Scuola dell'Infanzia* (3 a 6 años de edad). Estas fueron surgiendo después de la segunda guerra mundial por impulso de la comunidad y luego apoyadas por el gobierno municipal, a través de un trabajo conjunto.

Las escuelas de Reggio constituyen un cuerpo de pensamiento y práctica pedagógica, impregnado de valores culturales que hacen de éstas espacios sociales y políticos. Lo novedoso es que sus ideas y sus prácticas educativas son dinámicas, se renuevan constantemente, su presente siempre se considera discutible y provisional; *“...no se trata de un modelo estable que produce resultados predeterminados y predecibles, sino un espacio donde son bienvenidos la interrogación y la incertidumbre, el cambio y la innovación.”* (Rinaldi y Moss, 2004: pág.: 3).

El mentor y primer responsable de éstas escuelas municipales fue el pedagogo y psicólogo Loris Malaguzzi, quien imbuido por un deseo de cruzar las fronteras de la pedagogía y encontrar nuevas relaciones y conexiones, propuso una pedagogía absolutamente transgresora basada en la imagen de un niño rico en capacidades y potencialidades, un niño activo, co-constructor de sus propios conocimientos, que utiliza la totalidad de sus sentidos para relacionarse con el mundo que lo circunda a fin de comprenderlo.

El pedagogo reggiano en su imagen de infancia busca no determinar la actuación del niño, sus intereses, motivaciones y normas de comportamiento ya que esto impide la autocomprensión, el desarrollo de una diversidad y de la autorregulación del mismo.

Posicionado en la Teoría Socio-constructivista, Malaguzzi considera que el aprendizaje es un proceso de construcción, examen y reconstrucción de teorías, de creación constante de nuevo conocimiento. De esta manera, el aprendizaje, en sí mismo, es un tema de investigación que se hace visible por medio del proceso de documentación pedagógica, labor que es llevada a cabo por los educadores y

consiste en hacer visibles y dejar constancia de los aprendizajes de niños y niñas. Se documentan de diversas maneras para que puedan ser compartidos, discutidos, puestos de relieve y meta-interpretados de manera conjunta.

El aprendizaje no es lineal sino discontinuo, por lo tanto se produce en cualquier momento no planificado de la actuación infantil, no es de carácter evolutivo ya que los marcos o modelos evolutivos aprisionan al educador y hace que éste descentre su mirada del niño y no lo vea como un sujeto provisto de capacidades y potencialidades.

Este enfoque educativo acepta la duda, la contradicción, la provocación, las equivocaciones y los riesgos. Aceptar el riesgo, implica desde esta teoría, no poner al niño en una situación formal en la que le presentemos los contenidos secuenciados o exhaustivamente programados, sino por el contrario facilita al niño su propio proceso de autoconstrucción de conocimientos, su propio proceso de aprendizaje.

Según Hoyuelos (2006), la ética de Malaguzzi se basa en la firme convicción de que la indeterminación del ser humano revela la incertidumbre de su propio desarrollo. Por lo tanto, es injusto acorralarlo con definiciones y prácticas reductivas, con programaciones, con profecías mesiánicas o con expectativas unidireccionales. No admite (amante de la incertidumbre y de la complejidad) ni la linealidad estadal psicológica, ni la definición del niño por parámetros negativos o por incapacidades. *“Para él, la infancia es la aventura de las posibilidades insospechadas, la incompletud abierta a los cambios permanentes.”* (Hoyuelos, 2001: pág.: 55).

Su pedagogía también es estética por su capacidad de revelación, de desocultar lo esencial con relaciones nuevas entre acontecimientos que parecen lejanos; por su tensión capaz de transgredirse a sí mismo sin nunca traicionarse y por su actitud de comunicación jeroglífica, metafórica y simbólica, que acrecienta nuestra imagen de infancia y del mundo.

Además, desde esta pedagogía la escuela y la educación constituyen aspectos fundamentales de transformación social, estableciendo así una relación de carácter cultural y social. Esto define su aspecto político, que se materializa en la participación como la gestión social y otras formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela.

En esta oportunidad nos centraremos en la dimensión estética de la pedagogía malaguzziana en tanto que es un punto central para abordar el aspecto lúdico desde los ámbitos estéticos educativos.

