



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

COHORTE 2008

TESIS DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**“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)

DIRECTORA DE TESIS: MG. MARÍA DEL ROSARIO BADANO

MAESTRANDA: LIC. S. MARIELA CHAVEPEYRE

Mayo de 2018

AGRADECIMIENTOS

“Gracias a la vida que me ha dado tanto” (Violeta Parra)

Este trabajo está dedicado...

a mis hijos, por haberme permitido verlos crecer y por acompañarme... siempre;

a mi esposo por alentarme en mi tarea de profesionalización permanente;

a mi mamá, por su legado de gran dedicación a la docencia;

a todos los niños y niñas que me han dado permiso para jugar con ellos en los Jardines de Infantes;

a mis colegas por su entrega diaria a esta labor tan sublime;

Y... muy especialmente a mis Maestras

a mi maestra jardinera Señorita Chacha, por tan hermosos recuerdos;

a Zaida y Amelia por su testimonio de amor, entrega, responsabilidad, generosidad y pasión, en este oficio de enseñar;

a Gloria y Rosario por sus ejemplos de vida.

RESUMEN

El desarrollo de esta tesis de Maestría en Didácticas Específicas: *Configuraciones del hacer lúdico en la Didáctica del Jardín de Infantes*, está compuesto de dos partes: la primera, formula el marco teórico, observado desde diferentes autores y confiere la fundamentación del estudio; la segunda, explicita el marco metodológico, el campo de referencia y el trabajo en situación, el análisis de la información obtenida y la escritura de las conclusiones.

Los teóricos centrales de referencia han sido Patricia Sarlé, Ana Malajovich e Hilda Cañeque para la temática del juego y, Alicia Camilloni, Edith Litwin, Paulo Freire y Gloria Edelstein para el abordaje de la didáctica general y la didáctica específica de la Educación Inicial.

En el marco de la fundamentación teórico- metodológica y de sus fuentes, se desarrollan las conceptualizaciones centrales que definen el eje del objeto de estudio: ***el juego en la enseñanza y la enseñanza del juego en el Jardín: tipos, contenidos, sentidos y valoraciones.***

En dicho marco, por ende, ha sido formulado el supuesto de partida de la indagación: ***“Si bien hay presencia del juego en las propuestas de enseñanza en las salas de 4 y 5 años, las mismas predominan en su carácter de medios para generar conocimientos o, simplemente, como una actividad libre y espontánea... Qué dicen las voces de los niños y niñas, de las familias y de los/as docentes al respecto”.***

En la constitución del campo de referencia para el estudio, la muestra ha sido extraída del universo formado por siete Jardines de Infantes del Radio Educativo N° XI de la Zona de Supervisión N° II de Paraná.

El trabajo de campo ha implicado, desde lo metodológico, las interacciones con los protagonistas directos de las actividades educativas de las salas, para lo cual, se ha contado con la colaboración generosa de las maestras a cargo, tanto para las observaciones como para las conversaciones y entrevistas. Han participado, además, a través de encuestas, las familias.

Sobre esta base, se ha procedido al registro de los datos de relevancia para el estudio. Asimismo, la elaboración, sistematización e interpretación de la información recogida, en el marco orientativo de las unidades de análisis, han permitido arribar a las conclusiones de indagación. Las mismas, confirman la presencia del juego en el Jardín y las formas de prevalencia; a la vez que enuncian los sentidos y valoraciones que sostiene la didáctica de la enseñanza en las salas observadas.

INTRODUCCIÓN

A partir del cursado de los seminarios del ciclo formativo de la Maestría en Didácticas Específicas y, la exploración de los marcos teóricos- pedagógicos que actualmente abrevan a la didáctica de la Educación Inicial, surge el interés de profundizar los saberes del campo disciplinar en procura de develar las relaciones existentes entre el juego y la enseñanza.

Abordar la perspectiva histórica de los Jardines de Infantes ha dado lugar al reconocimiento de su tradición lúdica y lo que hoy perdura desde otros formatos, propósitos y estructuras.

Tomado esto como pretexto de esta indagación, se intenta volver a mirar lo que en la actualidad ocurre en la dinámica de las salas del Jardín.

En su carácter descriptivo, interpretativo y cualitativo, se ha definido como campo de referencia para el estudio, un grupo de salas de cuatro y cinco años correspondientes a los siete Jardines de Infantes que conforman un Radio Educativo de supervisión de la Zona Centro, Este y Sur de la ciudad de Paraná.

La mirada sobre el juego en las salas del Jardín se constituye, por lo tanto, en el objeto de esta tesis, desde la cual se define la búsqueda de lo que puede ser observado en las mismas tramas de las actividades de intervención didáctica de las docentes del nivel.

Desde ese lugar, se busca indagar sobre la implementación del juego centrada en su carácter metodológico, como medio para favorecer otros aprendizajes o, en su prevalencia como una simple actividad libre y espontánea o, en su sentido de contenido de enseñanza.

Sobre la base de esta categorización, se enuncia el supuesto que orienta la exploración en procura de leer e interpretar las prácticas educativas que se desarrollan en las salas, en función de los sentidos y valoraciones que se asignan al juego para la enseñanza y las vivencias que experimentan sus destinatarios: los niños y niñas del Jardín.

Así, en el marco de la observación, la pregunta y la escucha, se pretende hilvanar la

escritura de esta tesis para hacer visibles los sentidos del juego a través de las formas que le dan presencia en las salas.

El estudio se conforma, de esta manera, de dos partes: la primera comprende los capítulos que refieren al Advenimiento de los Jardines de Infantes en la Argentina; la Didáctica específica de la Educación Inicial; El Juego: Clave de la Educación Inicial e Investigaciones Precedentes.

La segunda, contiene los Capítulos sobre: el Marco Metodológico: el campo y el trabajo en situación; El Juego en las salas, hoy; Análisis de la información obtenida y Conclusiones.

En el arribo a las Conclusiones de esta indagación se pretende enunciar las interpretaciones y confirmaciones surgidas de las observaciones en el trabajo de campo y, desde un recorte de la realidad.

Desde otra mirada, se aspira a dar cuenta de las configuraciones de la enseñanza en las salas a la luz de su tradición lúdica y de la resignificación del juego como clave didáctica.

PRIMERA PARTE

“La escritura no comienza (...) en la misma medida en que el libro no puede terminar;

la escritura no puede, pues, comenzar”. Jacques Derrida (1997)

CAPÍTULO I

“ DEVENIR DE LOS JARDINES DE INFANTES EN LA ARGENTINA ”

“El Juego es para el niño la felicidad y más que esto es una necesidad imperiosa;

aprovechar esta propensión natural es el objeto y la base del sistema inventado por Froebel

y al que se ha dado el nombre de “Jardines de Infantes””

(Mira López y Homar. 1936: 229) (1)

CAPÍTULO I
“Devenir de los
Jardines de Infantes en la Argentina”

I- I Presentación

En el marco de esta tesis de Graduación de la Maestría en Didácticas Específicas, se considera importante iniciar la misma recuperando los orígenes de los primeros Jardines a los que se reconoce como una de las primigenias instituciones dedicadas a la atención y el cuidado de las infancias con clara intencionalidad educativa y cuya creación remite al mundo europeo.

Para el trazado de este camino se parte del surgimiento de los Jardines de Infantes en la Argentina destacando, el de la Escuela Normal de Paraná, considerado piedra fundamental, en el recorrido histórico que los mismos desarrollaron en nuestro país en general y en la Provincia de Entre Ríos, en particular.

