

**Juego, Aprendizaje e Instituciones Educativas**

María Regina Öfele

2000

## **Juego, Aprendizaje e Instituciones Educativas**

María Regina Öfele

*"Los romanos enseñaban a sus niños que nada podría ser aprendido permaneciendo sentado."*  
(Séneca)

Antes de entrar más profundamente en el tema quisiera comentar algunos datos:

- En un estudio de caso que se hizo en base a dos escuelas de Nivel E.G.B.<sup>1</sup> de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de una investigación, en las encuestas a los docentes, el 100% de los mismos consideraron el juego como importante y aspecto esencial del niño y para el niño. La mayoría de los docentes también respondieron que implementaban situaciones lúdicas en el aula, variando la frecuencia (aunque no pudo registrarse en el mismo porcentaje).<sup>2</sup>
- En un estudio realizado en el marco de una investigación en el Nivel Inicial, se llegó, entre otras, a la conclusión que el juego aparece en el discurso docente, pero es el gran ausente en las actividades cotidianas del Jardín, no

---

<sup>1</sup> Ver Apéndice.

<sup>2</sup> Öfele, María Regina. Traditional Games and Social Communication. A Study in the School Context. Conferencia presentada en TASP Annual Meeting, 2000.

quedando mucho tiempo para esta actividad, por otros objetivos que se tienen que cumplir.<sup>3</sup>

- En una encuesta realizada a unos 100 estudiantes de los dos últimos años de la carrera de Psicopedagogía de una Universidad Nacional en Buenos Aires, todos han respondido que "jugando se aprende", justificando luego la respuesta desde diferentes ángulos.<sup>4</sup>

Al hablar de instituciones educativas, en primera instancia pensamos quizá en escuelas de nivel primario o básico, según la denominación adoptada por cada país, incluyendo posiblemente también el Nivel Inicial. Probablemente lo relacionaremos también con el aprendizaje y con los niños. Y si hablamos de niños, ¿quién excluiría el juego en dicha etapa?

Pero dentro de las instituciones educativas también deberíamos incluir los otros niveles: secundario, terciario y universitario. Y allí seguiremos asociando situaciones de aprendizaje, pero, por razones obvias, ya no incluiremos niños.

La pregunta que me propongo plantear aquí es ¿cuál es la relación "**real o actual**" entre el juego, el aprendizaje y las instituciones educativas y cuál es la relación "**posible**" entre estas tres categorías?

Comencemos por analizar la relación del juego con el aprendizaje. Son diversos los autores que trabajan de una u otra manera esta temática, encontrando diferentes niveles de relación y vinculación (Flitner 1986; Radrizzani Goñi & Gonzalez 1987; Scheuerl 1990; Walter 1993). Todo comienza con la discusión si los primeros acercamientos del bebé al mundo externo son mera exploración o desde

---

<sup>3</sup> Sarlé, Patricia. El lugar del juego en el Nivel Inicial. Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires. Inédita. 1999.

<sup>4</sup> Öfele, María Regina. Juego y Aprendizaje, clase especial. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. 2000.

cuándo podemos denominar una actividad "juego". Pero lo mismo sucede con niños más grandes y también con los adultos, si los observamos más detenidamente. La exploración forma parte del proceso de juego, por lo menos en un determinado momento. Lo que puede variar es la duración de dicha exploración. Exploración que puede ser de un determinado material, del compañero de juego, del lugar, de las posibilidades, de uno mismo, etc. En la exploración la pregunta esencial sería "¿qué hace este objeto?", pasando a transformarse en el juego, en la pregunta "¿qué puedo hacer yo con este objeto?". El comportamiento está en un primer momento dominado por el estímulo (el objeto a explorar) mientras que luego, en el juego pasa a ser dominado por el organismo, por las necesidades y deseos del jugador. Esto es válido para los niños como para los adultos. La diferenciación entre el juego y la exploración no se puede fijar taxativamente, son dos instancias que en determinados momentos pueden llegar a convivir, según cómo se presente el juego. El traspaso de exploración a juego, en ocasiones es levemente perceptible y en otras no. Pasando por un momento difuso donde ambas instancias pueden llegar a coexistir, según el tipo de juego, según el grado de conocimiento del jugador respecto del tópico que está explorando y sus necesidades y ansias de jugar con el mismo. La exploración de alguna manera precede al juego. Pero puede volver a surgir un momento exploratorio, una vez comenzado el juego, al surgir algún aspecto desconocido, que el jugador deberá conocer previamente con el fin de poder incluirlo en el juego. La exploración no sólo es el objeto en sí, sino también puede ser de algunos aspectos de los demás jugadores, e incluso de sí mismo. Esto significa que la exploración es de alguna manera la preparación para el juego.