La estética supone tener una mirada distinta, una mirada que emociona, que asombra, que descubre. Lo estético es una de las singularidades más visibles de la experiencia reggiana y el resultado de un proceso complejo que forma parte de un proyecto educativo que empapa y enriquece a todos los actores implicados, y por lo tanto, a toda la comunidad educativa.

La estética es significativa en cuanto se reconoce como una necesidad y como un derecho de los niños al formar parte de sus procesos de aprendizaje. En palabras de Vecchi:

*“...si la estética promueve la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas muy alejadas entre si y si el aprendizaje tiene lugar a través de nuevas conexiones entre elementos muy diferentes, la estética puede considerarse como un importante activador del aprendizaje.”* (Vecchi, 2013: pág.: 62).

Esta cosmovisión estética está sostenida por tres principios, fines o valores, uno de ellos se denomina “La escuela como ámbito estético habitable”, el cual considera al ámbito educativo como una escuela que se construye en base a elementos que ambientalizan al ser humano posibilitando la expresividad y la comunicación; en este ámbito ideal, se pretende que el hombre busque su propia identidad y establezca una relación con el mundo y con la naturaleza.

Se trata de una escuela-ambiente configurada como un sistema, en el que las partes que la componen están íntimamente relacionadas.

*“El espacio-ambiente compone una especie de sistema reticular en la que cada objeto, símbolo, color, luz, olor, transparencia, sonido material o sonido está vinculado al otro para obtener su comprensión significativa y su completitud”* (Hoyuelos, 2006: pág.: 116).

Hoyuelos (2006) habla de un espacio relacional, es decir, de un espacio integral, no virtual, un ambiente no neutral con respecto al proyecto educativo, que trata de buscar una coherencia entre la arquitectura y el modelo educativo elegido. En este sentido, el proyecto cultural adquiere sentido y significado, sólo si el espacio-ambiente participa del mismo. Se trata de un espacio amable para todos los que lo habitan. Es un lugar acogedor, que permite desarrollar las máximas

potencialidades de cada uno, por medio de la interacción social y la autonomía y acoge al juego como rasgo singular de la cultura de la infancia.

***El juego: forma de expresión característica de la cultura de la infancia***

*“Jugamos para ver cómo podría ser, jugamos para prepararnos por si fuera, jugamos para evaluar lo que sería, jugamos para sentirnos de otro modo, jugamos en fin para recorrer los caminos que no recorreremos [...] Jugar es explotar la virtualidad que contiene todo acto de simulación”*

(Muñoz, citado por: Hoyuelos, 2005b: pág.:141).

Respaldados en diversas disciplinas, antropólogos, psicólogos, pedagogos y arquitectos -entre muchos otros-, han reivindicado la importancia del juego para los seres humanos. Desde esta postura, estos especialistas remarcan la importancia del aspecto lúdico en la educación de niñas y niños, porque en la educación infantil *“el juego parte de una necesidad por lo lúdico”* (Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 219), tiempo esencial por el placer que éste aporta.

Consideramos que a través del juego, desde sus primeros momentos de vida, los niños y niñas construyen su propio espacio conquistando nuevos puntos de vista, incluso impensables para los adultos. Utilizando al juego como herramienta de descubrimiento y búsqueda de oportunidades de experimentación para conocer, la infancia adquiere una mirada que atraviesa el mundo, mirada que interroga y demanda permanentemente. De este modo cambia la percepción de la realidad por parte del niño, quien nos puede sorprender una y otra vez.

*“El juego va de la mano de lo posible, explorando las posibilidades, comprobando los límites y alternando las reglas, se produce de forma paralela a la realidad, y en ocasiones la afecta, la transforma”* (Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 220).

En este sentido nos acercamos a una concepción de juego libre, sin reglas preestablecidas o predefinidas, también denominado por otros autores como *play*, el cual se opone a la obtención de algo concreto. Este juego sin finalidad, libre y espontáneo en absoluto, ampliamente disfrutado por los niños en la educación infantil, implica partir de cero, es decir sólo con la imaginación, e ir construyendo en cada acción las reglas, que de manera constante se hacen y deshacen por los mismos jugadores, surgiendo así de la nada intencional.