De este modo, se comienza haciendo referencia al período comprendido entre 1880 y 1930, etapa en la que se da inicio a la formalización del sistema educativo con el claro mandato fundacional de conformación del ser nacional.

Con este trascendental suceso se abre un camino que pone en la educación sistemática y, en la escolarización temprana de los niños, la esperanza de acompañar prospectivamente los cambios sociales que se irían sucediendo para esta nación en formación.

I- II Una referencia a la sociedad de la época en la cual se crean las primeras instituciones escolares (1880- 1930)

Para poder entender la necesidad de la creación de los primeros Jardines de Infantes en nuestro país, se considera pertinente el poder contextualizar el surgimiento de los mismos dentro de los acontecimientos de la época.

En el contexto mundial de fines del Siglo XIX y principios del Siglo XX, las sociedades fueron configurándose según las características del desarrollo de la industria con algunas características como la división social del trabajo, la valoración del mérito, del rendimiento, de la productividad y de la eficiencia.

En la Argentina, las políticas del momento, fueron tratando de adquirir estos rasgos del mundo occidental en el entramado social, político, económico, jurídico y cultural; para lo cual buscaron fortalecer las instituciones como forjadoras de esta nueva ciudadanía.

De esta manera, en 1880, se dio lugar a un corpus de leyes que incidían directamente sobre la vida de los ciudadanos controlando sus momentos más importantes como el nacer, el matrimonio y el morir, esto fue llevado a cabo con la Ley de Registro Civil y de Matrimonio Civil. Luego el Estado tomó injerencia en la higiene y el trabajo y, sobre todo con la Ley del Servicio Militar obligatorio se propuso ubicar a todos los hombres con mayoría de edad, en posición de ser controlados, disciplinados y argentinizados. En este momento la Ley 1420 de 1884 fue el gran instrumento que establecía la educación laica, gratuita, obligatoria y que con la alfabetización, procuraba asegurar la instrucción básica común a todos los habitantes, así como la integración y nacionalización de los hijos de extranjeros.

En este contexto, se entendió el lugar indelegable que tenía la familia como ámbito de ejercicio de controles coercitivos y preventivos y, el segundo lugar lo ocupó la escuela como formadora de un ser social que tuviera los rasgos de conducta aceptados como “normales”.

En esta escuela normalizadora se consideraba que realizando la estimulación adecuada

se obtenía una respuesta adecuada y que, la aplicación de la recompensa y el castigo eran los ejes de una corrección permanente para el logro de la formación de este sujeto “normal” capaz de desempeñarse adecuadamente dentro de esa sociedad. En este sentido se consideró que cuánto más temprano fuera el inicio en la educación escolar de los niños pequeños, más rápidamente se irían cumpliendo los objetivos de esta normalización.

De este modo se puede apreciar que para el proyecto político de la época, de disciplinamiento y homogeneización, el lugar de la escuela fue nodal, pues era la institución que gozaba del consenso de toda la sociedad para lograr vencer el conflicto de las desigualdades sociales y para afianzar estos ideales políticos de progreso.

I- III La necesidad de escolarizar a los niños

Como se expresó anteriormente, las políticas educativas de fines del siglo XIX, entendieron que: *“El camino estaba en la educación: la primaria les permitía superar las barreras idiomáticas, la secundaria les abría el paso al empleo público o al puesto de maestra, dignos y bien remunerados y, la universitaria y el título de doctor, eran la llave mágica, que permitía ingresar a la elite social, profundamente cosmopolita”*. (Enriqueta Lafèrriere de Duarte citada por Frigerio, Graciela: 2008)(2).

Si bien, para la Ley 1420, la escuela primaria fue el único nivel obligatorio, la influencia mencionada de las ideas dominantes de otras metrópolis, sirvió a Sarmiento para considerar la importancia que tenían los años previos a la edad de inicio de la escolaridad propiamente dicha, la que había sido determinada a los seis años, *“...con los objetivos correspondientes a la formación de hábitos y socialización”*. (Sara Figueroa: 1871- Citada por Julio Crespo: 2007) (3).

A la vista de estos objetivos planteados y con los fines de conformación de la nación, el surgimiento del Jardín de Infantes de Paraná, acaecido el 4 de agosto de 1884, deja en evidencia la necesidad de escolarizar a los niños más pequeños como un instrumento importante en la modulación cultural.

Se admite que las interrogaciones políticas en torno a las concepciones sobre las infancias, indican formas de filiación entre las generaciones, disputan la constitución del lazo social y se inscriben en un debate referido tanto al presente como al futuro.

Una mirada retrospectiva permite así sostener que la educación pública intervino *“en la modulación de un tipo de sociedad más proclive al contacto entre distintas clases y sectores sociales y favoreció la sedimentación de una cultura común”* (Carli, Sandra 2012: 17) (4).

En esta sociedad en construcción, sostenida por un proyecto político que intentaba desprenderse de la fuerte influencia de grupos como la iglesia y las asociaciones de colectividades de extranjeros y grupos políticos contestatarios se concibió, al niño,

como germen de la sociedad política y civil del futuro y a la escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso.

Se podría entender, desde esta perspectiva, que el interés por los niños se vinculaba y limitaba con el proyecto político, que proponía fundar una sociedad moderna, donde los mismos eran considerados menores sin derechos propios, que debían subordinarse a la autoridad disciplinaria del maestro y de los padres quienes, a la vez, los consideraban como la bisagra de la sociedad futura, como las piezas de una nueva cadena histórica.

En este contexto, el maestro del Estado como autoridad se impuso a la autoridad familiar en un proceso que marcó la tensión entre orden privado y orden público y que delineó la gradual delegación de tareas en el Estado educador. De ahí que se afianzara la idea de que escolarizando al niño pequeño se había de potenciar la instalación de una cultura pública, vale decir que se inscribiera al niño, a través de la escuela, en un orden público.

A través de la Escuela los niños se inscribieron, como se dijo anteriormente en un orden público y, a través de los Jardines de Infantes, llegaban preparados para ese orden como ciudadanos de la escuela con los hábitos ya adquiridos de higiene, orden, obediencia y fórmulas de cortesía, considerados necesarios para la vida social.

La instauración de los Jardines de Infantes se sumó, entonces, al proceso de formación del nuevo país y del nuevo ciudadano donde, la confianza en la educación de las personas desde la primera infancia para su formación como sujetos sociales, afianzaba el nuevo proyecto de construcción del ser nacional.

En este sentido, desde las tesis polémicas de Sarmiento sobre el disciplinamiento del niño y sobre la escuela pública como espacio de convergencia social, hasta las interpelaciones realizadas sobre el niño como sujeto del futuro y sobre la escuela como su lugar de guarda e instrucción, se puede decir que, la educación pública de la primera mitad del siglo XX intervino en la definición de los rasgos políticos y culturales de la Argentina moderna.

I- IV La creación de los Jardines de Infantes

A partir de lo expresado en torno a la necesidad de escolarizar a los niños, Mercedes Minnicelli (2008: 8) (5) expresa que, *“...podemos afirmar que los niños y niñas están sujetos a las variantes históricas de significación de los imaginarios de la época. En tanto, a lo largo de la historia se han promovido dichos y decires de infancia y sobre ella. Éstos se encuentran en discursos y prácticas que dan cuenta de discontinuidades y continuidades en los modos de considerar la niñez en distintas épocas, en diferentes culturas y en diversos discursos disciplinares”*.

