

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela Jardín de Infantes N°2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Silvia Elizabeth Sotelo

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Dra. Isabel Molinas

Cohorte 2022

En Memoria de mi Amado Padre Fermín.

Agradecimientos

Alfa (A) y Omega (Ω) 'el principio y el fin'. A ti **Dios Padre**, Inicio y Fin de todas las cosas. Fuente de toda Sabiduría. Elevo, en principio, mi plegaria llena de excelsa gratitud.

A todos y a cada uno de los profesionales de la educación que conforman el equipo docente de los distintos seminarios dictados en la carrera de maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. Junto a ellos el trabajo cotidiano en el aula y los saberes en él producidos se enriquecieron, se profundizaron y se disfrutaron. Mediante el aporte generoso que cada uno de estos profesores ofreció a partir de sus conocimientos, sus explicaciones, sus comentarios y sus anécdotas aprendí otros modos de pensar la educación. Un reconocimiento en este sentido, en especial, a la Prof. Dra. Alicia W. de Camilloni por el inmenso honor que representó para mí ser su estudiante.

Al equipo de conducción del jardín *Panambi* N° 2 de la ciudad de Goya, Corrientes: Profesoras Lic. Liliana Serrano, Mónica González, Mariángeles Leguizamón. También, agradezco la disposición y la iniciativa de la Prof. Griselda Flores quien junto a los directivos consideraron valioso el desarrollo de la investigación. Por tal motivo, arbitraron los medios para la concreción de esta labor. Además, agradezco a las docentes de salas de cinco años de esta misma institución educativa: Profesoras Yésica Aguirre, Marisel Belucci, Romina González, Miriam Sager y Marcela Zone. Gracias a todas y a cada una por el valioso tiempo ofrecido y los aportes teóricos y prácticos socializados, necesarios e imprescindibles para llevar adelante esta investigación.

A los niños de las salas de cinco años de la E.J.I. N° 2 por enseñarme a comprender que mientras se juega se aprende y esto nunca es de prisa. Puesto que las experiencias entrelazadas devienen, luego, en manifestaciones de vida a partir de las cuales se perciben las realidades y se orientan las acciones del jugador.

Elegí la maestría en Didácticas Específicas porque un estimado colega me socializó esta propuesta educativa y desde el momento en el que le informé mi decisión de realizarla me ha alentado de un modo permanente. Gracias a su entusiasmo y a su interés en el avance de mi tesis encontré el impulso de continuar con esta producción académica. Muchas gracias, de corazón, al Prof. Dr. Maximiliano Dacuy.

Agradezco con un afecto especial a mi querida colega y amiga Prof. Lic. Silvana Molina por quien siento un profundo respeto y una gran admiración por su capacidad de desprendimiento y de nobleza al compartir sus invaluable conocimientos. Por ofrecerme durante todo este proceso su compañía, su cariño y su contención.

Gracias a mi madre Antonia por enseñarme siempre el camino a seguir en la consecución de un trabajo humilde, honesto y responsable.

A mi amado esposo Gustavo, mi compañero de vida, siempre incondicional, por darme aliento en los momentos de angustia y fortalecerme en los momentos de agotamiento y de debilidad. Pero, también gracias por los tiempos de disfrute que implicaban leer junto a mí las primeras versiones de esta investigación.

Para finalizar, un agradecimiento particular a mi Directora de Tesis Prof. Dra. Isabel Molinas por inspirarme, por ofrecerme su afecto y su generosidad puestos de manifiesto al

aceptar desde el primer día, en el que nos conocimos, ser mi compañera en esta hermosa travesía. En definitiva, gracias, Dra. Isabel, por enseñarme que el camino que recorreremos al momento de aventurarnos en la investigación en educación se vincula, en parte, con el deseo de adentrarnos a los territorios explorados por otras personas para conocer y comprender los constructos que se derivan de sus experiencias. Y al reconocer-nos de algún modo en ellas hacer emerger los significados y los sentidos muchas veces compartidos y otras tantas diferentes.

A todas y a cada una de estas personas, nuevamente, gracias por acompañarme en la consecución del proyecto investigativo materializado hoy en este escrito.

Tabla de Contenido

Dejarse Decir por 'Esa Mirada'.....	9
Introducción.....	11
Síntesis de Contenidos.....	14
Fundamentación del Tema Elegido.....	20
Enunciado de la Problemática.....	20
Propuesta Curricular para el Nivel Inicial de Corrientes.....	22
Tesis por Sostener.....	35
Objetivos de Investigación.....	36
Preguntas de Investigación.....	37
Marco Teórico.....	39
Currículo.....	39
<i>Currículo e Infancias: Una Mirada Retrospectiva.....</i>	39
<i>Currículo y Problemas Sociales Relevantes.....</i>	52
<i>Perspectiva Interdisciplinar y Currículo Integrado.....</i>	58
<i>El Currículo y el Enfoque Deliberativo.....</i>	68

Juego.....	75
<i>El juego: su Esencia y su Sentido.....</i>	75
<i>Juego y Desarrollo Infantil.....</i>	84
Infancias.....	89
<i>Las Infancias como Construcción Social.....</i>	89
<i>Infancias y Autonomía.....</i>	98
Antecedentes.....	105
Investigaciones y Perspectivas Teóricas Predecesoras.....	106
<i>El Abordaje del Juego y del Campo de la Salud.....</i>	106
Principales Aportes Asociados al Juego con Práctica Social.....	111
<i>Prácticas Docentes: la Intervinculación del Juego la Enseñanza y el Aprendizaje</i>	
.....	111
Construcción Metodológica.....	117
El Documento Curricular Jurisdiccional y las Programaciones Didácticas como Fuente de	
Información.....	121
Las Voces de las Profesionales de la Educación de la E.J.I. N°2 Panambi.....	122
<i>Cuestionarios.....</i>	123
El Estudio del Currículo.....	125
Diseño y Currículo como Nociones Convergentes.....	125
<i>La Reforma del Diseño Curricular.....</i>	141
<i>La Polifonía del Diseño Curricular.....</i>	148

La Planificación Didáctica: Sentidos y Significados.....	156
Distintas Voces en Juego.....	163
La Cartografía del Juego y de la Salud: la Voz de los Directivos.....	163
La Praxis de Juego Entrelazado con la Salud: la Voz de las Docentes.....	169
Las Infancias y las Prácticas Docentes: Otras Voces se Suman.....	179
<i>El Relato de Experiencias Didácticas: Juego y Salud</i>	182
Escenas de Juegos Fotografiadas: lo Dicho por los Objetos Didácticos.....	185
Conclusiones.....	194
En Síntesis Haciendo ‘Agugeros’ Para Jugar.....	200
Referencias.....	201
Apéndices.....	212

Dejarse Decir por 'Esa Mirada'

Una mañana fría del mes de junio, me encontraba caminando junto a un grupo de alumnos de la tercera sección del paraje San Antonio (departamento de Goya) rumbo a nuestra escuela. El andar lento por la arena húmeda y el frío que calaba los huesos, formaban parte de nuestras experiencias cotidianas de la vida escolar. Pero esa mañana vivida como maestra rural y con tan solo diecinueve años de edad, siempre me acompañó.

Recuerdo que caminábamos prácticamente de noche. Es sabido que en época invernal el sol demora en asomarse. Lloviznaba y hacía mucho frío. Yo estaba bien abrigada, pero a mi lado caminaba un niño pequeño vestido casi con harapos y sus zapatillitas solamente, plantillas de goma y cordoncitos...Caminábamos juntos y en silencio, pero él me observaba de modo insistente una y otra vez. No sé cuál sería la expresión de mi rostro, pero me preguntó: “- ¿Qué te pasa maestra? ¿Tenés frío? Yo no quiero que vos nos deje. Si querés corremos juntos así se te va pasar y mañana venís de nuevo...”. Lo miré con asombro, porque ante ese panorama que percibía a mi alrededor me preguntaba internamente “¿Qué estoy haciendo acá?”. Avergonzada de mis pensamientos porque no quería estar en ese lugar, observé a esa personita que me daba ánimos y me decía “no tengas frío”, cuando él estaba, aparentemente, “desprovisto de todo”. Yo no tenía frío, sino que toda la situación me exasperaba. Pero, la riqueza espiritual que provenía del amor inmenso de **DIOS** impulsó a ese niño a brindar aliento para seguir encontrándome desde el misterio del otro. Misterio, porque hay una mirada la cual insinúa, más allá de declarar. Es decir, en la experiencia de la mirada del otro no se devela el qué hacer. Sino más bien, emerge de mi interioridad lo que tal vez de un modo inconsciente anduve buscando.

Desde ese momento y a partir de esa experiencia, decidí nunca más renegar de mi labor y honrar, con esfuerzo, con estudio y con trabajo responsable, mi profesión.

Creo ser una buena docente, pero todos los días pido a **DIOS** ser una muy buena docente para poder acompañar en el camino de la enseñanza a más personas. Misteriosamente, en todos esos nuevos rostros y en todas esas nuevas miradas con las que me encuentro hoy en las aulas veo a aquel alumno rural del cual ya no recuerdo su nombre. Sin embargo, su mirada me acompaña diciéndome amorosa y muy sutilmente lo hermoso de mi profesión.

Qué gran misterio es nuestro **PADRE DIOS**, que se nos manifiesta de mil formas. Por eso, a ese pequeño estudiante rural le digo 'gracias'. Su maestra rural siempre lo tiene presente en sus pensamientos.

Introducción

La comprensión de las acciones, de sus causas y fines, no se debe agotar, entonces, en el registro sensorial, sino que exige siempre interpretación. Las acciones se pueden sostener o se pueden suprimir de acuerdo con las valoraciones del sujeto y de la comunidad. Pero la realidad social no permanece congelada. Es emergente. Las causas no son anteriores sino posteriores. (Camilloni, 2023, pp. 20–21)

En sentido amplio el conocimiento de lo social se devela como una urdimbre que entrelaza circunstancias de vida, costumbres, creencias, axiologías. Estas son pensadas, vividas y teorizadas por el hombre como sujeto social desde su dimensión espacio-temporal. Este conocimiento adquiere, entonces, un cariz particular al ir conformándose individual y comunitariamente como prácticas y como constructos teóricos epocales. Son estas primeras ideas las habilitantes en la entrada a esta investigación. A través de ella se busca ingresar en la visión del entrelazado del juego y de la enseñanza de temas sociales relacionados con el campo de la salud. Más específicamente, el interés radica en conocer cómo las prácticas del juego planificadas y propuestas por las docentes de salas de cinco años del jardín *Panambi*¹ entran en diálogo con contenidos sociales integrados vinculados con la salud infantil. Ahora bien, circunscripta esta labor investigativa al ámbito de una institución educativa se puede pensar la intervencionalidad del juego y de la enseñanza como productos emergentes de una cosmovisión particular del currículo. Al ser este una manifestación de política educativa, sustenta nociones temporales sobre Estado, escolarización y sociedad. También ofician como líneas de acción

¹ *Panambi*: s. Mariposa (voz guaraní).

inspiradoras y orientadoras de un determinado hacer didáctico dentro de las salas. “El currículo es el fundamento para las decisiones que se tomen respecto de lo que se debe enseñar, cuándo y cómo enseñarlo”(Camilloni, 2006, p. 36). La finalidad es, entonces, llegar a la esencia del juego como una de las estrategias didácticas a las que recurren, principalmente, las docentes del nivel inicial. Por tal motivo, se direcciona, luego, la labor interpretativa. No sólo se realiza la lectura del currículo de nivel inicial de la provincia de Corrientes (2020), sino también se amplía esto considerando en paralelo las prácticas de enseñanza planificadas por las docentes de salas de cinco años. Estas sitúan al juego en el centro de la escena. Además, se incorporan, posteriormente, sus voces y las valoraciones que enuncian respecto del entramado entre juego y salud. “Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 2016, pp. 94–95).

Los diseños de la enseñanza analizados y las voces de las profesionales de la educación consideradas colaboran, de este modo, para repensar el abordaje del tema salud y su entrada en el nivel inicial. Por medio de la propulsión de saberes provenientes de distintas disciplinas y con base también en los saberes surgidos del seno familiar, comunal y de experiencias ofrecidas por especialistas de distintas áreas se intenta profundizar en esa lectura analítica, “y por lo tanto se requieren articulaciones y retroalimentaciones de conocimientos generados en distintos ámbitos” (Baraldi, 2022, p. 25). Mirada esta realidad desde la dimensión curricular se destacan las potencialidades presentes en las perspectivas del currículo y los problemas sociales relevantes Domínguez Castillo (1997); Santisteban (2009); Pagés (2009); López Facal

(2011); Jover Olmeda (2018); la perspectiva interdisciplinar y currículo integrado Bruner (1990); Camilloni (1994) y el enfoque deliberativo del currículo Englund (2015). Estas se delimitan como posibles caminos en la consecución de prácticas de la enseñanza mediante las cuales las profesoras del E.J.I.² N° 2 pueden mediar en los procesos de aprendizajes de los niños³. Propulsan, así, saberes contruidos fuera de los límites de una sola disciplina escolar. Además, mediante el intervínculo del juego con el enfoque problemático de la realidad social se puede potenciar, a partir del hacer con otros, el desarrollo de capacidades aplicables en la resolución de problemas. En virtud de lo cual, se recupera la cosmovisión de un enfoque curricular fundamentado en una comprensión deliberativa Englund (2015). Esto le otorga un lugar decisivo al docente al momento de interpretar, implementar y redefinir cuestiones didácticas enunciadas en el discurso curricular. Respecto de estas labores activas de las docentes se piensa en los objetos que acompañan las acciones de los actores implicados en los escenarios de las salas. Son, de esta manera, los registros fotográficos los que permiten interpretar cómo las materialidades escolares (muchas de ellas fruto de las creaciones ingeniosas de las profesoras) acompañan en la concreción de las distintas experiencias educativas suscitadas en el jardín. Mediante la labor interpretativa se focaliza la atención en los sentidos históricos, científicos, lúdicos, etcétera que dichos objetos escolares portan. Es entonces, esa cultura material de lo escolar la que contribuye a “percibir no solo los contenidos enseñados, sino también comprender el conjunto de los haceres activados en el interior de la escuela” (Gonçalves Vidal,

² Escuela Jardín de Infantes: E.J.I.

³ En este documento se utiliza el masculino genérico, sin discriminación alguna de la cuestión de género (niño/s, alumno/s, estudiante/s).

2009, p. 8). Se potencia, entonces, esta cosmovisión al considerar su injerencia en el desarrollo de ambientes de enseñanza y de juegos. Al servicio de experiencias vitales, estos contribuyen en el desarrollo de personas cuidadosas de la salud propia y ajena.

Síntesis de Contenidos

En el primer capítulo se aborda la fundamentación del tema propuesto como cuestión nodal de la investigación. Se focaliza en el juego y su inclusión en el nivel inicial, el cual al entrelazarse con las prácticas escolares permite un estudio en relación con los sentidos otorgados a este por las voces manifiestas de los directivos y de las docentes. El análisis de los diseños curriculares, de las escenas de juego y de los objetos lúdicos observados en las fotografías contribuyen, también, en la configuración de esos sentidos. En relación con este propósito se enuncia, en principio, la pregunta-problema como elemento rector de una labor situada (se considera el caso de las salas de cinco años del jardín *Panamby* de la ciudad de Goya, provincia de Corrientes). Como pretensión de un primer acercamiento al objeto de interés, se abordan retrospectiva y comparativamente los textos curriculares de nivel inicial de la provincia de Corrientes de los años 1997 y 2020. Se inicia la lectura de este último documento para, luego, en el planteo de relaciones con su antecesor, explicitar continuidades y discontinuidades. Se observa, por ejemplo, lo relacionado con las concepciones de enseñanza y aprendizaje, espacios de comunicación y participación de las personas en su construcción, entre otras cuestiones. Al final del capítulo se enuncia la tesis por sostener, se delimitan los objetivos y se presentan las preguntas de investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico. Este se organiza a partir de la consideración de tres constructos teóricos: currículo, juego e infancias. En relación con el primero de ellos se destaca, inicialmente, una delimitación histórica del término. Esto permite conocer en su estudio un desplazamiento hacia la dimensión pedagógico–didáctica dejando entrever en paralelo las concepciones configuradas respecto a la ‘noción’ de infancia. Se toman, luego, los aportes derivados de las perspectivas del currículo y los problemas sociales relevantes. Estos son promovidos por Domínguez Castillo (1997); Santisteban (2009); Pagés (2009); López Facal (2011); Jover Olmeda (2018). A partir de estos aportes, se destaca el potencial didáctico que conlleva el abordaje de las realidades sociales desde una posición problematizadora. Y, por ende, se contribuye a educar a personas responsables frente a las demandas socio–comunitarias actuales. Se presenta, luego, la perspectiva interdisciplinar y currículo integrado desarrollado por el autor Bruner (1990) y la autora Camilloni (1994). En este caso se recuperan sus voces como propiciadoras de ideas como, por ejemplo, la siguiente: el proceso de enseñanza integrado es un proceso dialéctico desde el cual se entrelazan saberes provenientes de distintas disciplinas. Por último, en lo referente a la dimensión curricular se reponen los aportes derivados del enfoque deliberativo del currículo Englund (2015). Se destaca el lugar protagónico otorgado al docente en el momento de hacer reinterpretaciones, selecciones y adaptaciones respecto de lo propuesto en los textos curriculares. Estos ofician como líneas orientadoras de acciones pedagógico–didácticas.

Al finalizar este apartado se delimita el ‘principio de juego’ desde el método de investigación humanística Gadamer (1977), sostenido por la hermenéutica. Se resalta su

significado y su sentido desde la visión de un 'status ontológico' emergente de un único movimiento por medio del cual se intervenculan jugador, interpretación configurada por este y situación recreativa. Este discurso se amplía, luego, al presentar la línea investigativa de desarrollo del conocimiento infantil a partir de la práctica del juego. La idea se sustenta desde la perspectiva constructivista Piaget (1961). De este modo, se hace foco en una noción de sistemas de significados construidos por las personas para comprender el mundo y sus experiencias Camilloni (2019).

El cierre del capítulo da cuenta de la delimitación de la noción del uso del término 'infancias' como construcción social que surge del modo peculiar de vivir la niñez conforme a los contextos geográficos, a los espacios habitados y a los tiempos. También se recupera su influencia en la configuración de determinados conceptos como el de enseñanza, prácticas docentes y el de autonomía de las infancias. Todos estos términos se sustentan en la línea de investigación de la sociología de la infancia Stagno (2009).

En el tercer capítulo se socializan las búsquedas y el reconocimiento de los estudios de investigación constitutivos de lo que se da en llamar 'antecedentes'. Para esto se reponen tres tesis producidas en nuestro país tituladas: 1) Temas y problemas de salud infantil. Modelos pedagógicos en manuales de puericultura Román (2013); 2) Construcción y validación de una herramienta lúdico-didáctica para Nivel Inicial. Un desafío en la educación alimentaria nutricional Rossa y Schönborn (2017); 3) Configuraciones del hacer lúdico en la didáctica del Jardín de Infantes. Un estudio sobre la presencia del juego sus representaciones y valoraciones en el Jardín Chavepeyre (2018).

Se agregan, luego, los aportes de la conferencia de María Regina Öfele (2000): 'Juego, aprendizaje e instituciones educativas'. Además, se reponen las ideas presentes en los libros 'El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza' Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez (2010) y 'Didáctica del Nivel Inicial. En clave pedagógica' Brailovsky (2017). En todos estos casos, al ahondar en la lectura de los trabajos se develan constructos, principales corrientes de pensamiento, disciplinas entrelazadas y debates asociados, en parte, con aquello que se constituye como objeto de estudio de esta investigación.

En el cuarto capítulo se presenta la construcción metodológica de esta tesis. Se sustenta en un enfoque cualitativo y conforme a un tipo de estudio interpretativo. Se evidencian los instrumentos utilizados para la recolección de información en terreno: estudio de documentos áulicos (diseño curricular y programaciones didácticas); entrevistas a directivos y docentes; observación y estudio de registros fotográficos (escenas de juegos y objetos didácticos presentes en ellas).

En el quinto capítulo se vuelve la mirada hacia el estudio de los diseños curriculares de nivel inicial de la provincia de Corrientes (1997; 2020). Y, a partir de un abordaje interpretativo de ambos documentos, se ingresa a sus discursos mediante las siguientes acciones: se problematizan las dimensiones (definición de principios educacionales, formas y criterios de la organización pedagógico-didáctica y selección de medios para su concreción); se delimitan desde dichas dimensiones dos cuestiones centrales (discursos emergentes y sujetos convocados); se establecen categorías entrelazadas y derivadas de dichas cuestiones centrales (selección y jerarquización de contenidos). En virtud de esta labor se socializa, posteriormente,

la visión personal construida a partir de este estudio realizado. Se configuran, así, las nociones conceptuales 'la reforma del diseño curricular' y 'la polifonía del diseño curricular'.

En la conclusión de este capítulo se revisan en profundidad las planificaciones didácticas (proyectos y secuencias didácticas) elaboradas por las docentes de salas de cinco años de la E.J.I. N° 2 vinculadas a la inclusión del tema salud. Por lo tanto, se develan los sentidos y significados presentes en estos escritos.

En el sexto capítulo se recuperan, en primer lugar, las voces de los directivos y de las docentes de la E.J.I. N° 2. Desde ellas emergen las valoraciones configuradas por estas personas en relación con las cuestiones nodales de la investigación: el juego y la salud. En la segunda sección de este apartado, se reponen experiencias escolares contadas por profesoras de otras localidades de nuestro país. Estos relatos son puertas de acceso adicionales a la profundización de los temas 'juego', 'infancias' y 'prácticas docentes' en el nivel inicial.

Por último, se recurre a las escenas de juegos fotografiadas como parte de lo acontecido en las salas de cinco años de la E.J.I. N° 2 y se da paso a la escucha de los mensajes de los cuales son portadores los objetos didácticos como parte de estas escenas. Y dan cuenta, además, de los modos de pensar y organizar las prácticas de enseñanzas asociadas al juego en el nivel inicial.

Por último, se enuncia la conclusión de esta investigación, detallando también las fuentes bibliográficas consultadas.

Se presentan, finalmente, como parte del apéndice los siguientes elementos:

- Los figuras que representan la reforma del diseño curricular y la polifonía del diseño curricular.
- Las programaciones didácticas, secuencias y proyectos didácticos de salas de cinco años de la E.J.I. N° 2.
- Las entrevistas realizadas al equipo directivo y al equipo docente de la E.J.I. N° 2.

Fundamentación del Tema Elegido

Enunciado de la Problemática

La enseñanza de distintos contenidos disciplinares entrelazados con el juego en el nivel inicial demarcan posibles y variadas acciones didácticas. Emergen, así, múltiples problemas y múltiples soluciones alternativas y provisorias. En concordancia con esto, la indagación acerca de cómo las prácticas del juego planificadas y propuestas por las docentes de salas de cinco años del jardín *Panambi* de la ciudad de Goya (Corrientes) entran en diálogo con contenidos sociales integrados vinculados con la salud infantil. Esta problemática devela una diversidad de conceptualizaciones, variadas sensibilidades, distintos estados anímicos y posibles disposiciones frente al tema en cuestión. En este sentido, la ocasión de hacerle espacio al juego se asocia con las labores escolares desde producciones teóricas más amplias. Se trata, entonces, de la promoción de una didáctica del juego mediante la creación de escenarios lúdicos que los niños habitarán. A partir de estos se los pondrá frente a la necesidad de saber y frente a la situación de procurar resoluciones para algunas cuestiones. Es decir, el cuerpo infantil desde una dimensión holística y subsumido en el juego, delinea una forma de realidad lúdica en la que es posible crear, consensuar, alterar reglas, andar y desandar caminos, experimentar otras formas de mirar y de pensar la realidad circundante. Tal cual un buen artesano, entrama una variedad de lenguajes, emociones y acciones que lo dotan de autonomía. En concordancia con esto, Dente (2019) plantea:

Jugamos comprometiendo la multidimensionalidad del ser cuando afectividad, corporalidad, pensamiento y movimiento se integran equilibradamente para crear y

conocer. Cuando jugamos nos sentimos libres, autónomos, creativos y capaces. Las ideas, las palabras, el guion, las acciones, y el movimiento fluyen en una práctica lúdica con sentido para los jugadores involucrados. (p. 19)

La autora destaca la importancia de visualizar la labor docente con los niños como un hacer propiciador de tiempos y espacios de juegos. Estos últimos, se amalgaman con nociones epocales, sociales, antropológicas con una fuerte impronta comunitaria y grupal y en función de los derechos que conllevan. En tal sentido, invita a estudiar el juego en profundidad haciendo anclaje en las prácticas escolares descubriendo el por qué, el para qué, y el cómo de su inclusión en el nivel inicial. En virtud de todo lo expuesto, volviendo la atención sobre el problema enunciado, y teniendo presente su carácter situado, el propósito del trabajo de investigación es ahondar en ello. Por lo tanto, se considera oportuno abordar el estudio de esta problemática desde tres dimensiones posibles. La primera de ellas requiere de un análisis crítico del diseño curricular del nivel inicial, vigente en la provincia de Corrientes, que permita revelar nociones conceptuales tripartitas. Por ejemplo, cuál es el sentido que se le otorga en este documento a la enseñanza del juego; luego, cómo se entrelaza esto con los problemas sociales candentes asociados con la salud infantil; y de qué modo el currículo da cuenta de la incidencia de la actividad lúdica en la contribución de valores vinculados con el cuidado de la salud propia y ajena.

La segunda dimensión focaliza en la cuestión comunicacional. Denota la voz de los directivos y de las docentes de salas de cinco años del Jardín *Panamby* que da cuenta de algunas ideas nodales. Además, permite conocer y comprender de qué manera las exigencias del orden

de lo social, de lo curricular, de lo institucional y de las concepciones que las profesoras tienen orientan, condicionan o posibilitan la programación didáctica y sus prácticas de la enseñanza en las salas de cinco años.

Por último, la tercera dimensión da cuenta de un análisis de fotografías relacionadas con escenas de juegos. Se señala cómo la cultura material presente en esos escenarios lúdicos entran en diálogo con el juego pensado como estrategia de enseñanza. Es preciso aclarar que esta se entrama con la inclusión social, la integración de contenidos y la enseñanza comprensiva. En síntesis, la resolución parcial y provisoria del problema supone una invitación a encontrar en otros y con otros las claves que acercan a la conformación de un espíritu constructor de conocimientos.

Propuesta Curricular para el Nivel Inicial de Corrientes

Se analiza el texto del currículo como un enunciado emergente de un momento social e histórico determinado y como un acto político de prescripciones acerca de la enseñanza. Además, opera como un código de comunicación de ciertos acuerdos alcanzados por los distintos actores involucrados y que aluden específicamente al hacer escolar. En palabras de Camilloni (1994):

El currículo es entendido por algunos como concentrador de la temática didáctica, y por otros, la escuela, en tanto microcosmos institucionalizado de un proyecto social, ambos objetos, por ende, estrechamente relacionados. El inicio y el desarrollo de este proceso

conllevan la aparición en los discursos así contruidos, de la discusión acerca de las relaciones de éstos con un conjunto numeroso y heterogéneo de disciplinas. (p. 24)

Este abordaje permite identificar las concepciones, las representaciones y los mandatos que se ponen en acto en su escritura. En el caso particular del diseño curricular de nivel inicial de la provincia de Corrientes, este resulta de una producción curricular que se enmarca en los principios de la Constitución Nacional Argentina (Art. N° 75, Inc. 22, Reforma de 1994) y sobre la base de los enunciados más relevantes que establecen los Acuerdos Internacionales (Convención Internacional por los Derechos del Niño de 1989).

Además, se consideran las leyes y las normativas nacionales y provinciales (Ley de Educación Nacional N° 26.206 del 2006, Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 del 2005, Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 del 2006, Resolución del CFE N° 214/04 'Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Inicial', Ley de Educación Provincial N° 6475 del 2018). Todo el marco legal mencionado previamente se vincula con una cosmovisión de cuidado, de atención, de derechos y de educación de las infancias. Tal como se lee en el Artículo N° 15 de la Ley de Educación Provincial N° 6475/18:

El fin de la educación en la provincia de Corrientes es la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, que posibilite su realización en las dimensiones cultural, social, estética, ética y espiritual, y la promoción en cada estudiante de la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, igualdad, justicia, responsabilidad, bien común, solidaridad, paz y respeto a la diversidad en el marco de una vida democrática. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p.10)

En este contexto, el diseño y el desarrollo curricular (entendido este último como la puesta en marcha de los lineamientos curriculares en las situaciones escolares concretas) conllevan a pensar una propuesta interesada en situar a la educación dentro del ámbito social en el que se despliega y del cual forma parte. Así lo expresa quien fuera Ministra de Educación de la provincia de Corrientes, Benítez (2020):

Siendo la escuela una construcción histórico-social es necesario poner en clave la relación que existe entre la institucionalización de la educación y los valores relevantes que cada sociedad asume. Esto supone poner en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares continuas de todos los niños/as. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 10)

De este modo y consustanciado con los valores propios de la vida en democracia, este documento curricular vigente en Corrientes desde el año 2020, plantea dos cuestiones centrales en lo que respecta a su organización. Por una parte, como un proyecto de elaboración participativa y, por otra, como un proyecto de elaboración abierta. Esta participación se traduce como elemento consensuado socialmente, adecuado para tomar mejores decisiones educativas y, así, resolver situaciones propias de las prácticas escolares en los distintos contextos. Su apertura da paso a la explicitación de acuerdos y orientaciones destinadas a potenciar las prácticas pedagógicas. Según Benítez (2020):

La construcción colectiva, colaborativa y participativa, con todos los actores de la comunidad, permitirá a las instituciones educativas alcanzar mayor autonomía, liderazgo y flexibilidad en su organización y planificación interna, para garantizar

aprendizajes significativos en cada uno de los estudiantes. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 10)

En esta instancia resulta necesario, entonces, pensar a este texto curricular desde la complejidad socio-cultural y socio-comunitaria del que emerge. Sin embargo, no se excluyen los intersticios que se delinean cuando el documento en vigencia se amalgama con su predecesor. De este modo, al interior de ambos currículos, el que ha sido aprobado y aplicado en el año 1997 y el que se encuentra vigente desde el año 2020, se develan permanencias y cambios en las estructuras organizativas de sus contenidos. Las modificaciones visualizadas se fueron gestando en relación con el enfoque didáctico, acontecido desde la apertura de la vida en democracia en 1983. Estos son procesos curriculares que dan cuenta de las transformaciones de lo prescripto. Por ejemplo y en virtud de un posible recorte para el análisis, se considera cómo se pensó y se piensa la enseñanza de los contenidos escolares en la educación inicial de la provincia de Corrientes. En el primer caso (currículo de 1997), la propuesta programática tiene que ver con una presentación de dichos contenidos escolares mediante 'áreas de conocimiento'. Según Camilloni (2010):

El currículo escolar tradicional se ha caracterizado por su fragmentación interna, aunque hubo períodos en los que la unidad se salvaba porque se producía un efecto de cimentación de las partes en la propia cultura, lo que permitía compensar la fragmentación de la formación escolar. (p. 58)

En esta investigación se recurre al uso del término 'disciplina' (en lugar de áreas de conocimiento) el cual alude a los usos y prácticas escolares de los que se derivan, luego, las

nociones de 'materias de enseñanza', 'ámbito de actividades'. En el antiguo diccionario de la Academia Francesa de 1935 (octava edición) el término 'disciplina' alude a lo siguiente:

Método de instrucción y educación. La mayoría de las veces significa un conjunto de reglas de conducta comunes a todo aquellos que forman parte de un organismo, una orden, etc. En su última versión (1996) se incorpora una nueva acepción: Rama de conocimiento, campo de actividad, materia de enseñanza y estudio. (Academia Francesa, s.f., s/ N°)

En relación con estas cuestiones definidas, cabe señalar, entonces, que el uso de los términos 'áreas' o 'disciplinas' en el contexto de la literatura pedagógica dan cuenta de ciertas decisiones educativas y didácticas. Estas gravitan sobre los modos de organización curricular, también sobre el desarrollo de determinadas prácticas escolares y sobre las concepciones teórico-prácticas que sustentan la formación de los docentes.

En este punto, resulta importante considerar otra entrada en la línea de investigación, ya que se visualiza el pasaje de determinados contenidos disciplinares especializados hacia la constitución de una disciplina escolar. Siguiendo a Camilloni (2010):

Una disciplina suele ser definida como un campo de conocimiento sistemático que se caracteriza por estudiar determinados objetos de conocimiento, con ciertos métodos y determinadas lógicas de descubrimiento y de justificación, e incluso de aplicación, y con un tipo de discurso que también le es propio. (p. 59)

Se considera para esto, en primer lugar, que las disciplinas escolares y sus elementos constituyentes (los propósitos de la enseñanza, los contenidos escolares, la distribución de

saberes, etcétera), explicitados en el currículo prescripto, no son la expresión de las ciencias dictadas o de referencia. Aluden, en realidad, a producciones pensadas para optimizar el hacer escolar dentro de las instituciones educativas. De este modo, en la década de 1990, y sobre la base de la Ley Federal de Educación N° 24.195, se vio la necesidad de situar en el centro de la enseñanza a los contenidos disciplinares específicos. En virtud de esto, se evidencia que el sentido otorgado a la enseñanza del juego en el documento curricular de 1997 dio indicios de un hacer en el que este ocupó un lugar de 'complemento' de lo espacial (uso de los rincones) y de lo material (uso de recursos didácticos). Su propósito, que los niños adquirieran saberes específicos vinculados a cada una de las disciplinas escolares. La organización del ambiente físico está directamente relacionada con la idea de aprendizaje que se sustenta:

Esta actividad fundamental en los niños también se revaloriza logrando alcanzar un equilibrio entre el juego libre (que los niños realizan con un objetivo eminentemente lúdico) y el juego organizado por el maestro en función de los aprendizajes, donde no solo se experimenta el placer por jugar, sino también se adquieren saberes en relación con los contenidos. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 1997, p. 38)

En relación con lo expuesto previamente, algunas investigadoras como Dente (2019) analizan el lugar del juego en el discurso curricular de los especialistas y en los documentos oficiales:

En la normativa y la legislación escolar el juego fue pasando a un segundo plano y esto también ocurrió en algunas prácticas de los jardines y en los discursos de muchos de los especialistas del nivel, ya que se fue privilegiando la enseñanza de los contenidos

por sobre la posibilidad de habilitar el juego, como si estas dos cuestiones fueran opuestas o contradictorias. (p. 23)

Estas ideas y disposiciones en relación con el tema se suman a la cercanía con el texto curricular. Además, colaboran en la comprensión profunda de la democratización escolar. Se sustentan, así, en la necesidad de una enseñanza basada en los contenidos disciplinares específicos. De este modo, las menciones previas constituyen lo denominado como contenidos básicos comunes que provienen de una tradición política neoliberal. En tal sentido, el jardín de infantes debió acreditar su valía más allá de las salas de cinco años (la única obligatoria en el marco de la Ley Federal de Educación). Por ende, esa acreditación deriva en las siguientes cuestiones:

- La función del jardín excedió las tareas de asistencia, contención y socialización de los alumnos. Se debió enseñar contenidos que colaborasen en el desarrollo de competencias. Y que, además, facilitarían la adquisición de saberes requeridos en el nivel formativo siguiente:

La transformación en la Educación Inicial está centrada fundamentalmente en su revalorización como institución educativa y no solo asistencial o socializadora. La ampliación de su acción educativa hacia la responsabilidad de garantizar aprendizajes socialmente significativos que generen la formación de competencias por parte de los niños, permite jerarquizar su función propia. (Diseño Curricular Educación Inicial, 1997 pp. 31–32)

- Se advierte en esta propuesta de enseñanza que los espacios de juego se habilitaron como medios propicios para la adquisición de determinados contenidos disciplinares. Esto se tradujo en una visión del juego destinada a disminuir, en lo posible, el fracaso de los alumnos durante los primeros grados de la escolaridad primaria. El acceso a los conocimientos tempranamente y en forma gradual favorece el rendimiento en los primeros años de la EGB, y la calidad de los resultados de los demás niveles de escolaridad:

La realización de construcciones y juegos permitirán la exploración de cuerpos geométricos simples y el análisis de algunas de sus características: considerar, por ejemplo, lados curvos o rectos al tener que armar algún objeto que tenga que rodar.

(Diseño Curricular Educación Inicial, 1997, pp. 31–32. 84)

- El enfoque didáctico asumido en este documento es vinculante con los ideales propios de la vida en democracia. Y, por lo tanto, sitúa a los alumnos y al docente frente a la necesidad de ser protagonistas, partícipes autónomos y comprometidos con sus procesos de aprendizaje y de enseñanza. Es decir, un enfoque didáctico del cual se derivó la noción de 'infante' como un sujeto de derecho y la visión de 'docente' como el principal responsable de su formación.

Lograr una educación de calidad para todos los alumnos, responsabilizándose de los resultados que estos alcanzan. “La escuela es el lugar al que los niños concurren para aprender aquellos contenidos específicos que les permitan adquirir competencias”(Diseño Curricular Educación Inicial, 1997, p. 35).

Resulta importante enfocarse en todas estas ideas las cuales permiten comprender, en clave retrospectiva, cómo las reformas educativas se centraron, también, en la búsqueda de reconocimiento y legitimidad del nivel inicial. En este espacio de alto valor formativo, las prácticas de enseñanza se emparentaron, en gran parte, con los modos de hacer más tradicionalmente asociados con los de la escuela primaria: uso de horarios mosaicos, construcción del conocimiento según ciertas lógicas disciplinarias que lo fragmentan, etcétera. Esa tensión se plasmó en la búsqueda de un formato escolar⁴, porque su trama discursiva deja entrever las 'filtraciones' de un conjunto de rasgos estructurales y organizacionales más comúnmente presentes en los diseños curriculares de nivel primario. De este modo, con el propósito de vigorizar su importancia educativa se buscó alejar al jardín de infantes de su función social basada en políticas asistenciales y sanitarias. Como actividad complementaria, esta acción educativa se inicia en el seno familiar. En síntesis, se alude a reformas por las cuales las instituciones educativas encargadas de la escolarización de los alumnos han buscado reposicionarse y revalidar su misión como parte integrante del sistema educativo. Se alejan, por ende, de su tradicional designación de institución preescolar. Tal como señala Terigi (2006):

No solo la historia institucional del nivel inicial tracciona hacia el formato escolar: también lo hace la historia de sus luchas contra las perspectivas asistencialistas o higienistas de la educación de la primera infancia. El nivel inicial ha trajinado durante todo el siglo XX para definir la identidad de sus instituciones como educativas (y no

⁴El Formato escolar se fundó en la separación del niño de su familia y en la reunión ("encierro") de los niños de una misma edad, a la misma hora y en el mismo lugar, para que desarrollen actividades formativas comunes al comando de un adulto. (Terigi, 2006, p. 2)

asistenciales) y para ganarles un reconocimiento público que las diferenciara de las “otras” instituciones para la primera infancia, que considera “no educativas”. Es visible que parte de la estrategia para lograr este reconocimiento se ha orientado a homologar las instituciones del nivel al formato escuela. Insistiremos en que, aunque en los jardines de infantes y escuelas infantiles se hayan “ablandado” algunos rasgos rígidos de la escuela, estas instituciones buscan “ser escuela”, en el sentido en que lo estamos planteando aquí. (p. 2)

Desde el año 2002 y, luego, con la aprobación de la Ley de Educación del 2006 se insta una etapa de revisión y de redefinición del diseño curricular jurisdiccional de la provincia de Corrientes para el nivel inicial. En primer lugar, se plantea un nuevo enfoque didáctico que pone en el centro del debate tres cuestiones.

- Inicialmente, se plantea la enseñanza de contenidos organizados mediante campos de experiencias. En este sentido, se remite a la oportunidad de tomar como fuente de los aprendizajes, contruidos por los estudiantes, el cúmulo de sus conocimientos, sus vivencias, y sus prácticas entrelazadas al ámbito socio-comunitario del cual forman parte y del cual se nutren. Esto se puede asociar, de cierta manera, a la visión de Cronotopo⁵ propuesta por Bajtín (1989). Así, esta idea se amplía conforme al siguiente enunciado:

⁵Cronotopo: literalmente definido por Bajtín (1989) como tiempo espacio. El tiempo como cuarta dimensión del espacio. (pp. 84-85)

El tiempo se vuelve efectivamente palpable y visible; el cronotopo hace que los eventos narrativos se concreten, los encarna, hace que la sangre corra por sus venas. Un evento puede ser comunicado, se convierte en información, permite que uno pueda proporcionar datos precisos respecto al lugar y tiempo de su acontecer. (p. 250)

En esta línea de pensamientos el diseño curricular explicita lo siguiente:

Organizar los contenidos por campos habilita una enseñanza contextualizada, como un entramado que otorga sentido a las relaciones del sujeto con el medio socio histórico cultural. Partiendo de dos premisas irrenunciables. La primera, exige reconocer que el aprendizaje es un proceso global e interconectado que se configura en función de la variedad, conexión y continuidad de experiencias vividas, sentidas y realizadas.

La segunda, demanda organizar el desarrollo de los contenidos de enseñanza bajo este principio de globalización en función de hacer más inteligible, para los niños, esas situaciones reales y vitales que atraviesa cotidianamente. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 48)

- En segundo lugar, se plantea el reposicionamiento del juego otorgándole al mismo dos sentidos diferentes, pero a su vez amalgamados: 1) como un contenido que puede ser enseñado y, por lo tanto, que puede ser aprendido. Y, 2) como una estrategia didáctica posibilitadora de un abordaje global y articular⁶ de los demás contenidos escolares.

⁶El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento para organizar la enseñanza alrededor de ejes significativos para los niños . La articulación de contenidos que remiten a distintos campos disciplinares, en

- Por último, se parte de una mixtura vinculada a la idea anterior. La visión del niño como sujeto de derechos, y la perspectiva de género son ejemplos de algunos temas transversales asociados a las prácticas de juego en el jardín de infantes. Es decir, el texto curricular jurisdiccional devela nuevos enfoques y nuevas percepciones, invitando a las docentes al esbozo de múltiples propuestas de juego. El propósito es ofrecer a los alumnos la posibilidad de adentrarse con ingenio a distintas situaciones sociales. Por ejemplo, la dramatización es una estrategia viable para abordar dichas situaciones. En este contexto Valiño (2019) entiende:

En cualquier caso, estas propuestas le exigen al docente un análisis de los contenidos y procedimientos involucrados en el juego, comprendiendo su complejidad y desafíos específicos, para lograr relacionar esta propuesta en diálogo con otras actividades de enseñanza. (p. 24)

En el documento curricular de la provincia de Corrientes se leen las siguientes nociones:

El desafío para el Nivel Inicial es entonces “enlazar contenidos válidos de enseñar en propuestas que recuperen los distintos formatos lúdicos”. En tal sentido, es prioritario en el nivel asumir el juego como un contenido a ser planificado y como una estrategia privilegiada para enseñar. Su inclusión en las propuestas áulicas es nodal. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 44)

el marco de una unidad temática, un problema, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, etcétera, complejiza y enriquece la comprensión de la realidad. (Quiróz et al, 2012, p. 52)

Este breve recorrido histórico vinculado a la construcción reciente de los diseños curriculares jurisdiccionales permite visualizar, de cierto modo, la singularidad alcanzada por estos documentos como efectos de múltiples elementos entrelazados. De estas lecturas se deriva, entonces, la necesidad de reafirmar, desde esta investigación, el lugar del juego como potente estrategia de enseñanza: propicia la comprensión y la organización los ambientes social, natural y tecnológico presentados desde la realidad ficcional. Luego y en función de esto último se ponen en valor las distintas modalidades: enseñar mediante un juego que los estudiantes ya conocen; enseñar inspirándose en varios juegos a la vez y acercarlos el contenido sin que lo que se esté haciendo sea necesariamente un juego; enseñar y jugar espontáneamente; etcétera. La didáctica específica del nivel inicial las supo construir con el paso del tiempo. Su propósito radica en entrelazar enseñanza y juego. Plantea, además, la intención de sumar otra alternativa en la cual este último es una estrategia de enseñanza por el solo hecho de representar desafíos y enigmas por resolver. Se ubica a las infancias frente a situaciones de aprendizajes personales y sociales percibidos como una necesidad. Esta acción permitirá un corrimiento de los márgenes de autonomía y de conocimiento que las personas irán construyendo en relación con ellas mismas, con los demás, y con los temas sociales candentes presentes en el mundo que habitan y del cual forman parte.

Desde la posición del enfoque curricular centrado en los problemas sociales relevantes, Domínguez Castillo (1997), Pagés y Santisteban (2011), entre otros, adhieren a la noción en la que la experiencia de jugar acerque a los niños a ciertos saberes sociales. Estos se entrelazan con la actividad lúdica y colaboran, entonces, en la resolución de conflictos sociales (por

ejemplo, aquellos asociados a la educación para la salud). Esto deriva, según se entiende, en la necesaria inclusión de la 'educación para la salud' en el diseño curricular de nivel inicial de la provincia de Corrientes. No como un contenido transversal sino como un 'eje' dentro del campo de experiencias. Se comprende, entonces, que la inclusión y la promoción de este tema no puede ser un apéndice, ya que se tienen presentes las acuciantes demandas sociales de carácter sanitario y ambiental. La incidencia de estas nociones sobre las representaciones que las personas construyen tempranamente en relación con el cuidado y la preservación de la salud es fundamental. Si se consideran los principios de cambio y compromiso social al que toda institución educativa debe atender, resulta necesario incorporar este tema en los documentos que organizan al nivel inicial.