Si analizamos un proceso de aprendizaje, podemos observar instancias semejantes, donde la persona, antes de utilizar un instrumento

determinado y aplicar sus conocimientos aprendidos, necesita un tiempo de preparación previa, de acercamiento hasta poder encauzar la correcta utilización o aplicación de los aprendizajes correspondientes. Esto se puede ver a través de múltiples ejemplos, como pueden ser las diferentes aproximaciones que hace el niño pequeño a la lectoescritura antes de manejarse con total independencia. Lo mismo sucede con el adulto cuando aprende, por ejemplo, a manejar un auto o algún programa de computación. Primero se van haciendo diferentes pruebas, ensayos y errores hasta lograr cierta independencia y adquirir autonomía sobre el objeto. Scheuerl(1990) afirma que el aprendizaje es al mismo tiempo activo y receptivo. Activo en cuanto siempre quien aprende es él mismo que aprende. Receptivo, en cuanto que aquello que se deberá aprender siempre ya está dado previamente. El autor propone cuatro grupos que incluyen todo aquello que uno puede aprender según el contenido: habilidades corporales, conocimientos (se conoce algo como otra persona, un libro, un poema, una época histórica, etc.), habilidades espirituales/emocionales, posturas y pensamientos (ser amable, bondadoso, generoso, etc.). Pero en todos los casos el aprendizaje supone una cierta maduración de algún aspecto y el encuentro. Se deberá aprender todo aquello que no se desarrolla solo por la maduración. La simple vida o vivir, adquiere cierta forma a través del aprender.

Reichel(1995) describe tres niveles de aprendizaje: la curiosidad, a partir de la cual se desarrollan los primeros pasos para aprender. El deseo de investigar, que lleva a seguir aprendiendo en forma espontánea y finalmente está la pulsión lúdica, que impulsa a actuar más allá de la sola percepción de lo que lo rodea.

Si se profundiza en la relación juego-aprendizaje, es válido repetir una vez más una afirmación de Flitner(1986), filósofo alemán, quien asegura que "en el juego, el niño -(habría que incluir al joven y al

adulto también)- en primer lugar aprende a jugar". Cuando un niño juega, ignora la realidad de cómo debería usar un determinado objeto, de cómo debería implementar el tiempo y el espacio, transformándolos según sus necesidades, intereses y posibilidades.

En el juego, al niño y al adulto, al bebé y al joven, se le abren múltiples posibilidades, casi imposibles de definir las todas: se pueden ensayar roles nuevos, probar diferentes formas de manejarse, ponerse en el lugar del otro. En el juego se conocen aspectos nuevos propios y de los demás, se anticipan modelos de conducta, se prueba aquello que en la vida real uno no se anima y se desarrolla la fantasía, creatividad y espontaneidad. En el juego se pueden aplicar experiencias y elaborarlas, expresarse, representarse y realizarse. Se fomenta la tolerancia recíproca y se actúa sin violencia, experimentando los límites de cada uno, etc. El juego es un espacio y un tiempo sin límite, en el sentido que todo (o casi todo) se puede, protegido en un marco de libertad y de seguridad. En ese espacio en el que se pueden ensayar roles, materiales, vínculos, etc., las posibilidades de aprendizaje se amplían a pasos agigantados. En este espacio y tiempo casi ilimitado, las posibilidades de ensayos, combinaciones, de andar y desandar, de avanzar y retroceder, de observar y manipular, son casi infinitas. Es este campo combinatorio que le permite al jugador incorporar una cantidad innumerable de aprendizajes novedosos.