El surgimiento de los Jardines de Infantes en el mundo reconoce sus antecedentes en pensadores, precursores de la pedagogía de la Educación Inicial que observaron la realidad de los niños pequeños, sobre su cuidado y atención.

Representantes del humanismo renacentista en países de Europa como Francia, Inglaterra, Suiza, Italia y especialmente Alemania, veían en la educación, desde edades muy tempranas, la manera de mejorar todas las cosas humanas. Entre ellos se puede destacar a Erasmo Comenio, (1592-1670), quien en la Didáctica Magna enuncia la importancia de la educación antes de los seis años; a Frederich Fröebel (1782-1852), considerado el padre de los Jardines de Infantes porque produce una verdadera revolución con su metodología de enseñanza a través del juego y del diseño de juguetes destinados a la estimulación de los sentidos y al desarrollo de habilidades de la psicomotricidad, del conocimiento y de las actitudes y, a Ovidio Decroly (1871-1932), quien aportó la idea de sincretismo como rasgo distintivo del pensamiento infantil.

Cabe destacar que estos pensadores tenían como rasgo común la gran preocupación por los niños menores de seis años, hijos de los obreros del campo y de los trabajadores de las fábricas de hilados que quedaban solos por largas horas.

En sus propuestas dieron importancia al desarrollo de una doctrina educativa global, a un método pedagógico singular, al conocimiento a través de los sentidos, a la formación de hábitos, a la socialización, al contacto con la naturaleza y al juego como unos de los

pilares de esta educación. Muchas de estas premisas perviven en el tiempo.

Focalizando la mirada en la Argentina, en 1823, Rivadavia, inspirado en el modelo de Escuela Infantil, iniciada por Robert Owen en Inglaterra, organizó la “Casa de Expósitos” y el “Colegio de Huérfanos”, bajo el control de una Sociedad de Beneficencia; instituciones estas que remplazaron a otras que venían del tiempo de la colonia y que, habían estado a cargo de las Hermanas de la Santa Caridad para atender a los niños y niñas de los grupos menos favorecidos. El componente pedagógico se entendía como parte de la función asistencial, con el eje de la instrucción a los huérfanos para que pudieran ejercer un oficio.

Más adelante, Sarmiento en su largo viaje por Europa, (1845-1847), conoció las salas de asilo francesas, destinadas a los niños de dos a seis años cuyas madres trabajaban en las fábricas. Esta experiencia la describió en su libro “Educación Popular” como *“la última mejora que la educación pública ha recibido”*.

Sarmiento, compenetrado con la importancia de los Jardines de Infantes, había tomado la determinación de promover su creación en la Argentina, idea que comenzó a materializarse a partir de 1883, con la llegada al país de Sarah Chamberlain de Eccleston a la Escuela Normal de Paraná.

Según consta en relatos de la época, dicho Jardín de Infantes, *“tuvo enseguida una calurosa acogida pues fue frecuentado por los niños de las más distinguidas familias. Las exposiciones de fin de año, las fiestas con los juegos y las clases públicas fueron éxitos brillantes que contribuyeron a afianzar la obra creadora”* (Ibarrola, María de: 1994) (6).

La actividad de estas instituciones se basó en la experiencia que en la materia tenía Estados Unidos, de hecho se los conoció como “Kindergarten”, en los cuales se privilegiaron los trabajos con los materiales lúdicos diseñados por Friederich Froebel (1782- 1852).

Esto tuvo su eco a nivel legislativo, encontrándose la primera referencia de Legislación Nacional para los Jardines de Infantes en la Ley 1420, la cual en su artículo 11°, establecía *“... los jardines de infantes se localizarán en las ciudades como anexos a las escuelas primarias en tanto y cuanto los puedan dotar de la infraestructura y recursos*

necesarios”.

En la memoria de 1899, elevada por el Director de la Escuela Normal de Paraná, Leopoldo Herrera, ante la dirección de Macedonia Amavet, se valoraba el desarrollo del jardín de Infantes, a la vez que reclamaba un ajuste a la época y decía: “...*No debe ser el jardín de infantes una hermosa jaula colocada con mimo en rincón apartado de la escuela, donde no pueden penetrar los ruidos del mundo... Que sea el jardín de infantes reflejo natural de un hogar sabio y el principio de la escuela que ha de conducir al hombre por la senda de la vida*” (Carli, Sandra: 2012: 123) (7).

En el rescate de estos relatos, también cabe referir, al informe de agosto de 1896, realizado por el presidente del Consejo Escolar de la Capital, Sr. Gabriel Carrasco, con motivo de la inauguración de un Jardín de Infantes en la calle de Entre Ríos 1350 de la ciudad de Buenos Aires. En dicho informe se destacaba el reconocimiento social que gozaban los Jardines de Infantes expresando ...“*Hoy se sabe que una de las más graves penitencias que las familias pueden imponer a sus pequeñuelos inscriptos en el Jardín de Infantes es privarlos de su asistencia a ellos en un día determinado, tal es el cariño que han tomado al establecimiento y el agrado con que concurren a él diciendo que van a allí a jugar*” y, se pregunta: “*¿Qué enseñanza es esa que los niños toman por un juego?*”. (Sarlé, Patricia. 2010: 23 y siguientes)(8).

En el mismo texto, más adelante, se puede leer que, ya desde los inicios el juego fue reconocido como una particularidad del Jardín de Infantes. Al describir una jornada, expresa que los pequeños “...*entran en su clase... y toman asiento ante sus mesitas especialmente construidas para lo que ellos llaman juegos que van a ejecutar...*” y, la maestra les pregunta: “-*¿Con qué jugaremos hoy?*”. (Sarlé, Patricia. 2010: 23 y siguientes)(9).

A continuación, se puede observar la relevancia del juego como marco orientador de la acción educativa para lo cual se significa el párrafo que se transcribe: “...*La maestra toma una serie de cajitas semejantes que sirven para guardar juegos de dominó, las cuales contienen numerosos trocitos de madera cortados en diversas formas: esferas,*

cubos, cilindros, prismas de varios tamaños y comienza su distribución.... Al finalizar el juego, que sólo dura media hora, todos han hablado, todos se han movido y la mayor parte saben ya que el cuadradito de madera se llama cubo, que tiene seis lados, que esos son planos y muchas cosas más... Suena la campana: cambiamos de juego, ahora se trata de bailar. Para bailar es necesario marchar en formación... los niños, sin darse cuenta, aprenden cuando sólo creen que bailan...” (Mira López y Homar 1939: 260-264- En Sarlé 2010: 23-26) (10).

A partir de estos comienzos, la Educación Infantil fue extendiéndose a un ritmo sostenido gracias a la obra realizada por: “*Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga, Rita Latallada de Victoria y Pía Didoméxico, quienes difundieron el Movimiento de Jardines de Infantes por toda la República*”; todas ellas, discípulas de Sarah de Eccleston y egresadas del Centro de Formación Docente de Paraná, fundado en 1886. (Crespo, Julio: 1997) (11).

Para estas maestras pioneras y para las que les sucedieron en toda la primera mitad del siglo XX, el Jardín de Infantes era un campo propicio para el desarrollo de enseñanzas a través del juego y de las propuestas froebelianas. De este modo ayudaron en la construcción de un nuevo discurso acerca de la infancia como un tiempo atravesado por la lógica del juego.