Enseñar desde las concepciones nombradas con antelación requiere, por lo tanto, que el docente diseñe de forma minuciosa y creativa variadas propuestas de juego en las que se valore la promoción de la salud. Siguiendo a De Alba (2004):

En el momento actual, es ineludible alargar la mirada, imaginar, proponer y asumir los riesgos del constante esfuerzo por reconstituírnos como sujetos del curriculum, capaces de pensar y de arriesgar el intelecto y la práctica política y social en el esfuerzo y la obligación de soñar en un mundo mejor al cual, sin duda, tenemos derecho. (p. 24)

Tesis por Sustener

Proponerse investigar es ante todo adentrarse en la vida de las salas, en tanto la necesidad de conocer y comprender lo que allí se vive. Es decir, develar las 'tonalidades' que

asume la enseñanza como práctica social compleja. Según Edelstein (2000) "Hablamos de una complejidad que proviene en este caso del hecho que se desarrolla en escenarios singulares bordeados y surcados por el contexto" (p. 140). Es decir, se alude a las experiencias educativas en las que las teorizaciones sobre la enseñanza y las prácticas docentes dejan al descubierto las concepciones, las representaciones, los valores y los ideales de estos en su diario decir y hacer. Por tal motivo, al hacer foco en la urdimbre de sentidos que las docentes tejen en relación con la experiencia educativa se entrelaza el juego con la enseñanza de contenidos disciplinares. La relevancia de esa experiencia radica en penetrar en esta cuestión desde un estudio interpretativo. Este se sustenta, entonces, a partir de un enfoque cualitativo que colabora en la consideración de algunas perspectivas de la práctica del juego comprendida como una práctica social. De esta forma, se pretende invitar a las docentes a entrelazar los juegos con contenidos sociales integrados. Su finalidad es la de poner a los alumnos de salas de cinco años ante la necesidad de construir saberes. Para ello, se comienza con el abordaje de problemas sociales vinculados al campo de la salud. Es decir, se considera la potencialidad del juego como un medio para acercarse a ciertos conocimientos, y resolver con ingenio y creatividad algunos conflictos de interés.

Objetivos de Investigación

A partir de estas cuestiones teóricas y prácticas se busca la concreción de los siguientes objetivos:

General

- Abordar el estudio del juego como estrategia de enseñanza de contenidos del campo de la salud en el nivel inicial.

Específicos

- Relevar las prácticas de enseñanza planificadas que incorporan el juego como estrategia para la integración de contenidos en las salas de cinco años.
- Contribuir al análisis de las valoraciones que las docentes de la institución de referencia tienen sobre la inclusión de la dimensión lúdica en la enseñanza.
- Profundizar en el juego como estrategia para la inclusión social, la integración de contenidos y la enseñanza comprensiva en el nivel inicial.

Preguntas de Investigación

Teniendo presente todas las ideas hasta este momento enunciadas, se inicia el análisis con las siguientes preguntas:

¿Cuáles saberes sociales son considerados en los diseños curriculares?

¿Cuáles de ellos efectivamente ingresan a las salas de cinco años del nivel inicial?

¿De qué modo se produce el encuentro intergeneracional de los adultos–docentes que colaboran con los estudiantes en la construcción, interpelación y problematización de lo social para que estos puedan convertirse en agentes de cambio?

¿Cuáles son los sentidos que en los documentos curriculares se le otorga a la enseñanza del juego en el nivel inicial?

¿Cómo se vinculan estos documentos con los problemas sociales 'candentes' asociados con la salud infantil?

¿Cómo a partir de estas perspectivas curriculares se propone responder desde la actividad lúdica al desarrollo de personas cuidadosas de la salud propia y ajena?

¿De qué modo las exigencias del orden de lo social, lo normativo, lo institucional y las concepciones docentes vinculadas al juego en el nivel inicial orientan, condicionan o posibilitan la programación didáctica y su práctica en las salas de cinco años?

¿Cuáles son las concepciones vinculadas a la práctica del juego, la infancia, y la salud que develan las palabras de las docentes de salas de cinco años del nivel inicial?

Marco Teórico

Currículo

Currículo e Infancias: Una Mirada Retrospectiva

A partir de una mirada retrospectiva, el autor Hamilton (1993) ilustra sobre los acontecimientos socio-políticos y culturales que delimitaron el uso y la evolución del vocablo currículo. El término se adopta en Escocia durante el siglo XVI y se lo vincula a la conmoción social, política e ideológica percibida en esta época. Ese hecho está asociado fundamentalmente al rol de la Iglesia. Su consecuencia directa fue el Cisma Religioso que llevó al teólogo y filósofo Juan Calvino (1509-1564) a considerar la importancia de la escolarización masiva. De este modo, se buscó generar conciencia religiosa asociada a una escolarización centrada en Dios y en la igualdad de oportunidades para todas las personas. Estas debían recibir los bienes culturales independientemente de su género o clase social de pertenencia. Él introduce, entonces, el término currículo dentro de la agenda pedagógica aludiendo al propósito de refinar el contenido y los métodos formativos. Según Hamilton (1993):

El término educativo “currículum” surgió con la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. Primeramente, bajo la influencia de las revisiones de Ramus, la enseñanza de la dialéctica ofreció una pedagogía general aplicable a todas las áreas del aprendizaje. En segundo lugar, la visión de Ramus acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje estuvo en consonancia con las aspiraciones disciplinarias del calvinismo. Y, en tercer lugar, la inclinación calvinista por el uso figurativo de la expresión “vitae curriculum” –expresión que se remonta a Cicerón (muerto en el año 43

a. C.)– se amplió hasta comprender los nuevos rasgos ordenados y secuenciales de la escuela del siglo XVI. (p. 10)

Se conoce y se comprende, por estos motivos, que desde sus orígenes el término currículo remite a una noción con historia y a un universo representacional. Esto, desde la perspectiva pedagógico– didáctica, alude a la intención, al sentido, al precepto para la concreción y el desarrollo de la educación sistemática. Por lo tanto, la construcción del campo del currículo devela que los diversos enfoques históricos, sociológicos y políticos se entrelazan con lo escolar. Por ejemplo, con lo vinculado a las necesidades económicas. Tal es el caso del desarrollo industrial acontecido en Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX y que da cuenta de la sujeción de la escuela a la ideología, la disciplina y los valores propios de una sociedad industrializada. En consecuencia, el ‘cómo’ se elabora este documento remite a una programación por competencia, y el ‘para qué’ da cuenta de este como dispositivo de eficiencia de los procesos y de los productos escolares. No obstante, resulta pertinente exponer que esa perspectiva teórica, en relación con el estudio del documento, se deriva, luego, en la existencia de dos vertientes:

- Una, asociada a una idea del currículo vinculada a las necesidades de la sociedad industrial y de masas (dando lugar a lo que se denomina ‘pedagogía industrial’⁷, algunos de sus máximos exponentes son (Franklin Bobbit–1913–, Ralph Tyler –1949–, entre otros).

⁷Pedagogía industrial: se la entiende como una nueva vertiente, ocupada en la necesidad de hacer foco sobre un mayor control de las prácticas escolares. Su propósito es garantizar la eficiencia, la racionalidad científica,

- Otra, sostenía que su estructuración y su enunciado estaban basados en las necesidades del individuo, en particular las del niño (emergiendo una 'pedagogía del activismo experiencial'⁸). Esta fue la propuesta de William Kilpatrick (1892).

Si bien se interpreta que ambas corrientes estuvieron en pugna, este hecho se derivó, no obstante, en la concurrencia de ellas en el interés de contribuir con la configuración de una sociedad de consenso. Por ende, esta debe ser más cohesiva y racional, a partir de los aportes de la ciencia. Su consecuencia es entender la noción de currículo no solo como campo de estudios, sino también como elemento rector. Además, se lo define desde las prácticas escolares que se buscan impulsar. En palabras Davini (1999):

Es dentro de las corrientes de pensamiento y de prácticas educativas estadounidenses donde aparece el primer conflicto teórico e ideológico: por un lado, una tradición que buscaba definir el currículum como todo el campo de experiencias educativas que ofrecía la institución escolar por otro, una nueva orientación que instauraba el campo del currículum como una actividad profesional que requería de especialistas y de diseño "racionales" que asegurasen la eficiencia en los logros. (p. 24)

y la neutralidad. Por tal motivo, se delimitaban con mucha especificidad las actividades de docentes y estudiantes para alcanzar estos estructurantes.

⁸Pedagogía del activismo experiencial: se la entiende como una corriente teórica pensada desde la idea de construcción social democrática. Por lo cual, se consideraban los intereses y las necesidades, del individuo en general y del niño en particular, vinculadas con el saber. De este modo, las instituciones educativas se constituyeron como centros de experimentación reflexiva, en las que la participación activa de docentes y alumnos fue un requerimiento central.

Luego, las perspectivas sociológicas vinculan la idea y la configuración conceptual del currículo con la visión de instrumento de control social y de regulación de la labor didáctica de los docentes. Estas nuevas investigaciones motorizan una sociedad dividida y organizada en estratos sociales. Por lo tanto, la noción de institución educativa no se asocia con la de centro igualador de oportunidades para la movilidad social, puesto que refuerza las desigualdades entre ricos y pobres, entre etnias, entre géneros. Es decir, el 'cómo' y el 'para qué' de este documento encuentra sus raíces en el control. Existe una distribución del conocimiento en virtud de la clasificación social que acontece en las escuelas. Para Bourdieu y Passeron (1981) "La escuela se convierte en la institución privilegiada para distribuir diferencialmente el capital cultural e inculcar diversos valores según sean el origen de clase de la población escolar" (p. 18). Entonces, adentrarse desde estas perspectivas en el análisis amplio de la estructura curricular tiene consecuencias. Una de ellas es el poder advertir su carácter de constructo social que expresa explícita o implícita, consciente o inconscientemente los valores, las creencias y los intereses de la élite. En consecuencia, emerge el currículo diferenciado. Por ejemplo, si es una escuela a la que asiste la población de clase baja, se instruirá a los futuros técnicos. Por el contrario, si es una escuela conformada por la alta sociedad, se preparará a los futuros profesionales. Se alude, entonces, a las siguientes denominaciones asociadas al término:

como reproducción de las desigualdades sociales Bourdieu y Passeron (1970), -como regla ideológica Apple (1979); Giroux (1983), -como instrumento de poder y de control Bernstein (1988), entre otros autores.

Una consecuencia derivada del estudio del 'currículo' tiene que ver con la percepción de este como regulador de las prácticas de los docentes a partir de líneas de acción que establecen qué y cómo enseñar. Por ende, ya no se lo concibe solo como un documento oficial que delimita propósitos educativos o plantea criterios para la selección y organización de los contenidos escolares. De este modo, se demarca una diferenciación entre quienes piensan el currículo (especialistas) y quienes lo ejecutan (docentes). Estos últimos son simples 'aplicadores' del documento. Simpleza asociada al despojo que sufren ante la imposibilidad de interpretar, de tomar una postura, de decidir, de incidir sobre los fines de la escolarización y de los procedimientos para concretarlos. El procesamiento del documento curricular debe dirimirse en escenarios surcados por diversidad de intereses, de ideologías, de acuerdos y de desacuerdos. En suma, estas perspectivas que lo atraviesan dan marco a las representaciones socio-históricas y políticas establecidas por las personas en relación al sentido que le otorgan a la educación. En concordancia con Dussel (1997):

El currículum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales. Esta traducción no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político. (p. 13)

Décadas atrás y mediante un giro conceptual, la teoría curricular puso en foco la necesidad de mejorar el quehacer en las instituciones educativas. Esta mejora se dio mediante

el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En virtud de esto, el autor Lawrence Stenhouse (1981) se interesó por el estudio de las dos acepciones conferidas al currículo. La primera, da cuenta de un documento que regula y prescribe; y la otra visión, enfatiza la realidad de la práctica escolar misma. Se entiende, por lo tanto, que rara vez esta última noción se ajusta o se correlaciona con la primera. Uno de los modelos vinculados a este proceso se sustenta en la realidad y en las acciones acontecidas en los centros educativos. Consecuentemente, este sienta la base para un tipo de estudio deliberativo e investigativo. Se asume, de esta manera, un nuevo enfoque desde el cual se le confiere la responsabilidad del currículo a los docentes. Las aspiraciones y propósitos que develan las prácticas de estos actores institucionales han pasado a constituir la cuestión nodal en el proceso de investigación de Stenhouse. Pone en circulación, así, la noción de 'profesionalidad ampliada' aludiendo al compromiso, a las capacidades y a las destrezas que ponen en juego quienes se encargan de escolarizar y, por ende, de mejorar la estructura curricular. Así, el autor le confiere al texto una noción conceptual ampliada:

–como documento público que socializa el ideario y los fines educativos; –y como documento en estado público, permeable a una revisión crítica y a una aplicabilidad concreta. Esto último se vincula a los contextos variados y a las situaciones educativas de cada grupo de alumnos en general y de cada estudiante en particular. Es un desplazamiento entorno al término currículo que tiene como implicancia poner en valor la voz del docente y sus prácticas educativas. Se forja de esta manera una visión curricular como expresión de enseñanza Westbury (1978); como intención y realidad Stenhouse (1981); y como elemento creado y

recreado participativamente en las aulas Clendenin y Cornelly (1992). En torno a esta línea de pensamientos, fundamentalmente el de Stenhouse (1987), Davini (1999) señala:

Como organizador y regulador de las prácticas educativas de los profesores en la escuela, el currículum debe, por lo menos, proporcionar una base para proyectar sus cursos, para estudiar empíricamente los procesos de la práctica y para analizar los motivos de su justificación. (p. 67)

Abordar este tema conlleva la evocación de un tiempo pasado en un tiempo presente. El propósito es conocer y comprender la matriz desde la cual se idearon y se delinearon los principios fundantes para la escolarización de la primera infancia. En este sentido, Domingo Faustino Sarmiento es quien ofrece sus primeros aportes en relación con esta trama. A través de su obra 'Educación Popular' (1849), libro que sienta las bases de la Ley 1.420 (Ley de Educación Común), contribuye a configurar la personalidad de los niños desde muy temprana edad. Además, explica cómo se los instruye en relación con las primeras letras, dando cuenta del modo en que acontecen estas labores en las salas de cuna y en las salas de asilo, durante la segunda mitad del siglo XIX. Demarca, al mismo tiempo, los primeros indicios con relación a las ideas vinculantes 'Educación de la Infancia' y 'Responsabilidad del Estado' respecto a esto. Por tal motivo, el caso argentino de la maestra Juana Manso⁹, quien impulsó la creación del primer

⁹Juana Manso deja evidenciar en ella la influencia del método froebeliano (conocer el mundo jugando, aprender sin sufrimientos, implementar espacios de recreo dentro de la rutina escolar). Manso, al igual que Sarmiento le otorga importancia a la idea de educación como una responsabilidad del Estado. De este modo, busca transformar las costumbres y los hábitos familiares.

jardín de infantes en 1870, fue concebido desde la cosmovisión de Froebel¹⁰. El autor concede al juego la centralidad en tanto herramienta a partir de la cual se puede enseñar y aprender durante la primera etapa de la vida de las personas. Estas nociones develan que la estructura curricular en las incipientes escuelas jardines estuvo asociada, entonces, a la enseñanza y el aprendizaje a partir del desarrollo de actividades musicales, el baile, el juego al aire libre, teniendo presente las leyes de la salud. Se favorecía, al mismo tiempo, una actividad mental flexible para poder interpretar las relaciones que tienen lugar en la sociedad. En palabras de Redondo y Fernández (2009):

Fue entonces, en los albores de la creación del sistema educativo argentino cuando se hacen los primeros cambios en las canciones, juegos, poesías que se enseñaban. Lo que permanece intacto es el uso de los conocidos como “dones de Froebel”, lo que no eran sino materiales especialmente diseñados para que los niños por medio de la ejercitación manual aprendan distintas nociones. Podemos señalar que estos primeros lineamientos para la tarea establecen el trabajo manual, el trabajo artístico, y la incorporación de hábitos y normas de convivencia como ejes que la estructuraban. (p. 8)

Sin embargo, los detractores del modelo froebeliano entienden que para lograr la conformación y unificación del Estado nacional se debe educar a los niños desde muy temprana edad. La base para lograrlo radica en los principios propuestos por el positivismo. De esta manera, se les resta importancia a los postulados del espiritualismo. Cabe aclarar que esta

¹⁰ Friedrich Froebel: sus ideas son fundantes al pensar en el surgimiento del nivel inicial en Argentina y en América Latina. Plantea que el poder de la educación radica en la configuración de un espíritu libre y con capacidad creadora.

corriente filosófica sienta las bases para las prácticas didácticas implementadas en los jardines de infantes. Esto da cuenta de las primeras tensiones en relación con la delineación del corpus del currículo para la educación inicial. La disputa no estaba asociada a las tareas que deben concretarse en estos centros educativos, sino más bien, en las cuestiones ideológicas, tal como se produce en la arena de la discusión curricular. El positivismo adhiere a la tesis de la importancia de la autoridad familiar, por lo cual no se considera pertinente ni enriquecedora la permanencia de los niños en el 'kindergarten', lejos de sus madres. Estas cuestiones se derivan en el cierre de los profesorados, destinados a preparar a los docentes de este nivel. Además, se genera una importante disminución cuantitativa de estas instituciones. No obstante, esta situación da un giro durante la década de 1930 gracias a la acción llevada adelante por mujeres como Rosario Vera Peñaloza y Custodia Zuluaga (cabe aclarar que no han sido las únicas involucradas en este proceso de cambio). Ellas, entendiendo lo trascendente de educar a los niños en espacios escolares propicios para este propósito, le dan un nuevo impulso a la reapertura y a la creación de los jardines de infantes. Entonces, el sistema propuesto por Froebel continúa teniendo un lugar central y se enriquece por las nociones de 'juego y espacios educativos', favorecedores del hacer libre y creativo de los estudiantes. Posteriormente, en las décadas venideras, este crecimiento se fortalece de modo cualitativo a través de la sanción de leyes que buscan, entre otras cosas, aumentar la matrícula en los jardines de infantes. Se promueve el ingreso de los niños sin distinción de credo, de raza, de condición social. Esto lo denota, por ejemplo, la Ley Simini de la Provincia de Buenos Aires, promulgada a mediados de la década de 1940. "La educación preescolar se impartirá en establecimientos comunes,

adecuados a su fin, a párvulos de ambos sexos desde los tres hasta los cinco años, inclusive, y será gratuita y obligatoria” (Ley Provincial N° 5096/46, Artículo 2, p. 204). Luego, la Ley N° 5650 del año 1951 (se deroga la Ley 5096/46) propulsa un nuevo orden legal, con alto impacto por fuera de los límites bonaerenses. En esta legislación el foco se localiza en tres pilares fundamentales: Estado y educación infantil; educación para los distintos sectores sociales; y formación docente. Tal como se lee en el capítulo III:

Artículo 16: La enseñanza preescolar es voluntaria y se impartirá en los Jardines de Infantes destinados a los párvulos de tres a cinco años. Su personal será especializado y exclusivamente femenino.

Artículo 17: La creación de Jardines de Infantes tendrá lugar especialmente en los sitios urbanos y fabriles donde el trabajo de la madre obliga al Estado a preocuparse de la custodia y educación de los hijos. (Ley Provincial N° 5650/51, p. 10)

En suma, estas décadas dan cuenta de cómo las normas vigentes se entrelazan con el ideario de una nueva vida social. En ella los hijos de los obreros comienzan a tener mayores posibilidades de acceso a la educación sistemática, por tradición sólo accesible para los sectores sociales acaudalados. Se inaugura, así, un período de divulgación de nuevas concepciones en torno a la infancia. Este incluye la creación y expansión de los jardines como manifestación de la responsabilidad del Estado frente a la educación de los estudiantes. En consonancia con estas ideas, la estructura curricular es concomitante con el postulado del aprender haciendo, tal como se explicita anteriormente. Dichos haceres en los centros infantiles estaban asociados al juego, por un lado, y a las actividades manuales, por otra parte. En un giro

conceptual, la década de 1960 da paso al principio del aprender a aprender, sustentado en los enunciados teóricos de la escuela nueva. Como se comprende, entonces, los indicios del 'escolanovismo' se manifiestan como una reacción en contra de la perspectiva positivista que influye en el discurso pedagógico moderno en América Latina. Así, de la mano de Dewey, esta teoría comienza a configurarse durante las primeras décadas del siglo XX en Argentina.

Promociona cambios culturales a partir del despliegue de nuevas formas de hacer institucional opuestas a las de la escuela tradicional. Esta ha promovido, entre otras cosas, la pasividad de los sujetos, la uniformidad, la palabra monopolizada en la voz del docente, la inmovilidad del cuerpo dentro del aula, y una enseñanza basada en la ejercitación de la memoria mecánica. De esta manera, el corpus del currículo da cuenta de contenidos de enseñanza pensados y presentados como objetivos que orientan los procesos educativos. Según Redondo y Fernández (2009):

Los enunciados de la escuela nueva habilitaron la búsqueda de nuevos sentidos para el curriculum que guía la educación de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años. El jardín comienza un camino de cambios en el que contenidos y juego se presentan como antinomia algo que quedará como marca hasta el presente. (p. 9)

El período de 1970 trae consigo la fuerte incidencia de la pedagogía tecnicista. Los aportes de esta corriente de pensamiento toman como idea nodal las conductas manifiestas de los niños. Cuestión esta que se materializa en la explicitación de programaciones didácticas cuyos objetivos, enunciados en términos de 'dominio', ellos deben alcanzar durante la concreción de actividades motoras, sensitivas e intelectivas. Y en correspondencia con esto,

dichas manifestaciones conductuales se traducen en variables susceptibles de ser evaluadas mediante grillas. Además, el juego en el centro de esta escena es despojado de su sentido educativo, de su exceso de invención y creatividad, ya que se lo amalgama con la realidad. El retroceso experimentado a nivel de las manifestaciones culturales y escolares durante este momento histórico se hace evidente a través del control y de la prohibición. En este sentido, el currículo oficia como un documento con alto poder normativo y prescriptivo. Establece a la par, por ejemplo, los cuentos que se pueden narrar, las canciones que se permiten escuchar y los juegos que se pueden proponer. Para Englund (2015):

Bajo la óptica de este enfoque, el contenido curricular se relaciona más o menos en forma directa con los resultados de las disciplinas científicas. Desde este punto de vista, los programas de las asignaturas escolares parecen ser diseños simplificados de un contenido científico. (p. 2)

Por lo tanto, desde esta perspectiva curricular el plan didáctico se centra en los modos de ‘curricularizar’¹¹ un campo del saber específico. Según la base de estas concepciones teóricas se le señala al docente los criterios que debe considerar en el enunciado de dicho plan. De este modo lo ejemplifican Patricia Redondo y Mónica Fernández presentando el caso de los lineamientos curriculares de la provincia de Catamarca. Allí se aclara que un ‘objetivo’ es una conducta deseable, y que ‘conducta’ es lo que puede hacer el alumno. En uno de los títulos se

¹¹Término acuñado por Englund (2015) que alude a las diferentes interpretaciones sobre las formas de curricularizar una materia escolar específica. Por ejemplo, el determinar cuál información es la más importante, definir la perspectiva que el docente debería tener sobre los distintos temas, entre otras consideraciones.

enuncia 'criterios para la formulación de objetivos', y allí se dice que "la formulación de objetivos constituye el primer paso en la elaboración del planteamiento" (Redondo y Fernández, 2009, p. 10).

La reforma educativa acontecida durante la década de 1990 se tradujo en un tema constitutivo de la agenda de la política educativa de la Argentina. Da cuenta no solo de una nueva retórica educativa, sino también de una profunda reconfiguración del sistema educativo. Según Ziegler (2008):

En el marco de estas transformaciones, la cuestión curricular desempeñó un rol preponderante en la reforma educativa argentina. El "vaciamiento de contenidos" del sistema escolar, enunciado como una de las consecuencias de las políticas de devastación de la última dictadura militar, representó uno de los antecedentes centrales para la reforma iniciada en la década de los 90. (p. 394)

En este escenario socio-político y socio-educacional el corpus del currículo del nivel inicial representa una grieta al interior del mismo. Deja emerger de ella la necesaria importancia que debe otorgarse a las salas de cuatro años de edad, no contempladas como obligatorias en el marco de la Ley Federal de Educación. Dicha importancia continúa reclamando atención, más aún al focalizar en los contextos rurales en los que persiste la presencia de las plurisalas. Además, cabe señalar que el discurso curricular, en esta etapa, pone en valor los conocimientos derivados de las ciencias y de la literatura. Busca con esto la concreción de los procesos de aprendizaje llevados adelante por los estudiantes, una comprensión de la realidad circundante desde el desarrollo de un pensamiento integrado y complejo. Para Ziegler (2008) "Estos

discursos se enmarcaron en una corriente difundida en Sudamérica, cuyo eje fue plantear la necesidad de incluir contenidos significativos en las instituciones educativas” (p. 394).

Todo lo enunciado previamente se deriva en la comprensión de una historia del nivel inicial en nuestro país. Esta se configuró fundamentalmente desde su búsqueda de legitimación como instancia formativa, gracias a su enorme potencial educativo. De acuerdo con Patricia Redondo y Fernández (2009) “La identidad del Nivel Inicial no está definida, aún está construyéndose, y ello requiere de una toma de conciencia acerca de la responsabilidad que encierra la enseñanza desde la cuna” (p. 10).

Currículo y Problemas Sociales Relevantes

Desde estas perspectivas conceptuales y teóricas se destaca, por ejemplo, el valor alcanzado por los problemas sociales como una estrategia didáctica. Esta aborda contenidos de ciencias sociales que coadyuvan el desarrollo de las personas respecto de las demandas actuales. Así, por ejemplo y específicamente, enseñar, aprender y explorar a partir de problemas sociales en el nivel inicial favorece el desarrollo de habilidades y destrezas físicas, intelectuales, sociales, emocionales, en las personas de cinco años de edad:

La habilidad para resolver conflictos es otra de las necesarias hoy, para que las personas podamos ser agentes activos para el cambio. El conflicto resulta inherente al ser humano de cualquier civilización y en todas las sociedades, y en la destreza en resolverlo racional y responsablemente, dependerá el equilibrio y el bienestar de las personas que constituyan cualquier sociedad. (Jover Olmeda, et al., 2018, p. 18)

Se habla, por lo tanto, de vehicular los problemas sociales, naturales, ambientales, de salud, a partir de lo lúdico como una actividad propia de los niños. Y desde la cual los docentes del nivel inicial colaboran con sus estudiantes para que estos se aproximen, interpreten, representen y resuelvan en gran medida la realidad que los circunda. Es decir, considerar la potencialidad del juego infantil como un medio facilitador para la resolución de conflictos.

El nivel educativo de formación de los niños surge asociado al jardín de infantes como espacio destinado a la socialización y al juego. De este modo, se entiende la importancia que desde sus orígenes la educación inicial otorga a las experiencias de los niños vinculadas al desarrollo de rasgos deseables tales como la curiosidad, la iniciativa, la persistencia, la creatividad, el placer. En función de esto se espera que las infancias mantengan una actitud de asombro, de apertura y de cuidado frente a sí mismos y ante el entorno inmediato (conformado por otras personas y por objetos). Al centrar la atención en el escenario de las salas de cinco años del nivel inicial como escenario social 'vivo', el sujeto es visto desde una multidimensionalidad: sociológica, pedagógica, psicológica y antropológica. Respecto a las prácticas docentes se advierten, de modo implícito o explícito, los constructos teóricos a partir de los cuales las profesoras organizan, planean y fundamentan sus decisiones pedagógicas y didácticas. En este sentido, al pensar la enseñanza como una acción social cuya intención es el aprendizaje, se pueden develar y analizar de forma reflexiva estas cuestiones teóricas y prácticas mencionadas con anterioridad. La finalidad será la de promover colaborativamente cambios conceptuales o producir proyectos didácticos más acordes a las 'necesidades reales' de las personas de 'hoy'. Por ejemplo, en la medida en la que se produzcan los ajustes

anteriores, los niños podrán recuperar y usar información, desarrollar flexibilidad cognitiva, alcanzar aprendizajes significativos, etcétera. De este modo, la tarea analítica e interpretativa que se deriva del problema de esta investigación permite revisar, ampliar y profundizar las nociones disciplinares y del campo de la práctica. La especificidad de la enseñanza en el nivel inicial da cuenta de nuevos relatos presentes en el discurso curricular. Estos relatos son desplazamientos conceptuales que acentúan la necesidad de organizar la labor educativa sobre recortes sociales significativos. Por medio de ellos se entrelaza a la primera infancia con las ‘culturas’ familiares, sociales y escolares. Para Pitluk (2013) “Como criterio para la selección y organización de los contenidos, se propone desde el punto de vista de la significación, los marcos de vida que constituyen el ámbito socio-cultural de la experiencia del niño” (p. 29).

Se hace referencia, entonces, a una nueva agenda de la didáctica del nivel inicial donde uno de sus ‘pilares’¹² lo constituye el juego como expresión humana que se transmite y se recrea de un grupo social a otro, de una generación a otra. Por lo tanto, se enseña y se aprende:

Implica en definitiva reconocer y valorar en el espacio escolar, el lenguaje lúdico que es privilegiado en la infancia y adentrarse en él con propuestas docentes que desafíen la zona de desarrollo potencial de los pequeños, enseñando a jugar y propiciando situaciones de verdadera enseñanza. (Violante y Soto, 2001, p. 27)

¹²Mencionado también como ‘ejes temáticos’, ‘ideas fuerza’. Son propuestas como parte del campo de la didáctica de la educación inicial actual (Violante y Soto, 2001, p. 26).

Es decir, se favorece desde el quehacer pedagógico–didáctico la construcción de conocimientos significativos por parte de los estudiantes a través de la observación y el pensamiento crítico de la realidad social. Para este fin las prácticas docentes estarán centradas en las infancias como imágenes pensadas y construidas por los adultos. Estas son congruentes con lo que se piensa de sus vidas, sus espacios, sus formas de interacción, socialización y escolarización. Siguiendo a Violante y Soto (2001) “Es necesario, entonces, reflexionar en torno a la responsabilidad político– social que se ha de asumir sobre la infancia, en lo referente a su educación en sentido amplio” (p. 6). De esta manera, se considera a la enseñanza de la primera infancia como práctica deliberada destinada a contribuir en la concreción de los grandes propósitos humanos, sociales y políticos. Según Prieto y Lorda (2011) “Vale decir que ayudar a que el alumno comprenda las problemáticas actuales exige del docente no solo el sólido conocimiento del tema, del contenido, sino también la reflexión en torno a cómo acercar estos conocimientos al alumno” (p. 2). Se alude, específicamente, a la importancia de develar la contribución del juego con fines pedagógicos como un medio para formar ciudadanos. Este contribuirá en la generación de cambios frente a los problemas sociales asociados al cuidado y a la preservación de la salud. Para ello se tendrán presentes las experiencias pedagógico– didácticas que favorezcan la ‘educación al aire libre’, con el objetivo de mejorar la calidad de vida. Además, de esta forma se potencian las actividades intelectuales y sanitarias asociándolas, por ejemplo, a los buenos hábitos alimenticios adquiridos desde temprana edad. En síntesis, estas acciones se traducen en ‘actos sociales de un buen vivir’. Por lo tanto, este enfoque problemático propulsa espacios de acción colaborativa y de preguntas sobre cuestiones que

inquietan a los agentes institucionales. Son labores docentes que favorecen el análisis, promueven las discrepancias y el desarrollo de las habilidades argumentativas de los niños.

Esto es lo que López Facal (2011) denomina como:

La posición de “imparcialidad comprometida”, que significa que el profesor manifiesta con claridad sus puntos de vista, no los oculta, pero no trata de imponerlos, sino que promueve el análisis de otras opiniones y anima a discrepar de lo que él mismo manifiesta. (p. 13)

Las cuestiones que inquietan son los ‘temas controvertidos’¹³ que ocupan el interés social y conforman la opinión pública. Estos son: educación sexual y primera infancia, diversidad étnica, cuidado y preservación de los recursos naturales, infancias y sus espacios de cuidados y de escolarización, derechos de la infancia, etcétera. En conclusión, se advierten las implicancias que tiene el enfoque curricular centrado en los problemas sociales, como medio para comprender la realidad social, contribuir en la formación de valores, abordar interdisciplinariamente la compleja realidad y aportar propuestas responsables y creativas.

Entonces, son líneas de acción didáctica actuales que habilitan nuevas miradas, ideas y constructos en relación con lo que interesa, impacta, interpela, moviliza a las personas y sus circunstancias de vida en un aquí y ahora. De este modo, al considerar y abordar lo socio-

¹³En el enfoque curricular centrado en los problemas sociales relevantes se consideran como ideas asociativas los términos: -temas controvertidos (usado en el contexto anglófono), referido a aquello que despierta la atención y el interés de las personas por ser temas de actualidad o bien por considerarse polémicos; -cuestiones socialmente vivas (usado en el contexto francófono), referido a situaciones reales, es decir, no ficticias e interesantes para los saberes de referencia. En todos los casos las expresiones problemas sociales, temas candentes y cuestiones socialmente vivas colaboran en el abordaje de las ciencias sociales desde una perspectiva integradora e interdisciplinar.

comunitario desde las 'cuestiones vivas' ayuda a 'desacartonar' el conocimiento de lo escolar en pos de activar 'verdaderos' procesos de construcción del conocimiento. Esto conlleva, consecuentemente, no solo a potenciar la comprensión de los problemas sociales y ambientales, sino que, además, se desarrolla una implicancia 'genuina'. Por ende, se ensayan posibles soluciones que devengan en conciencia y participación ciudadana activa. Así, la novedad al abordar el campo de las ciencias sociales desde el enfoque de los problemas sociales relevantes se traduce en la consustancia de esto con la noción de construcción del conocimiento. En consecuencia, el saber científico y las tradiciones disciplinares permiten 'andar' otros caminos delimitados por el servicio al tratamiento de dichos problemas. Pensar, debatir, buscar alternativas de solución de cara a un presente vertiginoso y cambiante puede contribuir a mirar la realidad con las lentes de la 'integración'¹⁴ de distintos elementos constitutivos de lo circundante. Es una perspectiva curricular integrada y asociada a la lectura, reconocimiento, problematización y búsqueda de soluciones parciales y provisionales de los 'signos sociales del ambiente' Weissmann (1989). Se advierte en ellos el entramado de costumbres, creencias, valores, modos de ser y de hacer propios de las personas como seres sociales. En este sentido, en el nivel inicial los contenidos se trabajan de modo integrado. Siguiendo a Weissmann (1989) "Esta propuesta de integración se basa por una parte en la visión sincrética que del mundo poseen los niños pequeños, y, por otra parte, en que la realidad misma es integrada" (p. 67). Se trata, entonces, de concretar propuestas áulicas desde las

¹⁴La integración es consecuente con la naturaleza dinámica, compleja e integrada de lo real (Vasco et al., 2000, p. 30).

cuales la integración de saberes se haga efectiva mediante la comprensión y el conocimiento de las distintas disciplinas. Puesto que, estas se entrelazan y se enriquecen unas con otras, se asocian con las experiencias personales y con las del entorno social de los estudiantes de cinco años de edad.

Perspectiva Interdisciplinar y Currículo Integrado

La noción de integración de saberes está ligada a la idea de actividad mental sintética, interconectada, y de asociación de elementos. En este sentido, se alude a procedimientos cognitivos amalgamados con la realidad circundante de naturaleza compleja y variable. Por lo tanto, estas ideas, traspoladas al ámbito de las instituciones educativas, ilustran la conceptualización de los términos de 'proceso de enseñanza integrada'. Se los observa siempre en movimiento, con límites imprecisos, atravesados por múltiples planteos, por distintas definiciones y variadas alternativas de acción. Entender así a la integración de contenidos en clave de interdisciplinariedad conlleva la articulación de distintas perspectivas, actividades y tareas productivas ofrecidas por las diferentes disciplinas. En consecuencia, esa integración favorece y enriquece una nueva visión de los fenómenos sociales:

Para ello deben utilizar lo que Bruner denomina como “poderosas herramientas de interpretación.” No existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura. Una cultura en la que a través de “prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación” de significados, se instituye la noción de “realidad social”, de carácter público y comunitario que sirve de base para que “la gente organice su

experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social.” (Camilloni, 1994, p. 41)

De esta forma, una estructura curricular integrada se erige como un camino abierto para lograr una articulación efectiva de nociones que no pueden desarrollarse dentro de los límites de una sola disciplina. Y, por ende, los significados sociales a los cuales los docentes y los estudiantes arriben estarán fortalecidos por diferentes miradas. En dichos de Camilloni (1994):

La enseñanza de las ciencias sociales es una forma privilegiada de intervención en ese proceso, que debe dar paso a la ruptura epistemológica necesaria para la conquista de un conocimiento científico de la propia realidad y de los procesos sociales en los que se instituye y a los que ella instituye a su vez. (p. 41)

Es en este punto, cuando se recurre a pensar el conocimiento de lo social como una acción compleja. Complejidad comprendida al considerar el alto impacto que incluso tienen aquellas ‘manifestaciones de vida ordinarias’, sobre la configuración de dicho conocimiento. Desde este lugar las personas van delineando sus lenguajes, sus modos de comunicación y de vinculación, sus sensibilidades, etcétera. En tal sentido hay algunas imágenes que se presentan. La de los niños de la vera del río Paraná quienes juegan despreocupadamente y lejos de la mirada adulta, en sus costas. La de la madre que sostiene con fuerzas la mano de su niño en la parada de colectivos y le reprende al quererle soltar. La de los estudiantes que viajan en colectivo junto a sus docentes para visitar las muestras artísticas durante el desarrollo de la fiesta nacional del surubí, entre otras que se pueden develar.

Circunscripto al ámbito de las instituciones educativas el conocimiento de lo social se hace visible por medio de contenidos entrelazados con los aportes provenientes de distintos ámbitos y de distintas dimensiones. Estos convergen en un currículo, el cual como documento de expresión de política educativa y como 'expresión real', se compenetra con la vida que lo circunda. Entonces, al centrar la atención sobre este documento se reflexiona desde los aportes de Dewey (1926) "El conocimiento no es algo separado y que se basta a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se desenvuelve" (p. 2). Cabe preguntar en consecuencia cuáles de estos saberes sociales son considerados actualmente en los diseños curriculares, cuáles de ellos efectivamente ingresan a la escuela, cómo mediante un encuentro intergeneracional los adultos-docentes colaboran con los más jóvenes-estudiantes para que estos puedan convertirse en agentes de cambio. Sin intención de dar respuestas a todas estas cuestiones, es preciso mencionar que las mismas adquieren un rasgo peculiar. Varían cuando se trata de los distintos Niveles del Sistema Educativo, de las dimensiones de formulación curricular, o bien, cuando los contenidos provienen de distintas disciplinas, entre otras ideas.

Con base en lo anteriormente expuesto se visualiza al siglo XXI como un tiempo signado por cambios y mutaciones en los niveles social, económico, político, laboral, científico y tecnológico. Estos ocurren en períodos temporales cada vez más breves. Por lo tanto, se percibe la necesidad de contribuir, desde el ámbito de las instituciones educativas, en la formación de personas capaces de seleccionar, de actualizar y de utilizar el conocimiento en distintos contextos. Además, los jóvenes aprenden, desaprenden, se sienten desafiados, sensibilizados y comprometidos con su entorno social y natural. Se habla, de este modo, de

nuevas perspectivas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Desde esta visión, los estudiantes afianzan su comprensión vinculada con ese campo del saber y asocian los conocimientos que producen con situaciones del mundo real:

En definitiva, repensar las finalidades y adecuar los contenidos acercándolos a la realidad parece que puede facilitar unos aprendizajes mucho más significativos que aquel conocimiento escolar histórico, geográfico y social que se limitaba a describir cómo era nuestra nación, cómo se había forjado y quiénes habían sido los padres de la misma. (Pagés, 2009, p. 8)

Es entonces, cuando la mirada retrospectiva y el análisis histórico se configuran como elementos que permiten demarcar un enfoque curricular centrado en los ‘problemas sociales relevantes’. Este surge a fines de la década de 1950 en Estados Unidos, inmediatamente después del fin de la segunda guerra mundial. Su propósito es el de restaurar el orden y la cohesión social perdidos. Por lo tanto, se tornó urgente repensar la enseñanza de las cuestiones sociales agrupándolas bajo la denominación curricular de nuevos estudios sociales. En su esencia, la constitución del currículo dio cuenta de discursos educativos que se bifurcaron: la primera de ellas aludió a la estructuración de saberes que conglomerados formaron parte de distintas ‘disciplinas’¹⁵. La segunda dirección, en tanto, dio cuenta de la importancia de abordar los temas públicos articulándolos con los asuntos actuales y los

¹⁵Después de la Gran Guerra el término ‘disciplina’ se emplea para aludir a “una pura y simple rúbrica que clasifica las materias de enseñanza, fuera de cualquier referencia a las exigencias de la formación del espíritu” (Chervel, 1991, pp. 178–180).

problemas sociales a los que todo ciudadano se enfrentará a lo largo de su existencia y se esmerará por resolverlos:

Entendemos por problemas sociales a una situación para la que no hay una vía de solución prefijada, cuyos pasos uno pueda aprender y aplicar de forma casi automática, sino que se trata siempre de cuestiones cuya respuesta debe ser necesariamente explorada. (Domínguez Castillo, 1997, p. 146)

En función de esto los problemas sociales relevantes asociados al término ‘enfoque’¹⁶, entrelaza la dimensión curricular y la dimensión didáctica sin hacer una disgregación de conceptos. Esto acontece de tal manera, porque alude al conjunto de problemas propios de las decisiones y estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se derivan de ambas dimensiones. Abordar, entonces, la ciencia social desde este enfoque requiere de la integración de contenidos provenientes de distintas disciplinas presentados como problemas sociales. Su incursión contribuirá en la comprensión e intervencionalidad de elementos que conforman la compleja realidad que circunda a las personas. En palabras de Saleme (1997) mencionado por Victoria Baraldi (2022):

Las temáticas necesarias de tratar en educación son muchas: la democracia, el hábitat, los procesos migratorios, la comunicación, los sueños, la muerte, la violencia, la esperanza, el juego...Las prácticas educativas deberían hacernos pensar en torno a las grandes problemáticas que nos atraviesan. Y en esas prácticas educativas “tomar

¹⁶Enfoque: se constituye como un cuerpo teórico que contempla la visualización de los diferentes elementos del currículo, así como a las interacciones que se presentan en él, de acuerdo con el énfasis que se da a estos elementos desde el estudio de problemas sociales (Bolaños y Molina, 2007).

conciencia de la persistencia de estructuras cognoscitivas que obstaculizan toda propuesta que sobrepase el statu quo.” (p. 34)

Esto implica que plantear un enfoque curricular de las ciencias sociales centrado en los problemas sociales relevantes, conlleva el tener presente que estos se delinear, entonces, desde principios científicos e ideológicos. Y luego, desde la realidad misma, están presentes en las prácticas sociales, culturales, políticas y éticas. De este modo, se alude a una construcción de conocimientos sobre lo social sustentado en una visión del entorno como un ‘saber puente’ entre las distintas disciplinas intervencionales y las prácticas cotidianas. Autores como Joan Pagés y Antoni Santisteban (2009) retoman los aportes de John Dewey (1908). Incursionan en la investigación y el abordaje de las ciencias sociales, como espacio favorecedor del desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. En la misma dirección de pensamiento se consideró al autor Bruner (1990) y a la autora Camilloni (1994). Estas líneas de discursos se derivan en la contribución del despliegue, por parte de todas las personas, de manifestaciones conductuales presentes y por venir encaminadas hacia la participación activa y crítica. Consustanciadas dichas capacidades y habilidades con prácticas escolares se orientan a la formación democrática de los estudiantes. La educación resulta, de esta manera, del entramado de dos aspectos: el psicológico y el social. Tal como lo enuncia Dewey (1908) “Para saber lo que realmente es una capacidad debemos conocer cuál es su finalidad, uso o función, y esto no podemos saberlo sino en el caso de concebir al individuo como ser activo en las relaciones sociales” (p. 2).