Pero aquí hay que aclarar muy bien, que al comenzar un juego, ya sea en forma espontánea o propuesta por otra persona, el jugador jamás se propone lograr un determinado aprendizaje. Podrá tener como objetivo construir algo, ganar la partida, llegar a encarnar un determinado personaje, pero aún así, puede ocurrir que no se logre y esto no sea causa de frustración o interrupción del juego. El juego se caracteriza por su fin incierto, abierto. Nadie podrá anticipar certeramente cuál es el final de un juego. Al observar el desarrollo

de un juego, se ve muchas veces cómo el mismo va cambiando de dirección, de temática, de personajes, de reglas a partir de decisiones tomadas por los mismos jugadores en forma explícita o implícita, en una especie de metacomunicación<sup>5</sup>, y cuya razón puede tener diferentes orígenes.

Y este es uno de los puntos que entra en **aparente** contradicción con el sistema educativo, o más específicamente, con las instituciones educativas, donde uno de los principales objetivos es que los alumnos lleguen a adquirir un determinado bagaje de contenidos, habilidades, actitudes, etc. a lo largo de un determinado período de tiempo. ¿Cómo se puede insertar un espacio y un tiempo de juego que se caracteriza por un fin incierto, en una institución educativa que tiene objetivos claros y precisos a cumplir, incluso en determinado período de tiempo? ¿Cuáles son los reales aprendizajes que se pueden lograr a partir del juego? Otra de las dificultades que se insertan aquí es la imposibilidad de medir los efectos del juego. No siempre, al finalizar un juego, se pueden medir, y menos con exactitud, los resultados obtenidos - si es que los hubiere-. Aún así, hay diversas investigaciones que afirman la relación del juego y el aprendizaje basándose, entre otros, en los cambios observables en las conductas de los jugadores luego de un determinado período de tiempo.

Por otro lado, si desde la bibliografía, y desde el discurso docente de todos los niveles (inicial, básico, polimodal, terciario y universitario) el juego y el aprendizaje se ligan constantemente, cabe la pregunta ¿por qué el juego sigue siendo el gran ausente en las instituciones educativas? Se podría intervenir aquí que, por ejemplo, en el Nivel Inicial se sigue jugando mucho y que el gran porcentaje de las actividades se plantean en forma lúdica. Esto aún es cuestionable. Por supuesto que varía de institución en institución y de país en país, encontrando una amplia gama de

---

<sup>5</sup> Refiriéndome al término como se entiende desde la teoría de Bateson.

variaciones. Pero son raras las excepciones donde el juego es el aspecto central. Muchos docentes del Nivel Inicial podrán argumentar que el juego es la actividad central en su Jardín. Pero al observar las actividades con mayor detenimiento comienza la duda acerca de si realmente es juego o no, duda que muchas veces pueden responder claramente los niños cuando se les pregunta. Los niños tienen una clara noción de cuándo se juega y cuando no. Es curioso por otro lado el poco tiempo que se dispone para el juego libre de los niños en el Nivel Inicial, justificando la ausencia del juego libre por tener que cumplir con otros objetivos de contenidos, rutinas, materias especiales, etc. En este sentido merece una reflexión también el espacio y los materiales destinados al juego en este nivel. En muchos jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, por ejemplo, el espacio es tan restringido que las posibilidades se limitan aún más. Los materiales que están a disposición de los niños en muchos casos son de un fuerte carácter estructurado, no apareciendo demasiado otro tipo de elementos, más inestructurados, a partir de los cuales las posibilidades lúdicas son mucho más enriquecedoras. Incluso, cuando se intentan utilizar este tipo de materiales, se los implementa de manera tan dirigida, que no se habilita la exploración y el posterior juego creativo a los niños. El espacio y el tiempo tanto exterior como interno y los materiales que presentemos a los niños en el nivel inicial pueden diferenciar cualitativamente el aprendizaje y desarrollo de los niños en esta etapa (Ófele, (b) 2000).