Sin embargo a pesar de sus esfuerzos y del empeño puesto por todo este grupo de maestras, el Jardín de Infantes sólo tuvo auge en las grandes ciudades porque “... *no resultaba sencillo defender un establecimiento que tan fuertes desembolsos originan a la Nación y que sus infantiles clientes creen con sinceridad, ... es sólo para que ellos se diviertan...*” (Informe de Carrasco, en Sarlé 2010: 29) (12).

Cabe mencionar, además que, la difusión de los Jardines de Infantes estuvo atada a un debate político pedagógico educativo alrededor del carácter doméstico o pedagógico de dichas instituciones. El Primer Congreso Pedagógico de 1900, convocado por Pablo Pizzurno, Ministro de Instrucción Pública, declaró que la escolaridad debía empezar a los siete años y que, los Jardines de Infantes eran un problema doméstico y no escolar. “*Aunque se los reconocía como necesarios, se los condenaba en tanto institución*

escolar; no debían contar con sostén estatal sino quedar librados a iniciativas particulares”. (Carli, Sandra 2012: 124) (13).

Leopoldo Lugones y Manuel Antequeda, también fueron fervientes opositores negando el sentido educativo de los Jardines de Infantes y argumentando que el jardín servía sólo a las clases privilegiadas desnaturalizando, de ese modo, el carácter democrático y popular de la escuela.

En este sentido, a pesar de estas fuertes discusiones y tendencias educativas en torno a la presencia de los Jardines de Infantes en el Sistema Educativo argentino, puede decirse que *“...en su construcción no hay tradiciones pedagógicas puras, como se repite en todo su campo donde, la producción de mezclas, de combinaciones complejas, de tradiciones y movimientos innovadores son conjugados por el eclecticismo...”*. (Carli, Sandra- en Sarlé, Patricia. 2010: 29) (14).

La historia nos muestra que la formación de la identidad de este Nivel de Educación Inicial, ha pasado por distintos estadios en estos 130 años transcurridos desde aquel Primer Jardín de Infantes y desde aquella primera formación de Maestras Jardineras. En este recorrido se pueden visualizar aquellas cuestiones que han ido configurando a las Instituciones que a dicho nivel pertenecen así como, aquéllas que requieren ser resignificadas a la luz de los desafíos presentados por las infancias de hoy y el mundo que les toca.

De aquella Ley N° 1420 promulgada el 8 de julio de 1884 que abordaba la Enseñanza Preescolar, tuvieron que pasar casi 100 años para que se sancionara la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993. A través de esta Ley se reconoció al Nivel Inicial dentro del Sistema Educativo Argentino, el cual estaba conformado por dos ciclos el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes con la obligatoriedad de la sala de cinco años. Tiempo después en la Provincia de Entre Ríos, se sancionó la Ley N° 9330 del año 2001.

Posteriormente, en el año 2006 fue sancionada la Ley de Educación Nacional N° 26206 cuyo encuadre dio lugar a la Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos N° 9890 del año 2008. En esta se reafirma el reconocimiento del Nivel Inicial y la obligatoriedad

de la sala de cinco años. Al respecto, en los tiempos presentes, se ha abandonado la idea de ciclos, tomándose únicamente los nombres de Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Por último, la Ley Nacional N° 27045 sancionada en el año 2015, establece la obligatoriedad de la sala de cuatro años y la universalización de la sala de tres, lo que da muestras, una vez más, de los cambios de época y de la creciente demanda social en cuanto a la educación temprana de los niños en su carácter sistemático y a las actividades socio económicas de las familias.

Cabe referir, aunque no sea propósito de esta investigación, al desarrollo y la sedimentación de la Educación Inicial desde los 45 días a los dos años inclusive, en el Jardín Maternal, lo que denota un cambio de perspectiva en torno a la función pedagógica de esta Institución, desde aquellas primeras salas de asilo, de niños expósitos, de huérfanos o de los menores dejados en guarda de aquí el nombre de guarderías interesan las miradas de hoy que ponen el acento en los niños y niñas como sujetos de derechos, de los cuales el derecho a la educación y el derecho al juego, son objetos centrales de este estudio.

Actualmente, desde una lectura de la contemporaneidad, de la educación infantil, los Jardines de Infantes trasuntan la herencia de todos estos precursores y mantienen vigentes algunas de sus premisas didácticas como lo son: la importancia del movimiento- el baile, los paseos o visitas, el aprendizaje a través de centros de interés y con material lúdico concreto, la modalidad de juego trabajo y el poder elegir a qué jugar, a través del juego en rincones.

Finalmente, lo descripto en síntesis, conlleva a reconocer las tensiones, casi permanentes, entre pasado- presente y futuro; entre la presencia- ausencia de la vida y obra de esas primeras maestras y las características de los tiempos de hoy; entre la tradición y la complejidad de la actual tarea de educar; entre las añoranzas de dar continuidad a aquellas ideas didácticas sobre las cuáles se construyó este nivel educativo y las nuevas tendencias pedagógicas acordes a las necesidades de las infancias insertas en el mundo de hoy.

CAPÍTULO II

“LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA

DE LA EDUCACIÓN INICIAL:

SU CENTRALIDAD EN LO LÚDICO”

“ Tal como señala Salotti (1969) el Jardín de Infantes...quedó perfectamente estructurado por su creador..juego, actividad, ocupaciones, manualidades, educación de los sentidos, lenguaje: poesías, cantos, rondas, narraciones. Rosa Agazzi... estructuró las actividades prácticas, la huerta, el jardín, el museo, las contraseñas, los trabajos manuales. Montessori introdujo en el Jardín: las piezas de su equipo científicamente elaboradas y lanzó el grito de libertad e individualidad... Decroly tomó el Jardín y plantó en él el concepto del interés. Le agregó los juegos educativos, aconsejó que funcionara en contacto con la naturaleza para completar el sentido de libertad y finalmente, lanzó el concepto de globalización...”

(Salotti: 1969: 78) (15)

CAPÍTULO II

“La Didáctica Específica de la Educación Inicial:

Su Centralidad en lo Lúdico”

II- I Acerca de la Didáctica General y la Didáctica de la Educación Inicial

El recorrido realizado en el Capítulo I, permite ver la creación del Jardín de Infantes en sus contextos de origen, y su desarrollo histórico. Situado en su identidad como institución educativa, ya aparece en su tiempo de gestación, el enfoque metodológico del juego como método de enseñanza.

En este segundo capítulo, el propósito de abordar la temática de la Didáctica de la Educación Inicial, como específica del nivel, remite a poner, primeramente, la mirada sobre el campo propio de la Didáctica General, su concepto y su objeto de estudio: la enseñanza.

Entendida como teoría de la enseñanza, se la define más precisamente, como el conjunto de teorías de la enseñanza, con enfoques diversos y desde las cuales se trata de describir, explicar y establecer normas para la acción de enseñar.

En un sentido general, se conceptualiza a la Didáctica como la disciplina teórico interpretativa y normativa que se construye desde la toma de posición ante los problemas esenciales de la Educación como práctica social.

En su tarea de descripción de los actos y situaciones de enseñanza y de explicación de los componentes que intervienen en la acción y sus relaciones, la disciplina provee su discurso normativo para orientar esa acción con la finalidad de que las intervenciones de enseñanza logren sus propósitos.

Como ciencia social, la Didáctica se ha desarrollado a través de distintos, momentos socio históricos y, sus primigenias acepciones fueron las de metodología de la enseñanza, teoría de la instrucción y la de disciplina auxiliar de la Pedagogía.