Por su parte, la escuela como institución social recrea entonces aquellos aspectos socio-comunitarios que se consideran importantes en una determinada época y lugar. Hace partícipes a los más jóvenes de esos recursos para desarrollar determinadas capacidades con fines sociales. Por consiguiente, las actividades escolares son una continuación de las actividades familiares. Esto es así porque se responde a una necesidad psicológica de dar sentido y continuidad a las producciones de los niños. La escuela es, en síntesis, la institución social en la que se forman hábitos y se construyen saberes. Por consiguiente, los programas escolares no pueden quedar reducidos a la enseñanza interdisciplinar de contenidos, sino que deben estar centrados, también, en las propias actividades de las personas. Resumiendo, la escolarización se traduce en el camino, por excelencia, para el progreso y las reformas sociales. “En este punto, resulta oportuno destacar que al hacer foco en cómo las personas se relacionan entre sí y con el entorno, no se debe asociar estos hechos con connotaciones negativas” (Pagés, 2009, p. 25). Es decir, la esencia del enfoque problémico no se vincula a la valoración positiva o negativa que se le pueda conferir a los acontecimientos sociales, sino más bien a la significatividad que dichas situaciones-problemas representan en las experiencias de los estudiantes, tanto en el plano personal como en el plano colectivo.

Al ampliar el análisis conceptual y teórico, resulta interesante demarcar una distinción entre problemas sociales y problemas públicos. Los primeros no siempre se derivan en los segundos. Por consiguiente, los problemas públicos son los problemas sociales que reconocidos como tales por la sociedad civil se erigen como temas de interés y de debates en los distintos ámbitos. Deviene, luego, en una cuestión de política pública y, por ende, su

resolución pasa a constituir una agenda gubernamental. La demarcación de esta distinción de nociones conceptuales alcanza preponderancia, si se considera que los problemas sociales relevantes congregan ambas cuestiones como significativas para los niños. Por ende, se derivan en elementos constitutivos del programa curricular. En términos de Pagés y Santisteban (2011):

Un programa centrado en Problemas Sociales Relevantes utiliza las cuestiones públicas para poner énfasis en los problemas controvertidos como un contenido de las Ciencias Sociales, su finalidad es que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas y puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica. (p. 77)

En virtud de estos señalamientos, resulta pertinente enunciar las contribuciones de Antoni Santisteban (2012). Para él las estrategias de enseñanza y de aprendizaje vinculadas al campo de las ciencias sociales, se entrelazan con dicho enfoque curricular. De esta manera, el investigador señala una distinción entre dichas estrategias aludiendo a la presencia de dos grupos:

El primero defiende la problematización de cualquier contenido escolar. Son propuestas como el aprendizaje basado en problemas. El segundo grupo defiende la conversión de problemas sociales en contenido escolar, como Problemas Sociales Relevantes o Cuestiones Sociales Vivas. (Canal, et al., 2012, p. 528)

No es la intención presentar una descripción de los diferentes modos de organizar las propuestas educativas que pudiesen incluirse en uno u otro grupo. Pero, se tendrá presente la posibilidad de amalgamar dentro del segundo grupo (problemas sociales relevantes) a aquellas estrategias relacionadas con el trabajo mediante grupo cooperativo. Al mencionarlo se tiene

presente, por ejemplo, la simulación de situaciones sociales, ya que su enorme potencial lúdico deviene en tareas propiciadoras de la observación, la reacción, el análisis, la correlación, etcétera.

De esta manera, se revela una mirada renovada en torno al 'hacer del sujeto', tanto en el momento de programar la enseñanza como en el momento de producir saberes. Esas líneas de acción se centran en dos ejes fundamentales: la experiencia educativa y la democratización del espacio escolar. El primero debe entenderse asociado a situaciones reales, concretas. El segundo, al aprender de y con otros. Desde esa noción del aprender a aprender, propuesta por las teorías psicológicas sociales, el aprendizaje por descubrimiento ideado por Bruner, reivindica el 'paidocentrismo'. Es decir, se ubica a los estudiantes en el centro de la escena educativa como idea básica del programa curricular y de la propuesta. Se añade, también, la participación de la comunidad educativa en la gestión escolar. Estos aires de renovación toman cuerpo, entonces, en postulados tales como:

- Pensar es una forma de hacer.
- No se puede pensar la didáctica sin los dos elementos: docente-estudiante.
- El docente colabora con el proceso de construcción dialógica.
- El estudiante es un sujeto al que se lo desafía.
- El conocimiento se construye a partir de la experiencia y el lenguaje.
- La realidad es factible de ser reconstruida, reinventada por medio de la experiencia concreta, y no simplemente transmitida o repetida.

Para Bruner (1985):

En la médula de todo cambio social se suelen encontrar cambios fundamentales con respecto a nuestras concepciones sobre el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, cambios cuya realización se ve impedida y distorsionada por la manera que tenemos de hablar acerca del mundo y pensar sobre él en el marco de ese hablar. (p. 17)

Esta ampliación del análisis conceptual y teórico colabora en la comprensión de los constructos en los que se detalla cómo las personas llegan a la edificación del conocimiento desde la actividad comunal. Esto le otorga, sin dudas, un aspecto eminentemente activo al hacer de los mismos en el camino de construir y adquirir saberes. Es un conocimiento que se funda en el descubrir, el inventar, el negociar, el compartir, y en el 'tejer' con otros las nociones culturales como fin de la enseñanza. Siguiendo a Bruner (1985):

Creo que se deduce de lo que he expuesto que el lenguaje de la educación, si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de cultura no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la objetividad. Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contractitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición. (p. 134)

En definitiva, estos desplazamientos teóricos, tienen como consecuencia un ingreso al campo de las ciencias sociales en el cual el enfoque curricular centrado en los problemas sociales relevantes permite a las personas, desde temprana edad, lo siguiente:

-El tratamiento multitemporal de eventos, al recrearse en el ámbito escolar situaciones sociales vivas que solicitan de gestiones presentes, pero con miradas proyectivas. Es decir, adquiriendo saberes, habilidades y destrezas que podrán aplicarse en otras temporalidades.

-El tratamiento multiescalar de problemas sociales establece nexos entre hechos locales y regionales. Es decir, analiza los efectos de las prácticas culturales habituales sobre la vida de personas que habitan en otras regiones.

-El tratamiento interdisciplinar de los contenidos escolares colabora en una visión integrada de los hechos. Facilita, así, una mayor competencia social y un mayor compromiso ciudadano.

El Currículo y el Enfoque Deliberativo

Fuera de la prerrogativa que alcanzan estas perspectivas curriculares, se asume en este punto un 'enfoque deliberativo del currículo' Englund (2015). Cabría preguntarse, entonces, de qué modo el diseño curricular como producto de un proceso político permea, entrama y promueve la participación de todas aquellas personas que trazan la vida escolar. ¿Qué indicios devela el currículo en relación con los valores nacionales y regionales? ¿Cómo estos, en función de un aquí y un ahora, consideran, también, una mirada proyectiva? ¿Cuáles son las vías que expresan y concretan las ideas de justicia social? Son estas algunas de las cuestiones sobre las que se ocupa y se pronuncia el enfoque curricular basado en una comprensión deliberativa. Por ende, se cristaliza no como un escrito alejado de la realidad, sino, por el contrario, adherido a los procesos vitales desde los cuales surge y a partir de los cuales se desarrolla. En este

sentido, el término 'deliberativo'¹⁷ o 'razonamiento práctico' se traduce en el trabajo consustanciado entre docentes y alumnos. Se busca la aplicación de procedimientos orientados a la toma de decisiones que a su vez posibiliten las soluciones frente a los problemas habituales. Según Englund (2015):

Sobre el enfoque deliberativo se pueden extraer por lo menos dos características: primero, la confección de los currículos debería ser una tarea abarcativa, en la que idealmente tendrían que participar todos los ciudadanos en función del bien público y, en segundo lugar, los educadores como profesionales deberían tener un papel decisivo en la elección de los contenidos y en la manera de enseñarlos. La tercera característica se relaciona con la deliberación en el aula, y la sugerencia que se hace en ese sentido es la comunicación deliberativa. (p. 12)

A partir de estos enunciados, se conoce e interpreta que algunas implicancias de la perspectiva curricular se vinculan con el aumento y la profundización de los saberes. Estas capacidades son alcanzadas por los alumnos predispuestos para el diálogo, el trabajo cooperativo, la búsqueda de consenso, etcétera. Además, se configura de esta manera una estructura curricular que remite a la importante interconexión que debe acontecer entre el currículo prescripto (como manifestación de norma pública) y el currículo real (como expresión de prácticas que motorizan los sujetos). Es decir, este documento se instaura como un

¹⁷Según Reid (1978), citado por Englund, el método que se utiliza para resolver los problemas cotidianos se denomina deliberación. Es un proceso social intrincado que requiere de entrenamiento: en primer lugar, identificamos las preguntas a las que debemos dar respuesta; luego, en forma individual establecemos las bases para tomar las decisiones y elegimos entre las posibles soluciones. (Englund, 2015, p. 11)

‘elemento comunicacional’ de los aspectos y cuestiones inherentes al quehacer escolar. Pero a la vez, se entiende que en simultáneo ocurren ‘reformulaciones activas’, que posibilitan recontextualizaciones. Cuando estas son llevadas a cabo por los actores institucionales, se permite delinear lo común, lo significativo y lo contextual en el marco de la diversidad. Orientar la reflexión en torno al enfoque deliberativo del currículo conlleva a situar a la educación en el contexto socio–histórico en el cual esta transcurre y del cual forma parte. En tal sentido, no se pierden de vista los distintos encuadres que le aportan al mismo las ciencias y las disciplinas científicas para la constitución del ideal de hombre que se pretende formar en clave proyectiva. Es decir, es fundamental la indagación en los propósitos y en las decisiones que se planean desde el presente con vistas hacia el futuro por medio de la educación. En consecuencia, debe tenerse presente que quienes asisten hoy a las instituciones educativas (tanto niños como jóvenes) serán en las próximas décadas los adultos responsables de gestionar democráticamente las distintas acciones para una vida en sociedad más sostenible, igualitaria y pacífica.

En este contexto hay cinco dimensiones que configuran el currículo deliberativo para la educación del siglo XXI:

- Una primera dimensión liga los fundamentos en los saberes construidos por los actores institucionales con las nociones de humanismo, ecología y tecnología. Devela, entonces, que la contribución de este documento curricular estriba en la transmutación de prácticas y experiencias escolares. Se enfoca hacia una preparación educativa con alta incidencia en la configuración de la responsabilidad social. En este sentido, se tienen en

cuenta las necesidades actuales y venideras de las comunas de las que forman parte todas las personas. Entonces, al escudriñar la propuesta curricular se hará foco sobre:

- Qué imagen de mundo denotan en su esencia los contenidos escolares.
 - Cómo se evidencia la necesidad de un razonamiento de tipo flexible ante la realidad vertiginosa y cambiante en la que se habita.
 - De qué manera se consideran las ideas y valores que conllevan las perspectivas humanista, ecológica y tecnológica.
 - Cómo se hacen visibles las expresiones de la cultura local y de la cultura regional en sus líneas.
- La segunda dimensión colabora con la intención de comprender la necesaria asociación entre currículo escolar e instituciones educativas. Ambas empresas entrañan el esfuerzo por hacer visible una cierta selección cultural que se traduce, luego, en procesos planificados, enseñados, aprendidos y evaluados. Por lo tanto, se alude a un vínculo devenido en lo que enunciamos como sentido y definición de la escolaridad. No obstante, no se desconoce ni se deja de considerar la tensión que conlleva ese recorte cultural. Este se traduce en 'arbitrario cultural'¹⁸ porque la organización curricular y las

¹⁸La cultura es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a la naturaleza humana. Si no está ligada a la naturaleza de las cosas o a la naturaleza humana esa faceta de la cultura es inaprensible de forma empírica. (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 48)

prácticas educativas dejan por fuera las expresiones culturales de vastos sectores de la sociedad. Como lo expresa Finocchio (2017):

En América Latina, el currículo ha cumplido una función mediadora en el acceso a la cultura escrita y al conocimiento científico, así como ha tenido una función simbólica en la formación de identidades nacionales. Pero también ha sido reflejo de la exclusión social, el racismo, la desigualdad de género y la discriminación que operan en la cultura y tienen lugar también en el contexto escolar. Es sabido que la posición desigual y la falta de acceso igualitario a la educación de los grupos indígenas, las mujeres, los afrodescendientes, los pobres, las personas con capacidades diferentes, han sido una constante en la región. (p. 6)

En este sentido, se advierte la necesaria emergencia de un currículo que opere como un instrumento favorecedor de prácticas escolares y de producción de saberes en pos de la inclusión, la justicia y la equidad. De este modo, se traduce en elementos constitutivos de una política educativa sustentada en una cosmovisión pluralista e intercultural. Por tal motivo, el estudio interpretativo del diseño curricular pretende indagar sobre cómo el currículo hace lugar y pone en valor las expresiones culturales de los distintos sectores sociales. En consecuencia, Michael Youn (2000), citado por Camilloni (2006), devela a quiénes involucra la escolarización:

La principal dificultad estriba en que la estratificación de los saberes, que reproduce y legitima la estratificación social, sirve al mantenimiento del orden social, siendo sostenida igualmente por las formas tradicionales de organización del saber que se

reproducen en la formación de los docentes y en la organización del currículo escolar.

(p. 114)

- Una tercera dimensión da cuenta del valor que adquiere una perspectiva curricular centrada en la axiología propia de la vida en democracia. Es decir, delinea un documento desde el cual se vislumbran instancias concretas de experiencias educativas asociadas con las nociones de paz, de búsqueda del bien común, de participación ciudadana responsable y comprometida. En síntesis, se consolida como una herramienta de aportes y de impulsos para todos los actores institucionales. Cabría preguntarse, entonces, por ejemplo:
 - Cuál es el lugar que el currículo le otorga, desde el nivel inicial, a las distintas formas de manifestaciones culturales y de participación social y civil (entendidas como elementos constitutivos de la denominada 'era digital').
 - Qué valores democráticos encarna el currículo escolar.
 - De qué manera se invita a poner en práctica esos valores democráticos más allá de los muros de las instituciones educativas.
- En una cuarta dimensión resulta interesante considerar los desafíos que conllevan los nuevos modos de ser y de estar en la era digital. Es decir, se pondera el impacto de los distintos dispositivos tecnológicos y de las herramientas digitales en las personas desde temprana edad. Surge un nuevo entorno al que se denomina 'ciberespacio'. Este es un

lugar de encuentro e interconexión entre los usuarios, las estructuras tecnológicas, las tramas de imágenes y los conocimientos que se construyen e intercambian. Se habla, así, de formas novedosas de seleccionar la información y de producir saberes, con los que se fomenta, por ejemplo, el uso de la inteligencia colectiva. Este tipo de inteligencia se desarrolla a partir de las prácticas y técnicas que favorecen el uso de las tecnologías.

Para Finocchio (2017):

El auge de la informática, la tecnología y las comunicaciones ha derivado en el desarrollo de nuevos saberes cuyo dominio se convierte en una herramienta fundamental en los modos de organizar las más diversas tareas. El uso intensivo de las nuevas tecnologías tiene hoy un fuerte impacto, renovando los imaginarios en los más variados ámbitos y demostrando que el mundo no dejará de cambiar. (pp. 7-8)

En concordancia con estos enunciados se pretende advertir cómo la estructura curricular se amalgama con los procesos creativos e innovadores ideados desde los distintos campos del saber. Por lo tanto, estos conllevan el propósito del desarrollo integral de las personas.

- La quinta dimensión da acceso a la cuestión actual de la escuela, su propuesta educativa y la fusión de esta con el tema de la escolarización masiva. Al mismo tiempo, devela la presencia de elementos descriptivos que caracterizan la contemporaneidad: la diversidad cultural, los formatos expresivos no convencionales, la identidad expandida, la intimidad exhibida, etcétera. Esa masificación ha llevado a las instituciones educativas al corrimiento de sus límites. Por ende, se busca situar dentro de estos a las nuevas

categorías de estudiantes, puesto que no se corresponden con el perfil que tradicionalmente habitó las aulas.

En consecuencia, estos cambios constantes plantean la necesidad y el desafío de delinear una propuesta curricular capaz de colaborar con la construcción de nociones conceptuales y teóricas provisionarias. También, favorece la ejercitación de procedimientos y destrezas maleables conformes con la celeridad de los avances tecnológicos. En síntesis, se pretende un currículo que alcance pertinencia en el aquí y en el ahora, sin dejar de considerar, con vistas a un futuro posible, una imagen como objetivo. Entonces, cabría indagar sobre: cuáles son las maneras en las que efectivamente la propuesta curricular se conecta con los procesos educativos propios de la escolarización; cómo se integra, concretamente, a las distintas identidades; cuáles son sus alcances y sus límites en relación con los recursos de los cuales dispone la escuela; de qué modo la educación contempla la realidad socio-cultural cambiante y contribuye con esta.

Juego

El Juego: su Esencia y su Sentido

Al tomar aquí como objeto de análisis el término 'juego', se tiene la intención de considerar cuáles son aquellas propiedades conceptuales que lo hacen una acción elemental de la existencia humana. En esencia, éste conlleva 'goce y movimiento' intelectual o material. Es una actividad de goce porque el jugador 'se deja llevar' por su dinámica hasta desleírse en él.

Es de movimiento porque existe una apropiación temporo–espacial por parte del jugador–intérprete de las reglas intrínsecas en cada juego (sin que esto restrinja su creatividad):

La actividad lúdica y la artística rescatan la gratificante exaltación de la gratuidad.

“Música porque sí, música vana, como la vana música del grillo”, dice Conrado Nalé Roxlo. Habría que agregar que no solo es vana la música del grillo; toda la música lo es. Ahí reside su encanto. Es un goce del espíritu, un fin en sí misma. (Díaz, 2007, pp. 83–84)

Desde el punto de vista de la hermenéutica como método de investigación humanística, el término juego, acuñado por el pensador alemán Hans–George Gadamer (1977), designa el carácter autónomo e independiente que presenta este fenómeno. Además, agrega que este cuenta con una ‘esencia propia’ de la cual forma parte el jugador. Por lo tanto, no es él quien determina a voluntad qué es el juego, pues no puede objetivarlo, ni distanciarse ya que se halla subsumido en la experiencia lúdica. Según el autor, “El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación, el sujeto es más bien el juego mismo” (Gadamer, 1977, pp. 145–147). En este sentido, el valor que adquiere el juego se define, entonces, más allá de la conciencia de las propias experiencias internas y externas que el jugador configura en torno a él. Esto se evidencia en la ‘descarga’¹⁹ que suponen el goce y el movimiento intelectual y material acontecidos durante su concreción. Así, el ‘status ontológico’ asociado al concepto de juego reside en el compromiso de incluir en la

¹⁹En este sentido, se entiende al término ‘descarga’ como la liberación de energía física y emocional, asociada a las ideas de goce y de movimiento espiritual.

totalidad de un movimiento tanto a su intérprete, como al juego mismo, ya que entrelaza a ambos en una misma situación recreativa.

Otra nota característica de este quehacer está vinculada semánticamente al mundo del arte, del teatro. En ese ámbito, el concepto de juego proviene del término alemán 'spiel', cuyo significado alude a 'representación' para auto-representarse. Es parte de una manifestación natural en la que se juega para algo que no remite, necesariamente, a un fin utilitario. Es, en todo caso un abandonarse al movimiento propio del juego. En ese vaivén se hace partícipes a otros quienes también lo enriquecen:

El jugador no se anula en el juego; en él se representa a sí mismo—piénsese, por ejemplo, en los juegos de los niños—. Pero además toda presentación es representación para alguien; es decir está dirigida a un espectador el cual no está fuera sino dentro del juego mismo. Con este nuevo elemento se ve más claramente que la esencia del juego—o del arte— no depende de la conducta o la conciencia del jugador—o del creador—, pues constituye una realidad, en la medida que incluye al espectador mismo. (Díaz, 1997, p. 147)

Toda la actividad se resume, entonces, en evidentes representaciones, por lo cual el 'ser' del juego es la auto-representación. Al hacer partícipe a otro se otorga la posibilidad de una gran apertura inclusiva. A su vez, aunque aparentemente en oposición, se le otorga un carácter cerrado a esta expansión. De este modo, la situación de juego en la que busca involucrarse el sujeto lo convoca, lo desafía y lo interpela. Colabora, así, en la revelación de la esencia y sentido de esta. Gadamer propone, luego, un avance cualitativo en sus constructos y

vincula semántica el término juego con el de 'construcción'. En este caso, la expresión alemana 'Gebilde' es la más apropiada ya que alude a configuración o producto acabado Gadamer (1977). El juego, entonces, avanza y 'se transforma en una construcción' que conlleva impulsos hacia la repetición asociada al interés que el jugador experimenta. Además, existe una autonomía de sentido, ya que las propiedades sustanciales no dependen del origen ni de quien lo crea. En palabras de Díaz (1997) "Transformación significa que algo se convierte de golpe en otra cosa completamente distinta y que esta segunda cosa en la que se ha convertido por su transformación es su verdadero ser" (p. 147). De este modo, no es la alteración de algo, pues en la construcción no acontecen cambios accidentales, sino más bien cambios radicales que se derivan en su 'verdadero ser'. Esa transformación en construcción hacia lo verdadero devela lo propio, la esencia oculta de 'otra realidad' (el juego). Según Gadamer (1977), "El ser de la representación es más que el material del ser representado, el Aquiles de Homero es más que su modelo original" (p. 159). Las implicancias derivadas de estas herramientas conceptuales y teóricas colaboran en la comprensión en relación a la concreción del juego se representan no sólo los mundos reconocidos, sino también los mundos posibles. Así, el autor alemán teniendo presente a Platón, considera la 'idealidad' de aquello que conocemos y reconocemos, y por esto al ser ideal esta desembarazado de toda causalidad y circunstancia. Son, entonces, experiencias de juego que requieren de ingenio y de códigos particulares. Al asociar estas ideas con el juego infantil se puede pensar, por ejemplo, cómo los lenguajes verbal y no verbal propulsan la creación de mundos ficcionales. En estos el jugador no establece distinciones ni asociaciones entre los objetos y las acciones reales y ficticias. Así, lo manifestado a partir de la trama

discursiva no queda incluido en el plano de lo real. Un ejemplo de esta situación es el que proponen Sarlé y Rosemberg (2015) al introducir la voz de Paco, un niño de jardín de infantes:

– Voy a hacer un hechizo con rayos. ¡Hechizo con rayos! (mueve la mano hacia adelante como tirando el hechizo).

–Vi la luna y aterricé en la luna con el avión . – Pero no eran muchas, era una (enfatisa él “una”), porque yo hice un hechizo de luna y ¿sabés? Tengo un hechizo de desaparecer las lunas, pero va a quedar una redonda. (p. 119)

Se devela aquí un desplazamiento hacia el ‘ser’ del juego como expresión libre en el que no existe una diferenciación entre lo real y lo ficcional. Esto deriva en una idea de símbolo lúdico como manifestación de ingenio. Esa ‘no distinción’ permite que el espectador entre en su juego y viva su experiencia. Así, “no estará condicionado a ninguna distinción, como por ejemplo la intencionalidad del creador, sino que ella será una construcción que se presenta como una unidad de sentido y que solo en la mediación alcanza su verdadero ser” (Gadamer, 1977, p. 162). Más allá de estas implicancias se interpreta que el juego, aunque es ficcional, no parece despojado del sentido y la mirada particulares de los jugadores, puesto que se configuran desde esos hechos ideales. De este modo, el jugador– los jugadores “se manejan simultáneamente en dos planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real)” (Sarlé y Rosemberg, 2015, p. 112).

El juego infantil adquiere un cariz particular conforme a las edades de los jugadores, los contextos en los cuales estos se originan, y cómo se imaginan o recrean situaciones de vidas felices y/o, dolorosas. Según Huizinga (1990) “los juegos reflejan la sabiduría y el ingenio

acumulado por la humanidad y el auténtico juego es una de las bases principales de la civilización” (p.24). Es, en suma, una noción en torno al juego que se entrama con un cúmulo de experiencias atravesadas por una ‘racionalidad sensible’ Díaz (2007). Desde estas perspectivas se interpretan ciertas maneras de ser y estar en el ámbito social. Díaz (2007) considera los aportes de los mentores de la hermenéutica para afirmar lo siguiente “El arte y el juego posibilitan interpretaciones de las culturas que los contienen. El intérprete utiliza las modalidades lúdicas y los textos artísticos para hacer avanzar la teoría” (p. 84).

Pensar en las infancias, haciendo foco en sus singulares experiencias de vida, lleva a considerar paralelamente los significados que los adultos en cada época y contexto socio-comunitario conforman en torno a ellas. Por lo tanto, en clave semántica, los términos ‘niños’ e ‘infantes’ sólo se entrelazan al tener presente la noción de ciclo de vida asociada a una cuestión cronológica. Sin embargo, en un giro conceptual se puede vislumbrar la coexistencia de ‘dos temporalidades’ estrechamente vinculadas Bleichmar (1993). Una que da cuenta del crecimiento y cambios que experimenta el cuerpo de los alumnos; y otra, asociada al ámbito socio-comunitario del cual forman parte y desde el cual se constituyen como actores sociales. Dente y Brener (2009), al citar a Bleichmar, dicen que “La constitución del niño como sujeto se produce en la ligazón de ambas temporalidades, es decir de la experiencia de los niños y la institución de los adultos” (p. 3). Entonces, al hacer referencia a los términos ‘niños o infancias’ no se alude, únicamente, a una mera distinción en el uso de estos vocablos, sino, a las representaciones que los adultos van tejiendo en torno a estas cuestiones. Por lo tanto, dichos entramados direccionan sus maneras de actuación hacia ellos. Se habla de ‘infancias’ en plural,

ya que se las entiende como construcciones contextuales, epocales y culturales. Es justamente a través de las 'imágenes de las infancias' que los adultos piensan su vida, sus espacios, sus formas de interacción, sus modos de socialización y su escolarización:

En la modernidad el surgimiento de un nuevo estatuto de la infancia en tanto "edad social" estuvo vinculado a una serie de discursos médicos, jurídicos, psicológicos y pedagógicos que acotaron la infancia como sujeto y objeto escolar, y la inscribieron en la lógica de la familia patriarcal heredada del derecho romano. (Cuesta, 2005, pp. 224-225)

De este modo, al tomar la noción de infancias se tendrá presente la singularidad de cada persona. Muchas veces esta clama por manifestarse desde las interpretaciones particulares y sensibles que cada una de ellas configura en relación con la realidad. Desde sus capacidades, las infancias no solo son portadoras de cultura, sino también son creadoras y transformadoras de pautas culturales a través de sus manifestaciones como seres sociales y políticos:

Estas perspectivas ayudan a promover su visibilidad social, concibiéndolos como sujetos de derechos y ciudadanos con recursos y capacidad de transformar y ser transformados. Asimismo, contribuyen a poner en el primer plano de los debates públicos los problemas que los afectan en el presente, cuestión que compromete el futuro de la sociedad toda. (Dente y Brener, 2009, p. 4)

La perspectiva social de la infancia se representa a partir de elementos sociales, culturales, políticos o teóricos propios de una determinada época y lugar. Pero, también, posee una fuerte incidencia sobre ulteriores conceptualizaciones. En el caso de los cuentos infantiles

de gran divulgación en las campañas francesas del siglo XVIII se ponen en evidencia las problemáticas sociales que trazan el vínculo intergeneracional adulto-niño. Por ejemplo, las malas cosechas, las consecuentes hambrunas, las enfermedades y la muerte de la población adulta se plasman en esas ficciones tan conocidas por los lectores. Cuestión esta, que luego deviene en la presencia de las madrastras o de los padrastros en la vida de los protagonistas de estos relatos, quienes brindan premios y/o castigos asociados con la alimentación. Es el caso de los cuentos tradicionales 'La bella durmiente', 'Hansel y Gretel', 'Caperucita Roja', 'Pulgarcito', sólo por mencionar algunos que develan este tipo de cuestión. El relato original de 'Caperucita Roja', compartido en los lugares más importantes de la Francia de esa época, nunca se lo ha pensado para entretener a los niños, sino para ser socializado entre adultos:

Había una vez una niña a la que su madre le dijo que llevara pan y leche a su abuela.

Mientras la niña caminaba por el bosque, un lobo se le acercó y le preguntó a donde se dirigía.

- A la casa de mi abuela- le contestó.

- ¿Qué camino vas a tomar, el camino de la aguja o el de los alfileres?

- El camino de las agujas.

El lobo tomó el camino de los alfileres y llegó primero a la casa. Mató a la abuela, puso su sangre en una botella partió su carne en rebanadas sobre un platón. Después se vistió con el camisón de la abuela y esperó acostado en la cama.

La niña tocó la puerta.

- Entra hijita.

- ¿Cómo estás abuelita? Te traje pan y leche.
- Come tú también hijita, hay vino y carne en la alacena.

La pequeña comió así lo que se le ofrecía; y mientras lo hacía un gatito dijo:

- ¡Cochina! ¡Has comido la carne y has bebido la sangre de tu abuela!
- Después el lobo le dijo:
- Desvístete y metete en la cama conmigo.
- ¿Dónde pongo mi delantal?
- Tíralo al fuego; nunca más lo necesitarás.

(Stagno, 2009, p. 2)

En el fragmento anterior y en los cuentos mencionados previamente, se representan escenarios propios de una época en la que la sensibilidad de los niños no era tomada en cuenta. Son frecuentes las situaciones nocivas de canibalismo o estupro que se manifiestan en estos. Luego, la reversión de los hermanos Grimm de muchos de estos textos permite advertir una actualización de la idea de infancia. Se la reestructura sobre los parámetros de las buenas costumbres y el decoro propios de la nobleza parisina del siglo XVIII. De esta manera, una visión en torno a la infancia, sustancialmente opuesta a la descrita con antelación, hace foco en la necesidad de contención y cuidado que requiere:

Entre los siglos XVII y XVIII se produjo el descubrimiento de la infancia, en relación con la constitución de una sensibilidad moderna que otorgó a los niños características particulares vinculados a la necesidad de preservar su vida, desde entonces frágil por definición. (Stagno, 2009, p. 4)

En el caso argentino, estas ideas tendientes a preservar la integridad física y mental de los niños son consideradas fuertemente entre los siglos XIX y XX. Se las entrelaza con discursos y medidas sanitarias aplicados en todos los ámbitos socio-comunitarios:

La lucha por la salvación de la infancia no se debe llevar pues, únicamente en los hospitales y consultorios médicos, sino que ella deberá ser liberada en todos los hogares, desde el más encumbrado y lujoso, hasta el más sencillo y modesto. (Roman, 2013, p. 21)

Esta breve revisión histórica reconfigura el estatuto de la infancia. Se lo piensa en relación directa a sus derechos y en su vinculación estrecha con las experiencias sociales de la vida de estos:

Nuestra sensibilidad sobre la infancia ha resultado de una construcción social, es decir, se ha construido en diferentes contextos sociales y culturales. A través de la misma, los adultos han pensado y piensan la vida de los niños, sus lugares y sus formas de socialización. (Stagno, 2009, p. 6)

Juego y Desarrollo Infantil

Los términos 'juego' e 'infancia' se vinculan y dan paso al surgimiento de otras nociones conceptuales tales como 'evolución del juego' y 'desarrollo del conocimiento' del niño. Es, entonces, en la demarcación de sus significados el momento en el que se evoca a la perspectiva constructivista. Esta conforma uno de los programas de investigación científica de gran influencia en distintos ámbitos, sobre todo en el educativo. Es una teoría referida a la

construcción del conocimiento que representa la superación de las dicotomías entre racionalismo y empirismo:

Puede decirse que la posición racionalista sostiene que el conocimiento se consigue básicamente a partir de capacidades con las que el individuo nace, mientras que el empirismo sostiene que el conocimiento se adquiere a partir de la experiencia. Por su parte el constructivismo, formulaba la construcción del conocimiento situándolo en el interior del sujeto. Lo más original de la posición constructivista es que trata de explicar la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto. (Delval, 1997, pp. 354-355)

El constructivismo, postulado por el pensador suizo Jean Piaget, trae como novedad el modo particular de asociar la evolución del juego con el desarrollo del conocimiento. De esta manera, el juego con reglas convencionales que él propone genera un continuo progreso de la sustitución del símbolo por la regla. Así, la actividad lúdica (en sus orígenes, individual) da paso a la socialización y a la actividad grupal. Se recrea, por ejemplo, a través del juego dramático escenas de la vida cotidiana. Según este autor "El juego es primero que todo, simple asimilación funcional o reproductiva" (Piaget, 1961, p. 123). En la dinámica del juego grupal los jugadores ejercitan diferentes roles en relación con las configuraciones mentales, y con las representaciones que conforman en torno a estos. Así, al hacer 'como que...soy un paleontólogo', la regla del juego queda implícita en el ejercicio del rol. Es decir, esa referencia de lo que ocurre de verdad en el mundo real se convierte en una regla asumida por los jugadores. En el caso siguiente se evidencia lo planteado con antelación: al jugar a la venta de

prendas de vestir en una tienda, si el que asume el rol de comprador de repente comienza a vender sus adquisiciones será sancionado por el resto de los jugadores, pues en la vida real la venta siempre está a cargo de los comerciantes. Como lo expresa Piaget (1961):

Con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aun espontáneas, pero que imitan lo real; bajo estas dos formas el símbolo de asimilación individual cede el paso, o bien a la regla colectiva o bien al símbolo representativo u objetivo, o a ambos. (p. 124)

Esta forma de entender el juego es una evolución que transmuta de una adquisición egocéntrica a la asimilación y acomodación evidentes en una representación (evocación de un modelo ausente). Conlleva, entonces, notas del signo derivadas de una relación social. Se traza, de esta manera, una caracterización del juego sostenida en una idea evolutiva del desarrollo infantil. Así, la teoría constructivista plantea que el conocimiento es el resultado de la interacción del sujeto con la realidad de la que forma parte. Por lo tanto, al actuar sobre esa realidad construye propiedades y estructura la mente:

La percepción es el conocimiento que tenemos de los objetos o de sus movimientos por contacto directo y actual, en tanto que la inteligencia es un conocimiento que subsiste cuando intervienen las sutilezas y aumentan las distancias espacio-temporales entre el sujeto y los objetos. (Piaget, 1967, p. 63)

Estos constructos dan cuenta, entonces, de una realidad factible de ser reconstruida y representada al coordinar acciones en la asunción de papeles fingidos. En dicha reconstrucción los mecanismos cognitivos de los que el sujeto dispone son trascendentales:

La cuestión planteada se refiere a los saberes del niño respecto a los papeles que asume, atañe también a su conocimiento de los papeles desempeñados por sus compañeros sociales, de las reglas de conducta ligadas a estos papeles (por ejemplo, la cortesía, los sentimientos y actitudes que hay que manifestar en relación con los otros y que caracterizan a estos papeles sociales). (Oléron, 1981, pp. 176–177)

Al seguir con la misma línea discursiva y el análisis conceptual, se comprende que el conocimiento de la realidad deviene en procesos adaptativos en concordancia con lo biológico. Son construcciones que se darán a lo largo de un proceso evolutivo, y constituyen las bases del comportamiento humano. Como lo menciona Camilloni (2019) “Las personas construyen sistemas de significados para comprender el mundo y sus experiencias” (Camilloni, A. comunicación personal, 17 de mayo de 2019).

En lo concerniente al desarrollo mental del niño, Piaget explica que es un proceso continuo de generalizaciones y diferenciación. Cada fase incluye a la anterior y genera nuevas jerarquías de experiencias y acciones “El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior ” (Piaget, 1964, p. 11).

En suma, las evocaciones que acontecen durante la concreción del juego del ‘como si’ (juego dramático) permiten comprender las implicancias y consecuencias que se derivan de la tesis de piagetiana. En principio, se considera cómo los saberes sociales y psicológicos derivados de este hacer lúdico devienen en un saber hacer del niño en dos planos. En primer lugar, conoce y asume papeles de un modo más espontáneo, como producto del pensamiento

individual (motivación característica del símbolo)²⁰. Por ejemplo, cuando el niño juega a la maestra da cuenta de los saberes sociales que tiene en relación con este rol, diferentes al suyo en la dimensión real. Él establece un vínculo social con un objeto personalizado al que le otorga voz, emotividad, actitudes y conductas determinadas. Así, toma distintos muñecos que ubicados en sillas unos detrás de otros ofician como sus alumnos. En este plano imita el accionar de un docente quien en la realidad interactúa con otras personas estableciendo vínculos de reciprocidad. En un segundo plano, el juego avanza y el saber hacer del niño se traduce en interacciones con otras personas. Por lo tanto, en la asunción de estos nuevos papeles se requerirá de la conjunción de escenas lúdicas diversas, y de la ejecución de roles complementarios, estas cuestiones son características del juego dramático consustanciadas con el signo como significante convencional²¹. Es el caso del niño que invita a otros a jugar a hacer como si uno de ellos fuera telefonista en su comercio y llaman para comprar. Esto determina, por una parte, el saber hacer en función de nociones sociales, expresadas en roles diferentes e interdependientes: una persona como empleadora convoca a otra quien será empleada. En simultáneo, ocurre una nueva escena: otros llaman como clientes para adquirir productos. Y, por otra parte, se configuran saberes psicológicos que entrelazados a esos saberes sociales colaboran en la estructuración de formas de comportamiento propios de una buena

²⁰En este sentido, se entiende que la diferencia esencial del símbolo lúdico y la representación adaptada es, pues, la siguiente: en el acto de inteligencia, la asimilación y la acomodación son sin cesar sincronizadas y equilibradas la una con respecto a la otra; por el contrario, en el símbolo lúdico, el objeto actual es asimilado a un esquema anterior sin relación objetiva con él y para evocar este esquema anterior y los objetos ausentes que se le relacionan, interviene la imitación como gesto 'significante' (Piaget, 1961, p. 145).

²¹Para Jean Piaget el signo es un significante convencional. El símbolo es un significante motivado, es decir que presenta un parecido con el significado (Piaget, 1961, p. 137).

convivencia. Su consecuencia directa es que a partir de la participación activa de los jugadores se construyen saberes. Cuando se los incorpora en el juego permiten vincular roles y acciones, ensayar diálogos, determinar el uso de ciertos objetos y materiales para la concreción de la experiencia lúdica. Es, entonces, esta combinación de elementos la que da cuenta de la evolución del juego, no sólo por la complejización del mismo, sino también por los saberes que los niños generan a partir de él. Para Litwin (2016):

La construcción ficcional permite la participación de los estudiantes en una experiencia teñida de juego que invita a la aventura, a la construcción de hipótesis y a la comprensión de realidades complejas mediante realizaciones que ofrecen experiencia, reconocimiento de límites y análisis de consecuencias. (p. 103)

Infancias

Las Infancias como Construcción Social

Existe un sentido de experiencia que irrumpe en ocasión de nombrar y de mirar a los pequeños de una sociedad. Es experiencia, precisamente, porque el significado construido en relación al término infancias denota sentidos inacabados, incompletos y variables, ya que hallan su origen en distintas vivencias. Según Bruner, citado por Temporetti (2010) “La creación de significado– a diferencia del procesamiento de la información– es interpretativa, está atrapada en la ambigüedad, es sensible a la ocasión y, a menudo sucede después del hecho” (p. 20). Es un constructo conceptual cargado de territorialidad y de temporalidad. Se alude a infancias en plural pensando, entonces, no solo en la diversidad de experiencias, sino, además, en las

desigualdades que las atraviesan. Para Rebagliati (2012) “Hablar de infancias en plural, es reconocer que diferentes condiciones de vida cotidiana, hacen que niños y niñas desarrollen sus vidas y construyan su subjetividad, en forma desigual y, en muchos casos, en forma desventajosa” (p. 5). Es decir, experiencias heterogéneas y dispares fraguadas en múltiples maneras de vivir la niñez en diferentes contextos geográficos, encuadres temporales y condiciones socio-económicas y socio-comunitarias. De esta manera, es importante conocer y comprender a las infancias como el resultado de una construcción social, histórica y cultural:

Cada una de estas infancias tiene su génesis en lo que la Psicología social dio en llamar representaciones sociales, es decir, construcciones de sentido común que un determinado colectivo social elabora e instala para interpretar la realidad y que devienen en formas compartidas de pensar, sentir y actuar. De esta manera, son las distintas creencias, conocimientos, tradiciones y pautas culturales instituidas en una sociedad las que fijan, conforme su representación de infancia, lo que es la niñez, lo que necesita y lo que se espera de ella. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 75)

Las ideas y constructos mencionados hasta el momento, dan cuenta de perspectivas psicológicas y sociológicas frutos de la deconstrucción de una visión lineal en torno a la infancia. Y, en consonancia con estas el discurso curricular emergente procura un apartamiento de esos significados que surgen a partir de la concepción del término. Estos procesos continuos y dinámicos en la alteración de sentidos y significados impactan, sin dudas, en los modos de relacionarse con los niños en la actualidad. De esta manera y con el propósito de ilustrar esos

enunciados, se accede al relato de un caso como una posible puerta de ingreso a las cuestiones planteadas:

Las Miradas que le Conferimos a las Infancias

El silbido de la pava anuncia a Marcia la hora de su té y el momento de programar sus actividades didácticas que tomarán cuerpo en una sala de jardín de infantes, ubicado en un barrio periférico de la ciudad.

Asomada en la ventana, y saboreando su infusión, observa fijamente a tres niños de entre dos y diez años quienes montados en un carro detienen la marcha para clasificar los productos recolectados durante la tarde. Con alegría, el mayor levanta en alto un viejo celular y hace ademán de hablar, mientras el del medio convierte a una botella de plástico en una trompeta soplando con fuerza sin emitir sonido alguno. Luego, el tercer pequeño toma un tubo de cartón y observa a su alrededor a través de lo que seguramente sería un telescopio. 'La sonora risa de los niños cual sonatas y sus silbidos son indicios de satisfacción', susurra para sí Marcia.

Alejándose de la ventana y antes de comenzar con sus tareas docentes, pasa por el cuarto de sus dos pequeños, Samuel de nueve años y Bastián de cinco. Conforme a la 'lógica del mercado' que les convierte antes que, en ciudadanos en consumidores, juegan con una *tablet* y un robot que da unos pasos y luego se transforma en auto. 'La sonoridad transmuta en silencio dando indicios de un solitario hacer', susurra para sí Marcia.

Con la referencia de estas dos imágenes de la infancia en mente; la docente sentada frente a su laptop y materiales didácticos que inundan su lugar de trabajo, se cuestiona: '¿Qué significa ser un niño en la Argentina actual?'

'Hay miradas hacia la infancia que se modifican como producto de transformaciones culturales, económicas, políticas y sociales', piensa Marcia recordando haber leído hace unos días un titular que sentenciaba: 'La mayor parte de los niños en nuestro país son pobres. Y la mayor parte de los pobres son niños'.

'¿Qué me permite abordar esta cuestión? ¿Qué análisis de mis prácticas docente puedo hacer re-significándolas en los contextos socio-comunitarios de hoy?', piensa Marcia frente a la hoja *Word* en blanco. Volviendo a las dos imágenes de la infancia con las que se enfrentó esa tarde, anota en su cuaderno algunas reflexiones: 'hay una infancia que circula en carros empujados por una pobreza extrema que los lleva al límite de la sobrevivencia; se alimenta, se viste y juega con los que los otros consideran restos, basura'. 'En otro extremo imaginario, existe otra infancia que desde temprana edad hace uso de su libertad individual, consumiendo marcas e instrumentos tecnológicos de última generación'. Y por último remarca con letras mayúsculas en su anotación: 'Estas infancias tan heterogéneas y con experiencias infantiles tan dispares habitan hoy las salas de nuestras instituciones educativas'.

'Y las sonoridades y silencios de las infancias alcanzan otra connotación', susurra Marcia para sí. Presurosa busca entre la montaña de materiales que tiene frente a si el diseño curricular del nivel inicial. Lo hojea tratando de advertir en sus líneas indicios de la cuestión de la heterogeneidad infantil 'tan relevante, pero muchas veces poco considerada con amplitud y

profundidad', piensa en voz alta hablando sola. De repente recuerda, que durante el año dos mil en el jardín de infantes donde ella trabaja habían elaborado las docentes y el equipo de conducción proyectos institucionales que tuvieron como eje el tema de la 'basura'. Por lo tanto, con el propósito de recordar cómo se había tratado didácticamente la temática, la mañana siguiente, al llegar al jardín solicita autorización a Claudia (directora del establecimiento) para buscar en los archivos de la biblioteca esa documentación.

Al toque de timbre Marcia sale casi disparada y entra a la sala de su paralela, Rosario. Entusiasmada le solicita que la acompañe a los archivos para buscar el proyecto educativo de 'la basura' elaborado en el año dos mil. Atravesando el largo pasillo, ingresan al lugar, abren las vitrinas y empiezan a desempolvar recuerdos. – ¡Lo encontré! ¡Lo encontré! – Expresa Rosario con alegría. Después de unos minutos de búsqueda y, dándose a la tarea de leer alternadamente el documento en voz alta, al llegar el turno de Marcia esta solicita a su compañera:

– ¡Escuchá! ¡Escuchá!

Y lee con énfasis una parte de la fundamentación del proyecto que enuncia: 'considerando que muchos de los niños que asisten a nuestro jardín se dedican en sus tiempos libres a recolectar desechos, se considera oportuno hacer un recorte significativo, otorgándole otro sentido pedagógico–didáctico a este quehacer. Por ejemplo, considerar la importancia que tiene la recolección de residuos para el cuidado del medioambiente'. Y haciendo una pausa repentina en la lectura, Marcia dice a Rosario:

–La pregunta que te hago es sobre la enseñanza: ¿crees realmente que los pequeños estudiantes valorarían volver sobre la basura como contenido de aprendizajes re-significados por ese otro adulto?