*“La puesta en escena del juego libre en común puede circunstancialmente dar pie a la configuración de algún tipo de normas, comenzando por la puesta en común de la simbolización de las acciones”* (Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 220).

*“Los jugadores son siempre conscientes, claro está, de la posibilidad de cambiar las reglas de su juego, así como de la posibilidad de sustituirlo por otro o dejar de jugar”* (Delgado, citado por: Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 122).

Precisamente, un grupo de niños es capaz de autoorganizar un proceso dinámico, construido dentro del mismo, donde la libertad radica en el ejercicio de la creatividad que les permite a los participantes. Así, el juego se convierte no sólo en un acto de simulación, va aún más allá, esa ficción, esa virtualidad les permite explorar la realidad e incluso anticiparse a ella asomándose a un mundo del que se van apropiando.

Siguiendo esta idea, es pertinente mencionar, lo que Loris Malaguzzi nos propone desde su mirada de la infancia:

*“Es necesario que estemos convencidos, nosotros los adultos antes que nadie, de que los niños no son sólo ostentadores de derechos, sino portadores de una cultura propia. Que son ostentadores de una capacidad de elaborar cultura, que son capaces de construir su cultura, y de contaminar la nuestra”* (Malaguzzi, citado por: Hoyuelos y Cabanellas, 1996: pág.: 12).

El juego, en su acto de simulación, se convierte en juego simbólico. Los niños juegan y en ese acto espontáneo, sin restricciones, se despliegan un sinnúmero de posibilidades de aprendizaje. Los niños y niñas juegan, y al mismo tiempo, vislumbran caminos que no siempre recorreremos, preparándose por si acaso fuera, para evaluar lo que sería, para sentirse y pensarse de otro modo; alternando, entrando y saliendo de distintos roles.

### ***¿Cómo recuperar el aspecto lúdico en el ámbito educativo?***

Rescatar esta idea del juego como una posibilidad de aprendizaje, como una puerta a múltiples oportunidades por explorar, implica también valorar todo tipo de juego, incluso aquellos que nuestra escuela fue marginando al considerarlos meros momentos de pereza o limitándolos sólo a tiempos de esparcimiento.

El juego simbólico es fundamental en la primera infancia, porque *“funciona como una esfera intermediaria entre la experiencia del propio cuerpo y la realidad exterior, construyendo equivalencias con otras realidades”* (Cabanellas y Eslava,

2005: pág.: 36). Este juego genera una multiplicidad de posibles transformaciones simbólicas, que son trasladadas a nuevas situaciones donde se incorporan los significados anteriores, fuera del contexto en el que han surgido. El niño es capaz de aludir a mundos imaginarios, lejanos, los cuales no necesariamente poseen relación de dependencia. El juego simbólico no se limita a establecer una transacción o sustitución entre mundos presentes y ausentes. La capacidad del niño de manejar libremente la acción de simbolizar siempre puede sorprendernos.

*“Hablamos del divagar, del deambular, de soñar, de imaginar, de experimentar... Juegos con los que el niño pone de manifiesto su subjetividad, donde ejercita la imaginación, favorece la experimentación, la búsqueda de posibilidades, buscando los límites, rompiéndolos, o reajustándolos”* (Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 220).

De esta manera, creemos que el juego libre y simbólico posibilita relacionarnos con el espacio y los objetos (reales y ficticios), experimentando las posibilidades al interactuar con ellos. Éste *“será el motor transformador y activador de las interacciones entre los niños y el espacio”* (Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 88). Este modo de concebir al juego va de la mano con lo inesperado, con el azar, con la aventura, íntimamente relacionado a la idea de estética malaguzziana de la que hablamos anteriormente, donde se prima la práctica de la comunicación simbólica, sensitiva, jeroglífica y metafórica.

Sin embargo, retomando nuestra hipótesis inicial, a pesar de dicha reivindicación señalada y desarrollada por diversos especialistas, curiosamente, en el ámbito educativo, en especial en la educación infantil, el juego es visto *“como una ocupación perniciosa que se ha reducido a la mínima expresión”* (Hoyuelos, 2005b: pág.: 141).