Desde la perspectiva de su génesis, transitar su historia permite leer la estrecha vinculación que ha tenido con las corrientes pedagógicas así como con otras disciplinas especialmente con la psicología, lo que ha sido de fuerte incidencia en el campo educativo. En este sentido, se reconoce la impronta que ha imperado en la formación docente de maestros y profesores así como en sus desempeños en los contextos escolares.

En esta referencia a la historia de la disciplina y, sin el propósito de realizar un desarrollo exhaustivo y puntual de las corrientes y perspectivas que la han demarcado desde sus orígenes, pueden destacarse algunos rasgos que identifican a la escuela de otros tiempos, de los cuales, el positivismo es un claro ejemplo.

En su configuración como campo de conocimientos sistemáticos, la Didáctica General abreva de las concepciones filosóficas, epistemológicas, antropológicas, políticas, éticas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y culturales, entre otras, las que le otorgan pertinencia y significación en el complejo y vasto campo de las ciencias sociales y de las que, específicamente, se identifican, como ciencias de la cognición y de la educación.

Así y, desde su objetivo de construcción científica, sobre la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, lo cual implica un trabajo de intervención social, la didáctica debe considerar e interpretar los aportes de todas las ciencias que se ocupan del campo de lo social.

Reconocer la significación de la didáctica general como disciplina teórica, conlleva la interpretación de su discurso y de lo que implica su carácter prescriptivo y normativo, como texto complejo que refiere a los procesos de enseñar y a sus relaciones con el acontecimiento del aprender. Es en este acontecimiento donde se hacen presentes los caracteres de lo impredecible, de la novedad y de la incertidumbre, propios del acto pedagógico.

Ello significa, por otra parte, asumir las aportaciones de la Escuela Crítica y de la

hermenéutica, desde el lugar que se otorga la interpretación del hecho educativo, a la reflexión y comprensión que debe animar a la metodología didáctica.

Así, puede afirmarse que “...en el plano de la multiperspectividad de los enfoques disciplinarios, de sus interrelaciones y aportaciones, la didáctica es considerada, actualmente, como una disciplina en busca de su identidad” (Camilloni, 1994: 26) (16).

El reconocimiento de las trayectorias de conformación y evolución de las disciplinas en cualquiera de los campos científicos y de la cultura, da cuenta de los avances de la investigación y de la comunicación necesaria entre las comunidades de expertos que integran los diferentes ámbitos del saber.

Fue en el S. XX, al que se llamó “Siglo del niño” cuando aparecieron las primeras especializaciones de las propuestas didácticas conformadas según las etapas evolutivas del alumno junto a su reconocimiento como sujeto de aprendizaje dado que la psicología puso en relevancia la realidad psíquica de la infancia.

La denominación del Siglo XX, como “Siglo del Niño” (Key, Ellen: 1900) alude al período histórico del pensamiento pedagógico que marcó un hito con la Escuela Nueva a lo que se llamó, en términos de Edouard Claparede, “Revolución Copérmicana”.

Para la tesis pedagógica tradicional, el niño era concebido como un adulto en miniatura, por lo cual para la enseñanza, debía ser sustraído de su estado de niño, ejerciendo desde una acción heterónoma su modelado e instrucción. A partir de la influencia de los estudios del desarrollo infantil, fueron decisivas las aportaciones psicológicas a la Pedagogía y a la Didáctica, las que dieron lugar a innovaciones importantes para los sistemas y métodos de enseñanza.

De esta manera, el estudio psicológico de los educandos se constituyó en la premisa para el diseño de las propuestas didácticas.

Si bien, se hace necesario reconocer los antecedentes de la concepción niño céntrica en pedagogía, en los que fueron relevantes el pensamiento de Jean J. Rosseau (1712-1778) y el de Johann H. Pestalozzi (1746-1827, fue entre fines del Siglo XIX y principios del siglo XX que ese movimiento alcanzó su punto máximo de concreción.

Por otra parte y, en opinión de Egan, K. (2000) puede destacarse la influencia del pensamiento rousseauiano en las producciones teóricas de J. Dewey y J. Piaget quienes hicieron hincapié en la observación cuidadosa del alumno, la comprensión de las formas de aprendizaje que caracterizan a cada edad, el fomento del aprendizaje activo y el descubrimiento por parte del niño.

En el marco de esta perspectiva teórica y, junto a la polifásica producción pedagógica de J. Dewey se generaron diversas corrientes en Estados Unidos y en Europa a las cuales se conoció como “Escuela Progresiva”, “Escuela Activa”, “Escuela Moderna”, “Escuela Moderna Francesa”. A través de ellas el ideario escolanovista tuvo una impresionante difusión y aceptación.

En correspondencia, en nuestro país se desarrollaron una serie de experiencias pedagógicas entre las cuales cabe destacar a José Rezzano en la ciudad de Buenos Aires, Ernesto Nelson en La Plata y Olga Cossetini en Rosario.

Posteriormente, en la segunda mitad del Siglo estas ideas fueron afianzadas con los aportes de las teorías de orientación mediacional y constructivistas. (UNESCO).

En la tradición de su desarrollo, la Didáctica de la Educación Inicial tuvo su influencia fundante en las propuestas de “la Escuela Nueva” sobre cuya base se generaron la escuela de los Centros de Interés de Decroly, la escuela del trabajo de Freinet y la escuela del “Bambini” de Montessori.

En este marco, la Didáctica de la Educación Inicial fue adquiriendo su identidad como una didáctica específica del nivel educativo que comprende y, a través de su recorrido histórico puede conocerse la constitución del saber didáctico en este campo.

Como especialización de la didáctica al igual que otras especializaciones de este ámbito, ella ha requerido de un trabajo conjunto y colaborativo con distintas disciplinas, en procura de la delimitación epistemológica de su objeto y de su abordaje sobre la enseñanza.

Desde esa construcción teórica la Didáctica de la Educación Inicial se orienta a la producción de un conocimiento sistemático sobre la resolución de problemas del nivel, con ciertos métodos y determinadas lógicas de investigación, descubrimiento y justificación, lo cual hace manifiesta su finalidad normativa como saber didáctico.

Por lo tanto, la didáctica específica para la Educación Inicial posibilita contar con un conjunto de conocimientos acerca de las formas específicas de enseñar a niños pequeños, acerca de los criterios de selección y secuenciación de contenidos y actividades, sobre los criterios de organización de los espacios, de los tiempos y, de los modos de interacción más adecuados entre adultos y niños para producir el acto pedagógico.

“De esta forma las teorizaciones que ofrece la didáctica permitirá planificar y concretar en la práctica las propuestas de enseñanza de un modo más adecuado y contextualizado, respondiendo a las genuinas demandas de los niños de 45 días a 6 años” (Soto- Violante 2012: 49)(17).

En el marco de esta caracterización, puede entonces, precisarse la definición epistemológica de este campo didáctico, sobre el cual, en escritos recientes estas autoras definen las incumbencias de esta didáctica específica a partir del propósito de *“...explicar y proponer repertorios de formas de enseñar que se reconozcan como propuestas educativas de calidad... y colaborar en procesos de fabricación del contenido escolar a partir de reconocer diversos y amplios ámbitos de referencia que dan cuenta de las características particulares propias de aquello que se ha de enseñar en los primeros años...”*. (Sarlé 2015: 23).

Sin dejar de reconocer que en los avances y proyección de las didácticas especiales, en los últimos tiempos, las mismas se fueron afianzando en función de los distintos contenidos disciplinarios de la enseñanza, puede afirmarse, que la especialización de la Didáctica del Nivel Inicial permanece incólume en su definición por el nivel educativo al que refiere.