En Buenos Aires, por ejemplo, en el Preescolar en la segunda mitad del año escolar se incorpora fuertemente la iniciación a la lectoescritura, utilizando incluso cartuchera, cuadernos, y otros elementos típicos del nivel siguiente. De esta manera se van adelantando etapas y procesos, restando tiempo al juego ya desde el Nivel Inicial.



En contraposición a esto vale la pena mencionar la experiencia realizada en numerosos jardines de infantes en Alemania, donde, por un período de tres meses se guardan todos los juguetes de la sala, y los juegos que desarrollan los niños son a partir de los pocos elementos que quedan dentro, y, por sobre todo, a partir de su propia fantasía y creatividad. Durante este período el docente no interviene salvo que sea estrictamente necesario, dejando las decisiones de nivel lúdico absolutamente en manos de los niños. Eissing (1996), a partir de su propia experiencia enuncia algunos logros o aprendizajes observados en los niños luego de este período: mejora en el comportamiento social, la transformación del "yo" al "tú", nuevas situaciones grupales, mayor capacidad y necesidad de comunicación, intercambio más intensivo, mejores posibilidades para la resolución de conflictos, mayor confianza en sí mismos e independencia, tolerancia a la frustración, mejor concentración, etc. Si bien estos son aspectos desarrollados dentro de un contexto muy particular, esto se puede traspolar a otras situaciones de juego en los niños. A partir de las posibilidades de ir creando nuevas tramas, nuevos personajes, combinaciones diferentes, el niño aprende aspectos importantes a partir de la vivencia de los sentimientos que despiertan los diferentes juegos.

Al ingresar en el nivel siguiente, el juego comienza a quedar relegado cada vez más a espacios y tiempos de recreo casi en forma exclusiva. En relación a esto King (1987) describe tres niveles de juegos aquí: el instrumental o didáctico, utilizado con objetivos de enseñanza; el juego recreativo, que es el juego libre que ocurre en el recreo y a la entrada y salida de la escuela; y el juego ilícito que ocurre a espaldas del docente. Con respecto a este último la autora expresa justamente que este tipo de juego provee a los niños sentido de autonomía y control en una situación dominada por el adulto. Ya desde la expresión popular se dice en relación al ingreso

escolar: "a la escuela se va a aprender, no a jugar". A lo sumo se admite el juego en algunas materias especiales como son las horas de Educación Física y quizá, de Actividades Plásticas. Al ingresar a la escuela los niños sólo tienen un año más, en promedio 6 ó 7 años, edades en las que todos los teóricos coinciden en que el juego sigue siendo predominante y un aspecto importante para su desarrollo integral. Sin embargo, el juego como tal queda fuertemente relegado a otros espacios o a momentos de "relleno", o cuando ya se haya terminado previamente una larga serie de actividades, y, "si sobra tiempo", se puede jugar. A pesar de que hay una amplia gama de bibliografía con propuestas lúdicas para la enseñanza de las diferentes áreas, la implementación de las mismas está lejos aún de ser predominante y de ser el "modus operandi" en este nivel.<sup>6</sup>

En este sentido y en este nivel, las posibilidades lúdicas siguen siendo amplias y variadas. Pero dependerá naturalmente de la postura, creatividad y criterio del docente y de la institución, la posibilidad de implementarlo o "dejarlo afuera". En algunas escuelas se organizan por ejemplo, olimpiadas matemáticas, donde a partir de juegos de ingenio, se desarrollan una serie de actividades con los niños que van desarrollando diversos procesos de pensamiento, a la par que se divierten y disfrutan a pleno de la actividad. También a nivel de lenguaje hay muchas posibilidades de jugar, teniendo en cuenta especialmente los intereses de los niños.