Como expresa Cabanellas y Eslava (2005), siguiendo a Hoyuelos, quien juega es acusado de “no tener nada que hacer”, identificando al juego con el ocio. Desde esta postura, se define al juego como una actividad inútil o improductiva, *“se presenta como <<residuo>> al margen de las actividades <<serias>>”* (Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 122), al punto que el juego es ridiculizado al igual que a quien se encuentra jugando, siendo así motivo de ironía.

Alfredo Hoyuelos (2014), cuestiona los argumentos mencionados por quienes desprecian al juego, quienes consideran que niños y niñas de 3 años, incluso en algunos casos hasta 4 años, pueden tener tiempo de jugar, ya que son pequeños. Cuando éstos tienen 5 años ya es momento, según sus maestras, de dedicar tiempo

a ciertas actividades “importantes” que son necesarias “saber” para el próximo año escolar. Una vez que han cumplido sus 6 años, ya es imposible dedicar tiempo al juego, las tareas escolares han ocupado casi la totalidad de la agenda escolar, robándoles de este modo a los niños y las niñas el derecho a lo lúdico. Como señala Malaguzzi en su conocido poema llamado Cien: el niño es capaz de expresarse en cien lenguajes, y de cien le roban 99...Es así que también le robamos los adultos la posibilidad de jugar.

Amparados en argumentos muy similares, la escuela ocupa los tiempos de la infancia con un amplio currículo encabezado por inglés, informática, lectoescritura y matemática, tiempos que niños y niñas necesitan para crecer y construir su cultura. Desde esta postura, el juego debe ser desplazado abriendo camino a diversas tareas rutinarias que preparen al niño para etapas escolares posteriores, *“algo que va contra la naturaleza de estas edades”* (López Rodríguez, citado por: Hoyuelos, 2005b: pág.: 141). Este escenario es denunciado por Hoyuelos al expresar:

*“el juego, en estas situaciones, es visto como una pérdida de tiempo. Sólo se permite jugar cuando se han terminado las actividades curriculares que se consideran jerárquicamente importantes. O lo que es peor, con la excusa de que el niño sólo aprende jugando, algunos profesionales, y muchas editoriales y empresas, han inventado pseudojuegos y juguetes didácticos que, desnaturalizando el auténtico concepto de lo lúdico, tratan de enseñar algunos objetivos didácticos marcados de antemano. Y el mercado neoliberal se ha llenado de materiales para enseñar números, letras, creatividad, asociaciones, seriaciones... Y una vez más al aplastante poder adulto se ha impuesto sobre la cultura infantil”* (2005b: pág.: 141).

Según el desarrollo realizado por Cabanellas y Eslava (2005), cuando el juego se reduce a la reiteración de estereotipos, éste pierde su esencia, el valor que le dió origen. Pierde la vitalidad de los tipos y sus variaciones, pierde *“la posibilidad de descubrir a dónde nos llevaría un proceso más creativo”* (Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 123), así como se pierde también el dejarnos sorprender por las incógnitas no desveladas. Este juego no es libre, su contenido está diseñado, guiado, prefijado. En consecuencia, el sujeto sólo lo activa, pero no crea, transforma o cambia, situación que desnaturaliza el propio carácter lúdico del juego. Este tipo de juego es utilizado para aprender o, en términos exactos, para adiestrar.

*“El juego se diferencia explícitamente en prácticas de juego organizado o game y juegos sin reglas o play, que desembocan en mundos diferenciados: la primera se*

*asume socialmente de modo muy estructurado, mientras la segunda desemboca de modo particularmente fértil en el campo de la gestación artística, así como en ciertas teorías de educación infantil” (Pérez de Arce, citado por: Cabanellas y Eslava, 2005: pág.: 122).*

Pese a las imposiciones de los adultos, los niños y las niñas nunca renuncian al juego, de alguna manera, siempre encuentran modos posibles para escurrirse entre las más diminutas grietas, porque necesitan del juego para vivir.