–La verdad no lo he pensado, – dice Rosario, con cara de asombro frente a la pregunta de su compañera a la que intenta seguir en la trama de la conversación.

– ¡Que filosófica estas hoy! – Continúa al tiempo que esboza una sonrisa picaresca.

– ¿No podríamos llegar a pensar que estas prácticas de enseñanza en el nivel inicial pudieron y pueden ser estigmatizantes? – Dice Marcia quien intenta, junto a su compañera, abrir nuevos senderos en el análisis de experiencias educativas. Y añade: –podríamos pensar que el trabajo que llevamos adelante en las salas, debería y debe ayudarnos a nosotras y a nuestros niños a comprender la complejidad de lo social desde recortes didácticos sustantivos.

–En fin...a modo de tarea, Rosario– dice con una sonrisa Marcia –elaboremos posibles respuestas, considerando: ¿cómo podemos abordar hoy en el nivel inicial, desde una ‘enseñanza comprometida’, las experiencias sociales de vida de los alumnos que habitan las distintas salas? Teniendo presente las miradas que le conferimos a las infancias; las de aquellas infancias que sobreviven en el espacio público (...); las de aquellas infancias que viven en el espacio privado (...) Buscando distintas sonoridades que aplaquen los silencios...–dice Marcia susurrando para sí.

El relato de este caso y el diálogo incluido en él permiten, en parte, mapear formas, sentidos y fronteras asociadas a las ‘prácticas ordinarias’ que institucionalmente acontecen.

Además, develan los rasgos que asume la enseñanza sistemática como práctica ordinaria y social compleja. Para Edelstein (2005):

En esta perspectiva, entiendo que la enseñanza, como ocurre con otras prácticas sociales, no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja.

Complejidad que proviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. (p. 140)

Adentrarse en el relato de esta situación escolar implica, en cierto modo, poner al descubierto las concepciones, las representaciones, los valores y los ideales que las docentes despliegan y entraman en su diario 'decir' y 'hacer' dentro de las instituciones educativas.

Según Litwin (2016), se entiende que:

Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación. Se trata, justamente, de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis. (p. 32)

El caso colabora para pensar en algunos interrogantes vinculados, parcialmente, con aquello que se constituye como objeto de estudio. Y, con tal propósito, se enuncia la necesidad de conocer y de comprender los sucesos y los hechos que acontecen en el devenir de la clase. Entonces, ¿qué características asumen hoy las prácticas docentes desde sus dimensiones teórico-prácticas? ¿Cómo se delinear en la actualidad y pedagógicamente hablando las nociones conceptuales en relación con la imagen del niño-alumno y la del alumno-niño? ¿Qué

análisis de las prácticas de la enseñanza se puede hacer 'hoy' situando en el centro del discurso a los niños? ¿De qué modo evitar prácticas docentes estigmatizantes? ¿Cómo abordar durante el nivel inicial, comprometidamente, las experiencias sociales de vida de los estudiantes que habitan las distintas salas? En este punto, se consideran dos de esos interrogantes. Por una parte, aquel por el cual se sitúa en el centro del análisis a las prácticas de la enseñanza. Luego, desde la visión de sus intersticios emergen dos temas nodales: la posición ocupada por los estudiantes en relación a dichas prácticas; y los modos de abordar comprometidamente, mediante ellas, las experiencias vitales de los niños. Se piensa, entonces, en la concreción de haceres docentes que estén despojados de 'espectacularidad' y en oposición a esto centrada en la responsabilidad frente a las infancias. Esa responsabilidad docente se traduce en una forma particular de 'cuidado para con los recién llegados'. Así, la especificidad de la enseñanza en el nivel inicial, permite visualizar nuevos relatos presentes en este campo y que acentúan la necesidad de organizar la labor educativa sobre recortes sociales significativos. Estos son desplazamientos por medio de los cuales se entrelaza a la primera infancia con las culturas familiares, sociales y escolares. Se la posiciona en el centro del discurso con sus particularidades y los cuidados y amparos que esta requiere. Una de las constituciones del niño se conforma desde la experiencia de su vida personal y la acción del adulto-docente que asiste, cree, confía y sueña. Para Antelo (2005):

Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra

fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. (p. 2)

Marcia susurra “Buscando distintas sonoridades que aplaquen los silencios”. Se refiere a que las sonoridades se pueden traducir desde el ‘proyecto de la basura’ en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales basada en el conocimiento del ambiente, (visto y abordado por Marcia y Rosario en la situación ficcional introducida en este trabajo anteriormente). Se le confiere un marco a la existencia y al desarrollo del hombre y de sus experiencias de vida. Se refiere, entonces, a un abordaje de estas didácticas específicas en el nivel inicial que develan prácticas de los docentes y de los estudiantes destinados a comprender la complejidad de lo social y de lo natural a partir de efectuar recortes sociales significativos. De este modo, la basura como contenido escolar pasa a considerarse a partir de las representaciones que se conforman en torno a ella: como desecho y relacionada con el cuidado del medioambiente, como recurso reciclable y como sustento económico. Por lo tanto, se tienen en cuenta los distintos sectores socio-comunitarios de los que provienen los niños. Según Bourdieu (1995) “El habitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes” (p. 66). El habitus en definitiva se constituye en las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales y de las ciencias naturales asociadas con la lectura, el reconocimiento, la problematización y la búsqueda de soluciones parciales y provisionarias de los ‘signos sociales del ambiente’ Weissmann (1989). Se advierte en ellos el entramado de costumbres, creencias, valores, modos de ser y de hacer propios de las personas como seres sociales.

Al volver sobre los interrogantes explicitados en los párrafos precedentes, se puede pensar el abordaje del proyecto de la basura en el jardín de infantes desde las ciencias sociales y desde las ciencias naturales. La estrategia didáctica adecuada es la del planteamiento de problemas sociales relevantes. Estos pueden surgir de las experiencias personales de los pequeños en relación con este tema; de las referencias que tengan al respecto de esta cuestión, a partir de lo visto y escuchado en el ámbito familiar, en su contexto barrial, en los medios de comunicación. Además, son relevantes las construcciones que logran luego del intercambio de ideas e información con pares y docentes, etcétera. Como lo expresa Litwin (2016) "Se trata de identificar los temas del currículo, expandirlos al relacionarlos con los temas del debate diario y construir el problema para la enseñanza" (p. 100). Es decir, pone a los niños en situación de interpelación constante frente a la realidad de la cual forman parte. A través de problemas, casos, cuentos, canciones, relatos familiares épicos se propician espacios de enseñanzas y aprendizajes porque dan cuenta de historias de trabajo, de unión, de fortalezas, de preservación, etcétera. Es importante que ellos cuenten con un menú diverso y con experiencias vitales de matices variados.

Infancias y Autonomía

La sociología moderna colabora desde sus orígenes en la visualización de los giros conceptuales configurados en relación con las imágenes de las infancias. Da cuenta, en principio, de la naturaleza incompleta e inmadura de los niños. Necesitan, por ende, de la acción orientadora y mediadora de los adultos para adaptar sus conductas a la vida social

imperante. De este modo, se remite a una socialización infantil en la que el adulto resulta como garante del cumplimiento de las reglas y de las normas sociales, y los menores como aplicadores de estas. Durkheim (1922) en su obra 'Educación y Sociología' aborda las nociones conceptuales enunciadas con antelación. El autor representa a los niños como seres inmaduros, irracionales, asociales y egoístas. A partir de lo postulado en su obra se exige a la sociedad adulta que se constituya como guía. Por lo tanto, este sector social cumple la función de instruirlos en todo aquello referido a la vida colectiva:

El niño, al entrar en la vida, no aporta más que su naturaleza de individuo. La sociedad se encuentra, por así decir, ante cada generación nueva, en presencia de una tabla casi rasa sobre la cual hay que construir con nuevos costos. Es necesario que, por las vías más rápidas, ella agregue al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, otro ser capaz de llevar una vida social y moral. He aquí en qué consiste la tarea de la educación.

(Durkheim, 1922, p. 6)

Sin embargo, en un *continuum* proceso espiralado los discursos investigativos dan cuenta de quiebres asociados, por ejemplo, a esta visión durkhemiana dejando ver en sus intersticios otros postulados. En ellos se habla de una socialización de la infancia en la que esta, lejos de ser pasiva, despliega a diario habilidades, destrezas y competencias. Desde esta perspectiva, se reconfigura la cultura como expresión de su vida y de su entorno familiar y comunal. Son líneas de investigación que a decir de Stagno (2009) se las conoce como sociología de la infancia y cuentan con un incipiente desarrollo en algunas universidades de

Brasil, Francia y Suiza. Entre las premisas que estos investigadores presentan se destacan las siguientes:

- El niño es un participante activo del proceso que define su identidad: junto con el adulto participa de la constitución de su identidad social, aunque en diferentes posiciones de poder.
- El niño se apropia, reinventa y reproduce. Por eso no se deberían considerar sólo las adaptaciones e internalizaciones de las reglas sociales que forman el proceso de socialización.
- El niño es capaz de crear y modificar pautas culturales. Es decir, no es una 'tabla rasa' sobre la cual los adultos imprimen su cultura.
- El niño construye estrategias que pueden producir cambios en las relaciones con sus padres. Esto es: sus experiencias tienen efecto sobre las prácticas de los adultos.

(Stagno, 2009, p. 10)

Esta forma de pensar la socialización infantil da cuenta de un análisis conceptual histórico que revela nuevos indicios en su constitución. Es evidente, por ejemplo, en las habilidades que desarrollan hoy algunos estudiantes de hacer partícipes a otros de sus juegos (generalmente, a sus docentes). Estas actividades lúdicas están impregnadas de 'territorialidad'²². Tal es el caso de los niños que han nacido y se han criado a la vera del Río

²²Se entiende por territorialidad a la expresión de saberes informales propios del ambiente cultural de cada niño, creada, recreada y compartida por ellos.

Paraná. Ellos tienen como uno de sus patrimonios culturales el juego con el *ñáú*²³. Con él modelan casas, animales y plantas propios de su región. Socializan la habilidad del modelado como acción compartida con otros y así, de modo implícito, exploran el manejo del plano tridimensional, las formas, las alturas de los cuerpos, entre otros referentes. En síntesis, son vínculos entre los adultos y las infancias en los que se les reconoce la autonomía y la legalidad como miembros activos de la sociedad. Esa autonomía no supone falta de reglas, de amparo y de cuidados que el adulto debe otorgar siempre y en cualquier circunstancia a las nuevas generaciones. En palabras de Stagno (2009):

Autonomía no era sinónimo de ausencia de regulación, así como esta última no era contraria a la libertad. Se proclamaba una particular libertad regulada, a través de la cual la autoridad adulta y los intereses y deseos infantiles podrían conciliarse. (p. 11)

Estas experiencias de vida entrelazadas dan cuenta, entonces, de una autoridad adulta redefinida a partir de la consideración de los saberes, sentires y habilidades que los más jóvenes detentan. Son escenarios en los que la autonomía infantil surge y se fortalece. Para ello se generan condiciones reales en las que los niños, como actores sociales, pueden establecer por sí mismos lo siguiente:

- Conectar los fenómenos de sus contextos y sus ideas.
- Desplegar variadas acciones y ejercitar posibles soluciones ante distintos problemas.
- Manifestar su sensibilidad por medio de las expresiones artísticas.

²³Ñáú: en Lengua Guaraní significa barro arcilloso de color negro, propio de ciertas zonas ribereñas del Litoral.

- Realizar una multiplicidad de quehaceres existentes.

Según Antelo (2005):

Dos ideas están en la base de la descalificación de la asistencia, el cuidado, o el auxilio ajeno. Una es la común convicción de que el otro, su proximidad, es amenaza y/o estorbo; y su cuidado, una pérdida de tiempo. Y la otra, atada a la prescindencia del semejante, es que la heteronomía, en tanto ley que regula el intercambio entre los seres humanos, se ha convertido en un disvalor. Por el contrario el manual del buen vivir lanza a rodar su autómata celebración del prefijo preferido: autoestima, autonomía, autosuficiencia. (pp. 1-2)

En síntesis, estas ideas se derivan de otras perspectivas teóricas que conciben a las infancias como actores sociales activos y autónomos. Por lo tanto, crecen y se desarrollan al cuidado y amparo de los adultos. Esto tendrá como una de sus implicancias ampliar las nociones en función de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se concilia esta perspectiva conceptual y teórica con la relación que los adultos y los niños mantienen 'hoy' en los ámbitos familiar y escolar, frente a una supuesta 'crisis de autoridad' del adulto?
- ¿De qué modo trabajar en pos de la 'plena autonomía' de las infancias, sin que esto se derive en abandono, desafiliación o exclusión?
- ¿Cómo la autonomía infantil se manifiesta concretamente en los distintos sectores sociales de nuestra región o país?

Se deja en evidencia el lugar importante que tienen las infancias como productoras de cultura. Pensemos, por ejemplo, en el cuadro de situación descripto por el poeta y periodista correntino Franklin Rúveda en el texto ‘Mamá *cuí*’. En este se retratan las características que asume la constitución de la autonomía infantil en los sectores sociales más vulnerables. En el poema la conducta infantil se ve direccionada hacia la asunción y ejercitación de roles que son propios del adulto:

Por lo de pequeña / se me ocurre así / Ponerle por nombre / la Madre Cuí²⁴. / Allá por los ranchos / alza su hermanito, / cuida que gatee, / limpia su moquito. / Apenas un palmo / separa la altura. / ¡Qué larga distancia / medida en ternura! / Ambos chiquilines / y él su mitaí²⁵; / ella del hermano / es Mamá Cuí. / Ella que no juega / sabe hacer jugar; / ella que se cría / sabe ya criar. Sin ir a la escuela / ya cumple deberes; / a falta de un moño / tiene quehaceres. / ¡Qué muñeca grande / que le dio la vida, / porque sea pronto Madre recibida! / En el rancho hamaca / su amoroso bien, / y de paso acuna / su niñez también. / Con la infancia pobre / siempre pasa así: / Antes de ser niña / ya es Mamá Cuí. (Rúveda, 1992, p. 177-178)

Sin intención de ampliar aún más las posibles respuestas que exceden los límites de este apartado y de este trabajo, se considera, entonces, la importante tarea que tienen quienes ‘llegaron primero’ frente a los ‘recién llegados’. Su finalidad es colaborar

²⁴Cuí: en lengua guaraní significa ‘pedacito’.

²⁵Mitaí: en lengua guaraní significa ‘niñito/a’.

con estos en el entramado de personalidades autónomas, responsables y seguras.

Según Meirieu (2016):

Hay algo extraño y difícil de entender que echa por tierra todas nuestras representaciones tradicionales: no se trata de dar primero a seres pasivos, obligados a recibir, a quienes luego induciríamos a “tomar las riendas” para acceder, finalmente, a la libertad. Se trata de transmitir estando atentos a lo que razona el niño, a lo que pone en movimiento, a lo que podrá robarnos para utilizarlos sin nosotros. Educar es hacer del niño un depredador. (p. 27)

Antecedentes

El camino recorrido en el momento de aventurarse a la investigación en educación se vincula, primeramente, con el propósito de ahondar en los territorios explorados por otras personas. De este modo, se espera conocer y comprender los constructos derivados de sus experiencias investigativas. Consecuentemente, al reconocerse, de cierto modo, en ellas hace emerger significados y nociones compartidos, similares y divergentes. En este sentido, se observa el interés creciente en torno a la concepción del juego en el nivel inicial como una estrategia desafiante para la enseñanza de contenidos escolares. Estos, abordados de un modo integral, colaboran en la reposición de tres investigaciones producidas en los últimos nueve años en nuestro país: Román (2013), Rossa y Schönborn (2017) y Chavepeyre (2018). Es la finalidad de esta investigación obtener mediante un registro diacrónico las cuestiones nodales y los principales debates derivados de estas producciones. En cierto punto, se vincula también con aquello constituido como tema-problema de la presente labor. Luego, se consideran los aportes que surgen de la lectura y el análisis de la conferencia de Öfele (2000), y los libros de Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez (2010) y Brailovsky (2017). Consustanciados con el marco teórico de esta investigación, dan cuenta de distintas tradiciones asociadas a la noción de juego como una práctica social, siempre en función de una determinada temporalidad. De este modo, el abordaje de todos los antecedentes propulsa la ampliación de la visión en relación con el juego y su inter-vinculación con el campo de la salud.

Investigaciones y Perspectivas Teóricas Predecesoras

El Abordaje del Juego y del Campo de la Salud

En este punto resulta interesante señalar que la recuperación de trabajos de investigación, vinculados con el problema aquí enunciado, da cuenta de cómo epocalmente se fue configurando este campo de estudio. Por lo tanto, al visitar las publicaciones de otros autores que abordan cuestiones similares se recuperan datos, encuadres teóricos y metodológicos que invitan a ser revisados y considerados. Se lee, entonces, la investigación presentada por María Alejandra Román durante el año 2013 que se titula 'Temas y Problemas de Salud Infantil. Modelos Pedagógicos en Manuales de Puericultura'. Este estudio ha sido publicado por la Universidad Nacional del Litoral (U.N.L) de la Ciudad de Santa Fe. Román ha investigado, mediante una mirada retrospectiva, los temas y problemas de salud infantil con base en los aportes teóricos ofrecidos por la puericultura²⁶ como disciplina científica y el higienismo²⁷ como corriente de pensamiento. De este modo, ambas perspectivas teóricas ofrecen directrices orientadoras sobre el cuidado y sobre la enseñanza asociados con los temas de salud durante la primera infancia. La novedad en esta investigación se evidencia por medio del dato proporcionado por Román (2013) sobre los manuales de puericultura. En ellos se difunden elementos referenciales de extensa circulación durante las primeras décadas del siglo

²⁶La puericultura como disciplina reunió a principios del siglo XX al conjunto de conocimientos y prácticas tendientes a mejorar la salud del niño pequeño; estos conocimientos eran divulgados principalmente mediante el género 'manuales'. La puericultura como disciplina, tuvo su origen hacia finales del siglo XIX en Europa y un marcado auge en las primeras décadas del siglo XX en Argentina. (Román, 2013, pp. 16-17)

²⁷El higienismo como corriente de pensamiento delineó los modos de entender los cuidados de la salud infantil. Impregnada de los aportes de las ciencias biológicas las publicaciones sobre puericultura muestran la fuerte raigambre del modelo de las ciencias naturales. (Román, 2013, p. 37)

XX en algunas instituciones educativas de la Argentina. En efecto, el manual de puericultura titulado 'La Flor Humana' de (1923), escrito por el Doctor Camilo Muniagurria, se incorpora como parte de la currícula de las escuelas normales situadas en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Corrientes. Así, este estudio cualitativo y analítico se enriquece a partir de la consideración que Román hace en relación con el contenido de este y otro manual de puericultura. Los describe como textos con un contenido complejo, cargados de un tecnicismo propio de las ciencias médicas, y consustanciados, a su vez, con el modelo pedagógico²⁸ empírico-analítico. La investigadora los estudia de un modo comparativo junto a otros dos modelos mediante una categoría de análisis centrada en las visiones antropológica, teleológica y metodológica. Los manuales de puericultura sistematizan una serie de prácticas para ser ejecutadas por las madres y maestras con la intención de preservar la salud de los alumnos. La autora lo expresa de la siguiente manera:

Es pues fácil explicar el interés particularísimo que el mundo civilizado ha dedicado a la protección del niño. Así es como son innumerables las organizaciones sanitarias creadas a tal efecto y muchísimos los estudios llevados a cabo sobre las enfermedades de la infancia. Los manuales de puericultura, se alinean al modelo pedagógico tipificado como modelo empírico analítico. Este modelo pedagógico tiene fundamento teórico al positivismo que, entre otras características reconoce a las ciencias naturales el modo único de conocimiento entre otras características. (Román, 2013, pp. 39-40)

²⁸Los modelos pedagógicos son construcciones teóricas que permiten situar los discursos sobre la base de una clasificación construida para tales fines (Román, 2013, p. 67).

Al tomar contacto con esta tesis se tienen en cuenta, por una parte, los rasgos y los roles que asumen los adultos frente a la situación sanitaria de los niños en los períodos temporales antes indicados. Luego, se advierten discursos y propuestas de acciones atravesados por una noción de cuidado entrelazada con las ideas de debilidad y de déficit. Es decir, la fuerte impronta de obligación se populariza en el sector adulto enfatizándose la idea 'se los cuida y se los preserva, pues solos no pueden'. En virtud de esto proliferan dispositivos como normas a ser enseñadas, conductas inculcadas y prácticas que habilitan la incorporación de hábitos saludables. Estos proveen imágenes potentes como ser la higiene y la limpieza en los espacios privados y públicos; el tiempo destinado a las actividades intelectivas, físicas y de esparcimiento; la necesidad de contar con mobiliario diseñado conforme a la talla de los niños; etcétera. Se entiende, además, que las instituciones educativas de nivel inicial no han quedado por fuera de estos preceptos propios de la modernidad.

En la consideración de estudios investigativos, se revisa la obra de autoría compartida entre Vanesa Lorena Rossa y Adalgisa Schönborn publicada durante el año 2017 por la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe. El título del trabajo es 'Construcción y validación de una herramienta lúdico – didáctica para Nivel Inicial. Un desafío en la educación alimentaria nutricional'. Las investigadoras abordan, desde un enfoque cualitativo–descriptivo, el diseño de una herramienta lúdico –didáctica (libro interactivo) y su posterior implementación en dos jardines municipales de la ciudad de Santa Fe. Su propósito es favorecer la salud, la educación alimentaria y el bienestar de niños que asisten a estos centros educativos. En la propuesta, los lectores tienen la posibilidad de intervenir desde el juego sobre los escenarios, las acciones, los

personajes planteados en estos materiales y cuyos temas centrales están asociados a la salud. De esta manera, la profundización sobre las labores de las investigadoras pone de manifiesto el carácter ingenioso que ambas le imprimen a este elemento lúdico–didáctico. Ese ingenio creativo es evidente en su materialidad (características visuales y materia prima para la elaboración del dispositivo), en su formato (interactivo), y en su trama (modificable conforme a los intereses y a las necesidades del lector en relación con el tema salud).

En el diseño metodológico de la tesis de Rossa y Schönborn (2018) y en correspondencia con todo lo expuesto, se destacan sus unidades de análisis conformadas por especialistas en nutrición y en diseño gráfico, docentes y estudiantes de dos jardines de la ciudad de Santa Fe, quienes han sido seleccionados para colaborar en la tarea investigativa. Por otra parte, la recolección de información en terreno se obtuvo usando como instrumentos la observación directa, el registro anecdótico, el estudio de documentos y la entrevista semiestructurada. Luego, la validación doble de los libros interactivos se alcanza, en primer lugar, mediante la resolución de una guía presentada a un panel de expertos. Y, posteriormente, a partir del registro de la recepción que ha tenido el libro entre sus lectores. Al recuperar la presente obra investigativa como un antecedente se admite la consideración del valor potencial que adquiere el diseño de un recurso didáctico interactivo (libro). En consecuencia, se busca responder con creatividad al problema de los malos hábitos de alimentación en los niños de entre cuatro y cinco años de edad. En síntesis, el suceso se vincula con la posibilidad de situarlos como lectores por fuera de la imagen de personas sumisas frente a los sentidos, los significados y los contenidos que portan los textos diseñados por otras

personas. Según las investigadoras, “Los niños a través del juego, exploraron, manipularon y utilizaron recursos interactivos para aprender contenidos de alimentación y nutrición que promueven hábitos saludables” (Rossa y Schönborn, 2017, p. 4). Es decir, se enfatiza, entonces, la figura del autor-lector de sus propias obras. Esto permite a los demás conocer y comprender las interpretaciones que se realizan en torno a un tema en particular.

Se observa luego, el estudio de Mariela Chavepeyre titulado ‘Configuraciones del hacer lúdico en la didáctica del jardín de infantes. Un estudio sobre la presencia del juego sus representaciones y valoraciones en el Jardín’. Este documento de investigación lo ha publicado la Universidad Nacional del Litoral durante el año 2018 en la Ciudad de Santa Fe. El mismo adopta un enfoque cualitativo a partir del cual la autora interpreta los sentidos que las docentes y las familias de los niños de salas de cuatro y de cinco años le otorgan a la enseñanza del juego. Para este propósito, Chavepeyre considera las siguientes categorías de análisis asociadas con la dimensión teórica del juego: 1) como un medio para favorecer otros aprendizajes; 2) como una actividad libre y espontánea; 3) como un contenido de enseñanza. De este modo, y continuando con ese lineamiento, amplía y profundiza su objeto de estudio al relevar cómo acontecen las prácticas educativas en el escenario de las salas del jardín de infantes. Tiene presente, por tal motivo, las representaciones en torno al juego delineadas por las maestras y por las familias. Anexa, también, las experiencias vivenciales de los alumnos como destinatarios de un hacer lúdico. Conforme con todo lo expuesto en las definiciones metodológicas, la investigadora recurre al uso de los siguientes instrumentos destinados a la recopilación de información en función del tipo de estudio: la observación, las entrevistas y las

encuestas. Resulta importante remarcar, entonces, como un punto de contacto con esta investigación el enfoque que adopta Chavepeyre y su correspondencia con la clasificación presentada por Gómez Mendoza y otros autores (2010). Estos hablan de un 'paradigma interpretativo' en el que el investigador cualitativo estudia casos en sus ámbitos naturales, buscando producir sentidos y tomando como referencia para ello las experiencias personales de los participantes de su labor investigativa. Para la autora "El interés que sustenta este estudio es el de explorar, mirar y comprender las situaciones de enseñanza en los contextos y espacios educativos que conforman los Jardines como campos de observación seleccionados" (Chavepeyre, 2018, p. 56). Por último, la recuperación de este trabajo contribuye en la construcción de la visión particular que se entreteje en torno al juego como uno de los pilares fundantes de los enigmas, el buceo experiencial, la interpelación y las tramas dialógica y colaborativa. Chavepeyre (2018) dice que "Todo juego con intencionalidad y desde la forma que presente conlleva contenidos de aprendizaje que le son propios y como tales guardan la potencialidad de una experiencia formativa integral" (p. 86).

Principales Aportes Asociados al Juego Como Práctica Social

Prácticas Docentes: la Intervinculación del Juego, la Enseñanza y el Aprendizaje

Al ampliar el apartado antecedente se incluye el texto de María Regina Öfele (2000) titulado 'Juego, aprendizaje e instituciones educativas'. La propuesta de la autora acentúa la visión de juego como una práctica social a partir de la cual este y el aprendizaje se organizan desde la exploración como instancia que la precede. En ella los sujetos indagan sobre los

materiales, sobre el entorno, sobre sus propias posibilidades. Es decir, sin muchas habilidades se aprende haciendo. Una de las partes centrales de este discurso se ajusta a la desafiliación del juego como idea que se lleva adelante para aprender algo determinado, en otras palabras, no se lo considera en términos de aprendizajes forzados. Prevalcen, entonces, el hacer lúdico, el propósito de disfrutar y de ganar. Según la autora:

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, aun así, puede ocurrir que no se logre y esto no sea causa de frustración o interrupción del juego. (Öfele, 2000, p. 6)

En este sentido, la investigadora pone el acento sobre una visión divergente en relación con el tema de investigación, mediante la consideración de los elementos que presenta: el juego como derecho de las personas, como espacio de libertad, como expresión de tiempos sin límites, como momentos de fines siempre inciertos. Este enfoque que socializa aleja al juego de la idea de materia prima para concretar fines pedagógicos. Por lo tanto, es en este punto cuando busca comprender, a partir de la explicitación de algunos interrogantes, cómo los adultos plantean a los niños ciertos juegos domesticándoles para la obtención de propósitos escolares. En palabras de Öfele (2000):

¿Cómo se puede insertar un espacio y un tiempo de juego que se caracteriza por un fin incierto, en una institución educativa que tiene fines 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. (p. 7)

Desde esta perspectiva, la escritora sitúa a la práctica del juego en el nivel inicial como un hacer instrumental donde el juego espontáneo tiene muy poca posibilidad para su expresión. Los espacios y los materiales destinados a lo lúdico son tan restringidos e invariantes que impiden la exploración. De este modo, se empobrece el hacer voluntario y creativo de los jugadores. Todo esto exige reflexionar sobre los cambios necesarios en los escenarios educativos actuales asociados a constructos teóricos más amplios que colaboren en la incorporación del juego en el jardín de infantes. Debe pensárselo como una estrategia didáctica, como un elemento que puede consustanciarse con temas sociales candentes desde los cuales no se busque imponer lo que se ha de aprender, sino más bien se convida al otro a aprender algo colocándole en esa situación.

Es interesante, también, focalizar la atención en el trabajo presentado por las autoras Patricia Sarlé, Inés Rodríguez Sáenz y Elvira Rodríguez (2010) titulado 'El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza'. En el inicio, se parte de la idea de considerar al juego como un producto socio-cultural que les permite afirmar lo siguiente: 'a jugar se enseña y se aprende'. Por lo tanto, y en función de esto se revitalizan los actos representativos, comunicativos, comprensivos, emotivos e imaginativos de los niños partiendo de su realidad inmediata. Para que esto se haga efectivo en las distintas salas de los jardines de infantes las autoras consideran necesario garantizar la centralidad del juego mediante una voluntad, una necesidad, una actividad y un compromiso férreo. Debe asumírselo como un

hacer que está contemplado por su alto valor formativo en la legislación educativa vigente. Por lo tanto, se traduce en un hacer planificado y puesto en marcha como una estrategia didáctica. Esta se sustenta en una cosmovisión mediante la cual se puede reconocer que se enseñan los juegos y se enseña a través de los juegos. En tal sentido, las escritoras señalan:

Las posibilidades concretas de aprendizaje que el juego les brinda a los niños constituyen ricas alternativas que no deberían desaprovecharse. El juego debe ser parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza. Como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos. El entrelazado entre juego y contenido hace de nuestra propuesta un espacio potencialmente más rico para el aprendizaje. (Sarlé, et al., 2010, p. 27)

La reposición de esta obra permite, entonces, focalizar en algunas de las tantas expresiones potentes que son socializadas: jugar con sentido pedagógico, enseñar y aprender en clave lúdica, y la textura lúdica. Las dos primeras ideas colaboran en el conocimiento y en la comprensión de la superación ingeniosa entre las concepciones polarizadas propias del jugar por jugar y el jugar para aprender. La tercera expresión hace alusión a los modos de organización temporo-espacial, a los materiales usados, a las formas de presentar y problematizar los contenidos y a las negociaciones que ocurren durante la concreción del juego en la sala. Son estos y otros tantos aportes de las escritoras los que invitan a pensar(nos) como docentes creativos capaces de asumir el desafío de entrelazar efectivamente juego, enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, por medio del uso de metáforas emergen dimensiones éticas,

estéticas, emotivas y socio-comunicacionales que posibilitan la construcción de conocimientos potencialmente valiosos por parte de los estudiantes.

Por otra parte, se consideran las contribuciones de Daniel Brailovsky (2017) concurrente con la lectura de su bibliografía denominada 'Didáctica del Nivel Inicial. En clave pedagógica'. Desde ella el autor invita a pensar la enseñanza desde fundamentos propios de un tipo de pensamiento libre, innovador, social y políticamente comprometido con el desarrollo holístico e integral de los niños. En consonancia con esto, al desnaturalizar lo que a menudo se hace en materia de enseñanza, resulta vinculante el propósito de develar y comprender ese acontecimiento. Este posee un sustrato organizativo traducido como la planeación que en paralelo se consustancia con una determinada teoría:

Deberíamos poder pensar la teoría como algo a lo que recurrimos para poder entender lo que tenemos delante y no llegamos a comprender del todo, como un apetito de palabras que nos ayuden a entender, una búsqueda de sentido donde los conceptos no son piezas por colocar en el encastre de lo real, sino recursos para orientarse y entender mejor. (Brailovsky, 2017, p. 137)

Posteriormente, el trabajo proporciona ideas conectadas con esta investigación al aportar elementos que colaboran para comprender la noción de juego en su asociación con la enseñanza y con el aprendizaje. Se considera, entonces, que el valor educativo de una situación lúdica reside en el juego. Para avalar este posicionamiento se toma lo dicho por el escritor "La pedagogía del juego es, casi siempre, una pedagogía que actúa creando escenarios para que los alumnos ocupen y habiten" (Brailovsky, 2017, p. 150). Es justamente en estos escenarios

lúdicos donde tienen lugar la exploración, las estrategias variadas para resolver una misma situación, la metacognición, la posibilidad de poder pensar, etcétera. Por esa razón, también los objetos lúdicos son fundamentales. Dice Brailovsky que estos permiten explorar la relación entre pares y que, además, debe diferenciárselos según pertenezcan al ámbito de lo privado (los juguetes de la casa) y los del ámbito público (los juguetes presentes en la sala). De este modo, el autor aporta que la importancia radica en la manipulación de esos objetos con una finalidad didáctica. En síntesis, el interés se centra en la posibilidad de advertir cómo la enseñanza inspirada en el juego se traduce en una experiencia educativa personal y grupal siempre variada y movilizante. Siguiendo a Brailovsky (2017) "Cada vez que compartimos actividades de enseñanza con nuestros alumnos de nivel inicial abrimos puertas, tendemos puentes, sostenemos la punta de un hilo que no sabemos con certeza hasta dónde llegará ni qué vibraciones conservará de su origen" (p. 201).

Construcción Metodológica

El diseño de esta investigación se enmarca dentro de las características de un trabajo con enfoque cualitativo. El núcleo investigativo es el juego como una estrategia didáctica. Al considerar esta perspectiva se observa cómo las docentes de salas de cinco años, del jardín *Panambi* (ciudad de Goya) planifican y proponen contenidos sociales integrados y vinculados con la salud. Por lo tanto, se busca ingresar a la comprensión de esto 'situando la mirada' para poder conocer(nos), comprender(nos) y comprometer(nos) con las experiencias de vida de los niños. Esto se traduce, entonces, como un proyecto de estudio con fuerte contenido humanista para la construcción conjunta de saberes. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2011):

En este nivel la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (pp. 48-49)

Conforme, entonces, con la lógica del tipo de estudio interpretativo y con el propósito de darle profundidad a esta tarea investigativa, se emplean los siguientes instrumentos: 1) estudio de documentos áulicos; 2) entrevista; 3) observación y estudio de registros fotográficos. A partir de estos se obtiene información que contribuye en el análisis, la revisión y la sistematización de datos para conceptualizar, categorizar y estructurar nociones:

Cada uno de estos pasos nos lleva a sistematizar la información de manera adecuada y metódica respetando todos los datos recabados, lo que permitirá hacer una

interpretación más certera, y evitar interpretaciones subjetivas, sin evidencias surgidas de la mera intuición del investigador. (González Martínez, 1993, p. 11)

Luego, se recurre a un registro de observación simple y ampliada el cual ayuda a describir, con la mayor precisión posible, aquello que se constituye como objeto de estudio. Según Obregón (1996) "Las observaciones son documentadas a través de un registro que se levanta en el campo observado. A dicho registro se le conoce como levantamiento de campo o levantamiento general" (p. 134). Al ser una investigación situada se recogen datos derivados de las entrevistas realizadas en el jardín *Panambi*. Los participantes seleccionados para responder a las diferentes preguntas se han elegido conforme a tres criterios: –el rol que desempeña dentro de la institución (directivos/docentes); –el ciclo formativo en el que desempeña la labor docente (segundo ciclo de nivel inicial); y, por último, –la voluntad manifiesta de participar en la investigación. En este marco, la definición metodológica permite establecer, entonces, las siguientes asociaciones: –enfoque; –tipo de estudio; –etapas y contexto de investigación; –participantes de la investigación; –instrumentos para la recolección de datos. En la siguiente tabla se visualiza esta enumeración.

Tabla 1

Elementos Constitutivos de la Construcción Metodológica

Enfoque	Tipo de Estudio	Etapa y Contexto de Investigación	Participantes de la Investigación	Instrumento para la recolección de Dato
Cualitativo	Interpretativo	Primera Etapa Contexto Institucional Jardín Panambi	Equipo de Conducción Equipo Docente de Sala de Cinco Años	Estudio de Documento: Diseño Curricular Jurisdiccional Programación Didáctica (Secuencia Didáctica y Proyecto)
		Segunda Etapa Contexto Institucional Jardín Panambi	Equipo de Conducción Equipo Docente de Sala de Cinco Años	Entrevista Dimensión Considerada: Institucional Profesional Emotivo-Afectiva
		Tercera Etapa Contexto Áulico Sala de Cinco Años Jardín Panambi	Equipo Docente de Sala de Cinco Años	Observación: Recopilación y Análisis de Fotografía Relacionada con Escenas de Juegos y con Materiales/Objetos Didácticos Presentes en los Escenarios Lúdicos

De este modo, la definición metodológica inter-vinculada con las referencias teóricas sobre las prácticas del juego y la integración de contenidos (asociados con la salud) permiten establecer las categorías de análisis visibles en la siguiente tabla.

Tabla 2

Categoría de Análisis

Palabra Clave	Dimensión Asociada al Instrumento de Recolección de Dato	Categoría de Análisis
Práctica del Juego	<p>Tradición Teórica en la que se Inscribe el Documento Curricular Jurisdiccional Aporte y Consideración que Consulta y/o Toma la Docente de Sala de Cinco Años de Dicho Documento Curricular</p>	<p>Concepción de Infancia Relación entre Juego y Contenido Escolar Integrado y Vinculado al Campo de la Salud</p>
	<p>Programación Didáctica Diseñada</p>	<p>Tipo de Propuesta (Secuencia Didáctica Proyecto) Decision y Elección Didáctica Estilo de Mediación Didáctica en Función de los Escenarios de Juego (Estrategia de Intervención) Tipo de Juego Propuesto Recurso y/o Material Didáctico que se Usa en Relación con el Juego Saber que se Promueve (Formato)</p>
Juego e Integración de Contenido Vinculado al Campo de la Salud	<p>Voz Manifiesta de los Participantes de la Investigación</p>	<p>Concepción Teórica de la que se Disponga Asociada al Contenido Disciplinar por Enseñar, a la Realidad Sanitaria y al Contexto del que Proviene las Infancias</p>
	<p>Voz Manifiesta en las Imágenes</p>	<p>Las Escenas de Juego Como Expresión de Espacio Habitado Como Manifestación de Actividad Grupal Como Lugar Destinado a la Promoción de la Necesidad de Saber de la-</p>

Incorporación de Reglas y del Fomento de Desafíos
 Los objetos Presente en los Escenarios Lúdicos Hablan de Evidencias Temporal de Sistema Tecnológico Lingüístico Axiológico Social de Elementos Compartido de Disputa Etcétera

El Documento Curricular Jurisdiccional y las Programaciones Didácticas Como Fuentes de Información

En el trabajo de campo se plantea, como primera instancia, una búsqueda y relevamiento de datos suministrados por las fuentes que a continuación se mencionan.

Contexto provincial.

- Diseño Curricular Educación Inicial (1997). Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes.
- Diseño Curricular Nivel Inicial (2020). Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes.

Contexto institucional.

- Secuencia didáctica (2021). 'Los collages de Antonio Berni'. E.J.I. N° 2 *Panambi*. Goya, Corrientes.
- Secuencia didáctica (2023). 'Cuerpo sano y limpio'. E.J.I. N° 2 *Panambi*. Goya, Corrientes.
- Secuencia didáctica (2023). 'Alimentación saludable'. E.J.I. N° 2 *Panambi*. Goya, Corrientes.

- Proyecto didáctico (2021). 'Producción del jabón'. E.J.I. N° 2 *Panambi*. Goya, Corrientes.
- Proyecto didáctico (2023). 'Realizamos un video con consejos saludables'. E.J.I. N° 2 *Panambi*. Goya, Corrientes.

Las Voces de las Profesionales de la E.J.I. N° 2 *Panambi*

En una segunda etapa del trabajo de campo, la información se obtiene de las voces de las profesionales de la educación: referentes del equipo de conducción y del equipo docente de salas de cinco años. Estas se desempeñan en el turno mañana y en el turno tarde del jardín *Panambi* de la ciudad de Goya.

Autoridades de la E.J.I. N° 2

Se entrevista, en primer lugar, a la directora de la E.J.I. N° 2, Lic. Liliana Serrano, quien se ha desempeñado, también, como profesora en un instituto de formación docente. Luego, se obtiene información proporcionada por las vicedirectoras, Profesoras Mónica González, quien desarrolla su función en el turno mañana, y María de los Ángeles Leguizamón, en el turno tarde respectivamente.

Docentes de la E.J.I. N° 2

En esta investigación, se ha contado con los valiosos aportes de las profesoras de educación inicial Yésica Aguirre, Marisel Belucci, Romina González, Miriam Sager y Marcela Zone. Estas docentes cumplen sus funciones en las salas de cinco años tanto en el turno mañana como en el turno tarde.

Cuestionarios

Se incluyen en este apartado los interrogantes ofrecidos a las profesionales antes mencionadas para la concreción de las entrevistas. Dichas preguntas se entregan a través de las direcciones de correo electrónico suministradas oportunamente para tal fin.

Entrevista dirigida al personal directivo de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas de directora o vicedirectora, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01– ¿Cuál es el acompañamiento al equipo docente que usted realiza de modo cotidiano y constructivo? ¿Cuáles, considera, son las valoraciones de las docentes sobre el diseño curricular vigente en lo que respecta al juego? ¿Cuál es su rol en relación con esta temática?

02– ¿De qué modo considera que la normativa vigente orienta, condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? ¿De qué manera en las propuestas didácticas y en el desarrollo de estas en las salas de cinco años se entrelazan de un modo concreto las nociones de infancias, juego y salud? ¿Cómo contribuyen estas a formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena?

03– Cuando se ubica en el rol de evaluadora de las prácticas de las docentes (me refiero aquí a las programaciones didácticas y a la posterior concreción de estas en las salas): ¿desde qué referentes teóricos se posiciona?

Las respuestas ofrecidas por las entrevistadas y enviadas al correo electrónico de la tesista se visualizan en el **Apéndice C1,2-3** p. 246-255 de este trabajo.

Entrevista dirigida al personal docente de salas de cinco años de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas de docente, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01– ¿Cuáles son las valoraciones que usted tiene sobre el diseño curricular en lo que respecta al juego? ¿En qué medida considera que el mismo orienta, condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? Y, ¿cuál es su rol en relación con esta temática?

02– ¿Cuáles son sus referentes teóricos a la hora de diseñar las propuestas didácticas? ¿Cómo en ellas intervincula las nociones de infancias, juego y salud en pos de formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena? Y, ¿de qué manera evalúa estas acciones intervinculadas cuando se concretan en la sala?

03– ¿De qué modo en ese encuentro inter-generacional que logra entablar con las infancias colabora con ellas para que las mismas puedan convertirse en agentes de cambio en temas de salud, en sus propios contextos?

Las respuestas ofrecidas por las entrevistadas y enviadas al correo electrónico de la tesista se visualizan en el **Apéndice C4,5,6,7-8** p. 258-269 de este trabajo.

El Estudio del Currículo

Diseño y Currículo Como Nociones Convergentes

La observación de la construcción y de la presentación de un documento curricular da paso a una cristalización de operaciones articuladas. Estas se develan en las decisiones temporales sobre la definición de principios educacionales, la selección de medios para su concreción, las formas y los criterios de organización de las tareas pedagógico–didácticas. Son estos acuerdos la representación del ‘diseño curricular’ entendido, entonces, como el arte de delinear, proyectar y construir sobre la base de conocimientos educativos. Estos, en virtud de un análisis epistémico, incluyen entre otros, por ejemplo, los principios de selección²⁹ y de jerarquización³⁰ de contenidos escolares. Con base en estas ideas iniciales se puede pensar que dicho diseño curricular da cuenta, por lo tanto, de una autonomía en los enunciados de los textos curriculares. Por ende, se inscribe y se sustenta a partir de documentos y políticas curriculares predecesoras, no solo como una respuesta a cambios socio–políticos y socio–culturales. En tal sentido, la categoría conceptual ‘procesos de determinación curricular’ propuesta por De Alba (1998) colabora para adentrarse en la comprensión de estas nociones:

Definiéndolo como el proceso en el cual a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y

²⁹La selección indica decidir qué contenidos quedan dentro y cuáles quedan fuera del currículo. En él no se puede abarcar todo y es necesario realizar una selección del universo cultural educacional. Incluiremos en el concepto de selección a los considerados obligatorios o necesarios (muchas veces denominados ‘contenidos básicos’ o ‘prioritarios’), los facultativos (que corresponden a las decisiones de los profesores) y los optativos (que son electivos por parte de los alumnos).