Desde su propósito, la disciplina atiende a la cuestión del contenido escolar, aplicando un enfoque multidisciplinario e integrador, a la vez que, metodológicamente destaca el valor educativo de las experiencias que amplían y enriquecen a los niños en su capacidad de descubrir el mundo.

Como didáctica del nivel, en su carácter orientativo define los ejes de la enseñanza en el Jardín de Infantes, a través del ejercicio de la curiosidad que- al decir de Freire- *“...debe ser cuidada y preservada por los adultos, a la vez que fomentada dentro de los límites*

de la libertad...” (Freire 2003: 39) (19).

En este marco, el que ha caracterizado el desarrollo del campo disciplinar de la didáctica del nivel, cabe referir que en la primera mitad del Siglo XX, junto a las innovaciones producidas en el pensamiento pedagógico, se produjo el surgimiento del curriculum como campo de estudio y de prácticas de marcada importancia en las ciencias de la educación.

Sin el propósito de abordar con exhaustividad el desarrollo de las teorías que fueron configurando este vasto campo de estudio, resulta pertinente aludir someramente al mismo por las incidencias que específicamente gravitaron en los procesos de constitución disciplinar de la didáctica y sus especializaciones.

Así, puede afirmarse que la focalización de la problemática del curriculum tendiente a considerar desde las temáticas de la escolarización hasta las cuestiones ligadas a la enseñanza orientó al desplazamiento del discurso clásico de la pedagogía, modificando con ello el mismo ámbito de la didáctica.

Las transformaciones epistemológicas producidas en las seis últimas décadas por el desarrollo del campo curricular incidieron como ejes estructurantes para las relaciones entre sus producciones teóricas, las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la misma práctica educativa.

La teoría curricular comenzó a difundirse en nuestro país hacia mediados de la década del sesenta, dando lugar al desarrollo y consolidación de la planificación educativa. Ello implicó la creación de la primera oficina de currículo en el Ministerio de Educación.

Así, también, tuvo lugar la difusión de las primeras obras de currículo, las que fueron traídas, casi con exclusividad, de los Estados Unidos. Esas obras propiciaron la incorporación y desarrollo de nuevas tecnologías ligadas a la modernización de la Enseñanza: la Teoría de la Evaluación y la Formulación de Taxonomías de Objetivos operacionales.

En un intenso proceso de renovación del pensamiento pedagógico- didáctico argentino tuvieron lugar diferentes debates y replanteos vinculados con la obra de Jean Piaget, la modernización del curriculum para la enseñanza de las ciencias, las propuestas de áreas curriculares integradas y los métodos globales de enseñanza, entre otros temas.

II- II La Didáctica de la Educación Inicial: la alianza entre el Jardín de Infantes y el juego

Desde los orígenes del Jardín de Infantes, el juego ha ocupado un lugar preponderante y central en las formulaciones de la didáctica y sus gestores, otorgando singularidad a las prácticas pedagógicas del nivel. Así lo sostiene Patricia Sarlé (2006: 28) al reconocer a tres pedagogos como precursores del Jardín de Infantes. Ellos son:

- Federico Froebel (1782- 1852) con su obra, “Educación del Hombre”, donde expresa: “...en el juego la obra del educador y la vida del niño se hacen una sola cosa”. (Froebel 1913: 26) El educador debe cultivar, de ahí el nombre de Kindergarten, Jardín de Niños.
- María Montessori (1870- 1952), para ella la mano era el “*órgano de la inteligencia*” por eso habla de actividades, ejercicios sensoriales que le permitan a los niños sentirse cómodos y moverse con libertad y, para facilitar esto, las salas debían tener espacios adecuados con muebles a medida de ellos.
- Ovidio Decroly (1871- 1932), que le da a los juegos fines educativos y expresa que, estos juegos “...no constituyen más que una de las muchas formas que puede adoptar el material de los juegos, pero tienen por finalidad principal ofrecer al niño objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión” (Decroly 1932: 33).

(Citas realizadas en Sarlé, Patricia: 2006: 28)(20).

A través de estas palabras e ideas de estos maestros fundadores de las escuelas infantiles, se inscriben las bases de la pedagogía lúdica para la educación inicial.

En las primeras décadas del “Siglo del Niño” la educación de los primeros años de la infancia se estructuró como institución educativa y se orientó con un enfoque

metodológico teniendo en cuenta las características y necesidades del niño. Con ellos, y sobre la base de los postulados froebelianos y de la Escuela Nueva, se erigió al juego como la actividad básica del infante- educando en esta etapa y como el dispositivo más apropiado para “motivar” las situaciones de enseñanza.

En nuestro país, con la creación de los Jardines de Infantes y su desarrollo desde los comienzos del Siglo XX, se fueron diseminando las líneas de la pedagogía lúdica basadas en los postulados citados.

Posteriormente, durante la década de 1960, con una notable expansión de los Jardines de infantes, se dio lugar, desde el Consejo Nacional de Educación, a las formulaciones legales y normativas que establecían los fines de la educación infantil, en procura de unificar lo que sucedía en los distintos puntos del país.

En la segunda mitad de Siglo continuaron las influencias de otras ciencias como la psicología y la epistemología sobre los enfoques didácticos del Nivel Inicial. Fue en la década de los 60 donde se difundieron las ideas de Piaget sobre la génesis de la inteligencia. Estos aportes produjeron cambios significativos en la orientación pedagógica de nuestras instituciones y, particularmente, en la concepción sobre el juego. Desde la concepción piagetiana se consideró a la actividad como una expresión del desarrollo del niño, como un antecedente del futuro trabajo, como un proceso didáctico y como una preparación para la vida.

En su análisis sobre el juego y, aludiendo a las corrientes europeas: francesa e italiana, Malajovich (2000) afirma que hasta los años setenta, el juego se desarrollaba de manera individual o grupal alrededor de materiales didácticos de origen froebelianos, montessorianos y decrolyanos.

Ya en esa década de 1970, tuvo su auge la pedagogía tecnicista y conductista y con ella, se puso el énfasis en los aprendizajes como respuestas de conductas logradas. Desde esta perspectiva se consideraba al juego como la actividad que el niño realiza en esta etapa; desligado, por una parte de los contenidos de la enseñanza y donde la intervención del maestro resultó minimizada.

En este sentido, el juego fue desprovisto de la intencionalidad educativa y estructurado en dos modalidades el juego centralizador y el juego- trabajo, focalizando

primordialmente, en ellos, sus aspectos psicológicos para la elaboración de conflictos.

A partir de los años posteriores, en la década del 80, las investigaciones pedagógicas y de la **didáctica especializada** se centraron, entre otras cuestiones, en la importancia de la actividad constructiva del niño, en el aprendizaje escolar y en el papel del docente.

Con este marco en la dinámica del quehacer didáctico de nuestros Jardines de Infantes se fue acentuando la incidencia de los aportes de la bibliografía francesa e italiana para sostener la centralidad del juego. Así, se instalaron en las salas educativas de los jardines las propuestas sobre el juego trabajo con diferentes modalidades: talleres, juego en rincones y juegos dramáticos. En algunos casos se otorgó a los niños mayor autonomía para organizar sus acciones, trabajar en los distintos grupos, incorporando con ello el juego en pequeños grupos para nuestro sistema educativo.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se estableció la obligatoriedad de la sala de 5 años del Jardín de Infantes, a la vez que se produjeron documentos curriculares específicos con la explicitación de contenidos disciplinares para este nivel, en todo el país. Si bien, las prácticas pedagógicas centradas en el juego, en la incorporación de hábitos y en la adquisición de pautas para la socialización mantuvieron su vigencia, con la innovación normativa, se priorizó el abordaje de los contenidos disciplinares en la didáctica y organización del Nivel Inicial.