A medida que se avanza en los diferentes niveles del sistema educativo, pareciera que el juego queda cada vez más lejos encontrando cada vez más restricciones para su ingreso en el sistema educativo. En el Nivel Polimodal, seguramente hay actividades

---

<sup>6</sup>Al preguntarle a una niña, luego de cursar sus primeros meses del primer año de EGB, si la maestra realiza juegos con ellos en la clase, la niña contesta categóricamente que no. Al repetirle la pregunta, la niña aclara: "bueno, esos juegos-trabajitos, pero no juegos". Haciendo clara referencia y diferencia entre juego y no juego.

lúdicas en las horas de Educación Física, juegos que en líneas generales son de un alto nivel competitivo, quedando afuera el juego creativo y expresivo que podría llegar a expresiones y manifestaciones de una riqueza poco imaginable en esta etapa evolutiva.

En el Nivel Terciario y Universitario el juego ya no forma parte del curriculum, más que desde la palabra, desde el estudio del mismo en carreras que pueden tener alguna vinculación. El juego como actividad, puede llegar a formar parte de actividades deportivas, competitivas entre diferentes sectores. Dejando a un lado carreras que "aparentemente" no tendrían vinculación con lo lúdico, y poniendo en la mira únicamente aquellas vinculadas más estrechamente con el juego (sin límite de edad), como pueden ser todas aquellas pedagógicas, psicológicas, antropológicas, humanísticas en general, el juego aparece en alguna que otra materia como parte de un programa más extenso, limitado en general a su estudio teórico, con algún que otro trabajo práctico de observación de juego. Pero, ¿cuánto es lo que realmente se juega?. Año tras año egresan de las Universidades profesionales, docentes de las más diversas áreas, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, etc., que se supone van a trabajar con niños, jóvenes y adultos. Muchos de ellos tendrán que implementar actividades lúdicas en sus actividades ya sea por la edad de las personas con las que trabajan, por el tipo de objetivo que quieren lograr, etc. Pero al no tener experiencias lúdicas en su trayectoria académica, se torna difícil la utilización del juego en la práctica. Lo mismo ocurre con las dificultades que se presentan a la hora de observar diferentes situaciones lúdicas y el correspondiente riesgo de malinterpretar un juego y actuar erróneamente en consecuencia.

En mi experiencia hasta aquí, en los diferentes niveles, siempre que he implementado actividades lúdicas - con mayor o menor profundidad

- la audiencia siempre ha respondido positivamente, encontrando a través del juego y de los juegos una posibilidad, no sólo de placer y reencuentro con aspectos propios, sino también una posibilidad de conectar contenidos teóricos y prácticos, de manera de elaborar en forma más integrada los conceptos. Hace ya varios años vengo implementando también clases teórico-prácticas en niveles universitarios, no sólo en carreras humanísticas, sino también en otras como por ejemplo en carreras relacionadas con el management. Aquí, a partir de actividades lúdicas, se trabajan posteriormente aspectos relativos al futuro quehacer laboral, en base al modelo "Action learning - Learning by doing". Esta situación "atípica" para los alumnos de las universidades, acostumbrados a clases magistrales, permiten que los mismos puedan vivenciar y posteriormente reflexionar sobre la experiencia y así integrar los aprendizajes de forma más personal y directa. De esta manera, aún en el nivel universitario, se puede seguir jugando y aprendiendo.

Si el aprendizaje y el juego están tan relacionados, no debería haber una escisión tan importante en la realidad cotidiana de las instituciones educativas. En el discurso pedagógico, especialmente de ciertos niveles (inicial y básico) el juego es pregonado una y otra vez, su importancia, sus posibilidades, sus riquezas, etc. Pero en la práctica cotidiana sigue siendo el gran ausente.