³⁰La jerarquización refiere al peso relativo y diferencial de las distintas clases de contenidos en el currículo, en función de su dominancia en el conjunto del diseño y del tiempo que se le asigne (Bernstein, 1985).

sectores, se determina un curriculum en sus aspectos centrales, esto es, en sus aspectos básicos y estructurantes. (p. 59)

Esos elementos básicos y estructurantes que hacen al enunciado del texto curricular están definidos por ciertos grupos, como lo enuncia la autora. Cabe aclarar que no están determinados desde afuera. A la visión sobre el diseño curricular, se añaden las interpretaciones y las acciones de los sujetos que habitan en las instituciones educativas. Son estos sujetos, entonces, quienes desarrollan y colaboran, en virtud del documento curricular, con su definición. Ideas, estas, entrelazadas a las de 'modelo deliberativo del diseño curricular' propuesto por Englund (2015):

Los contenidos curriculares siempre son construcciones sociales que probablemente sean el resultado de la lucha de diferentes fuerzas sociales. Pero, a su vez, en la práctica son justamente los docentes quienes interpretan, diseñan y aplican los currículos y las asignaturas de formas que podríamos intentar definir para realizar análisis y comparaciones en el futuro. (p. 9)

El texto curricular proporciona múltiples representaciones y sentidos sobre la experiencia de lo escolar. Plantea variados modos para comprender los vínculos interpersonales y de comunicación. Además, habilita voces y expresiones culturales diferentes, entendiendo a cada sujeto en su esencia y como portador de cultura(s). De este modo, el trabajo en la primera parte del capítulo cinco consiste en la posibilidad de análisis de los diseños curriculares de nivel inicial de la provincia de Corrientes: uno, vigente a partir del año 1997; el otro, puesto en

marcha en el año 2020. Con ese propósito se recuperan estas reflexiones y se ejecutan las siguientes acciones:

1) Se indaga sobre:

- Definición de principios educacionales.
- Selección de medios para su concreción.
- Formas y criterios de organización de las tareas pedagógico–didácticas.

2) Se delimitan en relación con cada una de estas dimensiones conceptos asociados a dos cuestiones centrales: discursos y sujetos.

3) Se establecen categorías y subcategorías inter–vinculadas y derivadas de dichas cuestiones centrales. Se hace foco en la selección y jerarquización de contenidos escolares y se retoman, para ello, las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué saberes sociales son considerados en estos diseños curriculares?

¿Cuáles son los sentidos que en ellos se le otorga a la enseñanza del juego en el nivel inicial?

¿Cómo se vinculan estos documentos con los problemas sociales candentes asociados con la salud infantil?

¿Cómo a partir de estas perspectivas curriculares se propone responder desde la actividad lúdica al desarrollo de personas cuidadosas de la salud propia y ajena?

El ingreso a estos documentos escritos aporta al conocimiento y al registro de las continuidades y discontinuidades presentes en estos cuando se los estudia en paralelo. Para este fin se trabaja sobre la base de lo enunciado en el **Tabla 3 Síntesis Visual de Análisis del**

*Diseño Curricular Educación Inicial de la Provincia de Corrientes (1997). **Tabla 4** Síntesis Visual de Análisis del Diseño Curricular Nivel Inicial de la Provincia de Corrientes (2020)*

Tabla 3

*Síntesis Visual de Análisis del Diseño Curricular Educación Inicial de la Provincia de Corrientes**(1997)*

Aspecto a Observar		Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
Dimensión Problematizada	Saber Social Considerado	Función Social de la Escuela	Responsabilidad	Docente
			Generación y Distribución de Saberes	Docente
			Conocimiento Socialmente Válido	Docente
			Dominio de Códigos	Alumno
			Participación Ciudadana	Alumno
			Aceptación de la Diversidad	Comunidad Educativa
			Oportunidad de Acceso	Supervisor Director
			Permanencia y Promoción	Docente
			Resultado de los aprendizajes	Docente
		Sociedad Pluralista Democrática Solidaria y Participativa	Contenidos Específicos Valores Formas de Comportarse	Docente Alumno Alumno
		Redefinición de este Espacio Educativo	Conservación Producción y Distribución del Conocimiento Socialmente Significativo	Docente

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado	
Sentido Otorgado a la Enseñanza del Juego	Desarrollo Integral	Proceso de Maduración Sensorio-Motor Manifestación	Alumno	
		Lúdica y Estética	Alumno	
		Deportiva y Artística	Alumno	
		Crecimiento Socio-Afectivo	Alumno	
			Valores Éticos	Alumno
		Desarrollo de la Autonomía	Conocimiento de Posibilidades y Limitaciones de su Cuerpo	Alumno
	Satisfacción de Necesidades	Actitud Positiva Hacia el Cuidado e Higiene del Propio Cuerpo	Alumno	
		Estructuración de Hábitos de Salud y Bienestar	Alumno	
	Educación y Transformación Social	De Bienestar Corporal	Alumno	
		De Juego	Alumno	
Problema Social Asociado a la Salud Infantil	Modelo Cultural Comunicativo	Sector Popular y Escolaridad Incorporación de Códigos para la Integración Social	Docente Alumno	
			Docente Alumno	

Aspecto a Observar		Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
	Vinculación entre Juego y Salud	Modelo Programático	Construcción Orientada a Hacer Partícipes a Otros de los Universos de Significados Construcciones Válidas y Adecuadas para Comprender la Realidad	Docente Alumno
Selección de los Medios para su Concreción	Saber Social Considerado	Idea Fuerza que Orienta la Enseñanza	Funcionalidad de lo Aprendido Proporción de Información Organizada y Estructurada Ofrecimiento de Modelos de Acción a Imitar Proposición y Ejecución de Tareas Pautadas Actividades de Exploración o de Desubrimiento Poco o Nada Estructurada	Alumno Docente Alumno Docente Docente Docente Alumno
	Sentido Otorgado a la Enseñanza del Juego	Implicancia Educativa	Enseñanza de Contenidos Conceptual Procedimental y Actitudinal Formación de Competencias Enseñanza de Conocimiento Científicos	Docente Alumno Docente

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
		Valoraciones Actitudes Habilidades Metodologías y Procedimientos	Docente
Problema Social Asociado a la Salud Infantil	Institución Escolar	Responsabilidad por los Objetivos de Aprendizajes	Docente
	Transformación Educativa	Aprendizaje de Contenidos Específicos	Alumno
		Desarrollo de Competencias	Alumno
		Dar Respuesta a Problemas y Demandas de la Comunidad	Comunidad Institucional
Vinculación entre Juego y Salud	Calidad y Equidad	Desarrollo Integral del Niño	Comunidad Institucional
		Resignificación del Uso de Rincones	Docente
		Se Propulsa el Planteo de Interrogantes	Docente
		Se Interactúa con Material Diverso y Variado	Alumno
		Juego Libre y Espontáneo	Alumno
		Tratamiento de Contenido Según Disciplina	Docente

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado	
		Alternancia de Actividad Intelectiva y Recreativa	Docente Alumno	
Formas y Criterios de Organización de la Tarea Pedagógica	Saberes Sociales Considerados	Cambios Aúlicos Esperados	Responsabilidad por los Resultados de Aprendizaje Tarea	Docente
			Pedagógica que Vincula a la Escuela con la Comunidad	Docente
			Decisión y Responsabilidad Frente a Temas Puntuales	Directivo Docente
			Mayor Protagonismo del Alumno Habilitación de Otros Espacios para la Enseñanza Diversidad en los Recursos de Enseñanza	Alumno Docente Docente
	Problema Social Asociado con la Salud Infantil			
	Vinculación Entre Juego y Salud			

Tabla 4

*Síntesis Visual de Análisis del Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Corrientes**(2020)*

Aspecto a Observar		Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
Dimensión Problematizada	Saber Social	Fundamentos	Unidad	Comunidad
	Considerado	Pedagógicos	Pedagógica	Institucional
Principio Educativo			Equidad Educativa	Comunidad Institucional
			Trayectoria Escolar	Comunidad Institucional
			Enriquecimiento de Experiencias	Docente Alumno
			Construcción de Saberes	Alumno
			Desarrollo de Capacidades	Alumno
			Tiempo de Aprendizaje	Docente Alumno
		Formación Integral	Desarrollo de Capacidad Creadora	Alumno
			Placer por el conocimiento	Alumno
			Expresión por Medio de Distintos Lenguajes	Alumno
			Atender Necesidades Especiales y Dificultades de Aprendizajes	Docente
		Formación de Conciencia y de	Docente Alumno	

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
		Hábito de Cuidado del Ambiente	
Sentido Otorgado a la Enseñanza del Juego	Juego Como Contenido Cultural	Asociación de lo Cognitivo con lo Social	Docente Alumno
		Asociación de lo Individual con lo Social	Docente Alumno
		Abordaje del Juego Como Campo de Experiencia	Docente
		Consideración de su Jerarquía Equivalente a las Áreas de Conocimientos o Disciplinas	Docente Alumno
		Juego Como Conocimiento que se Transmite	Docente
Problema Social Asociado a la Salud Infantil	Formación Personal Social y Corporal	Desarrollo Saludable de los Niños	Docente
		Consideración de las Dimensiones Biológica Psicológica Social Afectiva y Ética	Docente
		Bienestar del Niño	Docente Alumno

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
		Como Manifestación de Comodidad en el Aspecto Bio-Psico-Social	
	Vinculación entre Juego y Salud	Identidad y Autonomía	Cuidado del Propio Cuerpo y el de los Demás Experiencias de Prácticas de Aseo y de Higiene Personal
Selección de Medios para su Concreción	Saber Social Considerado	Infancias	<p data-bbox="948 898 1159 1297">Promoción de Estrategia Didáctica en Base a la Heterogeneidad las Identidades Culturales y Étnicas las Variaciones Lingüísticas</p> <p data-bbox="948 1308 1159 1455">Comunidad de Aprendizaje Aprender con Otros y de Otros</p> <p data-bbox="948 1465 1159 1619">Expresión de Pensamientos y Toma de Decisiones</p> <p data-bbox="948 1629 1159 1858">Ingreso al Capital Simbólico y Recreación de Bienes Culturales</p>
Docente	Docente Alumno Comuna Institucional	Docente Alumno	Docente Alumno

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
Sentido Otorgado a la Enseñanza del Juego	Carácter Sociocultural	Simulación de Escenas Cotidianas y Conversaciones Convenciones de la Conducta Social Aprendizaje que surge del Contexto Cercano	Familia Comuna Institucional Docente Alumno
Problema Social Asociado a la Salud Infantil	Modo de Expresión	Interacciones que Colaboran en la Comprensión de las Complejidades de lo Social Involucramiento Activo y con Otros Participantes en la Suspensión del Mundo Real y en el Establecimiento de una Realidad Alternativa Posible	Docente Alumno Docente Alumno
Vinculación entre Juego y Salud	Idea- Fuerza que Orienta la Enseñanza	Vinculación de Contenidos por Enseñar con Distintos Formatos Lúdicos	Docente

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado	
		Promoción A través del Juego del Desarrollo Emocional y Cognitivo de Manera Transversal	Docente	
		Propulsión a partir del juego de un Discurso Argumentativo y Explicativo	Docente	
Formas y Criterios de Organización de la Tarea Pedagógico- Didáctica	Saber Social Considerado	Vínculos	Consideración de la Pluralidad de las Infancias Resignificación y Valoración del Contexto Particular de Cada Sujeto Alianza Familia- Jardín Misión Compartida en el Desarrollo Integral del Niño Concreción de Procesos Personales y Colaborativos que Generan la Transformación de Cada Sujeto Desarrollo de Actividades Como Desempeño de su Comprensión	Supervisor Director Docente Supervisor Director Docente Familia Jardín Docente Alumno Alumno

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
		Atención de Particularidades Personales y/o Contextuales	Docente
Sentidos Otorgados a la Enseñanza del Juego	Situaciones Comunitarias	Reconocimiento de la Heterogeneidad Cultural	Supervisor Director Docente
		Respeto ante los Intereses y Producciones de Diferentes Grupos Sociales	Supervisor Director Docente
		Identificación de Diferentes Soluciones Para Resolver un Problema de Manera Conjunta	Docente Alumno
		Colaboración e Interacción Permanente en Múltiples Situaciones de juego A través de Elementos que Descubren por Medio de la Indagación	Docente Alumno
Problema Social Asociado a la Salud Infantil	Modos de Promoción	Promoción de una Mejor Calidad de Vida que Impacte en el Desarrollo de una Alimentación	

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
		Saludable y un Mejor Bienestar Descanso Vida al Aire Libre Prevención de Enfermedades y de Accidentes Apropiación de Hábitos de Higiene y de Cuidado del Cuerpo Beber Agua Cepillarse los Dientes Lavarse las Manos Reconocimiento del Uso de Normas y Función de Algunos Espacios Sociales por Ejemplo los Centros de Salud	Alumno Docente Alumno Alumno Docente Alumno
Vinculación entre Juego y Salud	Enriquecimiento Mútuo	Reflexión y Verbalización ante su Propia Experiencia de Juego Comprensión y Análisis de Problemáticas que Afectan la Vida y la Salud en el Jardín y en Otros Contextos	Docente Alumno Docente Alumno

Aspecto a Observar	Categoría	Subcategoría	Sujeto Implicado
		El Desperdicio de Residuos y de Agua el Exceso de Ruidos como Problemáticas que Afectan la Salud	Docente Alumno

La Reforma del Diseño Curricular

Según Pagés (1994):

El currículum como construcción social, históricamente determinada, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad. (p. 3)

En este sentido, ese legado cultural, al que alude el autor, se recrea a partir de contenidos escolares concebidos desde sólidos principios democráticos. Esta idea nodal y basamental se derivó en nuestro país en un diseño curricular de la reforma.³¹ Se lo enuncia a nivel nacional y provincial, algo propio de los años '90, y que delineó tres campos de problematización. Por una parte, el discurso sobre una profunda transformación en la concepción de los fines educativos perseguidos por el jardín de infantes. Luego, el compromiso

³¹La reforma del diseño curricular se proyectó y se construyó sobre la base de conocimientos educativos traspasados por valores democráticos. Y desde la decisión de superar el vaciamiento de contenidos escolares propio de una política de receso cultural impuesta por la última dictadura militar, se recupera la transmisión de conocimientos significativos en las instituciones educativas. Se incluye a las de nivel inicial.

y la responsabilidad que le atañe al docente como agente fundamental en la implementación de los principios curriculares para la concreción de la mentada reforma educativa. Y, por último, la necesidad de poner a los alumnos en contacto con los conocimientos derivados de las ciencias. Se consustancian todas estas cuestiones con una forma de promoción de pluralismo socio-comunitario y socio-cultural. El texto curricular de la provincia de Corrientes de 1997 da indicios, entonces, desde una perspectiva regional, a un proceso de selección y jerarquización de los contenidos más visibles. Se hace alusión particular a los contenidos de las ciencias sociales y a los de las ciencias naturales. Tal como lo evidencian las categorías y subcategorías presentadas en la Tabla anterior (ver p. 129, **Tabla 3** '*Síntesis Visual de Análisis del Diseño Curricular Educación Inicial de la Provincia de Corrientes 1997*', una sociedad pluralista resulta del aprendizaje de contenidos específicos sustentados en valores y en formas de comportarse propios de un lugar. "Así planteada, la educación es el proceso de transformación, consolidación, reacción y recreación de la cultura. Entendida como las manifestaciones de su comunidad: sus valores, su lengua, sus expresiones artísticas, sus conocimientos, sus tradiciones, su trabajo"(Diseño Curricular, 1997, p. 26).

Por lo tanto, estos contenidos se incluyen en el texto curricular (como se detalla en una de las categorías de análisis de esta investigación) mediante un 'modelo cultural comunicativo' dirigido a preservar la lengua materna que los niños usan con anterioridad a su ingreso al

jardín. Así, el guaraní y otras formas lingüísticas tales como el 'guarañol'³² y el 'portuñol'³³ son incorporados en las prácticas discursivas de las instituciones educativas de nivel inicial de la provincia. Es decir, en ellas el docente en tanto facilitador de códigos comunicacionales, ayuda a los alumnos a ampliar su universo de significados:

La cultura se vive, y se reelabora a partir de la propia experiencia. De esta manera, la escuela no debe destruir la lengua que el niño trae cuando ingresa, sino que debe tratar que este alumno, apoyándose en ella, acceda al uso competente del idioma nacional.

(Diseño Curricular, 1997, p. 24)

Esta tendencia reformista del diseño curricular se traduce, también, en la incorporación de contenidos específicos que facilitan el desarrollo de competencias. Mediante las mismas se otorga a los alumnos la posibilidad de entrelazar los saberes que obtienen como miembros de una comunidad con aquellos proporcionados por la institución educativa y sustentados en las ciencias. En este sentido, se retoman las prácticas regionales vinculadas al cuidado del cuerpo y de la salud. Además, se agrega a esto un saber hacer con 'ciencia' y con 'conciencia'. Para este propósito, se cumple con el abordaje sistemático de hábitos de cuidado e higiene del propio cuerpo y la configuración de costumbres relacionadas con la salud y el bienestar. Estas categorías de análisis detalladas en la tabla precedente³⁴ se develan en los enunciados de este

³²Guarañol: es básicamente el idioma español con mayor influencia del guaraní sobre él y viceversa. Remite a una alternancia de códigos lingüísticos, especialmente en el nivel léxico-semántico a tal punto que se produce una variedad oral del guaraní, denominada *jopara* que significa 'mezcla'.

³³Portuñol: ha surgido como una lengua de contacto que se caracteriza por un uso familiar. Los hablantes la utilizan para las interacciones en diversas prácticas sociales de la vida cotidiana.

³⁴Ver en página 129 **Tabla 3: Síntesis Visual de Análisis del Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de Corrientes (1997)**

texto curricular “Se considera que el proceso de construcción de los aprendizajes se realiza sobre la base de los saberes previos, las características propias de los niños de este nivel, las diferencias individuales y las diversidades sociales y culturales” (Diseño Curricular, 1997g, p. 33).

El caso de esta propuesta curricular desplegada en la década del '90, muestra en su discurso cómo el contexto político-educativo nacional le da una impronta particular a la política curricular jurisdiccional. Esto se hace evidente a través de la concepción de un tipo de documento en el cual su retórica alude a la reforma educativa. La autora Ziegler (2008) usa la categoría ‘gramática de la innovación’ para referirse a los repertorios estables por medio de los cuales se ponen de manifiesto las propuestas de cambio educativo. En relación con este documento, se pueden citar los siguientes ejemplos: –desarrollo de competencias; –producción y distribución de conocimiento socialmente significativo; –contenidos disciplinares específicos; –eficacia y eficiencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; – conocimientos derivados de los avances de la ciencia y de la tecnología; –infancia pensada desde la visión de sujeto autónomo; –trabajo grupal y colaborativo. Es oportuno señalar, además, que en este contexto el docente fue convocado como destinatario, lector y aplicador de estos principios. Para Ziegler (2008):

En definitiva, operan como una herramienta de normatización que limita lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar. Ellos son, según Martínez Bonafé (1998), una teoría sobre la escuela, y por su fuerza legal ligan a los docentes con sus obligaciones. (p. 397)

En lo referente al juego, este discurso curricular se sostiene mediante un doble mensaje. Sobre la base de la categoría de análisis cualitativo, se presenta un ‘modelo programático’ visible en la **Tabla 3**³⁵ que antecede a este apartado. A partir de este se reconoce la importancia del valor equitativo entre el ‘juego libre’ y el ‘juego para la adquisición de contenidos disciplinares’:

Le corresponde entonces a la institución balancear las actividades en una justa proporción para que la Educación Inicial conserve sus características, otorgándole al juego el lugar que le corresponde dentro de las actividades cotidianas, sin que pierda su legítima vigencia. (Diseño Curricular, 1997, p. 38)

Esta posición ubica al docente frente a una dicotomía, ya que debe lograr la funcionalidad de la información que se proporciona a los alumnos. Por un lado, se tienen presente los ‘modelos de ejecución’ a seguir (modelos conductuales), cumpliendo, entonces, con las tareas pautadas. Por otro lado, no se debe desatender aquello que hace a la esencia del juego como actividad libre, creadora y propiciadora del desarrollo infantil. Según Valiño (2019) “Forman parte de esta misma posición algunas expresiones que alertan sobre la necesidad de “tener cuidado en que los juegos seleccionados como estrategias de enseñanza no dejen de ser juegos” (p. 21).

Estos sentidos aparentemente desvinculados despojan al juego de su expresión de práctica social. En paralelo, obstruyen la planificación de propuestas sobre múltiples repertorios

³⁵Véase en página 129 **Tabla 3**: *Síntesis Visual de Análisis del Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de Corrientes (1997)*

en los cuales el docente debe participar. Dicha participación se torna deseable, esperable y provechosa. Por lo tanto, se entiende que a jugar se enseña y se aprende sin que esto obstaculice el desarrollo infantil. Pero, deben ser los alumnos quienes impulsen el juego como autores de estos. El diseño curricular de la reforma queda representado, entonces, como un manifiesto sobre la mirada otorgada a la enseñanza de la primera infancia. En él los saberes producidos por las ciencias se los piensa, se los estructura y se los organiza jerárquicamente. En efecto, tal como se visualiza en el gráfico del triángulo invertido (ver en **Apéndice A1** p. 212), los contenidos se muestran con una posición decreciente: fragmentados, atomizados. Conforme, además, con una propuesta cultural y educativa ese contenido científico se convierte hacia lo denominado por algunos autores como 'ciencia escolar'. Todas estas cuestiones se constatan a través de lo enunciado en el diseño puesto que, se destacan tres puntos principales. En el primero de ellos se refuerza la tradición disciplinar presentando a las áreas de estudio en un orden de mayor a menor importancia conforme a dos variables:

- Un corpus de conocimiento que posee una lógica interna de articulación de ciertos 'temas centrales' a ser enseñados y a ser aprendidos. Luego, se accede a otros campos del saber confiriéndoles estatus a las disciplinas.
- Una carga horaria para cada una de ellas instrumentada, también, en función de un tiempo decreciente signado por la priorización de los temas centrales.

El segundo punto convoca prioritariamente al sujeto-docente como actor principal para la concreción del proceso de desarrollo curricular. Por tal motivo, este organiza sus propuestas

escolares mediante modelos: el programático, el comunicacional y el conductual. Estos propician el progreso de distintas competencias. Así, el dispositivo curricular da paso a un tercer elemento asociado a los dos puntos anteriores. Este amplía la visión de lo propiamente escolar (remitido por cada una de las disciplinas) sumando la producción original de objetos escolares: láminas, libros de textos, cubos didácticos, juegos de mesa y de encastre, cuerpos geométricos, etcétera. Todos estos elementos colaboran, entonces, en la comprensión del currículo como un aparato regulador de la vida institucional y de las prácticas escolares. Existe, por lo tanto, una regulación en las conductas manifiestas de las personas. Esta tendrá un mayor efecto en el docente, puesto que es el máximo responsable en la aplicación de los principios curriculares para la concreción de la reforma educativa. El profesional de la educación es asesorado, acompañado y evaluado por el director y el supervisor. En este contexto y como lo denota el gráfico (ver **Apéndice A1** p. 212), el juego es un hacer esencial del jardín de infantes, pero se subsume en cada uno de los campos del saber. Por ende, se lo considera un elemento accesorio. Se lo piensa en su doble formato: el juego libre y el juego programado. Ambos son congruentes con los propósitos de enseñar y de aprender un tema disciplinar en particular. Con esta misma lógica, en el documento se plantea la promoción de un pluralismo socio-comunitario y socio-cultural. En este sentido, las familias son quienes aportan conocimientos que en la escuela serán transformados. Es decir, en el gráfico del anexo se mencionan los saberes regionales proporcionados por estas, y que son permeables hacia la selección y la jerarquización de los contenidos. Además, se los actualiza (o se los convierte, según el caso) con los fundamentos que aportan las ciencias. En definitiva, el diseño curricular de la reforma

propia de los años '90 no desconoce la actualización y la transformación de los contenidos escolares. Estos surgen como una manifestación de la oposición a expresiones políticas autoritarias presentes en décadas anteriores. También, es una reacción sobre la base de la defensa en contra del vaciamiento de contenidos disciplinares. A esto se suma la importancia de considerar las cuestiones que son parte de los intersticios del texto curricular. Dan cuenta de ello los mensajes enunciados entre líneas sobre la reescritura que esto conlleva a partir de los propósitos educativos explicitados, y de los sujetos realmente convocados. En suma, las decisiones sobre qué se enseña, cómo se enseña, a quiénes se enseña, y sobre quién recae la mayor responsabilidad de los resultados obtenidos pasan a formar parte del discurso curricular. Se puja, entonces, una reforma basada en la necesidad de visibilidad, búsqueda de reconocimiento y de valor educativo que el jardín de infantes hasta hoy sigue delineando como parte de su misión. Como lo menciona Ziegler (2008) “La década de los ´90 instaló no solo la necesidad de encarar reformas sobre los textos curriculares, sino que se efectuaron una serie de transformaciones que consistieron en la reorganización del saber escolar y de las instituciones educativas” (p. 394).

La Polifonía del Diseño Curricular

Brailovsky et al. (2022) dicen que:

El concepto de “currículum” es probablemente el que reúne con mayor fuerza, en las discusiones pedagógicas, la articulación necesaria entre relaciones de enseñanza y sistemas de enseñanza. Entre maestros y Estados. Entre miradas mínimas (hechas de

gestos, modos y estilos) y miradas amplias (hechas de políticas, lineamientos y programas). (p. 218)

Al partir de estas ideas se habilita un primer acercamiento de análisis sobre la polifonía del diseño curricular visible en el nuevo currículum de nivel inicial de la provincia de Corrientes (2020). Es decir, polifonía en tanto política del lenguaje curricular como condensación de cuestiones tan disímiles como lo son las prácticas de gestión curricular, las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizajes. En este sentido, emerge de la lectura de este documento una suerte de diálogo de discursos variados y de experiencias que entrelazan las perspectivas orientadora, declarativa e inspiradora de esta empresa social que es el currículum. Este es la voz oficial del Estado porque es un elemento que propulsa un modo particular de organización del saber. Además, brinda un repertorio sobre la noción de infancia y los ámbitos socio comunitarios y culturales en los cuales se hacen efectivas las tareas de la escolarización. En virtud de esto, las categorías cualitativas de análisis observables en la **Tabla 4**³⁶ colaboran en la comprensión de esa problematización. Los principios educacionales (primer campo de estudio), enunciados en esta producción curricular, se visibilizan en los propósitos, en los objetivos de la educación inicial y en los fundamentos pedagógicos. Es decir, se presentan como elementos con un cariz particular derivados de una determinada dimensión temporo-espacial, y del posicionamiento de los sujetos convocados. Por lo tanto, dichos elementos constitutivos del texto curricular no permanecen invariables:

³⁶Véase en página 134 **Tabla 4**: *Síntesis Visual de Análisis del Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Corrientes (2020)*

El dispositivo propició discusiones desde nuevas perspectivas acerca de las tradiciones y los recorridos de la Educación Inicial en esta oportunidad, nuestra provincia generó aportes sustantivos que hoy acompañan el proceso de revisión, reflexión y elaboración del presente documento normativo. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 28)

Entonces, la novedad se da por el entramado de prescripciones, de imágenes-objetivos, de expresiones de cultura(s) y de revisión de lenguas. En la **Tabla 4** del diseño curricular de la provincia de Corrientes (2020) se visualizan modalidades educativas de nivel inicial sobre la base de los siguientes fundamentos pedagógicos: consideración de la pluralidad de infancias, la legitimación de diferentes contextos y la valoración de las tradiciones culturales. La responsabilidad, el dinamismo y la complejidad son características esenciales de este documento. Se las identifica, por ejemplo, en las decisiones político-educativas asociadas a la idea sobre los saberes que ingresan efectivamente en las salas de los jardines de infantes. Además, se considera cómo se abreva ese contenido y por qué se asume dicha organización del conocimiento. Por lo tanto, el modo de agruparlos no es casual ni es inocuo. Para poder entrar comprensivamente al lugar ocupado por el Estado en la selección de esos saberes, que luego se incorporan al campo curricular, se recurre a las ideas proporcionadas por Brailovsky (2022) ingresa lo que interesa y lo que oficia como principio orientador de tareas didácticas (pp. 220-221). De esta manera, lo que interesa conjuga el entramado de aportes provenientes de lo personal y de lo social. Es decir, en gran medida dichos saberes buscan la consideración de la promoción de lo sentido, de lo relevante, de lo posible de ser enseñado y de ser aprendido. Estos se asocian con la promoción de la fibra más íntima de la identidad de cada sujeto como

único e irreplicable, pero también como miembro de una comunidad. En definitiva y en consonancia con lo expresado previamente, uno de los principios orientadores de las decisiones didácticas y de las tareas pedagógicas refiere a la centralidad del juego como un campo de experiencia. Es posible reconocer, en este sentido, subcategorías de análisis tales como:

- El docente como artesano pone a disposición del alumno un legado cultural.
- Favorece el deseo y el interés de este por aprender.
- Potencia el juego como una estrategia para enseñar.
- Enlaza los temas sociales relevantes con distintos formatos lúdicos.

Así se enuncian estas cuestiones en el discurso curricular analizado:

El juego entrelaza lo cognitivo con lo social y lo individual con lo colectivo. Desde ese lugar, se comprende su valor, como un desafío para la enseñanza, posicionando a esta actividad en el marco del desarrollo sociocultural que, en diferentes contextos potencia el desarrollo integral del niño. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 193)

La polifonía del diseño curricular se traduce como la intención de despojarse de su representación más clásica de documento prescriptivo. Se desplaza, entonces, hacia una versión de texto público desde el cual se convoca a distintos sujetos: por ejemplo, la familia y la comunidad en la que está inserta la institución educativa. Es un material de consulta para los docentes y una fuente de inspiración de 'prácticas escolares de lo posible' mediante las cuales

los convocados se sitúan frente a la necesidad de saber. Además, está abierto a una revisión permanente a través de un entramado dialógico. De este modo, el documento da cuenta de un salto cualitativo en relación a un saber pensado como contenido escolar que se organiza por campos de experiencias. En ellos se combinan disciplinas disímiles tanto en lo conceptual como en lo metodológico. Así, esas disciplinas propulsan que las infancias puedan entrelazar distintas habilidades, valores, disposiciones y saberes. Por ende, en la **Tabla 4** que antecede a este apartado, se lee la vinculación del juego con la salud mediante acciones promotoras tales como 'una mejor calidad de vida que impacta en el desarrollo de una alimentación saludable, un adecuado descanso, la vida al aire libre, la prevención de enfermedades y de accidentes'. Se advierte, entonces, un modo de agrupar el contenido escolar por el cual docentes y alumnos trabajan de manera conjunta y colaborativa. La finalidad es alcanzar un enriquecimiento mutuo al abordar, al verbalizar, al reflexionar, al analizar situaciones del diario hacer (por ejemplo, en lo concerniente al tema de la salud). Es la polifonía del diseño curricular interesada en superar asiduos debates por los cuales, se sitúa al juego sólo como expresión de juego libre (jugar por jugar). Este discurso curricular da cuenta de que el juego también es un modo de manifestación social, cultural y, en sí mismo, un contenido de enseñanza y de aprendizaje (jugar con sentido pedagógico). Además, denota una fuerte impronta que tensiona al juego hacia el entrelazado de estas nociones. Se está en presencia, entonces, de una retórica curricular reveladora que se desplaza desde las motivaciones personales, hacia las de interés social. Según Brailovsky (2022):

Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos. Es precisamente esa idea de llevar a los alumnos “fuera de sí mismos” la que representa una visión del saber como cosa que, al ponerla en juego (figurada y literalmente), se vuelve interesante. (p. 227)

Diagramar de un modo gráfico la polifonía del diseño curricular (diseño curricular para el nivel inicial de Corrientes 2020), conlleva una posible visión de círculos integrados como campos de experiencias. Estos mantienen un alto nivel de comunicación, de intercambio y de retroalimentación, entre sí y con otros espacios. Afloran aquellos que los exceden y, luego, los que ofician como afluentes para la configuración de ejes vertebradores de contenidos. Es decir, se evidencian espacios inter-vinculares abiertos hacia el interior de los distintos campos del saber, desagregados en ejes vertebradores de contenidos. Luego, se observan también líneas dialógicas que permean lo explicitado por fuera de los círculos de campos de experiencias (situaciones variadas y situaciones diarias del ámbito socio-comunitario) y aquello que queda como elemento nuclear del gráfico (sujetos y propósitos como elementos subjetivos y estilizadores³⁷ de las prácticas áulicas). (Véanse todas estas cuestiones en el **Apéndice A2** p. 214 de la **Figura La Polifonía del Diseño Curricular**). De esta manera, el diseño propuesto colabora en el ingreso a un territorio curricular en el cual la ‘noción de circularidad’ delinea

³⁷En este sentido, la palabra estilizador (y su variante en plural) debe ser entendida como las diferentes improntas que adquieren las prácticas áulicas situadas y que involucran a todos los actores sociales. Se retoman estas ideas con los ejemplos enumerados en la página 155 de esta tesis.

discursivamente el intercambio constante entre los distintos espacios del saber. También, amalgama aquello pensado como centro de interés en su doble dimensión: lo singular y lo público. Por lo tanto, adoptar la decisión política de organizar los contenidos mediante campos de experiencias habilita la intención de hacer pasar, de dar luz, de poner en valor las vivencias.

En el jardín de infantes las situaciones diarias y variadas son de suma relevancia, ya que en ellas las infancias forman parte activa como sujetos de derecho. Se parte, entonces, de la premisa de abordar de un modo sensible y razonable esas situaciones vitales por las cuales transitan cotidianamente. La ‘noción de circularidad’ remite, también, al principio de la polifonía dentro del diseño curricular presentado como una trama integrada. Por lo tanto, la realidad social de carácter singular y la de carácter público no se atomizan, no se fragmentan, ni se desarrollan dentro de los límites de una sola disciplina. Subyace, pues, en vinculación a esto la imagen del principio globalizador y totalizador de experiencias, de vivencias, de conocimientos. Molinas (2022), basándose en Hoffman (2014), afirma que “En lugar de disponer los objetos en una narrativa única, lineal y cronológica, el imperativo actual es hacer que las cosas interactúen unas con otras, posicionándolas como una gama diversa de historias, ficciones y microhistorias” (p. 214).

La ‘noción de circularidad’ da paso a la observación de un *continuum* entramado dialógico, de intercambio, de retroalimentación de un hacer pedagógico (este último se construye colectivamente en el documento). Se le confiere otra esencia a este diseño curricular al despojarlo de su visión más clásica de elemento prescriptivo para situarlo como un elemento orientador e inspirador en la producción de saberes pedagógico–didácticos. En este contexto,

se lo entiende, entonces, como una trama discursiva siempre mejorable, abierta, flexible, epocal. Puesto en situación de revisión y de reconstrucción asidua, invita a hacer foco en los sujetos a los cuales convoca y en los propósitos educativos enunciados. Los elementos nucleares son definidos desde las subjetividades y develan estilos de prácticas áulicas que tendrán consecuencias políticas concretas. En efecto, al convocar desde la retórica curricular a un sujeto de derecho se posiciona a los docentes y a los estudiantes no como simples 'aplicadores' de un texto curricular, sino como agentes sociales. Estos reconociéndose y sintiéndose parte de un diseño curricular, se lanzan a redefinirlo, a recrearlo y a reconfigurarlo. De esta manera se ponen en circulación distintos elementos estilizadores de las prácticas áulicas:

- Apropiación de la desigualdad y de la diversidad cultural para una reconversión de este patrimonio, no desde la utopía, sino desde el convencimiento de ser otro con los otros (interpretación de sentidos como productos amalgamados).
- Activación y construcción de saberes mediados por la materialidad presente en el ámbito institucional y en el ámbito socio-comunitario (interpretación de permanencias y cambios).
- Propulsión del 'guardianado' y cuidado de la corporeidad, la sanidad, y el medioambiente (interpretación de manifestaciones locales, regionales).
- Promoción del juego para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social (interpretación del juego como contenido con alto valor cultural).

En síntesis, la polifonía del diseño curricular de la provincia de Corrientes (2020) da cuenta de movimientos circulares y continuos. Los distintos sectores que la conforman no están pensados como unidades compactas, fragmentadas y radicalmente distintas unas de otras. Por el contrario, los límites entre los sectores graficados son difusos y en sus intersecciones se revelan las transiciones, las transacciones, los acuerdos, las permanencias, las continuidades, las discontinuidades, en materia educativa. En virtud de esto, todos los sujetos están representados implícitamente en los distintos sectores como parte de un proyecto social en un ámbito de construcción mancomunado. Esta visión se correlaciona con el 'enfoque deliberativo del currículo' planteado por Tomas Englund (2015) y detallado en el apartado 'Marco teórico' de esta investigación. Para el autor la deliberación curricular se perfila del siguiente modo:

Intenté demostrar que los contenidos curriculares son construcciones sociales que al tener como sustrato distintas visiones políticas e ideológicas, allanan el camino para que surjan distintas interpretaciones; pero, a su vez, traté de demostrar que en la práctica son justamente los docentes quienes interpretan, diseñan y aplican los currículos y las asignaturas de formas que podríamos intentar definir para realizar análisis y comparaciones en el futuro. (Englund, 2015, p. 9)

La Planificación Didáctica: Sentidos y Significados

Al rastrear y al adentrarse en las propuestas didácticas diseñadas por las docentes, irrumpe el interés investigativo por visualizar sus 'hilos de sentido'. Mediante estos se recorren las significaciones, las experiencias, las diagramaciones y otros elementos configurativos (y constitutivos) de este hacer sistemático. Desde allí, los fundamentos y las funciones atribuibles

a la planificación (en relación con la enseñanza) se asocian, por una parte, a su visión más estandarizada. En consecuencia, los modelos utilizados para su enunciado habilitan muy pocos espacios para las variaciones de tareas. Esto alude, además, a un modo descriptivo de los pasos a seguir en la consecución de las acciones. Por otra parte, desde una cosmovisión de tarea situada, compartida, comprometida, articulada, y evaluada, se la enuncia y se la diagrama desde un modelo más abierto y más flexible. Bien entendida, la planificación se presenta, entonces, como un entramado de aprendizajes institucionales. También, es un medio propulsor de la calidad educativa. Es, asimismo, una herramienta de mejora de la gestión de la clase, y un compromiso de intervencionalidad con los niveles de formulación curricular que la anteceden.

Según Brailovsky (2017):

La idea de una “planificación flexible” suele presentarse como contrapeso de las rigideces. En ese sentido, pensar que la planificación no es un mandato inamovible, nos abre la puerta a concebir algunas metáforas que ayuden a las prácticas de enseñanza a pensarse desde diseños de planificación capaces de contener estos dilemas, estas complejidades. (p. 43)

Introducirse, entonces, en el estudio analítico de la planificación de la enseñanza promueve la intención de considerar las cualidades peculiares que muestran sus elementos constitutivos (objetivos, contenidos, estrategias, evaluación). Es decir, identificar cómo se los enuncia, se los combina y se los hace funcionales conforme al modelo didáctico en el que estos se incorporan. Para Brailovsky (2017) “En el nivel inicial existen algunas estructuras didácticas que organizan estas variables de modos particulares. Las estructuras más consolidadas en el

nivel inicial son: la unidad didáctica, el proyecto áulico (o proyecto didáctico) y la secuencia didáctica” (p. 58).

En el caso particular de los proyectos didácticos, tales como ‘Producción del jabón’ y ‘Realizamos un video con consejos saludables’, enunciados por las docentes de sala de cinco años del jardín *Panambi*, los objetivos son redactados en términos de acción³⁸. De este modo, se grafican parámetros de movilidad de lo que los alumnos realizan para aprender. Por ejemplo, en el caso del primer proyecto enunciado se leen los siguientes objetivos: – ‘tome conciencia’; – ‘descubra’; – ‘aprenda’; – ‘adquiera hábitos’; – ‘logre acuerdos’. Y se los explicita, además, de un modo interrelacional en el que se entrelazan distintos aspectos: el abordaje del objeto en relación con sus propiedades y/o beneficios. Por ejemplo: – ‘uso del jabón’ [objeto referido en el proyecto] en el lavado de manos como un medio de protección ante virus y bacterias [propiedades/beneficios del objeto]. El mismo hecho se aprecia en los objetivos enunciados para el segundo proyecto (‘Realizamos un video con consejos saludables’). El segundo elemento constitutivo de la planificación de la enseñanza es el ‘contenido’. En el caso de estos proyectos didácticos, la nota característica de los contenidos radica en su presentación a modo de interrogantes. Se muestran, entonces, en clave de múltiples experiencias por las cuales se propicia que los niños accedan a ‘la situación de saber’. En un primer acercamiento a dichos contenidos, se explicitan las preguntas problematizadoras ¿por qué y con qué nos lavamos las manos? ¿qué significa saludable? ¿cómo cuidamos nuestro cuerpo?³⁹ Son estos interrogantes los

³⁸Véanse estas referencias en el **Apéndice B4–5** pp. 230–236

³⁹Véanse estas referencias en el **Apéndice B5** p. 236

que dan la idea de ‘enseñar haciendo’ sobre la base de desplazamientos constantes y circunscriptos a una realidad cuya mutación es permanente. De este modo, y conforme a una perspectiva integral y globalizada, dichos contenidos se combinan presentándose en distintos campos de experiencias. Desde ese punto de partida las docentes delimitan las actividades. Por ende, los objetivos y los contenidos de la labor en terreno se evidencian como manifestaciones de búsqueda. Las actividades, por su parte, aluden a lo productivo como construcción de saberes. Por ejemplo, mientras uno de los objetivos plantea ‘descubra cómo actúa y para qué sirve el jabón’, el contenido enuncia ‘¿es lo mismo lavarse las manos con agua sola y con jabón?’. En paralelo, una de las actividades propone ‘realizar una experiencia sencilla con cápsulas de petri para significar los efectos del jabón sobre las manos’. Entonces, la propuesta es una invitación constante de las docentes para que los alumnos revisen las experiencias que transitan. Esto favorece el análisis de los procesos devenidos, luego, en la concreción de un producto. Por lo tanto, la estrategia evaluadora se muestra funcional a la reflexión.⁴⁰

Las secuencias didácticas, son tramas que entrelazan de un modo coherente y relacional distintas experiencias con la intención de lograr volubilidad al acercarse a un objeto de conocimiento. Desde esta mirada, se analizan las secuencias didácticas ‘Cuerpo sano y limpio’, ‘Alimentación saludable’ y ‘Los collages de Antonio Berni’, ideadas por las docentes de salas de cinco años del jardín *Panambi*. Los objetivos incluidos en estas se encuentran detallados en términos de lo que los alumnos harán. Por ejemplo, en el caso de la secuencia didáctica ‘Los collages de Antonio Berni’ se explicita ‘reutilizar elementos de desechos recolectados en casa y

⁴⁰Véase esto en los proyectos didácticos analizados e incluidos en el **Apéndice B4** p. 230

en el jardín para realizar obras artísticas'. Otra característica de este componente es su enunciado en relación con la contextualización: 'conocer la vida, las obras y técnicas de collage del artista argentino Antonio Berni'. De este modo, los contenidos presentados mediante la conjugación de distintos campos de experiencias, y de distintos ejes devienen en un conjunto de actividades encadenadas conforme a un criterio de orden. Esas actividades conllevan también la concreción de diferentes capacidades derivadas y sucesivas. Por ejemplo:

Actividad de inicio –programar un juego de semejanzas y diferencias describiendo mediante tarjetas algunas de las obras de Antonio Berni. Actividad de desarrollo: –plantear la observación con la intención de ampliar la descripción anterior, al tener que responder luego de lo visualizado preguntas ¿cómo realizaba sus obras el artista y a quién retrataba? ¿qué materiales usaba? ¿de dónde obtenía esos elementos? –presentar en atriles las obras de Antonio Berni: Juanito remontando su barrilete, 1973; Las vacaciones de Juanito, 1970. –hacer foco mediante preguntas en el tema de la basura, el cuidado del ambiente y, por ende, el cuidado de la salud de las personas. –emular a Berni y recolectar materiales de desechos que hay en sus hogares. –producir sus propias obras de artes con esos elementos. Actividad de cierre –exponer y socializar por parte de cada artista sus obras en el SUM del jardín. (Fragmento de la **Secuencia Didáctica 'Los Collages de Antonio Berni'** ver en **Apéndice B1** p. 215)

Así, estas secuencias didácticas develan la intención de delinear, pensar y concretar procesos de enseñanza en los que el juego es una de sus estrategias. Colabora con los

propósitos de ampliar, complejizar y dotar de nuevas formas y de nuevos sentidos a las labores de enseñar y de aprender. Léase como parte de los contenidos en lo referente al campo juego 'participación activa en diversos formatos de juego y sus modalidades'. Se advierte, entonces, la necesidad de invitar a los niños a compartir desde lo lúdico los distintos matices que alcanzan sus experiencias vitales; a entender la salud como ampliación de los márgenes de la vida; y a delimitar la responsabilidad que cada persona tiene frente a estos temas. Es decir, reconocerlos y valorarlos desde sus conocimientos previos, desde sus necesidades y desde sus incertidumbres como parte de la expresión de una política de amparo. Así lo expresan las docentes:

Los niños a estas edades disponen de mucha información previa sobre la alimentación.