Dicho impacto operó a través de una serie de modificaciones al interior de sus prácticas a la vez que generó el debate en torno a las relaciones entre el juego y el aprendizaje de los contenidos.

En este sentido, puede afirmarse que las discusiones que versaron sobre los momentos del Jardín de Infantes y a los formatos del juego: juego libre, juego reglado, juego-trabajo y el juego en rincones fueron muy productivas y fortalecedoras para el nivel.

El lugar otorgado al juego en estas propuestas didácticas, significado como una actividad propia de la infancia, fue adquiriendo características distintas de acuerdo a la intencionalidad del docente.

De esta manera la relevancia del Nivel Inicial siguió creciendo en nuestro país al compás de las producciones normativas y de la bibliografía editada al respecto, con importantes aportaciones para la tarea de los Jardines.

Con los inicios del Siglo XXI, en el año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206) trajo aparejada una transformación muy importante para el Sistema Educativo en todos sus niveles. Y, en sus formulaciones para el Nivel Inicial inspirada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño fue acentuada la relevancia de la Educación Inicial.

En sus contenidos, la Ley vigente dispone sobre la estructura del nivel en toda su extensión y declara al juego como un contenido de alto valor cultural. A partir de este pronunciamiento, las resoluciones federales, documentos nuevos, leyes provinciales y lineamientos curriculares devuelven al juego el lugar de pilar en el quehacer didáctico de los Jardines de Infantes. Asumido como eje transversal de las prácticas pedagógicas, acompaña y sostiene las acciones orientadas al lenguaje y a la socialización.

He aquí, lo que emana de la norma con los fundamentos de la didáctica específica y de las disciplinas que aportan a ella y que, al reafirmar la centralidad del juego como estrategia de enseñanza y como contenido de valor cultural, se proclama lo irrenunciable de su alianza con la tarea educadora de la sala.

CAPÍTULO III

“EL JUEGO...”

CLAVE DE LA EDUCACIÓN INICIAL”

“El juego como formato de interacción...es un modelo en el que se pone de manifiesto el modo en que los niños coordinan sus acciones y predicen o anticipan las acciones a realizar en el juego... los juegos son un formato idealizado, cerradamente circunscripto... el formato del juego puede ser concebido como si fuera una “estructura profunda” y un conjunto de reglas de realización con los cuales se maneja la superficie del juego...La estructura profunda es lo que permite identificar a un juego como diferente de otro, mientras que la estructura superficial la constituyen las reglas que tornan al juego más complejo o más simple”

(Bruner, 1989: 46-47)(21)

CAPÍTULO III

“El juego, clave de la Educación Inicial”

III- I Liminares

En el recorrido inicial de este trabajo, el abordar la historia de los Jardines de Infantes ha permitido reconocer sobre su gestación y desarrollo, sobre su tradición lúdica en su hacer educativo, como así también, que los procesos vinculados a su configuración institucional estuvieron ligados al desarrollo disciplinar de la didáctica especializada de la Educación Inicial, particularizando con ello su campo en lo epistemológico y en lo metodológico.

Definir el juego como clave de la Educación Inicial implica el propósito de poner en relevancia su lugar en la primera trayectoria formativa de los niños y de las niñas, a la vez que le asigna el valor de lo que no puede faltar en la tarea educativa de los maestros del nivel.

En este marco, se considera importante para este capítulo, abrir un análisis sobre el juego, sus definiciones, sus características y la visualización de su relación con las infancias, según la postura de diversos autores.

Inicialmente, y en procura de plantear una primera caracterización, se puede expresar que al jugar el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación y su creatividad; que el juego le provee un contexto y un texto inicial dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, como así también construir conocimientos nuevos. Desde esta comprensión se concibe al juego como la actividad, el modo de expresión que ayuda al niño a re-elaborar sus experiencias, encontrando en el mismo un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros ampliando el conocimiento que tiene del mundo social.

III- II El Juego: hacia algunas definiciones...

El juego es una de las actividades más agradables que realiza el ser humano como manifestación de entretenimiento, esparcimiento y diversión. Se encuentra en todas las culturas y hay registros sobre el mismo desde la antigüedad.

Acerca de ello la pedagoga, Minerva Torres (2002: 289) sostiene que, desde las manifestaciones sobre el juego conocidas en Grecia, en razón de las competencias y olimpiadas que caracterizaban a su cultura, “...*el mismo ya era tomado como una de las formas de aprendizaje más adaptadas a las necesidades, intereses y expectativas de los niños*”. Sin embargo, agrega que “*en la actualidad emerge como ineludible la reflexión acerca de los modos y contextos en los que se desarrolla, así como en los beneficios y utilidades que el mismo puede brindar*”. (22).

Formular una conceptualización sobre el juego implica reconocer su complejidad como lo expresa la especialista en didáctica, Noemí Aizencang (2005: 24), en alusión a una posible definición de la actividad: “... *suficientemente abarcadora, capaz de contemplar todas sus características y formas cambiantes, de mayor elaboración conforme el desarrollo del sujeto*” (23).

Por ello se interpreta que se trata de una noción polisémica, abierta al debate y al consenso, en ocasiones ambigua, ya que la diversidad de fenómenos y actividades que comprende suelen denominarse con la misma palabra, aunque esas manifestaciones difieran en sus formas y usos, tanto como las representaciones y connotaciones que implica para quien las realiza.

El juego abarca, entonces, una gama amplia de conceptos, ideas y acciones emanadas de los intereses que movilizan al sujeto. Así también puede afirmarse que es connatural al ser humano y, más aún, que desde su origen hasta la actualidad, siempre ha estado presente en las distintas perspectivas educativas- incluyendo, tanto las formas asistemáticas y espontáneas como las sistemáticas-.

Al respecto la autora, Inés Moreno, (2005: 27) expresa: “*El Juego está presente en el desarrollo filo y ontogenético. El hecho de que el Homo Ludens sea anterior al Homo*

Sapiens nos plantea la relevancia del juego en el desarrollo del ser humano, así como en la construcción de la cultura” (24).

Más allá de la significación que puede tener el análisis de los conceptos de “Juego” y “Jugar”, tomados desde su etimología del Diccionario de la Real Academia Española, como un primer acercamiento en este estudio, cabe aclarar, que el Juego observado desde la perspectiva educacional, posee un sentido más amplio que las expresadas por el Diccionario, en las cuales sólo se ve una concepción más general, tradicional o popular. Resulta pertinente, entonces, comenzar con la especialista en didáctica de la Educación Inicial, *Hilda Cañeque*, quien en su texto “*El Juego es Vida*”(1991) (25) sostiene que para conceptualizar lo que el juego es, se debe recurrir al pensamiento expresado por destacados teóricos de diferentes épocas, lo cual permite extraer ideas fundamentales acerca del tema que se está tratando para poder advertir en las diferentes concepciones los matices, el destino, la pervivencia en el tiempo y su permanencia en la didáctica específica del nivel.

Con este propósito, se puede recuperar lo sostenido por:

Friedrich Shiller: (1882) quien sostiene que debe quedar bien entendido que el hombre solo juega en cuanto es plenamente tal, y sólo es hombre completo cuando juega.