Las causas de esta realidad se pueden ir rastreando en diferentes sentidos. Por un lado el marco institucional de cada nivel puede posibilitar y/o dificultar en diferentes grados el juego. Así son factibles de observar instituciones en los diferentes niveles con mayor o menor grado de flexibilidad y apertura, dando a todas las actividades que se desarrollan en dicho lugar un mayor o menor carácter lúdico y posibilitando diferentes niveles de expresión del juego. Un punto interesante para rastrear aquí son los permisos y prohibiciones durante los recreos: hay escuelas que tienen

reglamentos para los recreos, en muchas otras se prohíben juegos de pelota (argumentando razones de seguridad), en otros casos se prohíbe correr, en otros se prohíben juegos como la mancha, el elástico, la soga, juegos de cartas. Estos permisos y prohibiciones se trasladan luego de alguna manera también al aula.

Por otro lado están también los miedos de los adultos en general hacia el juego y sus temores respecto de posibles efectos supuestamente negativos (ruidos, desorden, desbordes, etc.) por lo que en muchos casos se prefiere que el juego quede relegado y reducido a la mínima expresión.

Una de las posibles causas de esta situación es quizá anterior aún, hallándose en la formación de los docentes de diferentes niveles, donde, a pesar de que el juego debería ser un aspecto importante a estudiar e investigar, donde el juego debería ser tema de profundización académica desde diferentes aspectos, no es así. El juego, en lugar de ser un contenido transversal a lo largo de la formación docente, pasa a ser un tema más en una larga lista de temáticas. Este "contenido transversal" que debería ser trabajado desde lo práctico (o sea, jugando), lo teórico, la observación intensiva, los inicios en investigación, en líneas generales es sólo un contenido puntual, trabajado además desde un sólo enfoque, el teórico en general.

En algunas Universidades puntuales de Brasil, como es el caso de la Universidad de Sao Paulo y la Universidad Católica de Campinas, por ejemplo, hace varios años vienen funcionando las ludotecas dentro de dichas instituciones, a las cuales asisten niños para jugar y los estudiantes tienen diferentes posibilidades de estudiar el juego a partir de la observación e intervención directa o indirecta.

Pero, exceptuando estos casos arriba mencionados, los egresados de los profesorado y de las Universidades en general han observado muy pocas horas de juego a lo largo de su formación académica y se

encuentran consecuentemente con la dificultad de comprender con mayor profundidad las escenas de juego que aparecen luego en la tarea cotidiana, además de encontrarse también con ciertas limitaciones para implementar actividades lúdicas en su quehacer. De esta manera, el juego, que debería ser aquí nuevamente un contenido transversal (en el caso de las instituciones de nivel inicial, básico y polimodal) pasa a ser una especie de expresión admitida sólo para determinados lugares y momentos, o para eventos especiales, o para algunas actividades particulares. En otros casos se admite o se permite únicamente el denominado "juego didáctico", que, en ocasiones, están didáctico, que de juego queda poco. No son pocos los docentes y profesionales que trabajan en instituciones educativas (de todos los niveles) que argumentan que el "juego por jugar" no es admisible en dicho ámbito, debiendo tener siempre algún objetivo pedagógico. Desde esta perspectiva, lógicamente, el recreo y otros espacios o expresiones lúdicas más libres en general, son desvalorizados, restándole importancia y siendo utilizados muchas veces como ocasión para el castigo ("si no terminan" o "si no se portan bien", "no salen al recreo"). El juego en la institución educativa, lejos de ser considerado una instancia y posibilidad de aprendizaje, en la práctica (aunque desde el discurso sea lo contrario) es asociado en muchas oportunidades a conducta inapropiada, a falta de madurez, a irrupción en algo serio como lo es el aprender.