En esta secuencia se parte de esos saberes previos para generar situaciones de exploración, confrontación, reflexión, ampliación y también la formulación de preguntas que oriente a niños y familias a la adquisición de hábitos saludables. En esta oportunidad, consideramos provechoso incorporar en la sala de cinco años las artes visuales desde la experiencia de reciclado del pintor Antonio Berni. (Fragmento de la **Secuencia Didáctica 'Los collages de Antonio Berni'** ver en **Apéndice B1** p. 215)

En congruencia con estos postulados, la evaluación incluida en las programaciones didácticas se direcciona hacia la visualización del cómo se aprendió y de qué modo significaron los niños las distintas experiencias educativas. Así lo enuncian las profesoras:

Evaluación inicial: a partir de un juego, donde se detectan necesidades intereses y conocimientos previos del tema planteado. Evaluación reguladora del proceso de

aprendizaje de los alumnos y de la intervención del docente y la planificación.

Evaluación final donde se recapitula todo el proceso realizado, analizando los

aprendizajes logrados por los niños. (Fragmento extraído de la **Secuencia Didáctica 'Los**

Collages de Antonio Berni' ver **Apéndice B1** p. 215)

En síntesis, se plantea una estrategia de evaluación de procesos para advertir etapas, obstáculos y acciones transitadas para generar saberes. Cabe mencionar, también, que las secuencias didácticas analizadas en este apartado se subsumen en los proyectos didácticos nombrados y detallados anteriormente. Todos se estructuran desde el documento curricular que sostiene los propósitos pedagógicos de la provincia de Corrientes.

Distintas Voces en Juego

La Cartografía del Juego y de la Salud: la Voz de los Directivos

El territorio escolar es ese espacio que incluye considerar, dibujar y señalar los lugares y las experiencias, conocidos, andados y desandados por sus actores institucionales. Es decir, la cartografía representa los discursos, las fronteras y los sentidos políticos, los cuales denotan poder, límites y desplazamientos del espacio de lo personal al espacio institucional. En este sentido, la cartografía del juego amalgamado con el tema salud permite leer ciertos recorridos delineados por el equipo de conducción del jardín *Panambi*. En esa tarea de trazar las condiciones para su concreción se develan imágenes de relaciones y de vínculos interpersonales, de husmear ciertos modos de nombrar los objetos con los que se juega, de lograr un momento íntimo con el juego en solitario. Pero, también, evoca las presencias de otros sujetos desde los objetos usados en el juego. Las voces de los directivos dan indicios, entonces, de pensar la enseñanza en clave lúdica, de pensar al juego como una experiencia educativa. Al ser consultadas sobre las valoraciones que las docentes de la E.J.I. N°2 poseen sobre el juego, emergen de esta categoría las ideas:

El juego como un contenido a ser planificado y como una estrategia para enseñar; permite a los niños adquirir nuevos conocimientos; uso de las nuevas tecnologías para desarrollar el juego; como recurso para enseñar- como actividad por la que los niños se sienten atraídos- como forma libre en el momento en el patio; enseñar utilizando diferentes formatos de juegos (dramático, de construcción, con reglas

convencionales, tradicionales, de mesa y del lenguaje). (Fragmentos de las **Entrevistas Realizadas a los Directivos de la E.J.I. N° 2**, presentes en el **Apéndice C1,2-3** pp. 246-255)

Existe, de esta manera, una clara alusión a la pretensión de que el juego propulse ciertos saberes. Este requiere del diseño y de la planificación minuciosa de la actividad por parte de las docentes. Ellas ofrecen para este propósito variados escenarios, múltiples propuestas de juegos con disímiles temas disparadores y una diversificación de los materiales lúdicos. No se tiene, entonces, una visión de juego desde una lógica del medio para un fin. Es decir, no se juega para aprender, sino para que los niños aprendan al jugar. En este contexto las profesoras colaboran con el desarrollo de ciertas relaciones y vínculos interpersonales. Cabe aclarar que las experiencias individuales se mezclan con las vivencias colectivas. Para Gadamer (1991) el juego está pensado como acontecimiento y fiesta en el que se evocan y comparten ciertos signos y símbolos (pp.148-149). Es decir, implica habilitar mundos posibles por medio de los cuales se amplifican las acciones transformadoras. Según Brailovsky (2023):

Cuando la hospitalidad de la maestra o el maestro hacen de esa posibilidad una experiencia tendida como mapa ingenioso sobre el territorio fértil de la experiencia infantil, el jardín es cómplice y amigo de esa curiosidad. Logra sacarla de esa posición tan idealizada y la impulsa en su carácter insurgente para que-juego mediante-reformule los términos de las cosas, subvierta sus sentidos y vuelva a nombrarlas con sorprendente soberanía. (p. 106)

Las entrevistadas amplían, luego, estas ideas al mencionar cuestiones asociadas con la vinculación del juego y el cuidado de la salud. Trazan para ello un recorrido desde el cual se pueden considerar las orientaciones que plantea el diseño curricular como documento orientador en relación a esta temática. Así pronuncian con frecuencia nociones tales como:

La normativa vigente orienta y guía las cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud; ambos contenidos se entrelazan; se suman los contenidos de ESI que apuntan al cuidado del cuerpo, de la salud física y emocional. (Fragmentos de las **Entrevistas Realizadas a los Directivos de la E.J.I. N° 2**, presentes en el **Apéndice C1,2-3** pp. 246-255)

Las palabras de las profesoras que conforman el equipo de conducción dejan entrever el valor pedagógico del cuidado, del amparo, del sostén como expresiones de acciones saludables que requieren los niños. Se comprende, entonces, que se enseñan dichas acciones a la par que se cuida y se asiste a las infancias. No son haceres antagónicos, sino más bien tareas complementarias. De este modo, según lo explicitado en los apartados precedentes, se opta por la consideración de un paradigma formativo que promueve una visión holística en torno al tratamiento del tema salud. Así lo enuncia el currículo al cual ellas aluden:

El Nivel Inicial es concebido como un proceso formativo que garantiza oportunidades equivalentes impulsa un crecimiento saludable y armónico y favorece de manera integral el desarrollo cognitivo, ético, afectivo, estético, lúdico, motor y social de los niños durante sus primeros años de vida. En otras palabras, es decisivo en el logro de

capacidades básicas para futuros aprendizajes. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 34)

Es el diseño curricular un dispositivo concebido, entonces, como camino apto para la promoción de la salud desde la ejercitación de situaciones-problemas presentes en las actividades lúdicas. Esas situaciones llevan a educar a las personas desde temprana edad para el cuidado del medio ambiente, sus recursos naturales y toda expresión de vida constitutiva. Además, fomenta las condiciones y los accesos a la sanidad, a la alimentación saludable y diversificada, a la seguridad e higiene, a la prevención, cuidado y atención ante enfermedades y accidentes, entre otros posibles temas. Emergen, luego, de estas fronteras otras categorías conceptuales complementarias las cuales aluden a las labores que llevan adelante la directora y las vicedirectoras de la E.J.I. N° 2, como propulsoras de la lectura de ese diseño curricular. Lo enuncian de esta manera:

Acompañan al equipo docente atendiendo las dimensiones gestión pedagógico-didáctica, administrativa, socio-comunitaria, recursos humanos y de los servicios; la apropiación del Diseño curricular y la lectura frecuente de diversas bibliografías; el rol de asesor, el motor que impulsa la lectura y la aprehensión del Diseño Curricular.

(Fragmentos tomados de las **Entrevistas Realizadas a los Directivos de la E.J.I. N° 2**, presentes en el **Apéndice C1,2-3** pp. 246-255)

Colaboran, de esta manera, con el equipo docente en la configuración de miradas por las cuales se comprende a este documento (y a otras normas vigentes). Ellas lo consideran como un territorio de inspiración y de reflexión sobre la enseñanza. Lo ven como un medio

para conocer los modos de aprendizajes de las infancias y para deliberar sobre los temas de interés de la sociedad misma:

Son prioridades para los directivos fortalecer el trabajo colaborativo y la conformación de equipos y parejas educativas, generando condiciones que permitan la sistematización y producción del saber pedagógico e institucional. Directores y docentes deben escuchar, canalizar y responder a las demandas e inquietudes de las familias y representantes de la comunidad, a partir de su relación con funciones específicas de la escuela. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 85)

En este punto se torna relevante, también, indagar sobre el rol de evaluadores de las prácticas docentes que llevan adelante los directivos del jardín *Panamby* y el marco teórico en el que se posicionan para este fin. En lo concerniente a la evaluación solo la directora responde “La evaluación del desempeño docente se realiza mediante: observaciones de clases y devolución constructiva” (Fragmento tomado de las **Entrevista Realizada a la Directora de la E.J.I. N° 2**, ver **Apéndice C1** p. 246).

Luego, en relación a la cuestión del marco teórico las entrevistadas explicitan con frecuencia las siguientes ideas:

Los referentes teóricos que andamian el proceso de evaluación son: el Diseño Curricular 2020; los indicadores de progresión de los aprendizajes; los NAP 2004, estos documentos proponen parámetros claros y concretos para guiar la planificación, enseñanza y evaluación de los aprendizajes; además consideramos como elementos de

consultas la Resolución del CFE N° 174/12; La Disposición N° 171/13 del CGE; la Ley de Educación Integral N° 26.150/06. (Fragmentos tomados de las **Entrevistas Realizadas a los Directivos de la E.J.I. N° 2**, ver **Apéndice C1,2-3** pp. 246-255)

Las lecturas de estos marcos referenciales mencionados por las profesoras son las que contribuyen a pensar en una cartografía del juego entrelazado con el tema de la salud. Esta categoría teórica recupera fuertemente las ideas de actos comprometidos y de actos responsables contextualizados en un aquí y un ahora. Además, se les incorpora una visión proyectiva que busca mapear un conjunto de buenas y posibles acciones. Se pretende que estos puedan replicarse en otras temporalidades. Por consiguiente, en el ámbito de las instituciones educativas (escenarios de escolarización) del nivel inicial se vislumbra la necesidad de actos declarativos y concretos asociados a los siguientes planteos:

- ¿Cuál es el sentido de promover acciones centradas en el cuidado, el desarrollo y la promoción de la salud a partir del juego?
- ¿Cómo se podrían interpretar y aplicar esas nociones desde una perspectiva integral?

Al tener en mente estos interrogantes se avizoran posibles respuestas relacionadas con los desplazamientos conceptuales y teóricos. Por consiguiente, estos se enfocan en el bienestar bio-psico-social, en las acciones socio-comunitarias y en una visión a largo plazo. Se busca, entonces, ingresar al campo⁴¹ de la salud teniendo en mente las prácticas, los intereses

⁴¹Campo: pensar en su lógica es pensar en las relaciones que se establecen en él. Es decir, en las que se establecen entre los agentes. El campo es un microcosmos social, relativamente autónomo, de posiciones objetivas. Tiene historia, hay luchas, cambia y se transforma. Tiene reglas para la apropiación de las ganancias que están en juego en él. (Camilloni, 2020)

y las necesidades de la comunidad educativa. Es decir, se ponen en valor estas cuestiones con el propósito de revisar y de reafirmar pertinentemente los aportes actualizados de la ciencia, máxime toda manifestación adherida a la idea de expresiones culturales saludables.

La Praxis de Juego Entrelazado con la Salud: la Voz de las Docentes

La noción de prácticas de promoción de la salud parte de la idea de asociarla al juego como una invaluable estrategia didáctica para impulsar este tema. Conlleva imágenes de vivencias, de sentimientos, de encuentros con otros, de puesta en valor del cúmulo de aprendizajes derivados de una educación para la salud. Es una praxis, entonces, desde la cual se entiende que mientras se enseña, a la par se cuida. En palabras de Brailovsky (2023):

Solo podemos comprender y realizar prácticas concretas de cuidado experimentándolas. Y cuidando se enseña, porque cuidando enseñamos a cuidar, a confiar, a encontrarse, pero también porque cuando enseñamos desde una concepción profundamente humana de la enseñanza no hay transmisión que no requiera de un encuadre cuidadoso, que la hospede y la envuelva. (p. 78)

De este modo, se construye una categoría conceptual encuadrada en la idea de cultura del cuidado mediada por lo lúdico. Intervienen en esa construcción las docentes, las infancias y las familias. En relación a esto, las profesoras de salas de cinco años del jardín *Panambi* se refieren al juego como tema del diseño curricular. Tres de ellas enuncian como noción frecuente las siguientes concepciones:

El Diseño Curricular concibe al juego como una construcción cultural que se transmite y recrea entre generaciones; los niños aprenden a jugar en interacción con otros y fundamentalmente a través de los procesos intersubjetivos en la participación conjunta que promueve. (Fragmentos obtenidos de las **Entrevistas realizadas a las Docentes de Salas de cinco años de la E.J.I. N° 2**, presentes en el **Apéndice C4,5,6,7-8** pp. 258-269)

Luego, otras dos maestras agregan en relación al juego y sus derivaciones formativas lo que se lee a continuación:

Con respecto al juego en el Diseño Curricular le da un protagonismo esencial para enfatizar su importancia en el Nivel; el juego permite desarrollar habilidades orales y escritas, por lo tanto, el diseño dota al docente de variados contenidos con los que abordar el juego. (Fragmentos de las **Entrevistas Realizadas a las Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2**, presentes en el **Apéndice C4,5,6,7-8** pp. 258-269)

Esta retórica de las docentes conduce a pensar y a configurar una primera línea de análisis que envuelve a la noción de práctica de juego en el diseño curricular. Es decir, este dispositivo en tanto proyecto pedagógico-didáctico colabora con las profesoras en relación a qué, cómo y para qué enseñar. Cabe aclarar que en él se socializan primeramente los discursos asociados al juego como un 'contenido de alto valor cultural'. También se lo considera un 'derecho de las infancias y una expresión de especificidad de los aprendizajes construidos a partir de los distintos formatos de juegos'. Estas expresiones transferibles, posteriormente, al ámbito escolar devienen en prácticas lúdicas planteadas por las docentes o bien organizadas por los niños. Tal como se lee en el texto curricular:

Estas distintas posibilidades de juego en el contexto escolar se nutren entre sí, poseen propósitos y contenidos diferentes en su planificación, pero ambas, traen como consecuencia, mejores y más variadas experiencias en la que los niños desarrollan sus capacidades de “buenos jugadores”. (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2020, p. 199)

Al focalizar, de esta manera, en una enseñanza inspirada en el juego se propulsan las actividades que favorecen el desarrollo de los niños. La finalidad de esta es la formación integral y la aprehensión de construcciones significativas. En consecuencia, se presenta a las entrevistadas otra categoría conceptual desde la cual dialogar: el diseño curricular como orientador, condicionador o posibilitador del juego asociado al cuidado de la salud. De este modo, se amplía el análisis en relación al tema considerando lo manifestado por las docentes:

El juego se incorpora de manera que favorece la integración social y de manera personal al facilitar un aprendizaje duradero; el juego favorece el bienestar físico, emocional, social y mental de los involucrados; los diferentes contenidos volcados en el diseño permite abordar en varios aspectos el juego y la salud brindando contenidos específicos y bien definidos para cada eje; el Diseño Curricular orienta y posibilita la incorporación del juego como herramienta pedagógica que favorece los aprendizajes, estos pueden estar vinculados al juego propiamente dicho o también al cuidado de la salud incorporando hábitos. (Fragmentos obtenidos de las **Entrevistas Realizadas a las Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2** ver, **Apéndice C4,5,6,7-8** pp. 258-269)

En este punto, se presenta una segunda línea de análisis en la que las prácticas de juego denotan socialización. Es decir, representan la manifestación y la concreción de experiencias

que inciden en las infancias desde edades tempranas. Esas prácticas configuran las nociones de prevención, de bienestar y de impulso de la salud.

En ciertos momentos, la especificidad de los contenidos indica negociación. Por ejemplo, las normas sobre hábitos de salud se construyen y se significan primeramente en el grupo socio-familiar y socio-comunitario de referencia. Luego, son puestas en valor y se las resignifica en el ámbito escolar. De este modo, se piensa en prácticas vinculadas al conocimiento, desde las cuales la enseñanza y el aprendizaje sientan sus bases en las expresiones situadas que circulan. Es el caso de las acciones destinadas a preservar la salud mediante la ingesta de preparados caseros compuestos por hierbas medicinales. Por lo general, esos productos son elaborados por los adultos mayores que integran el grupo familiar. Las expresiones situadas conllevan, entonces, toda la sabiduría y todo el ingenio de los distintos grupos sociales a los cuales los niños pertenecen. Y, por lo tanto, en el espacio escolar estos se re-encuentran con 'manifestaciones culturales contenedoras de algo que de cierta manera les pertenece'. Posteriormente, dichas expresiones culturales situadas ingresan a la institución educativa y se amplían mediante la mixtura de saberes complementarios que surgen del entrecruzamiento de las distintas disciplinas escolares. En palabras de Baraldi (2022):

Tenemos que pensar cómo desde la educación en general y desde las prácticas de enseñanza en particular podemos volver a pensar los problemas relativos a la salud, el hábitat, al ambiente y a la vida misma. Para ello no son suficientes los trabajos de disciplinas aisladas, sino que hay que buscar múltiples formas de complementariedad

entre ellas, articulaciones con otros conocimientos, con saberes populares, artísticos y experienciales. (p. 32)

Con vistas a ampliar las nociones socializadas por las docentes, se les pregunta sobre el rol de ellas en relación a esta temática. Tres de las cinco profesoras consultadas responden lo siguiente:

Mi rol como docente es ser creador de los espacios de juegos, permitirles a la vez que el juego se produzca de forma libre y autónoma; el rol que yo desempeño en el desarrollo de estos contenidos es el de mediador, el de ser el que acompaña y verifica el buen desempeño en las distintas actividades o roles que los niños asuman; mi relación con respecto a esta temática es la de mediadora entre el juego y el niño y la relación con el aprendizaje. (Fragmento de las **Entrevistas Realizadas a las Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2**, presentes en el **Apéndice C4,5,6,7-8** pp. 258-269)

Posteriormente, en otra instancia de la entrevista y con el propósito de entrecruzar la información suministrada se interroga sobre la categoría conceptual 'modos de intervenciones en las nociones de infancias, juego y salud para formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena'. Al respecto, tres maestras enuncian:

Hacemos hincapié en la importancia de iniciar conciencia sobre la importancia de cuidarse ellos mismos y de esa manera poder cuidar al otro; generalmente se proyectan estructuras que puedan brindar a los niños la oportunidad de jugar y de recurrir a actividades que le permitan desarrollar hábitos de higiene y de cuidado del cuerpo; las nociones de infancia juego y salud están vinculadas porque mientras los niños se

divierten, trabajan en aspectos fundamentales de su desarrollo, como el perfeccionamiento de las aptitudes motoras, cognitivas, sociales y emocionales.

(Fragmentos tomados de las **Entrevistas Realizadas a las Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2** ver, **Apéndice C4,5,6,7-8** pp. 258-269)

En el proceso de análisis de la práctica del juego entrelazado con la salud, se torna relevante detenerse en la cuestión del quehacer docente asociado con esto. Para tal fin se toma como referencia la pregunta explicitada por la autora Baraldi (2022), en el texto 'Tramas entre Didáctica General y Didácticas Específicas', "¿Cómo comprender y ayudar a comprender el mundo en que vivimos?" (p.32). Se comienza, entonces, por esbozar una visión de enseñanza diseñada desde la perspectiva de la practicidad y de la accesibilidad a la información en la que el juego es una estrategia didáctica. Conforme a la noción que se le otorga en esta investigación, colabora en 'la propulsión del sentido de cuidado y amparo de las infancias'. Ese cuidado es traducido por las maestras en sus prácticas cotidianas de compromiso y de responsabilidad frente a las costumbres de alimentación, de higiene y de control de la salud. Es, entonces, el ejercicio del rol docente el cual supone un gesto de presencia amorosa que colabora en la escucha, en el tiempo y en la atención ofrecidos generosamente "El cuidado como asunto pedagógico es una invitación a formas precisas (y subjetivas) de pensar el encuentro, el trato, la disponibilidad, el cuerpo la mirada" (Brailovsky, 2023, p. 81).

Las voces de las docentes llevan a pensar, también, una práctica sustentada en la enseñanza integral e interdisciplinar sobre temas de educación para la salud. Enseñar implica, por lo tanto, contribuir en el despliegue de habilidades cognitivas, socio-afectivas, motoras,

etcétera. Se amplía la mirada con el aporte surgido del interjuego de distintos campos del saber. Para profundizar en esta perspectiva se recurre nuevamente a Baraldi (2022):

Una de las vías para trabajar desde la enseñanza, es interrogarnos acerca de nuestras prácticas más cotidianas, las de todos los días, las que, por su simpleza e importancia vital, no podemos dejar de hacer, pero que tampoco cuestionamos suficientemente. A modo de ejemplo, tomaré la alimentación. La pregunta acerca de “qué comemos” y “cómo comemos” puede abrir un sinfín de numerosos interrogantes que pueden derivar en numerosos hallazgos. Algo tan elemental, vital, complejo y cotidiano como son las prácticas alimentarias, no puede ser abordado desde la enseñanza de una sola disciplina. Es un contenido que puede ser tratado desde preguntas y acciones sencillas en el jardín de infantes hasta líneas de investigación en seminarios de posgrados. (p. 33)

Por lo tanto, y dando continuidad al diseño de respuestas provisionales elaboradas anteriormente se delinea la idea de la enseñanza como un proceso. Esta surge, crece y se inaugura desde el entramado de distintos elementos discursivos vinculares, normativos y axiológicos. La envuelve, una cronología histórica que devela la vida desde la cual se inspira y se desarrollan. En este escenario, entonces, la enseñanza planificada es un hacer impregnado de elementos muchas veces imperceptibles que denotan voces de otras personas y de otros tiempos. Estos inciden fuertemente a la hora de pensar, de nombrar, de bosquejar ese cómo de la enseñanza. Por medio de este se busca colaborar con uno mismo y con otros para adentrarse en la comprensión del mundo en el cual se vive. Esas nociones emergen a partir de las respuestas ofrecidas por las docentes de salas de cinco años de la E.J.I. N° 2. Ellas han sido

entrevistadas en relación a dos categorías conceptuales complementarias: la primera se relaciona con los referentes teóricos considerados en el momento de diseñar las propuestas didácticas; la segunda alude a cómo se evalúan dichas propuestas al concretarse en el jardín de infantes.

En relación a la categoría mencionada en primer término, las voces de las docentes coinciden en señalar:

Principalmente el Diseño Curricular la serie de alfabetización inicial; los referentes teóricos a la hora de planificar es el Diseño y cuanta bibliografía haya en el jardín; en el Diseño Curricular hay varios referentes, por ejemplo, Claudia Soto, Rosa Violante ; el Diseño Curricular, los NAP, Fabricio Origlio, entre otros. Se evalúa en la puesta en práctica, observaciones directas y el proceso de aprendizaje de los niños; el diseño, los NAP, Laura Pitluk, Fabricio Origlio, entre otros. (Fragmentos obtenidos de las **Entrevistas Realizadas a las Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2**, presentes en el **Apéndice C4,5,6,7-8** pp. 258-269)

En lo que concierne a la segunda categoría conceptual, las respuestas denotan con frecuencia las siguientes ideas:

La forma de evaluar es a través de la observación directa al realizar las actividades pertinentes; evalúo constantemente en el accionar de los niños y observando en ellos su manera de jugar; para evaluar el docente primero debe garantizar propuestas significativas reflexionando sobre su quehacer en la sala. (Fragmentos de las **Entrevistas**

Realizadas a las Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2, presentes en el Apéndice C4,5,6,7-8 pp. 258-269)

Al continuar el análisis se advierte la complementariedad presente entre los procesos de enseñanza y la evaluación. El uso de la observación directa y el registro de las acciones suscitadas a partir de una situación de la que participa el grupo-clase son instrumentos evaluativos con mucho potencial. Según lo mencionado por las maestras, estos habilitan la posibilidad de hacer foco más que en las personas en sus acciones. Además, se entiende que esas herramientas de evaluación colaboran con las profesoras en el estudio y el abordaje crítico de las propuestas didácticas una vez puestas en acción. Camilloni (2023) afirma que:

La formación profesional del docente seria, rigurosa, responsable y abierta a los avances del conocimiento permite desarrollar teorías y prácticas destinadas a mejorar la participación de los docentes en los procesos de diseño y desarrollo curricular, de programación y toma de decisiones, de selección y empleo de una diversidad de estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes y de autoevaluación de la gestión docente. (p. 19)

En esta instancia se piensa en la presencia significativa de los adultos-docentes quienes mediante un vínculo intergeneracional colaboran con las infancias. Por ejemplo, lo concretan a través de la educación y del acompañamiento dentro de una realidad socio-comunitaria en constante cambio, y que requiere, entonces, miembros autónomos y activos. Estas ideas se vinculan con el precepto de educar para el compromiso y para el desarrollo de actos responsables. Desde este punto se interroga a las docentes sobre el modo en el que ese

encuentro inter-generacional favorece a los niños para que puedan convertirse en agentes de cambio en temas de salud. Frente a esto las mismas señalan lo que se enuncia a continuación:

Investigar de forma conjunta al niño y sobre todo que por medio del juego afiance los conocimientos adquiridos y poder reproducirlos con sus familias y comunidad educativa; La relación que entablo con ellos: confianza y brindarles actividades que reflejen diversión y cuidado de ellos mismos y de los demás; El juego es una herramienta eficaz para la apropiación de contenidos permite la generación de condiciones propicias para la formación de niños como ciudadanos que produzcan cambios en su manera de pensar y vivir al transformar su comunidad; A través de charlas con profesionales donde los niños y familias se vuelvan agentes multiplicadores.

(Fragmentos de las **Entrevistas Realizadas a las Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2**, presentes en el **Apéndice C4,5,6,7-8** pp. 258-269)

De este modo, lo relatado por las profesoras colabora en el forjado de constructos destinados a los modos particulares de vincularse entre generaciones. Se develan, así, representaciones epocales sobre dichas cuestiones que derivan en dos desplazamientos de alto impacto teórico y práctico. Por una parte, se pasa de una visión homogénea de la niñez y de sujeción de esta ante las normas sociales impuestas por los adultos, a otro modo de caracterizar la socialización infantil erigida desde la perspectiva de singularidad de cada persona. Por otra parte, se torna necesario redefinir el rol y la autoridad del adulto-docente. Ese rol debe basarse en la confianza, la ética y la interconexión entre docente-alumno. Esto resulta del trabajo mancomunado y sostenido de esos actores sociales. Y, también como

producto de una autoridad docente desacralizada y reconstruida diariamente desde el diálogo y el consenso al que se arriba con los niños y con sus familias. El correlato se produce con el desarrollo de prácticas escolares sustentadas en la participación activa de las infancias. El objetivo es impulsar la conformación de sus identidades como síntesis de lo peculiar. En palabras de Stagno (2009) “Los niños necesitan a los adultos para crear las condiciones a través de las cuales puedan desarrollarse como actores sociales, capaces de construir y compartir una consciencia política, de defender sus derechos e intercambiar ideas con su misma generación” (p. 12).

Las Infancias y las Prácticas Docentes: Otras Voces se Suman

Si se identifica al juego como elemento constitutivo del acervo cultural y, por lo tanto, como un bien que se transmite de una generación a otra, se da cuenta de la esencia de su acción creadora. Además, se ponen en relieve los saberes y el ingenio que los miembros de una comunidad entraman. Se comprende, por ende, la importancia que adquiere esta actividad como medio para recrear y resignificar las experiencias vitales. En el caso del mundo infantil esos elementos se traducen en significantes como relación y aproximación al mundo social de los adultos. Así, en el juego dramático, por ejemplo, los niños recrean una parte de la realidad social otorgándole un significado particular a situaciones de vida traumáticas, penosas y gozosas. Son significados particulares que evidencian los saltos cualitativos, pues la representación supone, por una parte, el logro de la construcción de una imagen mental de lo social. Luego, por otra parte, la evocan, la representan matizándola con el ingenio y la

creatividad propios de su edad. Entonces, pueden hacer como que duermen con sus muñecos cuando en realidad están despiertos. Así, al hacer foco sobre los núcleos 'qué se juega' y 'cómo se juega' está implícita la idea de la 'biografía de juego', cuyo concepto delimitado desde un análisis instrumental alude a dos sentidos. El primero de estos, remite a la idea de que el juego de los más pequeños está fuertemente asociado a sus circunstancias de vida, a las identificaciones y a las ligazones establecidas con el grupo socio-comunitario de pertenencia.

Como lo expresa Mónica (profesora de nivel inicial de la Tablada):

Quando llegué por primera vez al jardín del barrio y me hice cargo de un grupo de chicos de cinco años no entendía porque su juego reiterado y preferido era el juego del cementerio. Los chicos solían envolver un muerto, ponerlo en un cajón y dramatizar un cortejo fúnebre. Infructuosamente trataba de derivar ese juego hacia otros, pero el interés de ellos los hacía volver una y otra vez a esta escena. Cuando unos meses después, recorrí el barrio por otras situaciones, advertí que a una cuadra y media del jardín había un cementerio y que mis alumnos solían observar diariamente escenas de entrada de cortejos fúnebre al cementerio. [fragmento extraído del escrito "Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles"] (Dente y Brener, 2009, p. 15)

El segundo sentido da cuenta de una constitución del juego más personal estableciendo núcleos como 'con quién se juega', 'la observación del juego de otros', 'los elementos que servirán en la recreación de la actividad lúdica', 'las normas', 'los tiempos', 'los espacios' y 'las expectativas derivadas del juego'. La siguiente escena grafica estas cuestiones:

Un pasillo largo bordea el sector de pasto del patio, al que no está permitido ir. Muchos chicos juegan a un juego que inventaron, al que llaman “el palo” y que consiste, en arrojar cosas a ese sector prohibido y asumir el desafío de ir a buscar sin que los vean las maestras. El que los trae primero, gana, van y vienen arrojando y recuperando el palo, y dándose empujones a la vez audaces y discretos, para no llamar demasiado la atención; sus miradas se alternan entre el sector del juego y la maestra, esperando a que esté distraída para entrar corriendo al césped. (Brailovsky, 2017, p. 148)

De este modo, enlazar ‘juego’ y ‘cultura’ representa un cambio de enfoque en relación con la enseñanza y el aprendizaje del juego. Se trata de propiciar espacios para concretar actividades lúdicas con otros, sean estos adultos o pares, en distintos lugares y con diferentes materiales. Se tiene presente la intención de poner a los niños en situación de asombro, de expectativa, de indagación, y en una constante búsqueda del desarrollo de estrategias argumentativas. Implica, entonces, colaborar en la construcción de sus saberes. Valiño (2019) afirma que “Los lineamientos establecidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios [2004] y la Ley de Educación Nacional [2006] han guiado un cambio de enfoque sobre el juego en la primera infancia, estableciendo una relación entre juego, aprendizaje, cultura y enseñanza” (p. 21). Son, por lo tanto, modos de decir y de hacer de las docentes atravesados por una dimensión cultural como manifestación de un determinado cronotopo⁴². Este emerge de una multiplicidad de voces que viven en un mismo tiempo y en distintos espacios.

⁴²Cronotopo: conexión intrínseca de las relaciones temporales y espaciales “Es el cronotopo el que proporciona el ámbito esencial para la manifestación, la representabilidad de los eventos” (Bajtín, 1989, p. 237).

El Relato de Experiencias Didácticas: Juego y Salud

Al poner en diálogo las cuestiones inherentes a la preservación y a la promoción de la salud en el nivel inicial se piensa y se habla primeramente de la responsabilidad compartida entre familia y escuela. Se enlaza esto a una cosmovisión de vida saludable y, por ende, de calidad que la nueva generación precisa. Por tal motivo, educar en la salud y para esta se traduce en acciones que:

- Colaboren en la configuración de bio-espacios institucionales que sean higiénicos, seguros y contenedores.
- Fortalezcan un enfoque integral para abordar este tema, desde lo axiológico ensamblado con los conceptos, las habilidades y los procedimientos que los niños construirán en pos de la vida.
- Cultiven en cada persona la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, la colaboración frente a las contingencias y las constantes mutaciones asociadas a la salud y a la enfermedad (tanto individual como comunitaria).

Como lo expresan Del Vitto et al. (2017):

Educar para la salud en el ámbito escolar significa contribuir a la formación integral de la niñez, orientada en valores de solidaridad y de respeto a la vida en un espacio de libertad para que el niño pueda expresar sus experiencias y conocimientos, construyendo su carácter y su personalidad, y teniendo presente el cuidado de la salud personal, familiar, comunitaria y del ambiente. (p. 90)

Las experiencias didácticas, en este sentido, buscan dar a luz y vigorizar acciones concretas de rechazo y de guardianado, en el afán de expresar creativamente la desintegración de los saberes envejecidos. Desde un enfoque problémico, el 'rechazo' se configura a partir del análisis conceptual, teórico, y del hacer concreto como un movimiento disruptivo. Propicia, entonces, otros modos de pensar y de actuar más renovados. Así, en el plano cotidiano es necesario concientizar a las infancias en el rechazo de los envoltorios no reciclables, la acumulación y la eliminación de basura en los espacios abiertos, las acciones insostenibles de consumo desmedido de agua y de energía eléctrica, entre otros ejemplos. Estas actitudes inciden desde temprana edad en la transformación de las conductas automatizadas que posteriormente devienen en conductas de vida sana y sustentable. De este modo, 'el rechazo' supone un ejercicio de reflexión, de revisión crítica de justificaciones y de una ulterior toma de conciencia.

El 'guardianado', por otro lado, está asociado a la idea de protección. Es una manifestación colectiva y cooperativa que genera espacios institucionales pensados, por ejemplo, para el acopio y el cuidado de distintas semillas y plantas. La protección de espacios saludables, por lo tanto, es una acción fundamental. Se logra esto mediante la concreción de prácticas de recolección de residuos orgánicos para producir compós, o de materiales inorgánicos para la generación de manifestaciones artísticas. Sin dudas, son opciones viables para la toma de conciencia sobre el cuidado del medioambiente. En otras palabras, es contribuir con los niños en la constitución y en la consolidación de un estado de 'resistencia activa', que se hace evidente mediante actos concretos de cuidado.

La 'desintegración de saberes' perimidos mediante la acción creativa es una actividad concreta que está asociada a formas de aprender y desaprender en un contínuum espiralado. Toma como cuestión clave la necesidad de sensibilizar a los recién llegados frente a los temas sociales relevantes. Logra el desarrollo de conductas de mayor implicancia y compromiso frente a la salud y el bienestar propio y ajeno, el cuidado del cuerpo, la sexualidad infantil, el respeto y la salvaguarda del medioambiente. Es decir, ingresar y promocionar el tema de la salud en el nivel inicial desde el enfoque curricular de los problemas sociales relevantes y el juego deben considerarse como estrategias didácticas entrelazadas. Sus implicaciones se adentran de un modo comprensivo en los conflictos, las ideas, las ideologías y las posibles alternativas de solución que conforman el campo de la salud. Esto se deriva en el deseo y en el compromiso de contribuir con las infancias en una cultura del aprendizaje que se tamiza en virtud del cronotopo. Se traduce, en definitiva, en coordenadas temporales y espaciales que reconfiguran los escenarios educativos, en virtud de la toma de conciencia, y de la promoción de ciertas formas de pensamiento (crítico, creativo, cuidadoso, empático, entre otros).

En síntesis, las instituciones educativas, en sentido amplio, son promotoras de la salud. Las docentes, en sentido estricto, son agentes sanitarias que entienden a la enseñanza como una acción social de intervención. Para tal fin se usan los saberes construidos en la aplicación práctica de estos frente a las situaciones-problemas vinculadas a la salud y devenidas, luego, en aprendizajes significativos.

Escenas de Juego Fotografiadas: lo Dicho por los Objetos Didácticos

La lectura fotográfica de distintas escenas de juegos, presentes en el jardín de infantes, desentrañan, por una parte, una materialidad y una representatividad de los eventos sociales. Se mixtura, también, con acciones imaginativas, atencionales y manipulativas destinadas a la propulsión del saber. Luego, estas imágenes componen y conllevan, además, categorías de sistemas lingüísticos, axiológicos y de vínculos e interacciones interpersonales. Estas se amalgaman con prácticas propias de lo escolar y emergen de una temporalidad particular. Con base en estas ideas, entonces, se analizan las fotos suministradas por las docentes de salas de cinco años del jardín *Panambi* derivadas de la concreción de las siguientes programaciones áulicas.

- El proyecto didáctico 'Realizamos un video con consejos saludables', y la secuencia didáctica 'Cuerpo sano y limpio'.

Se han seleccionado las imágenes ponderando para este fin el criterio de representación de los escenarios lúdicos y en ellos a los sujetos y a los objetos presentes. De este modo, en un primer acercamiento comparativo de todas las escenas de juegos, las fotografías denotan una materialidad emergente de:

–Los posicionamientos corporales de los niños en el espacio de la sala: cuerpos reunidos para explorar con los pares; cuerpos que manifiestan reciprocidad en las acciones; cuerpos debeladores de esfuerzos atencionales; cuerpos sujetos a ciertas pautas las cuales delinear movimientos, poses y gestos; cuerpos que muestran unas presencias más activas y otras más relajadas.

–Los visajes didácticos traducidos como elementos con los que se puede trabajar con las manos: materiales para curiosear, ver y compartir; objetos que habilitan trabajos en conjunto; y los recursos didácticos en torno a los cuales se congregan los grupos.

–La hibridación⁴³ de los materiales ingeniosa y creativamente reutilizados por las docentes y los niños para alcanzar propósitos escolares: masa-pan transformada en elemento para modelar, por ejemplo, el cuerpo humano; láminas de papel madera convertidas en un elemento en el cual se puede ‘dibujar en grande’, nombrar y escribir las partes del cuerpo humano; bandejas de telgopor reutilizadas como carteles indicadores de acciones vinculadas al cuidado de la salud, o bien como soportes para la exposición de composiciones. Estos últimos se convierten en evidencias de las concepciones que las infancias construyen en relación al cuerpo, sus partes y sus cuidados.

–Los mensajes transmitidos en los carteles, en las láminas, en los cuadros que complementan los escenarios lúdicos de las salas son testimonios de un saber sustentado en la ciencia. Se los observa en los gráficos que contienen los nombres científicos de cada una de las partes del cuerpo humano; en los valores que permiten revisar los buenos y los malos hábitos en el consumo de alimentos; y en los dibujos expuestos en una pizarra. Véanse reflejadas todas las ideas enunciadas previamente en las **Figuras 1** que se presentan a continuación.

Figuras 1

⁴³Se entiende por hibridación a los procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas (García Canclini, 2003, p. 2).

Distintas Escenas de Juegos



Nota. Conversamos sobre alimentos saludables y no saludables; colocando en un cuadro de doble entrada imágenes de cada uno para clasificarlo. Jugamos al juego de Grovy: para jugar se arman dos grupos, se les presenta imágenes de alimentos saludables y no saludables y los niños participantes deben observar y elegir los alimentos saludables y colocarlos en la pizarra el niño que más alimentos saludables seleccionó es el ganador. Dibujan el cuerpo de un compañero contorneándolo. Modelan figuras del cuerpo humano con masa- pan. Dialogamos sobre la higiene bucal. (Fotografías y referencias ofrecidas durante el año, 2022 por las docentes de salas de cinco años de la E.J.I. N°2)





La consideración, la selección y el diseño del espacio y de los objetos que constituyen las posibles propuestas de juegos remiten a elementos curriculares por planificar. Esa planificación se deriva, luego, en intervenciones docentes sistematizadas a partir de ciertos propósitos de enseñanza. En tal sentido, cuando se desarrolla el juego (atendiendo al espacio simbólico) y se observan los objetos o materiales didácticos seleccionados para su concreción, se toma contacto con las connotaciones culturales de las cuales ambos elementos son portadores. Es decir, en una primera instancia, esos elementos hablan de su importancia como

soportes de las palabras, de las acciones de los docentes y de los niños como jugadores durante el surgimiento de las distintas propuestas de enseñanza. Posteriormente, estos remiten a los valores, a las ideas y a las creencias develadas como construcciones epocales. Evocan los sentimientos, los idearios y los posicionamientos políticos de las personas convivientes en un espacio y en un tiempo determinados. Se habilitan, en consecuencia, las condiciones estipuladas para la ocupación de las escenas de juego. La materialidad de los objetos se presenta como marca de la continuidad y de la discontinuidad de las prácticas escolares. Estos enunciados dan cuenta de lo que autores como Chervel (1990) y Julia (2001) denominan cultura escolar. Reconocen en ella sus componentes continuos, pero a la vez prestan atención a los cambios que se dan en la cotidianidad. Como lo expresa Gonçalves Vidal (2009):

La perspectiva de Julia combina la atención a las normas y a los intereses por las prácticas, intentando percibir cómo profesores y alumnos traducen las reglas en haceres, expurgan directrices que consideran inadecuadas y seleccionan unos dispositivos en detrimento de otros, en una verdadera elección y reconversión de aquello que les es propuesto. Es en este sentido que alerta sobre la conveniencia de asociar el estudio de las culturas escolares a la comprensión de las culturas familiares e infantiles.

Para Chervel La institución escolar es capaz de producir un saber específico que emerge del propio funcionamiento escolar y cuyos efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura. (p. 4)

En relación con esta perspectiva de la cultura material⁴⁴, las fotografías seleccionadas colaboran para pensar en los mensajes encubiertos en los juguetes, en la cartelería, en los cuadros, en las láminas, en las maquetas, en los dibujos, y en la ornamentación propios de los escenarios lúdicos de Nivel Inicial. Esos mensajes se presentan como elementos fijos o rotativos dentro de los espacios, o bien como manifestaciones estéticas o como expresiones físicas. De esta manera, al ser portadores de información dan cuenta, no solo de los contenidos escolares enseñados y aprendidos mediante sus intermediaciones, sino, también, del conocimiento de los códigos activados como resultado de las conductas manifiestas de las personas. En alusión a esto último, se refiere a cómo los niños habitan, utilizan, sienten y responden en virtud de esos espacios y de esos materiales escolares. Para ampliar estas cuestiones y como parte del acercamiento al problema, se presentan las **Figuras 2** las cuales se corresponden con la secuencia didáctica 'Cuerpo sano y limpio'.

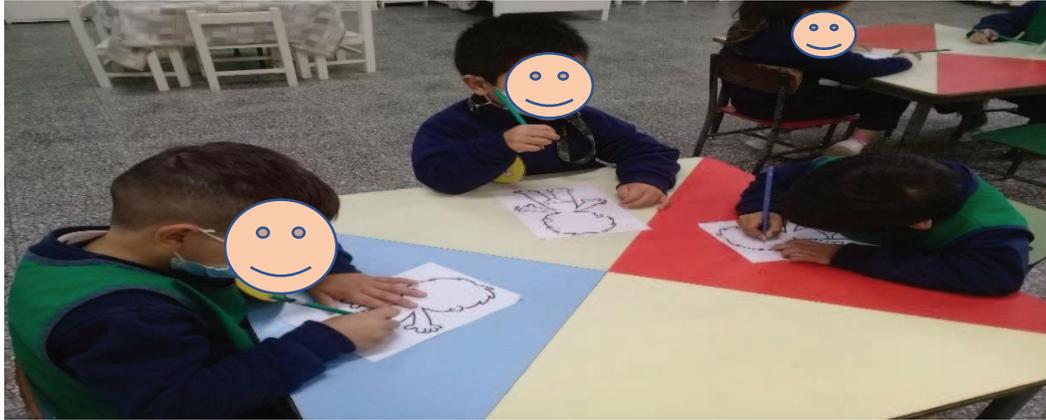
Figuras 2

Cultura Material y Juegos



⁴⁴Los estudios de la cultura material se ocupan, en las palabras de algunos de sus referentes más reconocidos, de “la manifestación de la cultura a través de producciones materiales y de lo material para entender la cultura” (Brailovsky, 2017, p. 183).

“Dibujamos el cuerpo humano contorneando a un compañero, luego le agregamos los detalles: ojos, nariz, boca, cejas, pelo, ombligo. Acompañamos con una lámina del cuerpo humano” (Referencias ofrecidas por las docentes sobre las escenas de juego).



Nota. Completamos la figura del cuerpo humano para luego hacer rompecabezas de tres piezas y pegar en una hoja de trabajo (A4). (Fotografías y referencias ofrecidas durante el año, 2022 por las docentes de salas de cinco años de la E.J.I. N°2)

En todas las fotografías compartidas los objetos como elementos constitutivos del escenario del aula ‘relatan’, en cierto modo, cómo se organizan las labores en la escuela y cómo se espera que las personas respondan en virtud de estas circunstancias. Brailovsky (2017) dice al respecto “Los objetos nos poseen en un sentido casi literal: son la prueba tangible de que nunca estamos solos nos acompañamos de objetos que nos vigilan y cuidan que no nos desviemos de la senda” (p. 185).

De hecho, se observa que la presencia reiterada de algunos materiales didácticos asociados a la escritura (los lápices, el pizarrón, las láminas) dan cuenta del vínculo ancestral entre el universo escriturario y las prácticas escolares asociadas a ellas. Por ejemplo, en los escritos presentes en una lámina del cuerpo humano, en hojas y en carteles adheridos a los

paneles cerca del pizarrón son los primeros trazos que realizan los infantes en forma de dibujos. Emergen, además de estas imágenes, como otro elemento importante las características físicas de los soportes de escritura. Es decir, el tamaño del papel, madera y el tamaño de las hojas con los cuales trabajan los niños se configuran como códigos indicativos: dónde iniciarán y finalizarán sus dibujos, si dibujarán en el centro, hacia la derecha o hacia la izquierda, si considerarán los márgenes, etcétera. A su vez, en la organización de la clase se puede apreciar la distribución de los estudiantes en pequeños grupos o en grupo-clase total.