### **3. Aspectos metodológicos**

- Paradigma interpretativo.
- Actualización heurística histórico-sistemática sobre el pensamiento metafórico y el juego en la infancia.
- Muestreo teórico.
- Diseño de campo: Situaciones experimentales con niños, en ambientes enriquecidos y exposición a diferentes formas de mediación social e instrumental.
- Observación participante y no participante en jardines de infantes.
- Entrevistas a docentes.
- Registro mecánico: documentación narrativa a través de fotografía, filmación y grabaciones.
- Análisis de datos: cualitativo y complementación cuantitativa cuando lo amerite.
- Triangulación de investigadores, instrumentos y teorías.

### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

En la pedagogía de Loris Malaguzzi el juego posibilita un viaje a lo desconocido, una permanente aventura donde entra en acción el azar y la incertidumbre. En ella se promueven situaciones para que los niños puedan jugar, librándose de las ataduras del control adulto y de las programaciones por éstos impuestas. El pedagogo reggiano transgrede permanentemente a partir del juego, de hecho le apasionaba jugar con las palabras, creando cientos de metáforas que le permiten pensar distinto. En su pedagogía propone saltar el muro de la incomunicación, de la incomprensión, muro construido por la pedagogía tradicional y la cultura de los adultos, para que niños y adultos puedan jugar, construyendo así, la cultura de la infancia, testimoniado por sus protagonistas, las niñas y los niños.

En la pedagogía malaguzziana el aspecto lúdico es transversal, posicionado en la dimensión estética. Se pretende que *“las diversas zonas del espacio que componen la escuela se conviertan en acicates para construir y vivenciar situaciones espaciales lúdicas”* (Hoyuelos, 2005a: pág.: 176). En palabras de Hoyuelos, *“el juego es, en definitiva, un espacio de posibilidad como ámbito estético”* (2005b: pág.: 142). Mediante la construcción de ámbitos y escenarios de juegos espaciales, se procura generar

*“espacios dinámicos que acojan y alberguen la necesidad primaria del ser humano de construir paisajes que puedan albergar las huellas de su propia actividad. Un espacio que sea un terreno de juego, de aventura y de exploración. Un laberinto infinitamente modificable para llevar a cabo una transformación simbólica del territorio”* (Hoyuelos, 2005b: pág.: 142).

Siguiendo las ideas de Malaguzzi, este enfoque educativo lleva implícito una posible solución al problema de la marginación académica (Civarolo, 2007) a la que son expuestos muchos de los niños que nosotros conocemos. La experiencia de Reggio Emilia, al transgredir los principios de la escuela tradicional, tan arraigados actualmente en nuestras aulas, no deja en sus márgenes a ningún niño. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, Loris Malaguzzi desde su concepción ética, no acepta una definición de infancia desde parámetros negativos o basada en debilidades o incapacidades. Por el contrario, tiene una imagen positiva y optimista del niño y la niña, dotándolos de *“...fuerzas y capacidades sorprendentes y extraordinarias.”* (Dahlberg y otros, 2005: pág.: 21).

El proyecto reggiano sostiene que la diversidad es inherente al hombre, y por lo tanto de la infancia, uno de los motivos por los cuales Loris luchó contra todo tipo de determinación, principalmente las provenientes desde los campos de la pedagogía y la psicología. De esta manera, en su proyecto educativo lo diverso es enriquecedor, generando múltiples condiciones de aprendizaje donde todos los niños, sin diferencia alguna, tienen la oportunidad de educarse.

A la luz de esta mirada, es posible realizar una interpretación de nuestra realidad para percibir y reconocer que el aspecto lúdico ha sido menospreciado de la educación perdiendo de vista su importancia en la infancia y en consecuencia, se lo ha ido desplazando gradualmente de las prácticas educativas, comenzando por la educación infantil. Más allá de que sea mencionado en las programaciones curriculares se lo desvirtúa, ausenta y desdibuja en su concreción. Creemos que

ésto está íntimamente relacionado con la imagen de infancia que aún persiste en las representaciones docentes, una imagen aún atada a la linealidad estadal psicológica que aprisiona al niño con prácticas y definiciones reductivas.

Por ello destacamos las ideas de Loris Malaguzzi que nos propone otra imagen de infancia, consciente que cualquier práctica que llevemos a adelante como educadores, refleja y acuerda con la imagen de infancia que poseemos. Esta propuesta transgresora nos provoca e interpela, y al mismo tiempo nos invita a repensar nuestra propia idea de niño, pero no una imagen extrapolada, sino la propia, la nuestra, la que hemos construido y que creemos debe ser reinventada, reformulada, puesta en debate, desnaturalizada.