Juego, aprendizaje e institución educativa, aunque pueda sonar paradójico para algunos, son tres instancias que pueden (y deben) convivir en perfecta armonía, siempre y cuando se reconsideren, especialmente al juego, en todas sus magnitudes. Para ello es necesario que el juego se transforme en una suerte de contenido transversal dentro de las instituciones educativas; ya desde la formación de docentes y profesionales del área de la salud, de la

educación y de lo humanístico en general. En este sentido la propuesta es en primer lugar tener otra "mirada" del juego. En la medida que las instituciones educativas puedan comprender con mayor profundidad todas las tramas que se van tejiendo en un proceso lúdico, quizá se puedan ir abriendo mayores espacios de juego. Esto implica en primer lugar una mirada atenta, despierta y en segundo lugar un mayor grado de tolerancia y respeto por el otro, sus necesidades e intereses, acorde a la edad, cultura, etc.

Nuestra realidad latinoamericana tiene muchas semejanzas y algunas diferencias. Muchos podrán argumentar que esta propuesta es ambiciosa aún desde lo económico-financiero. Pero no se trata de implementar grandes recursos, ni hacer una compra de juguetes, en el caso de los niños. El juego no necesita de grandes elementos ni de objetos caros ni valiosos, se trata de lo que Sutton-Smith(1995) expresa en cuanto al folklore infantil, que, no sólo se ve influenciado por nuestro concepto básico de la infancia, sino también está influenciado por nuestro concepto básico de juego, o de cierta síntesis del concepto de infancia y de juego. Este concepto básico, no sólo de la infancia, sino del hombre en general es el que -lamentablemente- se ve claramente reflejado en la ausencia de juego en nuestras instituciones educativas y que deberá ser modificado, revertido si las instituciones educativas realmente están buscando formar niños, jóvenes y adultos profesionales autónomos, con criterios amplios, preparados para enfrentar los futuros desafíos.

Apéndice

**Estructuración escolar argentina**

<b>Estructura Ley N° 24.195</b> (a partir de 1993)		<b>Estructura anterior</b>	
1er.	Año EGB 1	1er.	Grado primario
2°	Año EGB 1	2°	Grado primario
3er.	Año EGB 1	3er.	Grado primario
4°	Año EGB 2	4°	Grado primario
5°	Año EGB 2	5°	Grado primario
6°	Año EGB 2	6°	Grado primario
7°	Año EGB 3	7°	Grado primario
8°	Año EGB 3	1er.	Año secundario
9°	Año EGB 3	2°	Año secundario
1er.	Año POLIMODAL	3er.	Año secundario
2°	Año POLIMODAL	4°	Año secundario
3er.	Año POLIMODAL	5°	Año secundario

Finalizado el nivel polimodal, se podrán continuar estudios a nivel terciario y/o universitario.



Referencias Bibliográficas

- BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Planeta.
- EISSING, R. (1996). *Der spielzeugfreie Kindergarten*. München, Don Bosco Verlag.
- FLITNER, A. (1972) *Spielen - Lernen*. München, Piper.
- KING, N. (1999). *Elementary school play: Theory and research*. 1987. Citado en: Johnson, J., Christie,, J. Yawkey, T. *Play and early childhood development*. New York. Longman.
- ÖFELE, M.R. (2000). *Traditional games and social communication. A study in the school context*. Conferencia presentada en TASP Annual Meeting, Baltimore.
- ÖFELE, M.R.(b)(2000)*Espacio, tiempo y materiales de juego en el Nivel Inicial*. Conferencia de las las. Jornadas Nacionales de Capacitación y Actualización para Docentes de Nivel Inicial. CIPOD, Buenos Aires.
- RADRIZZANI GOÑI, A.& GONZÁLEZ, A.(1987). *El niño y el juego*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- REICHEL, G.(1995). *Lebendig statt brav*. Münster. Ökotopia.
- SARLÉ, P.(1999). *El lugar del juego en el Nivel Inicial*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires.
- SCHEUERL, H.(1990). *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Band 1*. Weinheim und Basel. Beltz.
- SUTTON-SMITH, B.(1995). *Children's Folklore: A source book*. New York. Garland.
- WALTER, G.(1993). *Spiel und Spielpraxis in der Grundschule*. Donauwörth. Auer Verlag.