En relación con la posición corporal de estos, se sientan en sillas con las miradas centradas siempre en un punto fijo. Posiblemente, esa organización colabora con la idea de pensar que la sala es un espacio alfabetizador en la cual se enseñan y se aprenden los contenidos legitimados por la ciencia y por la escritura. En cierto modo, la lámina del cuerpo humano que las docentes señalan como objeto de apoyo para la realización de las tareas propuestas a los niños, remiten a la expresión del uso de términos técnicos y científicos. Por ende, alude a una racionalidad propia de la ciencia. En este punto, resulta interesante detenerse a pensar en los posibles aportes ofrecidos por el diseño de espacios y de objetos o materiales didácticos. Estos pueden ser considerados como verdaderas oportunidades de aprendizaje. Con tal propósito son seleccionados y delineados en relación con algunos criterios:

- De pertinencia: se los despoja de una visión reduccionista, estereotipada.
- De relevancia: se entrelazan variadas propuestas lúdicas en las que la integración de los contenidos vinculados, por ejemplo, con la salud respondan a un sentido pedagógico profundo, comprometido con su promoción y con su

mantenimiento. De esta manera, se permite a las infancias asumir colaborativamente los desafíos de construir con otros semejantes las nociones de esta índole.

Para Brailovsky (2017):

El mundo de la pedagogía lúdica nos enfrenta a este dilema: salir de lo superficial. Trascender lo aparente. La confusión reside en que tal vez los mismos objetos, las mismas acciones, se pueden estar desarrollando en forma comprometida con unos ideales pedagógicos originales, o se pueden estar realizando en forma superficial y descomprometida. Los niños notan la diferencia, pero siempre querrán y respetarán a sus maestros, aunque pertenezcan al segundo caso. La batalla por la autenticidad que libramos, en ese sentido, es a favor de un nivel inicial rico en fundamentos pedagógicos, en reflexiones, en ganas de pensar. (p. 158)

Conclusiones

Si bien este apartado de la investigación se designa bajo el título de 'conclusiones', se comprende que los distintos constructos teóricos esbozados dan cuenta no sólo de incompletud, sino también de la provisoriedad de los mismos. Y, por lo tanto, están sujetos a una revisión, una actualización y una profundización permanente. En este sentido, existen varios interrogantes enunciados a lo largo del documento posibles de ser considerados para estos propósitos. No obstante, se destaca el estudio minucioso e interpretativo del juego vinculado con el tema 'salud' como una estrategia de enseñanza. Su implementación en las salas de cinco años del jardín *Panamby* surge de la comprensión, primeramente, del diseño curricular de nivel inicial de la provincia de Corrientes (2020). Este documento es un texto que inspira ciertas acciones desplegadas por el equipo docente. Algunas promueven un modo de relación con los saberes y con los 'problemas sociales candentes' López Facal y Santidrián (2011), Pagés y Santisteban (2011) los cuales son ingresados, contruidos y resignificados en las salas. Para ello se parte de situaciones de asombro, de enigma, de resolución de problemas y de trabajo en equipo. Estas cuestiones contribuyen a pensar que los juegos ofrecidos en el ámbito escolar fortalecen el sentido de centralidad de los mismos sobre la base de la idea que enuncia Brailovsky (2017) "se enseña y se aprende a la par que se juega" (p.165). Se consideran, también, las actividades de juegos como un medio para el desarrollo de distintas formas de comunicación (intrapersonal, interpersonal, grupal e intergrupal). Estas son observadas como capacidades verbales que los niños desarrollan a lo largo de su vida. Se manifiestan en intercambios comunicacionales mediante los cuales ellos explican, argumentan y sostienen

ideas. También, aprenden la importancia de las capacidades no verbales: la utilización de la mirada hacia sí mismo y la ofrecida a los demás congéneres; el contacto con otras personas; el tacto como sentido que le permite vincularse con los objetos que lo circundan; etcétera.

Debe agregarse que el texto curricular mencionado, contribuye a fortalecer la idea de autonomía. Se alude a una socialización de los niños quienes mantienen nuevas formas de vínculos intergeneracionales con los adultos: 'participan con estos, de un modo activo, en el proceso de constitución de su identidad social'. En este sentido, se percibe que el discurso curricular recupera los principios sostenidos por la incipiente línea de investigación denominada 'sociología de la infancia' Stagno (2009). Se destaca, por lo tanto, el valor intrínseco de este documento al constituir un campo pedagógico–didáctico en el cual la noción de persona en constante transformación es uno de sus aspectos centrales. Este es el fruto de múltiples acuerdos, desacuerdos y cosmovisiones emergentes de diferentes voces que pertenecen a variados sectores sociales. Se examina, además, la intención evidenciada en la retórica curricular cuyos principios orientadores surgen como respuesta a demandas externas, sociales, políticas y culturales. Es este un análisis al cual se arriba desde el aporte de la categoría conceptual 'determinación curricular' De Alba (1991). La misma resulta útil para poder interpretar los movimientos discursivos. De esta manera, y continuando con la configuración del diseño curricular nivel inicial de la provincia de Corrientes (2020) se estima importante recuperar las interpretaciones y las acciones de las docentes del jardín *Panambi*. Estas, mediante las líneas de acción producidas en el seno institucional, colaboran también en la definición del texto curricular. Reestructuran, implementan e interpretan, por ejemplo, los

propósitos educativos, los fundamentos pedagógicos y los objetivos de la enseñanza. Para ello tienen en cuenta los posicionamientos epistemológicos que las atraviesan. Se entiende esto como un 'modelo deliberativo del diseño curricular' Englund (2015). En este sentido, Camilloni (2006) plantea la diferenciación entre 'currículo establecido' y 'currículo en acción'. Esa distinción entre ambos queda delimitada por las decisiones tomadas por cada uno de los actores institucionales implicados en la enseñanza.

Esta investigación retoma los aportes de dichos autores y comparte la noción teórica de 'polifonía del diseño curricular' en tanto política del lenguaje curricular. Es pertinente mencionar que la misma condensa cuestiones disímiles tales como las prácticas de gestión curricular, las de enseñanza y las de aprendizaje. A lo largo de esta labor se hace hincapié en la interpretación de cómo las prácticas de juego planificadas y concretadas por las docentes de salas de cinco años de la E.J.I. N° 2 se entrelazan con contenidos sociales tales como la salud. Esto lleva a develar que tanto los proyectos didácticos como las secuencias didácticas elaboradas por las profesoras promueven la expansión de todas las experiencias vitales de las infancias a partir del juego. Por ejemplo, el abordaje de los temas de salud como una extensión de los márgenes de la vida colabora en la configuración de la responsabilidad personal y social de los niños. "El juego es pensado, entonces, como acontecimiento desde el cual se comparten ciertos signos y símbolos y se amplifican las acciones transformadoras"(Gadamer,1991, p.154). Si se vuelve sobre esta idea, se puede señalar la importancia otorgada tanto por el equipo de conducción como por las docentes al valor pedagógico del amparo, del cuidado, del sostén como expresión de acciones saludables. Las voces de las profesoras denotan el compromiso de

enseñar y de aprender sobre temas de salud a la par que se juega. Esta noción se conjuga con la categoría conceptual de 'cultura del cuidado' Álvarez et al. (2023). En este sentido, se considera que la perspectiva se enriquece mediante la mixtura de saberes surgidos del entrecruzamiento de las múltiples disciplinas escolares. Al respecto, se recuperan los aportes de Baraldi (2022) en relación a delinear prácticas de enseñanza mediante las cuales se otorgue al tema salud otro cariz. Se lo complementa, entonces, con 'los análisis multidimensionales y contextualizados'. Mediante los cuales las personas se entienden y se ven como parte constitutiva del problema que intentan resolver. Alude esto a la necesidad de 'buscar variadas formas de complementariedad entre las distintas disciplinas'.

En esta tesis se estudian, entonces, los diseños curriculares que incorporan al juego y a los contenidos provenientes del campo de la salud. Y a la par se analizan las voces de las profesionales de la educación quienes interpretan, le dan sentido a esos diseños y reflexionan a partir de los aportes de las teorías y su puesta en acción. A través de su mediación, la enseñanza se transforma en una actividad artesanal (con los altibajos que toda intención siempre conlleva). También, atraviesan diferentes desafíos como el de desplazar sus certezas epistemológicas en pos de despojarse de los 'haceres didácticos' más tecnicistas. Esas prácticas artesanales, ingeniosas y creativas, muchas veces son imperceptibles para las docentes por estar saturadas de cotidianidad. Sin embargo, son visibles, palpables en las recontextualizaciones curriculares perseguidas; en el cuidado ofrecido; en el diseño del espacio inaugurado; en las materialidades creadas como manifestación de 'cultura material' Gonçalves Vidal (2009). Es decir, los distintos objetos lúdicos creados para el juego y que forman parte de

esa cultura material son reutilizados con ingenio para promover distintas experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

Se interpreta, de esta manera, al juego como una estrategia didáctica que irrumpe en el ámbito del jardín a fin de conferirle distintos sentidos a lo vivido. Vivencias y experiencias acogen la novedad (variados lenguajes, saberes venidos de distintos ámbitos y de distintos tiempos, modos particulares y personales de expresar los sucesos). Por tal motivo, el que juega no es un cautivo de esta situación. Él es activo, todo su ser y toda su esencia se amalgama con la actividad lúdica. Pone en común, entonces, sus manifestaciones corpóreas, sus relatos, las incertidumbres con las cuales peregrina, las resoluciones tomadas, las conversaciones sostenidas, etcétera. Luego, al integrar al juego los 'temas sociales candentes' vinculados con la salud se convida a los niños con la experiencia escolar de contemplar. Es decir, al recrear en el ámbito de la sala las acciones cotidianas tales como los hábitos de cuidado e higiene personal, la alimentación, la ingesta de infusiones preparadas 'al modo de las abuelas' con hierbas naturales, el cuidado del medio ambiente y sus recursos naturales, entre otras. La docente, habilita escenarios lúdicos desde los cuáles colabora con los niños en mirar lo habitual con extrañeza. Problematizándolo a través de variadas preguntas, observándolo con otros desde distintas posiciones, desde múltiples ángulos. Finalmente, incorporar la voz de una de una de las profesoras que más ha impactado en el modo de entender la profesión docente facilitó el diálogo entre las nociones de juego, infancia y salud. Por eso, se introduce como síntesis de las ideas hasta aquí expuestas lo mencionado por Camilloni (1994):

La reflexión procesa la acción en términos teóricos. Acción realizada/recordada/imaginada/deseada/, tampoco exenta de reflexión. Las propias teorías permiten ir más allá de la simple observación de prácticas propias y ajenas. En la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico. (p. 27)

En Síntesis: Haciendo 'Agujeros' Para Jugar

En la experiencia vital del juego anida la posibilidad de abrir distintos espacios por los cuales fluirán nuestras más variadas vivencias desde sus múltiples dimensiones. Esto equivale a darle oportunidad a un acontecimiento que se presenta como enigmático, a hacer lugar a las relaciones de intercambio donde cada quien pone en común lo que tiene de propio. Además, representa el despliegue de caminos y de búsquedas impregnadas de una realidad lúdica. Durante el juego hacemos 'agujeros' a través de los cuales miramos los quehaceres pedagógico-didácticos desde la idea de alteridad, desde la significación de las distintas estrategias de enseñanza y de aprendizaje implementadas (con labores de reflexión, con una perspectiva de integración de saberes, con una visión multidisciplinar). En el surgimiento y en el desarrollo del juego como estrategia didáctica vívida se resuelven problemas implícitos en ellos, se ejercitan distintos roles que colaboran en la configuración de las cuestiones axiológicas, se construyen acuerdos que propulsan hábitos saludables, se modifican reglas, se crea...

En definitiva, todo forma parte de un gran proceso de mutaciones, de integración y desintegración de algo cuando ya alcanzó su cometido.

Recuerda que todas las mariposas se tuvieron que transformar

antes de volar. Todo es parte de un proceso.

Anónimo

Referencias

- Academia Francesa. (s.f.). Currículo. En *Dictionnaire de L'Académie Française*. Recuperado el 31 de mayo de 2024. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8D1592>.
- Álvarez, M.; Boilini, M.; Enriz, N.; Palazzolo, F. y Schluskelblum, C. (2003). *Pedagogía del cuidado. La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual*. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación.
- Antelo, E. (2005). *La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*. Editorial El Monitor de la Educación.
- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Editorial Taurus.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y Estética de la Novela*. Editorial Taurus.
- Baraldi, V. (2022). Tramas entre Didáctica General y Didácticas Específicas. En J. Bernik.; V. Baraldi.; O. Lossio y V. Luna (Comps.), *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico* (pp. 24–34). Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(15), 1–16. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Amorrortu Editores.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Universidad Estatal San José.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

- Bourdieu, P. (1995). *Las prácticas sociales*. Universidad Nacional de Córdoba. Colección Cátedra Dirección General de Publicaciones.
- Brailovsky, D. (2010). *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. Universidad de San Andrés.
- Brailovsky, D. (2017). *Didáctica del Nivel Inicial en Clave Pedagógica*. Novedades Educativas.
- Brailovsky, D. Labarta, L. y Descalzo, M. (2022). *Educación Inicial: El currículum como expresión de lo común*. Universidad Federal de Alagoas.
- Brailovsky, D. (2023). *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el Jardín*. Novedades Educativas.
- Bruner, J. (1985). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg. y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25–41). Paidós Educador.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. En A. Argumedo.; R. Baradel.; A. Camilloni.; R. Follari.; R. Gagliano.; G. García.; N. Garcia Canclini.; A. Gianella.; M. Giardinelli.; A. Istúriz.; M. Reigadas.; E. Romera.; P. Sessano y L. Velasco (Autores.), *Anales de la Educación Común* (pp. 112–117). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2010). La didáctica de las ciencias sociales ¿Disciplinas o Áreas?. *Revista de Educación*, 1(1), 55–76.
- https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/6/50

- Camilloni, A. (2023). Reflexiones epistemológicas sobre la didáctica. En J. Bernik.; V. Baraldi.; O. Lossio y V. Luna (Comps.) *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras* (pp. 17–24). Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Canal, M. Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: como los interpreta? ¿Cómo piensa la participación?. En N. De Alba.; F. García Pérez y A. Santisteban (Eds), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527–535). Díada Editora.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y Escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Chavepeyre, M. (2018). *Configuraciones del hacer lúdico en la didáctica del jardín de infantes. Un estudio sobre la presencia del juego sus representaciones y valoraciones en el jardín*. Universidad Nacional del Litoral.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 3(295), 59–111.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1991/re295/re295-03.html>
- Davini, M. (1999). *Curriculum*. Universidad Nacional de Quilmes.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2004). *Crisis estructural generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales*. Segundo Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral.
- Dei, D. (2006). *La Tesis. Cómo orientarse en su elaboración*. Prometeo.

- Delval, J. (1997). *Hoy todos son constructivistas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Del Vitto, V.; Lista, S. y Speroni, M. (2017). *Didáctica de los valores en el Nivel Inicial*. Bonum.
- Dente, L. (2019). Jugar, imaginar, aprender y enseñar en el Nivel Inicial. En L. Pitluk (Coord.), *La Centralidad del juego en la Educación Inicial. Diferentes modalidades lúdicas* (pp. 17-57). Homo Sapiens.
- Dente, L. y Brener, G. (2009). *Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles*. FLACSO Virtual Argentina.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dewey, J. (1908). *Mi Credo Pedagógico. Teoría de la Educación y Sociedad*. Centro Editor de América Latina.
- Dewey, J. (1926). *Los principios morales que cimentan la educación*. La lectura.
- Díaz, E. (1997). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Biblos.
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Editorial Biblos.
- Domínguez Castillo, J. (1997). *La solución de problemas en ciencias sociales*. Santillana.
- Durkheim, E. (1998; 1° edición 1922). *Educación y Sociología*. Losada.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Colección Educación y Sociedad.
- Dussel, I. (2001). *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000). Elementos para su análisis*. FLACSO Virtual Argentina.

- Eldestein, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar*. Miño y Dávila.
- Eldestein, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Editorial Del Estante.
- Englund, T. (2015). *¿Hacia un enfoque deliberativo del diseño curricular?*. Universidad Orebro.
- Finocchio, S. (2017). *El currículum hoy. Dimensiones para pensar su construcción*. FLACSO Virtual Argentina.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Sígueme.
- García Canclini, N. (2003). *Culturas híbridas*. EdUSP.
- Garretón, M. (2005). ¿En qué sociedad vivi(re)mos? Tipos sociales y desarrollo en el cambio de siglo. *Estudios Sociales Revista Universitaria Semestral*, 14(1), 9–18. <https://doi.org/10.14409/es.2023.64>
- Giddens, A. (1993). *Sociología*. Editorial Alianza Universidad.
- Gómez Mendoza, M.; Deslauriers, J. y Alzate Piedrahita, M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación*. Ecoé.
- Gonçalves Vidal, D. (2009). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. FLACSO Virtual Argentina.
- González Martínez, L. (1993). Un acercamiento metodológico a la investigación cualitativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (3), 1–12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99825983002>

Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(1), 1-11.

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>

Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens*. Editorial Alianza.

Jover Olmeda, G.; Camas Garrido, L.; Prado, M.; Ondarza, S.; y Sánchez Serrano, S. (2018). *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo*. Universidad Complutense de Madrid.

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar condiciones y contextos*. Paidós.

López Facal, R. Santidrián, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (69), 8-20.

https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011

Meirieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1946, 9 de noviembre). *Ley Provincial 5096 de 1946*. Ministerio de Educación. Obtenido de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/bajar/leysimini.pdf>. Consultado en mayo-2024.

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1951, 25 de agosto). *Ley Provincial 5650 de 1951*. Ministerio de la Educación. Obtenido de <https://normas.gba.gov.ar>. Consultado en mayo-2024.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (1997). *Diseño Curricular Educación Inicial Decreto Provincial 3201, 23 de diciembre de 1996*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.bnm.me.gov.ar>. Consultado en mayo-2024.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004, 27 de abril). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Inicial Resolución CFE N°214 de 2004*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional>. Consultado en mayo- 2024.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/default/files/le>. Consultado en mayo-2024.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006, 04 de octubre). *Ley de Educación Sexual Integral 26.150 de 2006*. Ministerio de Educación. Obtenido en <https://www.argentina.gob.ar/esi/normativa>. Consultado en mayo-2024.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2018, 07 de noviembre). *Ley Provincial de Educación 6475 de 2018*. Ministerio de Educación. Obtenido en <https://www.hcdcorrientes.gov.ar/Leyes-texto>. Consultado en mayo-2024.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2020, 11 de noviembre). *Diseño Curricular Nivel Inicial 2268 de 2020*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.mec.gov.ar>. Consultado en mayo-2024.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (2022). *Avañe'é del Taragüí: Diccionario guaraní-español: español-guaraní / 1ª*

- ed. Ministerio de Educación . Obtenido en <https://www.mec.gob.ar> . Consultado en mayo-2024.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2022). *Desarrollo Curricular Nivel Inicial*. Ministerio de Educación. Obtenido en <https://www.mec.gob.ar>. Consultado mayo-2024.
- Molinas, I. (2022). *Museo portátil e imagen narrada: materiales para la enseñanza en tiempos de pandemia*. En Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson.
- Obregón, S. (1996). *Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida*. ITESO.
- Öfele, M. (2000). *Juego, aprendizaje e instituciones educativas*. Instituto de Investigación y Formación en Juego.
- Oléron, P. (1.981). *El niño su saber y su saber hacer*. Ediciones Morata.
- Páges, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Revista electrónica Scribd*, (13), 38-51.
<https://es.scribd.com/document/368700967/>
- Pagés, J. (2009). *Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas*. En Textos escolares de historia y ciencias sociales. Ministerio de Educación de Chile.
- Pages, J. y Santisteban, A. (2011). *Las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Gonthier.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Gonthier.
- Piaget, J. (1967). *La Psicología de la Inteligencia*. Collin.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.
- Philippe, M. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.
- Pinkasz, D. (2009). *El cambio en el curriculum y las escuelas: ideas para su interpretación en la historia curricular reciente de la Argentina*. FLACSO Virtual Argentina.
- Pitluk, L. (2013). *Las prácticas actuales en la Educación Inicial*. Homo Sapiens.
- Prieto, M. Lorda, M. (2011). Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la Geografía. Aportes para su aplicación en el aula. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47), 1-18.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2828>
- Quiróz, A.; Picco, P.; y Soto, C. (2012). *Políticas de Enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Rebagliati, M. (2012). Sujetos, infancias y familias en educación inicial. En *Anexo II Actualizar el debate en la educación inicial. Políticas de enseñanza*. (pp. 3-16). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Redondo, P. y Fernández, M. (2009). *Pensar los niños aproximaciones a los debates en torno a la educación de la primera infancia*. FLACSO Virtual Argentina.

- Román, M. (2013). *Temas y problemas de Salud Infantil. Modelos Pedagógicos en Manuales de Puericultura*. Universidad Nacional del Litoral.
- Rossa, V. y Schönborn, A. (2017). *Construcción y validación de una herramienta lúdica-didáctica en el Nivel Inicial. Un desafío en la educación alimentaria nutricional*. Universidad Nacional del Litoral.
- Rúveda, F. (1992). *Antología Poética*. Edición Círculo de residentes correntinos de Rosario.
- Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (Coords). (2015). *Dale que...El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Homo Sapiens.
- Santisteban, A. (2009). *El conocimiento de lo social*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stagno, L. (2009). *Sobre las formas de pensar y vivir las infancias*. FLACSO Virtual Argentina.
- Temporetti, F. (2010). Jerome Bruner: La Psicología en construcción y la Pedagogía también. *Revista Psyberia*, 2(3), 7-37. <http://hdl.handle.net/2133/2680>
- Terigi, F. (2006). *Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación Familia/Comunidad/Escuela: Una experiencia de educación infantil*. Journal of Education for International: Development.
- Valiño, G. (2019). *Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens.

Vasco, C.; Bermúdez, A.; Escobedo, H.; Negret, J. y León, T. (2000). *El saber tiene sentido*.

Cinep.

Violante, R. y Soto, C. (2001). *Enseñanza en el Nivel Inicial. Documento de Apoyo para el*

Desarrollo Curricular. Dirección de Currículo. G.C.B.A Secretaria de Educación.

Weissmann, H. (1989). *Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. Diseño Curricular de la ciudad

de Buenos Aires Secretaria de Educación.

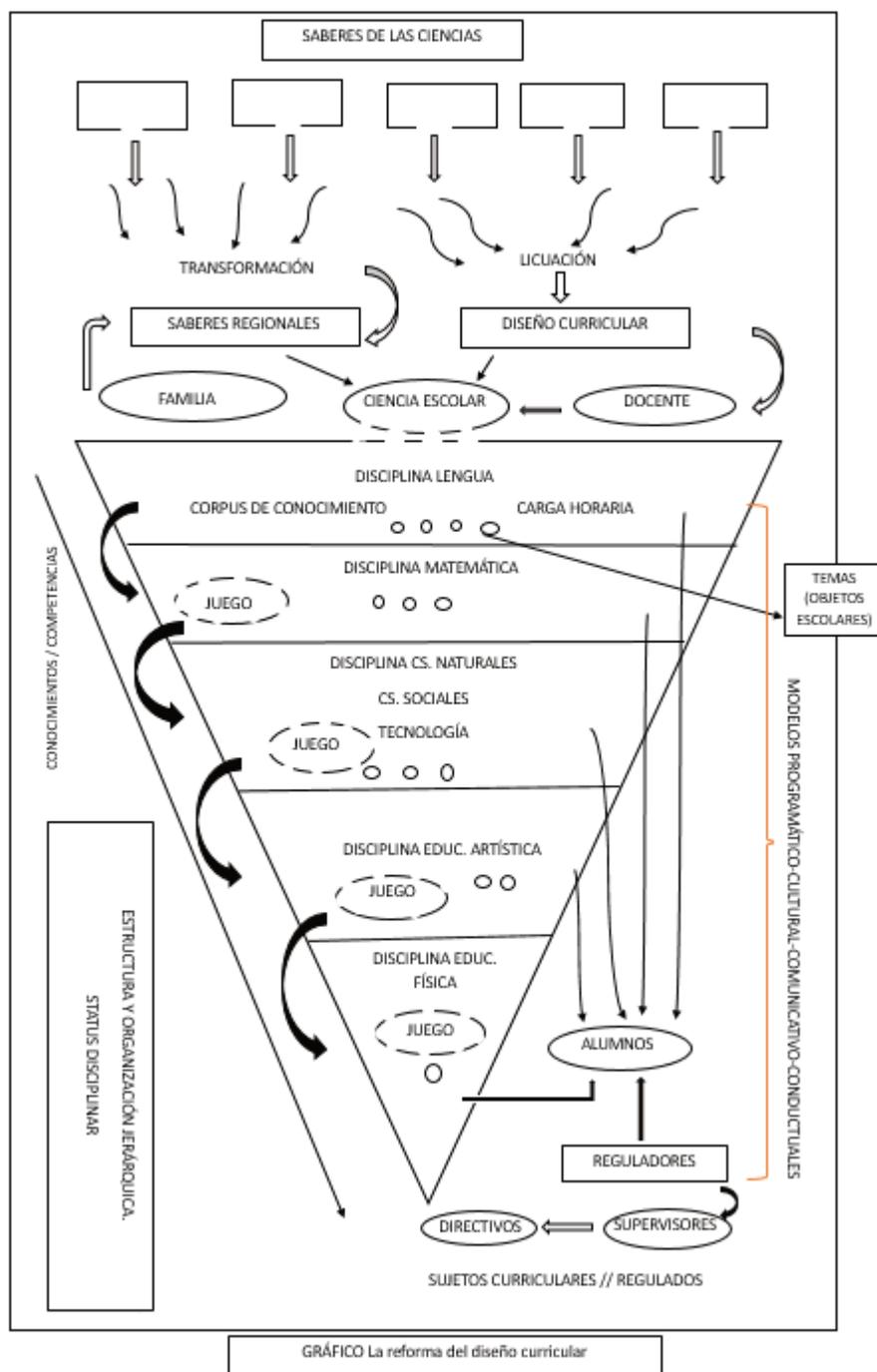
Ziegler, S. (2008). *Los docentes y la política curricular argentina en los años 90*. Buenos

Cuadernos de Pesquisa.

Apéndice A. Figuras Asociadas al Estudio de los Currículos

Figura A1

La Reforma del Diseño Curricular



*Nota.*Elaboración propia sobre la base del estudio de documentos (diseño curricular educación inicial, 1997).

Figura A2

Figura La Polifonía del Diseño Curricular

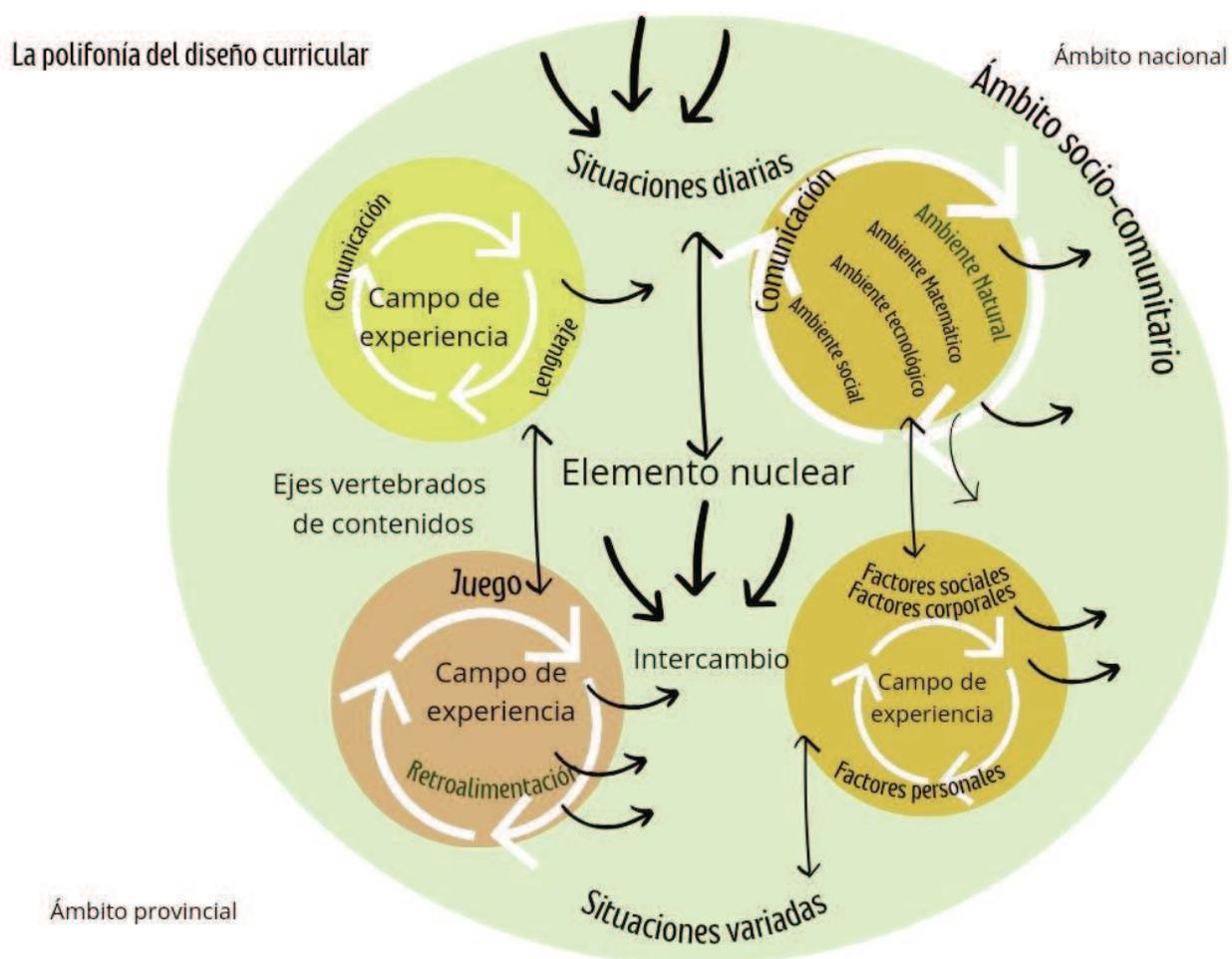


Figura La polifonía del diseño curricular

Nota. Elaboración propia sobre la base del estudio de documentos (diseño curricular nivel inicial, 2020).

Apéndice B. Estudio de Programaciones Didácticas

Programación B1

Secuencia Didáctica (2021). 'Los Collages de Antonio Berni'. E.J.I. N° 2 Panambi. Goya,

Corrientes



"2021 Año de Homenaje al Premio Nobel de Medicina Dr. César Milstein"

Escuela Jardín de Infantes N° 2 "Panambi"

Bartolomé Mitre 616

Goya – Corrientes

Secuencia de aprendizaje: "CUERPO SANO Y LIMPIO"

CAMPO: FORMACIÓN PERSONAL, SOCIAL Y CORPORAL.

➤ **CONTENIDOS:**

EJE:–Educación Sexual Integral.

CONOCIMIENTO Y CUIDADO DEL CUERPO. (E.S.I)

–Cuidado del cuerpo y la salud.

–La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. Utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.

CAMPO: COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN.

EJE: Alfabetización temprana.

La escritura como lenguaje: usos y funciones.

-Comprensión y reconocimiento de textos variados de uso social (enciclopedias, diccionario, otros), con distintos propósitos: buscar información, disfrutar, seguir instrucciones, aprender, recordar, en diversos soportes (papel).

-Producción colaborativa de textos sencillos, en diversas experiencias comunicativas, mediadas por el docente.

OBJETIVOS:

-Reconozca partes externas y algunas funciones importantes de su cuerpo.

-Afiance hábitos para el cuidado del cuerpo y el de sus compañeros.

-Establezca semejanzas y diferencias en relación al sexo opuesto.

ACTIVIDADES INICIALES:

1. Indagación de saberes previos sobre las partes del cuerpo y de su propia imagen: dibujar en una hoja blanca. Comentar la figura que realizaron (descripción de los mismos, haciendo hincapié en las diferentes partes del cuerpo).

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

2. Investigar para conocer más acerca del cuerpo, su estructura y sus funciones utilizando diversas estrategias de búsqueda de información (libros, enciclopedias, imágenes del cuerpo y sus partes externas, radiografías). Observar, nombrar las distintas partes y la función que cumplen: ¿Cuántas manos tienen?, ¿piernas?, rostro, ojos, orejas, etc. Y sus funciones.

3. Actividades del cuaderno de E.S.I N° 2: En un papel afiche y por grupo (tenemos en cuenta como trabajar utilizando los espacios y que los niños/as sigan manteniendo distancia social) contorneamos a un compañero y completamos las partes que le faltan (la maestra escribirá los nombres de las partes del cuerpo que le dicten los niños en cartelitos).

4. En los días subsiguientes la Docente retoma el tema mostrando las láminas del E.S.I. el juego de las diferencias que presenta dos escenas.

Responder interrogantes: ¿Cuál es la diferencia entre un dibujo y el otro?, ¿Qué partes del cuerpo tiene el nene que también tiene la nena?, ¿Qué parte son propias de las niñas que no tienen los niños y viceversa?, ¿Qué partes del cuerpo van cambiando a medida que crecemos?, ¿Cómo nos damos cuenta?,

Conversar sobre lo que se entiende por las partes íntimas del cuerpo y el nombre correcto que tienen. Recalcar en el respeto a la intimidad como por ejemplo: “cerrar la puerta del baño cuando lo usamos”, “entrar de uno por vez”, “golpear la puerta antes de abrir y/o de entrar”, etc.

5. Observar un video referido a la prevención de accidentes .Comentar lo visto.

6. Observar láminas, imágenes y tarjetas de distintas situaciones de aseos personales (lavado de manos, uso de alcohol en gel o del 70%, cepillado de dientes, higiene correcta de la cabeza, utilización del peine fino). Mirar un video referido al tema.

7. Recortar un rostro y le dibujamos el cuerpo.
8. Pintar, recortar y armar un rompecabezas con la figura humana.
9. Recortar de revistas las figuras de nenes y nenas, pegarlos en el cuaderno de actividades.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

10. Realizar registros gráficos sobre las conclusiones que los niños establecen acerca de las acciones necesarias para “estar sanos”. Por ejemplo; elaborar cuadros conceptuales, recomendaciones y/o consejos para: cuidado del cuerpo, prevención de accidentes, etc. Exponer las conclusiones en paneles SUM, en cartelera, etc.

TIEMPO: 15 Días.

RECURSOS:

-HUMANOS: Alumnos y docentes del E.J.I N° 2 PANAMBI.

-MATERIALES: Láminas, material del ESI, fibrones, tijeras, plasticolas, fibras, papeles afiche, video.

EVALUACIÓN:

-Inicial o diagnóstica: donde se detectan necesidades e intereses y conocimientos previos del tema planteado.

-Reguladora: del proceso de aprendizaje de los alumnos y de la intervención del docente y la planificación.

-Final: donde se recapitula todo el proceso realizado, analizando los aprendizajes logrado por los niños.

BIBLIOGRAFÍA:

-Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial. Corrientes 2020.

-Cuadernillo de Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para la sala.

-Revista Maestra Jardinera n°189 Mayo 2013.

-Didáctica de las Ciencias Naturales en Nivel Inicial (Marcela Mosquera).

RESULTADOS OBTENIDOS:.....

.....
.....
.....

OBSERVACIONES:.....

.....
.....
.....
.....

Programación B2

Secuencia Didáctica (2023). 'Cuerpo Sano y Limpio'. E.J.I. N° 2 Panambi. Goya, Corrientes.



"1983/2023 - 40 Años de Democracia"

Escuela Jardín de Infantes N° 2 "Panambi"

Bartolomé Mitre 616

Goya - Corrientes

Secuencia de aprendizaje: "CUERPO SANO Y LIMPIO"

CAMPO: FORMACIÓN PERSONAL, SOCIAL Y CORPORAL.

CONTENIDOS:

EJE: -Educación Sexual Integral.

CONOCIMIENTO Y CUIDADO DEL CUERPO. (E.S.I)

-Cuidado del cuerpo y la salud.

-La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características.

Utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.

CAMPO: COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN.

EJE: Alfabetización temprana.

La escritura como lenguaje: usos y funciones.

- Comprensión y reconocimiento de textos variados de uso social (enciclopedias, diccionario, otros), con distintos propósitos: buscar información, disfrutar, seguir instrucciones, aprender, recordar, en diversos soportes (papel).
- Producción colaborativa de textos sencillos, en diversas experiencias comunicativas, mediadas por el docente.

OBJETIVOS:

- Reconozca partes externas y algunas funciones importantes de su cuerpo.
- Afiance hábitos para el cuidado del cuerpo y el de sus compañeros.
- Establezca semejanzas y diferencias en relación al sexo opuesto.

ACTIVIDADES INICIALES:

1-Indagación de saberes previos sobre las partes del cuerpo y de su propia imagen: dibujar en una hoja blanca. Comentar la figura que realizaron (descripción de los mismos, haciendo hincapié en las diferentes partes del cuerpo).

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

2-Investigar para conocer más acerca del cuerpo, su estructura y sus funciones utilizando diversas estrategias de búsqueda de información (libros, enciclopedias, imágenes del cuerpo y sus partes externas, radiografías). Observar, nombrar las distintas partes y la función que cumplen: ¿Cuántas manos tienen?, ¿piernas?, rostro, ojos, orejas, etc. Y sus funciones.

2.1-Actividades del cuaderno de E.S.I N° 2: En un papel afiche y por grupo (tenemos en cuenta como trabajar utilizando los espacios y que los niños/as sigan manteniendo distancia social)

contorneamos a un compañero y completamos las partes que le faltan (la maestra escribirá los nombres de las partes del cuerpo que le dicten los niños en cartelitos).

2.2–En los días subsiguientes la Docente retoma el tema mostrando las láminas del E.S.I. el juego de las diferencias que presenta dos escenas.

Responder interrogantes: ¿Cuál es la diferencia entre un dibujo y el otro?, ¿Qué partes del cuerpo tiene el nene que también tiene la nena?, ¿Qué parte son propias de las niñas que no tienen los niños y viceversa?, ¿Qué partes del cuerpo van cambiando a medida que crecemos?, ¿Cómo nos damos cuenta?,

Conversar sobre lo que se entiende por las partes íntimas del cuerpo y el nombre correcto que tienen. Recaltar en el respeto a la intimidad como por ejemplo: “cerrar la puerta del baño cuando lo usamos”, “entrar de uno por vez”, “golpear la puerta antes de abrir y/o de entrar”, etc.

2.3–Observar un video referido a la prevención de accidentes .Comentar lo visto.

2.4–Observar láminas, imágenes y tarjetas de distintas situaciones de aseos personales (lavado de manos, uso de alcohol en gel o del 70%, cepillado de dientes, higiene correcta de la cabeza, utilización del peine fino). Mirar un video referido al tema.

2.5–Recortar un rostro y le dibujamos el cuerpo.

2.6–Pintar, recortar y armar un rompecabezas con la figura humana.

2.7–Recortar de revistas las figuras de nenes y nenas, pegarlos en el cuaderno de actividades.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

3-Realizar registros gráficos sobre las conclusiones que los niños establecen acerca de las acciones necesarias para “estar sanos”. Por ejemplo; elaborar cuadros conceptuales, recomendaciones y/o consejos para: cuidado del cuerpo, prevención de accidentes, etc.

4Exponer las conclusiones en paneles SUM, en cartelera, etc.

TIEMPO: 15 Días.

RECURSOS:

-HUMANOS: Alumnos y docentes del E.J.I N° 2 PANAMBI.

-MATERIALES: Láminas, material del ESI, fibrones, tijeras, plasticolas, fibras, papeles afiche, video.

EVALUACIÓN:

-Inicial o diagnóstica: donde se detectan necesidades e intereses y conocimientos previos del tema planteado.

-Reguladora: del proceso de aprendizaje de los alumnos y de la intervención del docente y la planificación.

-Final: donde se recapitula todo el proceso realizado, analizando los aprendizajes logrado por los niños.

BIBLIOGRAFÍA:

-Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial. Corrientes 2020.

-Cuadernillo de Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para la sala.

-Revista Maestra Jardinera n°189 Mayo 2013.

-Didáctica de las Ciencias Naturales en Nivel Inicial (Marcela Mosquera).

RESULTADOS OBTENIDOS:.....

.....

.....

.....

OBSERVACIONES:.....

.....

.....

.....

.....

Programación B3

Secuencia Didáctica (2023). 'Alimentación Saludable'. E.J.I. N° 2 Panambi. Goya, Corrientes



“1973–Bodas de Oro–2023”

Escuela Jardín de Infantes N° 2 “Panambi”

Bartolomé Mitre 616

Goya – Corrientes

SECUENCIA: “ALIMENTACIÓN SALUDABLE”

FUNDAMENTACIÓN: Una alimentación saludable y equilibrada es fundamental para el estado de salud de los niños, y determinante para un correcto funcionamiento del organismo, buen crecimiento, una óptima capacidad de aprendizaje, etc. Es decir, una buena alimentación es indispensable para asegurar el desarrollo integral en el niño/a y evitar o prevenir enfermedades o trastornos ocasionados por la mala alimentación: obesidad, trastornos vasculares, etc.

Los niños a estas edades disponen de mucha información previa sobre la alimentación. En esta secuencia se parte de estos saberes previos para generar situaciones de exploración, confrontación, reflexión, ampliación y también la formulación de preguntas, que oriente a niños y familias a la adquisición de hábitos saludables.

OBJETIVOS:

–Iniciar a los niños en el reconocimiento de la relación entre el cuidado del cuerpo y la alimentación.

-Adquiera en forma progresiva nuevos hábitos alimentarios.

-Identificar los alimentos que forman parte de una alimentación adecuada y las cantidades recomendables.

CONTENIDOS: CAMPOS DE EXPERIENCIAS

CAMPO: CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL, TECNOLÓGICO Y MATEMÁTICO

EJE: EL CUIDADO DE LA SALUD Y DEL MEDIO.

-Comprensión sobre el cuidado del cuerpo y la salud: alimentación y hábitos alimenticios.

CAMPO: JUEGO

Participación activa en diversos formatos de juego y sus modalidades.

CAMPO: COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN.

EJE: ALFABETIZACIÓN TEMPRANA.

Producción colaborativa de textos sencillos, en diversas situaciones comunicativas, mediadas por el docente.

ACTIVIDADES:

ACTIVIDAD DE INICIO:

1-La docente esconderá en diferentes lugares de la sala distintos paquetes, botellas, cajas o bolsitas de alimentos y bebidas, que los niños habitualmente consumen como merienda en el jardín, y otras traídas por la señora; además de frutas y verduras plásticas (previamente sanitizados).

Cuando los niños vayan encontrando los elementos escondidos los irán colocando en una caja.

Al terminar la búsqueda (en grupo total, con el debido distanciamiento) comenzarán a separar

los alimentos, de acuerdo a sus conocimientos previos, en SALUDABLES y NO SALUDABLES ubicándolos en recipientes diferentes (previamente presentados y diferenciados por la docente).

2- Al terminar el juego y luego de que los niños hayan lavado sus manos, la docente iniciará una conversación con ellos para indagar acerca del porqué en la clasificación de los elementos, detectar necesidades, intereses, falta de buenos hábitos alimenticios, etc.

¿Qué alimentos les gustan más?, ¿Cuáles no les gusta comer?, cuando se levantan ¿Qué desayunan?, ¿Qué comen?, ¿Qué comen durante el día?, ¿Dónde se compran los alimentos?, ¿Por qué es importante alimentarnos?, ¿Qué nos pasa si no comemos bien?, ¿Cuántas veces al día debemos alimentarnos?, ¿Qué alimentos son importantes para crecer sanos?, ¿Qué son los alimentos saludables?, ¿Por qué estos alimentos no son saludables? Se registraran las respuestas.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

1-Invitar al jardín a la Nutricionista..... para que brinde una charla a cada burbuja sobre la alimentación.

2-Observar en la ludoteca un video relacionado con la buena alimentación (Barnie el camión)

3- A partir de lo escuchado, en grupo total y con la ayuda de láminas e imágenes expuestas en el friso de la sala se conversará sobre la información brindada por la nutricionista; de que una buena alimentación parte de lo que comemos desde que nacemos, durante la niñez, la adolescencia, ect., y que es necesaria para tener una buena salud y evitar enfermedades; como así también beber abundante agua, higienizar nuestro cuerpo, realizar actividad física periódicamente, dormir lo suficiente, ir al médico y aplicarnos vacunas. Luego de esto, se

formularan consejos sobre la importancia de una buena alimentación que los niños dictaran a la seño y esta los registrara en un afiche.