En otras palabras, no podemos hablar ni actuar en contra de nuestras teorías implícitas, debemos aceptar que tenemos consciente e inconscientemente una idea, una imagen de niño que no es aislada y que va a repercutir en nuestras prácticas y programaciones didácticas.

De esta manera creemos importante recuperar el aspecto lúdico en la infancia, porque desde allí podemos modificar nuestra concepción sobre ella y mejorar las acciones educativas que proyectamos.

No tan lejos de este pensamiento Civarolo (2006) advierte:

*“la escuela tal cual está no nos sirve para dar respuesta a la diversidad y que si no la reinventamos y fundamentalmente no reinventamos lo que hacemos en el aula difícilmente vamos a poder lograrlo, porque la escuela tal cual la conocemos, genera discriminación, marginación académica, dista de ser inclusiva, porque no da oportunidades a todos de desarrollar sus potenciales”* (2006: pág.: 1).

Nuestra educación parece girar sólo en el cómo, es decir, en la perspectiva pedagógico didáctica, pero olvidamos dos preguntas previas. Una que remite a la concepción antropológica, ¿quién es el niño?; la otra se centra en la concepción teleológica, ¿para qué educar?

Finalmente y teniendo en cuenta la indagación desarrollada en esta investigación, nos preguntamos ¿Cuál es nuestra imagen infancia? Como educadores, ¿Creemos que es posible que niños y niñas son capaces de desarrollar sus potencialidades? ¿Podemos, como educadores, brindarles a nuestros niños ámbitos estéticos favorables para sus procesos de aprendizaje? Preguntas que sin duda, serán motivo de futuras investigaciones pero que proponemos como una invitación a la reflexión.

¿De qué modo podremos reincorporar el juego en nuestras prácticas para favorecer el aprendizaje y no sólo el esparcimiento de los niños? ¿Qué otros modos de expresión podemos reconocer en los niños que pueden favorecer y ayudar a desarrollar las potencialidades?

## 5. Bibliografía

Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coords.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona.

Civarolo, M. M. (2006). "Apreciaciones en torno a los conceptos de inclusividad, diversidad, y marginalidad académica". Disertación en las Jornadas de reflexión "Escuelas y Diversidad", organizada por la Escuela Normal Víctor Mercante - Nivel Superior, Octubre.

Civarolo, M. M. (2007). Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*, Nº 106, Barcelona 2007, pág. 3-6.

Dahlberg, G.; Moss, P. Y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Ed. Graó. (Traducción realizada por Albino Santos): Barcelona.

Hoyuelos, A. (2001). "Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 307, Octubre-Noviembre, págs. 52-57.

Hoyuelos, A. (2005a). "Estrategias constructivas espaciales en la escuela". En: Cabanellas, I. y Eslava C. (COORDS.): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Ed. Graó, págs. 175-180: Barcelona.

Hoyuelos, A. (2005b): "Estrategias de juego en la escuela". En: Cabanellas I. y Eslava C. (Coords.). *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Ed. Graó, págs. 137-142: Barcelona.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Ed. Octaedro - Rosa Sensat: Malaguzzi*. Barcelona.

Hoyuelos, A. (2014). "Visibilidad e invisibilidad de la infancia. Poesías e imaginarios culturales". (Transcripción de una conferencia pronunciada en Buenos Aires el 5 de Julio de 2014).

Hoyuelos, A. Y Cabanellas, I. (1996). "Malaguzzi y el valor de lo cotidiano". Ponencia en las Jornadas Universitarias para un Desarrollo Humano: Bajo un mismo techo. Congreso de Pamplona, Diciembre, (paper).

Rinaldi, C. Y Moss, P. (2004). “¿Qué es Reggio?”. Barcelona: *Revista Infancia en Europa: Caminando por hilos de Seda*. Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia, N° 6, Marzo, págs. 3-5.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Ed. Morata. (Traducción realizada por Pablo Manzano Bernárdez). Buenos Aires.