4-Pedir a los tutores que envíen de sus hogares imágenes (pueden ser recortadas por los niños) de alimentos saludables y de alimentos no saludables, extraídas de revistas, folletos de supermercado, ect.

5-Pegar las imágenes traídas del hogar en una hoja dividida en dos, del lado de la cara feliz los alimentos saludables y del lado de la cara triste los alimentos que no son saludables.

6-Armar, en grupo total, el OVALO NUTRICIONAL. La maestra entregara imágenes de alimentos numerados del 1 al 6, para que los niños las coloquen en el ovalo, respetando el orden de los números.

ACTIVIDADES DE CIERRE

1- “Día de la Merienda Saludable”: se pedirá a los niños que ellos seleccionen una merienda saludable para traer al jardín (el día se acordara previamente).

2-Enviar a los hogares los consejos para una sana alimentación formulados por los niños.

DURACIÓN APROXIMADA: 10 días discontinuos.

RECURSOS:

-HUMANOS: Docentes, alumnos, Especialista en nutrición, Directivos y padres del EJI N°2

PANAMBI.

-MATERIALES: paquetes, recipientes, bolsas o cajitas de alimentos, verduras y frutas de plástico, imágenes, revistas, ovalo nutricional, fibrones, afiche, utensilios de cocina, etc.

RESPONSABLES: docentes y niños de las secciones de 5 años de ambos turnos.

EVALUACIÓN:

Inicial o diagnóstica: a partir de un juego, donde se detectan necesidades e intereses y conocimientos previos del tema planteado.

Reguladora: del proceso de aprendizaje de los alumnos y de la intervención del docente y la planificación.

Final: donde se recapitula todo el proceso realizado, analizando los aprendizajes logrados por los niños.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación de Corrientes– Diseño Curricular Año 2020

Editorial “Lugar”, Colección “En las Aulas”– ANIMARSE A LAS CIENCIAS, Daniela Liberman.

RESULTADOS OBTENIDOS:

.....

.....

OBSERVACIONES

.....

.....

Programación B4

Proyecto Didáctico (2021). 'Producción del Jabón'. E.J.I. N° 2 Panambi. Goya, Corrientes



"2021 Año de Homenaje al Premio Nobel de Medicina Dr. César Milstein"

Escuela Jardín de Infantes N° 2 "Panambi"

Bartolomé Mitre 616

Goya - Corrientes

PROYECTO DIDÁCTICO

DENOMINACIÓN:"PRODUCCIÓN DEL JABÓN"

FUNDAMENTACIÓN: Estamos transitando una época donde lavarse las manos debe transformarse de una forma de higiene personal a una necesidad constante permanente, como forma de higiene y como modo de prevención de muchas enfermedades, entre ellas el COVID-19. Lavarse las manos no es solo una de las medidas más útiles para prevenir el riesgo de infectarse con este y otros virus, sino también para otros microbios responsables de distintas enfermedades respiratorias, del aparato digestivo, etc.

Las insistentes campañas televisivas, impulsadas por el Ministerio de Salud de la Nación, recomiendan el lavado de manos frecuentes, pero no conocemos especialmente el efecto que provoca el jabón sobre la suciedad y la piel.

Este proyecto que se desarrollara a continuación surge a partir de cuestionamientos de los niños "Ya me lavé las manos en mi casa" "¿Otra vez nos vamos a lavar las manos?" "Yo no jugué

con nada no quiero lavarme las manos” “Seño se terminó el jabón, me voy a lavar con agua sola”.

Preguntas Problematizadoras: –La seño indagara a los niños: ¿Por qué y con que nos lavamos las manos? ¿Es lo mismo lavarse las manos con agua sola o con jabón? ¿Por qué? Registramos sus respuestas,

Afirmaciones Posibles:– ¡Nos lavamos las manos porque están sucias!

–Si seño, es igual lavarse con agua sola que con jabón.

–Porque igual se limpian las manos.

OBJETIVOS:

Tome conciencia de la buena higiene en las manos.

Descubra como actúa y para qué sirve el jabón.

Aprenda a reciclar los pequeños jabones que quedan en casa y a realizar jabones artesanales.

CONTENIDOS:

CAMPO: “CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL, TECNOLÓGICO Y MATEMÁTICO”.

Conocimiento del Ambiente Social y Natural.

EJE: “El cuidado de la salud y del medio”.

–Apropiación de hábitos de higiene.

–Comprensión sobre el cuidado del cuerpo y la salud: protección ante enfermedades.

CAMPO: “COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN.

Desarrollo del lenguaje y alfabetización inicial.

EJE: “Alfabetización Temprana”

- La Escritura como lenguaje: usos y funciones.

-Comprensión y reconocimiento de textos variados de uso social (recetas), con distintos propósitos: seguir instrucciones (para hacer jabón).

ACTIVIDADES INICIALES:

En grupo total:

1-La docente presenta un títere con las manos muy sucias que viene a visitar la sala y a contarles una historia a los niños (-Los comienzos del jabón y el seguimiento del mismo.)

2-Luego comentaremos entre todos lo escuchado.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

3- Al día siguiente la docente, propondrá mediante el títere: ver un video que está en la biblioteca (manitas sucias)

4- Luego de ver el mismo la docente preguntara a los chicos: ¿Qué cosas hacían los niños ¿Está bien no lavarse las manos? ¿Qué sucederá con las bacterias que tenemos en las manos al tocar los objetos o nuestro rostro? ¿Solo con agua se limpian las manos correctamente? Y comparan las respuestas que dieron a la pregunta

5-La docente, le propondrá jugar a que son científicos (preguntara que son los científicos ¿y que hacen? luego de la respuesta de los niños, dará una breve explicación), luego les presentara cápsulas de Petri a utilizar, también el uso y el cuidado de dichos elementos. Invitará a los niños a ver cómo actúa el jabón en nuestras manos realizando la siguiente experiencia sencilla, con capsulas de Petri, la cual será significativa para que los chicos (Anexo: explicación del procedimiento).

6-En los días subsiguientes la seño propondrá a los niños, al regresar a la sala después de jugar en el patio: con arena, o en el césped, etc., La docente organizará la actividad dividiendo en dos pequeños grupos a los niños.

Un grupo se lavará la mano con agua sola y otro grupo se colocará jabón para lavarse. Para comprobar los resultados, en un algodón embebido de líquido desmaquillador se pasará por ambas manos: las lavadas con agua y las lavadas con jabón. Se anotarán los resultados en la tabla comparativa. Anexo: cuadro.

7-Despues de realizar la actividad de lavado de mano con jabón y sin jabón conversaran en grupo total cada uno en su burbuja, la importancia que tiene la buena higiene de manos con agua y jabón. Y retomaremos el registro realizado en las actividades anteriores llegando a una conclusión.

8-Luego la docente invitara los “científicos”, a jugar a hacer jabones artesanales líquido, siguiendo la receta (Anexo).

ACTIVIDAD FINAL : La docente propondrá a los niños sentarse en ronda y les dirá:

“científicos es hora de dar a conocer todo lo que aprendimos sobre cómo hacer jabón liquido “, organizara una puesta en común de todo lo aprendido sobre cómo se realiza el jabón líquido y su uso correcto en el lavado de mano, retomando el registro realizado en las actividades anteriores llegando a una conclusión.

9-**Actividades virtual** Se enviará a los tutores a través del grupo de WhatsApp,

Videos del” origen del jabón” y” manitos sucias “con las consignas explicativas de la actividad que van a realizar en sus hogares aclarando que dichas actividades se realizan en el marco de Jardines en Ferias

10–Al finalizar el proyecto la docente realizara un video de fotos, filmaciones y el paso a paso de las actividades desarrolladas con una conclusión final y el producto logrado ,que enviara a los respectivos grupos de watapp–de ambas burbujas

11–Los niños llevaran a sus hogares el jabón realizado.

RECURSO:

Humanos: Docentes y alumnos de las salas “E” y “G” de 5 años del EJI N°2 “Panambi”.

Materiales: afiches, marcadores, agua, rallador, jabón de tocador, cuchara de madera, glicerina, olla, cocina, calentador, botella plástica o recipientes individuales, etc.

EVALUACIÓN:

Inicial o diagnóstica: Donde se detectan necesidades e intereses y conocimientos previos del tema planteado, a través de interrogantes.

Reguladora: Del proceso de aprendizaje de los alumnos y de la intervención del docente y la planificación, desarrollado las distintas actividades y experiencias planteadas.

Final: Donde se recapitula todo el proceso realizado, analizando los aprendizajes logrados por los niños.

RESPONSABLES: Docentes de las salas de 5 años, secciones “E” y “G”.

BIBLIOGRAFÍA:

Ministerio de Educación de Corrientes– Diseño Curricular Año 2020

M. Mosquera, A. Segura y S. Goncalves. Didáctica de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.

Bonum 2010 Buenos Aires.

www.elblogdepepatabero.com video: "Como realizar jabón liquido".

RESULTADOS OBTENIDOS:

.....

.....

OBSERVACIONES

.....

.....

Programación B5

Proyecto Didáctico (2023). 'Realizamos un Video con Consejos Saludables'. E.J.I. N° 2 Panambi.

Goya, Corrientes



“1973–Bodas de Oro–2023” Escuela Jardín de Infantes N° 2“Panambi”

Bartolomé Mitre 616 Goya – Corrientes

Proyecto Didáctico

Denominación: “Realizamos un video con consejos saludables”

FUNDAMENTACION:

En el siguiente proyecto se abordará el cuerpo, su cuidado y una adecuada alimentación para estar saludable. Se buscará por medio de experiencias y actividades motivadoras e innovadoras, que los niños/as modifiquen sus malos hábitos alimenticios, se inicien en el conocimiento de su cuerpo y como cuidarlo adecuadamente, ya que es una problemática actual que debemos convertir y modificar trabajando conjuntamente las docentes con la familia.

A partir de estas propuestas los niños de sala de 5 años de ambos turnos serán agentes multiplicadores de buenos consejos para estar saludables, lo realizaran a través de un video, donde ellos son los protagonistas.

Preguntas problematizadoras:

1-Se realizará un juego con linternas, donde debemos iluminar distintas partes del cuerpo de un compañero. Para realizar dicha actividad, debemos apagar las luces y mantener una mínima oscuridad. La docente es quien debe manejar la linterna y mostrar las diferentes partes del cuerpo humano (cabeza, tronco, piernas), realizando preguntas como, por ejemplo:

¿Qué parte es está, iluminada? ¿Qué función cumple?, ¿Qué podemos hacer con ellos?

¿Qué significa saludable?

¿Qué meriendas les parecen que son saludables? ¿La merienda que traes al jardín, es saludable?

¿Cómo cuidamos nuestro cuerpo? ¿Cómo lo mantenemos limpios?

¿Cómo podemos hacer para compartir lo que aprendimos con otros nenes del jardín y con sus familias?

Afirmaciones posibles:

Se llaman cabeza, pies manos, piernas, panza, cara, etc. Con las piernas saltamos, las manos para saludar, etc.

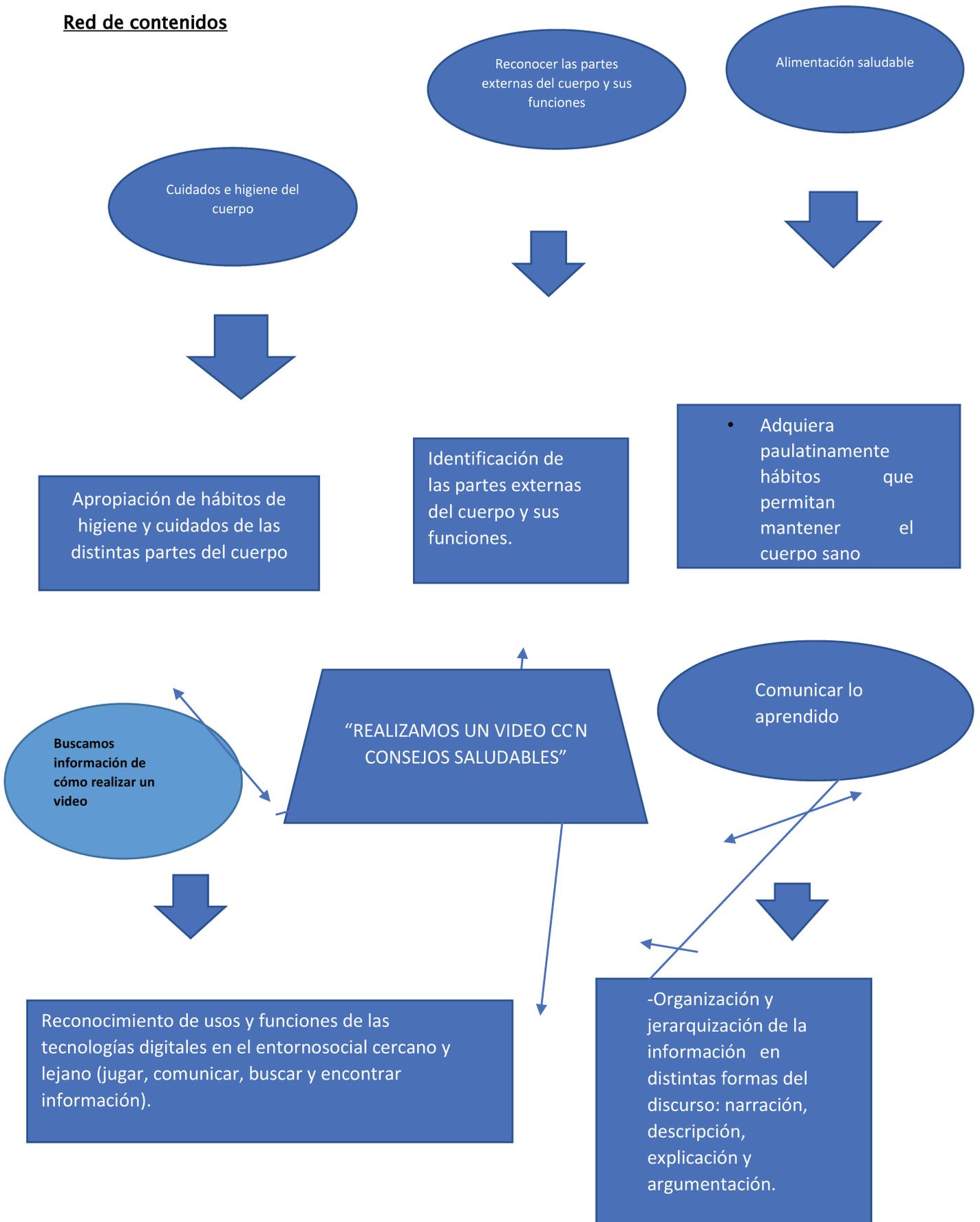
-no sé, tener salud,

Si es leche, galletitas, alfajor, juguitos, palitos salados, papa fritas...

-No golpearse, bañándonos.

-Contándole, dibujando.

Red de contenidos



Cuidados e higiene del cuerpo

Reconocer las partes externas del cuerpo y sus funciones

Alimentación saludable

Apropiación de hábitos de higiene y cuidados de las distintas partes del cuerpo

Identificación de las partes externas del cuerpo y sus funciones.

- Adquiera paulatinamente hábitos que permitan mantener el cuerpo sano

Buscamos información de cómo realizar un video

“REALIZAMOS UN VIDEO CC N CONSEJOS SALUDABLES”

Comunicar lo aprendido

Reconocimiento de usos y funciones de las tecnologías digitales en el entorno social cercano y lejano (jugar, comunicar, buscar y encontrar información).

-Organización y jerarquización de la información en distintas formas del discurso: narración, descripción, explicación y argumentación.

OBJETIVOS:

Se inicie en el conocimiento de su propio cuerpo.

Adquiera paulatinamente hábitos que permitan mantener el cuerpo saludable.

Identifique los alimentos que forman parte de una “alimentación adecuada” y las cantidades recomendables.

Logren acuerdos grupales para el armado en conjunto del video.

Campo de experiencia: Conocimiento del Ambiente Social, Natural, Tecnológico y

Matemático**Ambiente Social y Natural**

–Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios.

Identificación de las partes externas del cuerpo y sus funciones: piernas / desplazamientos; rodillas / flexión; dentición / masticación, otras.

El cuidado de la salud y del medio.

Comprensión sobre el cuidado del cuerpo y la salud: alimentación y hábitos alimenticios.

Apropiación de hábitos de higiene y cuidados de las distintas partes del cuerpo, externas e internas: beber agua, cepillarse los dientes, lavarse las manos, otros.

Campo de experiencia: Comunicación, Lenguaje y Expresión

Eje de Competencias para la oralidad: lingüísticas, comunicativas y discursivas

Formas del discurso

Organización y jerarquización de la información en distintas formas del discurso: narración, descripción, explicación y argumentación.

Campo de experiencia: Conocimiento del ambiente social, natural, tecnológico y matemático

EJE: Educación digital, programación y robótica

Alfabetización digital

Reconocimiento de usos y funciones de las tecnologías digitales en el entorno social cercano y lejano (jugar, comunicar, buscar y encontrar información).

Selección de los recursos digitales más apropiados a los problemas situaciones o proyectos que se emprenden en la sala.

Actividad de inicio

1-Invitar a los niños a comentar el juego de la linterna realizaremos nuevamente con variante (los niños alumbran a su compañero).

2-En el momento de la merienda escuchamos la canción “La merienda de klofky” y le sugerimos que observen la merienda que trajeron.

3-Luego conversar sobre los alimentos que forman parte de una alimentación adecuada y las cantidades recomendables (con apoyo de imágenes alimenticios ellos tendrán que colocar en un cuadro de doble entrada lo que es saludable y no saludable según su criterio)

4-En otro momento miraremos el video “Los niños manitos sucias”. Luego conversaremos sobre lo observado, la importancia, como y en qué momentos debemos hacerlos.

Actividades de desarrollo

En grupo total:

5-Invitar a los niños a realizar actividades para reconocimiento de las partes del cuerpo a partir de canciones: “Las partes de mi cuerpo”, “Cabeza, hombro, rodillas, pies”, “El twist del cuerpo”, “Me miro “La batalla del movimiento”, “Hocky, Pocky”, “Si yo tengo muchas ganas aplaudir... “El monstruo de la laguna”, entre otros. etc. (Repetir en diferentes ocasiones)

6-Realizar una breve explicación sobre partes del cuerpo, luego de bailar y cantar cada canción, y preguntas sobre las ubicaciones y las acciones que pueden realizar con ellos. Registrar la respuesta de los niños realizando un mapa conceptual con imágenes (figura humana) para luego utilizar en la realización del video. ANEXO 1

7-En los días subsiguientes la docente propondrá un juego en el S.U.M con almohadones: que consistirá en: Tirarlo para arriba, recostarse con la panza, con la cola, apoyar distintas partes del cuerpo, etc

8-En grupo total retoma el tema de los alimentos saludables recordando el cuadro de doble entradahecho en las actividades iniciales..

Proponer a los niños a realizar el juego de Grovy (Presentar un cuadro de doble entrada e imágenes variados.

El juego consiste en lo siguiente: a cada niño se le dará una figura con un alimento y tendrá que colocar en el sector que cree corresponde *saludable/no saludable*. Durante el juego cada participante dirá si eligió un alimento saludable o comida chatarra. .y porque.

9-Comentar a los niños que vamos a investigar en familia sobre los alimentos adecuado para una merienda saludable teniendo en cuenta lo que se dialogó en las actividades iniciales y su fundamentación durante el juego. Enviar una nota a las familias con la siguiente consigna:

“Familia: Estamos trabajando sobre los alimentos adecuados y las cantidades recomendadas para una merienda saludable. Para ello invitamos a responder la siguiente pregunta:

¿Qué alimentos y cantidades son las recomendables y adecuadas para una alimentación saludable?

¿Qué meriendas les parece que son saludables? ¿Por qué? ¿Qué significa saludable? ¿Y cómo beneficia a nuestro cuerpo?

10-En grupo total compartir la lectura de lo averiguado en el hogar, y retomar las respuestas realizando un mapa conceptual con imágenes .**anexo 2**.Que será ocupada para la realización del video .y exponerlas en el panel del SUM.

En los momentos de merienda se irá recordando lo que abordaron sobre lo que es saludable, destacando la importancia de su implementación habitual.

En días subsiguientes, trabajaran en grupo total retomando y volviendo a conversar sobre el video visto en las actividades iniciales sobre hábitos de higiene y cuidado del cuerpo a partir de cuentos, y de imágenes de distintas situaciones. Y videos.

Cepillado de dientes: se escuchara el cuento del Sapo dentado Y se realizara un breve comentario .Se c continuará abordando el tema a partir de una unidad didáctica).

-Aseo personal: Mirar “Cuidados del cuerpo: “Higiene corporal”.

-Cuidados del cuerpo: Mirar el video “Acciones para cuidar nuestro cuerpo”

(Todas estas indicaciones y la importancia de su aplicación se recordarán en diferentes ocasiones)

Actividades de cierre

1-En los días subsiguientes retomaremos los mapas conceptuales y el cuadro de doble entrada, en una ronda se hará una puesta en común y la docente propondrá realizar un video con consejos saludables de todo lo aprendido, donde ellos son los protagonistas. Para luego compartir con las familias.

2-Organizar la realización del video utilizando dispositivos tecnológicos, y App.

3-La docente les explicara a los niños que van a usar un dispositivo llamado Tablet, les explicara su función y recomendara su cuidado.

4-En grupo pequeños, por mesa realizaran un dibujo: **grupo 1**: cuerpo humano. **grupo 2**: alimentos saludables. **Grupo 3**: aseo y cuidado personal en las Tablet del jardín, luego en grupo total observamos las realizaciones y explicar si está completo o falta alguna parte.

5-Otro día a modo de cierre se compartirá una merienda saludable (brochett de fruta) recordando todo lo trabajado en la sala sobre el tema.

Recursos:

Humanos: Alumnos, familias, docentes.

Materiales: Papel dor, canciones, videos, láminas del ministerio..., imágenes, fotos, cartulina, lápices de colores, tijeras, voligomas, almohadones/alfombra, masas, etc.

Distribución cronológica: 1 mes

Evaluación:

Inicial: Donde se detectan los conocimientos previos de los niños sobre el tema propuesto.

Proceso: La participación de los niños y el interés, y la planificación a través de la intervenciones necesarias.

Final: Se evaluarán los procesos realizados, analizando los aprendizajes alcanzados por los niños.

Destinatarios: Niños/as de salas de 5 años, de ambos turnos

Responsables: Docentes de sala de 5 años.

Bibliografía:

Diseño curricular Educación Inicial. Gobierno de Corrientes. Ministerio de Educación. 2.020

N.A.P. Nivel Inicial. Ministerio de Educación. Diciembre 2.000

<https://youtu.be/hmArg03DQwo>("Canción de la merienda...") – <https://youtu.be/mUwrlz3-4aw>("Alimentación saludable para niños...")

https://www.youtube.com/watch?v=IrZ_QUh3C4U("Los niños manitas sucias")

<https://youtu.be/tjXJxzEjfw> ("Cuidados del cuerpo: Higiene corporal")

https://youtu.be/4R_sdLBaHuU ("Acciones para cuidar nuestro cuerpo...")

<https://youtu.be/Ea6ykVh7Y7U>(Canción "La nube")

Resultados obtenidos:.....

.....

Observaciones:.....

Apéndice C Entrevistas

Entrevista C1

Directivos de la E.J.I. N° 2

Prof. Liliana Serrano.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela Jardín de Infantes N° 2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Maestranda: Prof.Silvia Sotelo

Directora de Tesis: Dra. Isabel Molinas

Entrevista dirigida a personal directivo de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas directora, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01– ¿Cuál es el acompañamiento al equipo docente que usted realiza de modo cotidiano y constructivo? ¿Cuáles, considera, son las valoraciones de las docentes sobre el diseño curricular vigente en lo que respecta al juego? ¿Cuál es su rol en relación con esta temática?

02– ¿De qué modo considera que la normativa vigente orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? ¿De qué manera en las

propuestas didácticas y en el desarrollo de estas en las salas de cinco años se entrelazan de un modo concreto las nociones de infancias, juego y salud? ¿Cómo contribuyen estas a formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena?

03– Cuando se ubica en el rol de evaluadora de las prácticas de las docentes (me refiero aquí a las programaciones didácticas y a la posterior concreción de estas en las salas). ¿Desde qué referentes teóricos se posiciona?

¡Muchas gracias!



“1973–Bodas de Oro–2023”

Escuela Jardín de Infantes N° 2“Panambi”

Bartolomé Mitre 616 Goya – Corrientes

Respuestas Entrevista

01 ¿Cuál es el acompañamiento al equipo docente que usted realiza de modo cotidiano y constructivo? ¿Cuáles, considera, son las valoraciones de las docentes sobre el diseño curricular vigente en lo que respecta al juego? ¿Cuál es su rol en relación con esta temática?

Rta: Mi función principal junto con las dos vicedirectoras que integran el Equipo de Conducción consiste en atender todas las dimensiones de la Gestión: –Pedagógica – didáctica; Administrativa; Socio–Comunitaria; Recursos Humanos; de los Servicios. Vale aclarar que, la prioridad de atención es la Dimensión Pedagógica – didáctica y las demás se subordinan a ella en el transcurso de la jornada. Durante este recorrido, el rol asesor de las Integrantes del Equipo de Conducción, intenta ser el motor que impulsa la lectura y aprehensión del Diseño Curricular 2020 como documento insustituible para las prácticas pedagógicas.

En lo referente al Juego, se lo aborda en sus múltiples posibilidades; es decir: juego como recurso para enseñar, como una actividad por la que los niños se sienten atraídos, como un medio para llamar la atención, como forma libre en el momento del patio. No obstante, desde la inclusión del JUEGO, en el Diseño Curricular del NI 2020 como un Campo de Experiencias: su abordaje se lo concibe según los Propósitos, Fundamentación, Orientaciones didácticas y Evaluaciones explicitadas en dicho Documento. De esta manera al ser el juego, un contenido a aprender y una estrategia para enseñar, a lo largo del año está siempre presente en

las planificaciones áulicas. En las mismas su enseñanza versa sobre el desarrollo de la capacidad del alumno para participar en diferentes formatos de juego (dramático, de construcción, con reglas convencionales: tradicionales, corporales, de mesa y del lenguaje). Además, de las propuestas de ludotecas y el planteo del juego desde las nuevas tecnologías. En definitiva, es prioridad en nuestra Escuela asumir el juego como un contenido a ser planificado y como una estrategia privilegiada para enseñar.

02- ¿De qué modo considera que la normativa vigente orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? ¿De qué manera en las propuestas didácticas y en el desarrollo de estas en las salas de cinco años se entrelazan de un modo concreto las nociones de infancias, juego y salud? ¿Cómo contribuyen estas a formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena?

Rta: considero que la normativa vigente orienta y/o guía las cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud. Ambos contenidos son nodales y se entrelazan continuamente tanto en salas de 4 como en salas de 5 años. A esto se suman los contenidos de ESI que también apuntan entre otros ejes, al cuidado del cuerpo, a la salud física y emocional. Todo pensado y llevado a la práctica a fin de garantizar el derecho de los niños.

03- Cuando se ubica en el rol de evaluadora de las prácticas de las docentes (me refiero aquí a las programaciones didácticas y a la posterior concreción de estas en las salas). ¿Desde qué referentes teóricos se posiciona?

Rta: la Evaluación del desempeño docente de parte de Integrantes del Equipo de Conducción se realiza mediante observaciones de clases y devolución constructiva para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los referentes teóricos que andamian el proceso de evaluación giran, en primer lugar, desde el *Diseño Curricular del NI 2020*, además de: *Los Indicadores de Progresión de los Aprendizajes los que se basan en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP (2004)*; éstos proponen parámetros claros y concretos para guiar la planificación, enseñanza y evaluación de los aprendizajes y ofrecen criterios para valorarlos. Igualmente, la *Resolución del CFE N° 174/12* la que aprueba las "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, nivel primario y modalidades y su regulación". De ella se desprende la *Disposición N° 171/13 del CGE*. También, *la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006)*.

En conclusión, la apropiación del Diseño Curricular y otras bibliografías específicas del Nivel, incluidas las modalidades utilizadas para la evaluación del aprendizaje de los niños, son los materiales de consulta y de uso habitual en la evaluación de las prácticas de las docentes de la Escuela Jardín de Infantes N° 2 PANAMBI.

Entrevista C2***Directivos de la E.J.I. N° 2*****Prof. Mónica González.****UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL****Facultad de Humanidades y Ciencias****Tesis de Maestría en Didácticas Específicas**

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela Jardín de Infantes N° 2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Maestranda: Prof. Silvia Sotelo

Directora de Tesis: Dra. Isabel Molinas

Entrevista dirigida a personal directivo de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas vicedirectora, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01– ¿Cuál es el acompañamiento al equipo docente que usted realiza de modo cotidiano y constructivo? ¿Cuáles, considera, son las valoraciones de las docentes sobre el diseño curricular vigente en lo que respecta al juego? ¿Cuál es su rol en relación con esta temática?

02– ¿De qué modo considera que la normativa vigente orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? ¿De qué manera en las propuestas didácticas y en el desarrollo de estas en las salas de cinco años se entrelazan de un

modo concreto las nociones de infancias, juego y salud? ¿Cómo contribuyen estas a formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena?

03- Cuando se ubica en el rol de evaluadora de las prácticas de las docentes (me refiero aquí a las programaciones didácticas y a la posterior concreción de estas en las salas). ¿Desde qué referentes teóricos se posiciona?

¡Muchas gracias!



“1973–Bodas de Oro–2023”

Escuela Jardín de Infantes N° 2“Panambi”

Bartolomé Mitre 616 Goya – Corrientes

RESPUESTAS

1–Teniendo como base el Diseño Curricular del NI 2020 en el cual incluye al JUEO como un Campo de Experiencias: su abordaje se lo concibe según los Propósitos, Fundamentación, Orientaciones didácticas y Evaluaciones explicitada; Como un contenido a aprender y una estrategia para enseñar, a lo largo del año está siempre presente en las planificaciones áulicas. En las mismas su enseñanza versa sobre el desarrollo de la capacidad del alumno para participar en diferentes formatos de juego (dramático, de construcción, con reglas convencionales: tradicionales, corporales, de mesa y del lenguaje). Además, juego desde las nuevas tecnologías. Es prioridad en nuestra Escuela asumir el juego como un contenido a ser planificado y como una estrategia privilegiada para enseñar.

2– Considero que las normativas vigentes orientan, guían las cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud. Estos contenidos se entrelazan en sala de 4 y 5 años, también los contenidos de ESI referidos al cuidado del cuerpo, a la salud física y emocional. Todo planificado con el fin de garantizar el Derecho de los niños.

3.Los referentes teóricos con los que nos basamos en el proceso de evaluación son, en primer lugar, el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Ctes.2020, luego los NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritario.2004, los cuales, proponen parámetros claros y concreto para guiar la planificación, enseñanza y evaluación de os aprendizajes y ofrecen criterios para

valorarlos. Así también, la Resolución del CFE N° 174/12, la que aprueba las "Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel Inicial, Primario y modalidades y su regulación". La Ley de Educación Sexual Integral N: 26.150 (2006). Y otras bibliografías específicas del Nivel, incluidas las modalidades utilizadas para la evaluación del aprendizaje de los niños.

Entrevista C3*Directivos de la E.J.I. N° 2***Prof. Mariangeles Leguizamón.****UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL****Facultad de Humanidades y Ciencias****Tesis de Maestría en Didácticas Específicas**

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela jardín de infantes N° 2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Maestranda: Prof. Silvia Sotelo

Directora de Tesis: Dra. Isabel Molinas

Entrevista dirigida a personal directivo de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas vicedirectora, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01– ¿Cuál es el acompañamiento al equipo docente que usted realiza de modo cotidiano y constructivo? ¿Cuáles, considera, son las valoraciones de las docentes sobre el diseño curricular vigente en lo que respecta al juego? ¿Cuál es su rol en relación con esta temática?

02– ¿De qué modo considera que la normativa vigente orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? ¿De qué manera en las propuestas didácticas y en el desarrollo de estas en las salas de cinco años se entrelazan de un

modo concreto las nociones de infancias, juego y salud? ¿Cómo contribuyen estas a formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena?

03- Cuando se ubica en el rol de evaluadora de las prácticas de las docentes (me refiero aquí a las programaciones didácticas y a la posterior concreción de estas en las salas). ¿Desde qué referentes teóricos se posiciona?

¡Muchas gracias!



“1973–Bodas de Oro–2023”

Escuela Jardín de Infantes N° 2 “Panambi”

Bartolomé Mitre 616 Goya – Corrientes

Es muy importante la apropiación del Diseño Curricular y la lectura frecuente de diversas bibliografías que nos permitan adquirir el andamiaje necesario para poder realizar evaluaciones necesarias a nuestros alumnos, conocer todo lo referente a casos específicos, de consulta frecuentes que van surgiendo en nuestro accionar educativo.

- 1– El juego es fundamental en las prácticas cotidianas, permite a los niños adquirir a través de los mismos, los conocimientos necesarios para poder desenvolverse en diversas situaciones, es por ello, que siempre están presentes en nuestras prácticas cotidianas. Es importante destacar el uso de las nuevas tecnologías para desarrollar actividades referidas al juego, como contenido a enseñar donde se pone en juego la capacidad del niño para aprender.
- 2– En las salas de 4 y 5 años se trabajan contenidos referidos a la salud y cuidado del cuerpo, es por ello que se vincula con el juego constantemente como manera de apropiarse de esos conocimientos, sumándose también, a la ESI que también apunta a ello, siempre pensando en los derechos y necesidades de los niños/as.
- 3– Los referentes teóricos a tener en cuenta son: *El Diseño Curricular del NI 2020*, *Indicadores de Progresión de los Aprendizajes, los que se basan en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP (2004)*; *la Resolución del CFE N° 174/12 Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006)*.

Entrevista C4

Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2

Prof. Yésica Aguirre.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela Jardín de Infantes N° 2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Maestranda: Prof. Silvia Sotelo

Directora de Tesis: Dra. Isabel Molinas

Entrevista dirigida a personal docente de sala de cinco años de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas de docente, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

1. ¿Cuáles son las valoraciones que usted tiene sobre el diseño curricular en lo que respecta al juego? ¿En qué medida considera que él mismo orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? Y, ¿cuál es su rol en relación con esta temática?

La perspectiva que adopta el diseño curricular concibe al juego como una construcción cultural que se transmite y recrea entre generaciones. Los niños aprenden a jugar entre

interacción con otros y fundamentalmente a través de los procesos intersubjetivos que la participación conjunta promueve.

2. ¿Cuáles son sus referentes teóricos a la hora de diseñar las propuestas didácticas? ¿Cómo en ellas intervincula las nociones de infancia, juego y salud en pos de formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena? Y, ¿de qué manera evalúa estas acciones intervinculadas cuando se concretan en la sala? Las propuestas a tener en cuenta son la bibliografía con el diseño, nap, Laura Pitluk, Fabricio Origlio, entre otros.

Se evalúa en la puesta en práctica a través de la observación directa y el proceso de aprendizaje de los niños.

3. ¿De qué modo en ese encuentro inter-generacional que logra entablar con las infancias colabora con ellas para que las mismas puedan convertirse en agentes de cambios en temas de salud, en sus propios contextos? A través de charlas, con profesionales donde los niños se vuelvan agentes multiplicadores.

¡Muchas gracias!

Entrevista C5***Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2*****Prof. Marisel Belucci.****UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL****Facultad de Humanidades y Ciencias****Tesis de Maestría en Didácticas Específicas**

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela Jardín de Infantes N° 2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Maestranda: Prof. Silvia Sotelo

Directora de Tesis: Dra. Isabel Molinas

Entrevista dirigida a personal docente de sala de cinco años de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas de docente, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01– ¿Cuáles son las valoraciones que usted tiene sobre el diseño curricular en lo que respecta al juego? ¿En qué medida considera que él mismo orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? Y, ¿cuál es su rol en relación con esta temática?

02– ¿Cuáles son sus referentes teóricos a la hora de diseñar las propuestas didácticas? ¿Cómo en ellas intervincula las nociones de infancias juego y salud en pos de formar personas

cuidadosas de la salud propia y ajena? Y, ¿de qué manera evalúa estas acciones intervencionales cuando se concretan en la sala?

03- ¿De qué modo en ese encuentro inter-generacional que logra entablar con las infancias colabora con ellas para que las mismas puedan convertirse en agentes de cambios en temas de salud, en sus propios contextos?

¡Muchas gracias!



“1973–Bodas de Oro–2023”

Escuela Jardín de Infantes N° 2 “Panambi”

Bartolomé Mitre 616 Goya – Corrientes

1–El diseño curricular concibe al juego como una construcción cultural que se transmite y recrea entre generaciones. Los niños aprenden a jugar en interacción con otros y fundamentalmente , a través de los procesos intersubjetivos que la participación conjunta promueve, mi valoración con respecto a esto es positiva porque el diseño curricular le da la importancia que merece el juego en el nivel inicial.

El diseño curricular orienta y posibilita la incorporación del juego como herramienta pedagógica que favorece los aprendizajes, estos aprendizajes pueden estar vinculados al juego propiamente dicho o también al cuidado de la salud incorporando hábitos para cuidar su salud. Mi relación con respecto a esta temática es la de mediadora entre el juego y el niño y la relación del niño con el aprendizaje.

2–En el diseño curricular hay varios referentes por ejemplo Claudia Soto, Rosa Violante entre otros, además del diseño curricular existen otros documentos de ayuda para diseñar propuestas didácticas por ejemplo la guía de unicef, sobre el juego en el nivel inicial.

Las nociones de infancia, juego y salud están vinculadas porque mientras los niños se divierten, trabajan en aspectos fundamentales de su desarrollo, como el perfeccionamiento de las aptitudes motoras, cognitivas, sociales y emocionales.

Para evaluar el docente primero debe garantizar propuestas significativas reflexionando sobre su que hacer en la sala. Los niños no pueden aprender lo que el

docente no ha enseñado, se evaluará solo en relación a las oportunidades que se haya ofrecido.

3-El juego es una herramienta eficaz para la apropiación de contenidos y más aún amplia las posibilidades para constituirse como un elemento que permite la generación de condiciones propicias para la formación de niños como ciudadanos que produzcan cambios en su manera de pensar y vivir al transformar su comunidad.

Se podrán generar y consolidar nuevas maneras de aprender, enseñar y vivir la educación en estos encuentros inter-generacional llevando los contenidos curriculares, a formar niños como agentes de cambio.

Entrevista C6

Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2

Prof. Romina González.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela Jardín de Infantes N° 2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Maestranda: Prof. Silvia Sotelo

Directora de Tesis: Dra. Isabel Molinas

Entrevista dirigida a personal docente de sala de cinco años de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas de docente, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01 ¿Cuáles son las valoraciones que usted tiene sobre el diseño curricular en lo que respecta al juego? ¿En qué medida considera que él mismo orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? Y, ¿cuál es su rol en relación con esta temática?

Con respecto al juego el Diseño Curricular le da protagonismo esencial para enfatizar su importancia en el nivel. Por tal motivo el juego se incorpora de manera que favorece la integración social y de manera personal al facilitar un aprendizaje duradero.

El juego favorece el bienestar físico, emocional, social y mental como así también, promueve el bienestar emocional y social de los involucrados.

Mi rol como Docente es ser creador de los espacios de juegos, permitirle a la vez, el juego se produzca de forma libre y autónoma.

02–¿Cuáles son sus referentes teóricos a la hora de diseñar las propuestas didácticas? ¿Cómo en ellas intervincula las nociones de infancias juego y salud en pos de formar personas cuidadosas de la salud propia y ajena? Y, ¿de qué manera evalúa estas acciones intervinculadas cuando se concretan en la sala?

Principalmente el Diseño Curricular, también este año se puso en vigencia una serie de Desarrollo del Diseño Curricular, la Serie de Alfabetización Inicial, como otros relacionados.

Hacemos hincapié en la importancia de iniciar conciencia sobre la importancia de cuidarse ellos mismos y de esa manera poder cuidar al otro. La forma de evaluar es a través de la observación directa al realizar las actividades pertinentes.

03–¿De qué modo en ese encuentro inter–generacional que logra entablar con las infancias colabora con ellas para que las mismas puedan convertirse en agentes de cambios en temas de salud, en sus propios contextos?

Como Docentes nos enfocamos en ser partícipes activas y a la vez de brindar la mayor cantidad de información al respecto del tema seleccionado. Investigar de forma conjunta al niño y sobre todo que por medio del juego afiance los conocimientos adquiridos y poder reproducirlos con sus familias y comunidad educativa.

¡Muchas gracias!

Entrevista C7***Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2*****Prof. Miriam Sager.****UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL****Facultad de Humanidades y Ciencias****Tesis de Maestría en Didácticas Específicas**

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela Jardín de Infantes N° 2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Maestranda: Prof. Silvia Sotelo

Directora de Tesis: Dra. Isabel Molinas

Entrevista dirigida a personal docente de sala de cinco años de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas de docente, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01– ¿Cuáles son las valoraciones que usted tiene sobre el diseño curricular en lo que respecta al juego? ¿En qué medida considera que él mismo orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? Y, ¿cuál es su rol en relación con esta temática?

02– ¿Cuáles son sus referentes teóricos a la hora de diseñar las propuestas didácticas? ¿Cómo en ellas intervincula las nociones de infancias juego y salud en pos de formar personas

cuidadosas de la salud propia y ajena? Y, ¿de qué manera evalúa estas acciones intervencionales cuando se concretan en la sala?

03—¿De qué modo en ese encuentro inter-generacional que logra entablar con las infancias colabora con ellas para que las mismas puedan convertirse en agentes de cambios en temas de salud, en sus propios contextos?

¡Muchas gracias!

1- La perspectiva que adopta el diseño curricular concibe al juego como una construcción cultural que se transmite y recrea entre generaciones, los niños aprenden a jugar en interacción con otros y fundamentalmente y a través de los procesos intersubjetivos en la participación conjunta promueve.

2- Las propuestas a tener en cuenta son las bibliografías como el diseño curricular, Nap, Fabricio Origlio entre otros se evalúa en la puesta en practica, observaciones directas. Y el proceso de aprendizaje de los niños.

3- A través de las charlas con profesionales donde los niños y familias se vuelvan agentes multiplicadores.

Cariños...

Entrevista C8***Docentes de Salas de Cinco Años de la E.J.I. N° 2*****Prof. Marcela Zone.****UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL****Facultad de Humanidades y Ciencias****Tesis de Maestría en Didácticas Específicas**

La enseñanza a través del Juego en el Nivel Inicial: estudio sobre la integración de contenidos del campo de la Salud en salas de cinco años de la Escuela Jardín de Infantes N° 2 Panambi de la ciudad de Goya (Corrientes)

Maestranda: Prof. Silvia Sotelo

Directora de Tesis: Dra. Isabel Molinas

Entrevista dirigida a personal docente de sala de cinco años de la E.J.I. N° 2

En relación con sus funciones específicas de docente, le agradezco pueda compartir sus consideraciones sobre:

01– ¿Cuáles son las valoraciones que usted tiene sobre el diseño curricular en lo que respecta al juego? ¿En qué medida considera que él mismo orienta condiciona o posibilita la incorporación de cuestiones vinculadas al juego y al cuidado de la salud? Y, ¿cuál es su rol en relación con esta temática?

02– ¿Cuáles son sus referentes teóricos a la hora de diseñar las propuestas didácticas? ¿Cómo en ellas intervincula las nociones de infancias juego y salud en pos de formar personas

cuidadosas de la salud propia y ajena? Y, ¿de qué manera evalúa estas acciones intervencionales cuando se concretan en la sala?

03- ¿De qué modo en ese encuentro inter-generacional que logra entablar con las infancias colabora con ellas para que las mismas puedan convertirse en agentes de cambios en temas de salud, en sus propios contextos?

¡Muchas gracias!

1-El juego permite desarrollar habilidades orales y escritas, por lo tanto, el diseño dota al docente de variados contenidos con los que abordar el juego.

2-Los diferentes contenidos volcados en el diseño permite abordar en varios aspectos el juego y la salud brindando contenidos específicos y bien definidos para cada eje.

El rol que yo desempeño en el desarrollo de estos contenidos es el de MEDIADOR, EL DE SER EL QUE ACOMPAÑA Y VERIFICA EL BUEN DESEMPEÑO EN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES O ROLES QUE LOS NIÑOS ASUMAN.

Los referentes teóricos a la hora de planificar es el DISEÑO y cuanta bibliografía haya en la biblioteca del jardín. Aunque muchas veces utilizo internet para buscar ideas. Las cuales no las tomo como las veo, sino como punto de referencia.

Generalmente se proyectan estructuras que puedan brindar a los niños la oportunidad de jugar y de recurrir a actividades que le permitan desarrollar hábitos de higiene y cuidados del cuerpo.

Esto lo evalúo continuamente en el accionar de los niños y en el desarrollo de cada propuesta, observando en ellos su manera de jugar y la valoración que demuestran hacia los demás y a sí mismo.

3-La manera en que establezco relación y cambio en los niños. Es en la relación que entablo con ellos: CONFIANZA, y en brindarles actividades que reflejen diversión y cuidado de ellos mismos y de los demás.