Wundt. W. M. (1887), autor de la Teoría del Trabajo, el juego es simplemente un engranaje anterior y preparador para el rendimiento de la vida adulta específicamente, para el trabajo, no hay forma de juego que no encuentre su modelo en alguna ocupación seria que le precede en el tiempo.

Buytendijk, Frederich: (1919)Tanto el animal como el hombre juegan con imágenes, la imagen es la expresión misma del carácter “phático” que el sujeto proyecta sobre la realidad; es esencialmente ficción, combinación y símbolo.

José Ortega y Gasset. (1927) El Juego es un esfuerzo, pero que no siendo provocado por el premioso utilitarismo que inspira el esfuerzo impuesto por una circunstancia del trabajo, va reposando en sí mismo sin ese desasosiego, que se infiltra en el trabajo.

Melanie Klein: (1929) los juegos y las fantasías se basan y son una elaboración de la escena primitiva.

Sigmund Freud. (1930) Podríamos decir que cada niño, en su juego, se comporta como un poeta, ya que crea un mundo propio, o, mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una nueva forma que le agrada... lo opuesto al juego no es lo serio sino lo real... A pesar de toda la emoción que caracteriza al mundo lúdico, el niño establece bien su diferencia y experimenta placer al unir sus objetos y situaciones imaginarias con las cosas tangibles y visibles del mundo real. Esta unión es la que diferencia el juego de la fantasía... la actividad lúdica está determinada por un deseo en particular, el deseo de ser grande, el niño siempre juega a ser grande e imita aquello que sabe de la vida de los adultos... El niño no tiene motivos para ocultar su deseo de ser adulto...

Entre las peculiaridades psicodinámicas del juego destaca que: a- se basa en el principio del placer; b- logra la transformación de lo pasivo en activo, merced a lo cual el niño obtiene la vivencia de dominio de sus experiencias traumáticas; c- satisface la compulsión a la repetición por el aprendizaje que con él se logra y por el placer derivado de la repetición misma.

Lev Vygotsky (1934), “el juego es una actividad guiada internamente, a partir de la cual el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades de ese momento. Esta situación imaginada le permite al niño desprenderse del significado real de los objetos, suspender la representación del mundo real y establecer una realidad alternativa posible en la construcción del...” “-como sí-” **(Riviere: 1996).**

Johan Huizinga (1938): “El Juego, en su aspecto formal, es una acción o actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real”.

Henry Wallon: (1942) En el juego puede entrar la exigencia y la liberación de cantidades mucho más considerables de energía que las que pediría una tarea obligatoria. La característica principal del juego en el adulto parece residir en el permiso. “...los juegos de los niños, constituyen simulacros que facilitan el acceso y

dominio del campo simbólico. Sustituciones plásticas comparables con las del simulacro ritual. Constituyen preludios de formas más elaboradas como el símbolo y el signo y posibilitan el paso de la inteligencia de las situaciones a lo representativo. La función simbólica desempeña en esta transición un papel capital...”.

J. Piaget. (1945) “El juego es el producto de asimilación, que se disocia de la acomodación, antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente, que harán de él su complementario en el pensamiento operatorio o racional. El Juego constituye el polo extremo de la asimilación de lo real al yo y participa a la par, como asimilador, de esa imaginación creadora, que seguirá siendo el motor de todo pensamiento ulterior y hasta la razón”.

Florencio Escardó: (1950)“El juego comienza por ser en el bebé una actividad vital muy poderosa que encauza el entrenamiento motor, postural, sensorial y la comunicación con el mundo externo. Poco a poco va adquiriendo poderosas cualidades psíquicas y centra la época del pensamiento mágico y de la simbolización, para llegar por fin a ser, a través de la escuela, para constituirse en la actividad organizada y en la aceptación de las reglas, compromisos y sanciones...”.

Jean Chateau, (1955). Estudia el juego en la evolución de los primeros años de vida y los clasifica en: A- *No reglados* (antes de los 3 años) que son aquellos juegos funcionales, hedonísticos, de conocimiento del cuerpo, B- *de Destrucción* (hasta los 10 años aproximadamente) que son aquellos que producen placer por destruir y los realizan los niños antes de los 3 años y en los juegos de desorden y arrebatos que se da luego de los 3 años y puede prolongarse hasta los 10 años, permitiendo la autoafirmación de los niños y, C- *juegos reglados* (a partir de los 2 ó 3 años) que son los de imitación (de imitación real- familiar de los 2 a los 6/ de imitación ficticia de los 4 a los 10 años de imitación colectiva de 8 a 13), los de construcción (entre los 2 y los 4 años), los de reglas arbitrarias (entre los 6 y los 10 años), los juegos sociales (a partir de los 10 años).

“El niño mayor de tres años no es llevado a jugar por una tendencia invencible, sabe por qué juega; es en los motivos, por consiguiente, donde conviene buscar el principio motor del juego”.

Roger Caillois (1958) “La función propia del juego es el juego mismo. Ocurre que las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto...”.

Arminda Aberastury.(1968) El mundo lúdico se origina en los primeros juegos de pérdida y recuperación, encuentro y superación.

S. Fraiberg.(1969) El juego es un sitio donde los sueños prohibidos pueden renovarse eternamente, donde la magia y la omnipotencia pueden ser practicadas sin daño, donde los deseos traen su propia gratificación.

Donald Woods Winnicott (1982)El jugar tiene un lugar y un tiempo... no se encuentra “adentro”... tampoco está “afuera”... Jugar es hacer... Es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia. En él, y quizá sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores.

S. Lebovici- Diatkine (1994): El juego es una expresión del llamado al otro y en particular al adulto, al que el niño imita o contraría y al que luego reemplaza por la regla del juego.

A partir de las conceptualizaciones transcriptas y seleccionadas de la obra de Hilda Cañeque (1991), las que refieren al juego y su vinculación con las necesidades e intereses del niño, se advierte como fueron evolucionando las perspectivas teóricas al respecto, particularmente, con los aportes de la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica especializada de la Educación Infantil.

Así se reconoce el énfasis que el tema ha adquirido actualmente, en los documentos curriculares producidos para el Nivel.

Desde esta perspectiva, se retoma lo expresado como primera caracterización en el inicio de este Capítulo, para lo cual, se observa de las ideas centrales emanadas de los enunciados teóricos de S. Freud, J. Piaget y L. Vygotsky.

En síntesis, puede afirmarse que el juego es una actividad propia del Ser Humano, aunque también pueda ser observada en los animales como comportamiento instintivo inherente a cada especie.

La función propia del juego es el juego mismo y como tal, responde a una necesidad

básica, vital, que opera de manera simbólica y gratificante a la vez que habilita la construcción del lenguaje y la acción creativa.

En su mirada sobre el niño, Freud asigna al juego su función de medio para la expresión poética y para la creación de un mundo propio, a la vez que le permite experimentar la emoción del placer y de lo que puede imaginar desde su deseo en conexión con las cosas tangibles de la realidad.

En esta línea de pensamiento donde se focaliza al juego en el niño, también Jean Piaget lo significa en sus observaciones sobre las experiencias de las infancias, considerando a la actividad lúdica como el producto de asimilación de su imaginación creadora, la que ha de posibilitar las formas de equilibrio permanente.

Por último y, en coincidencia con las perspectivas planteadas, Lev Vygotsky resalta la actividad del juego en el niño, en su vinculación con la imaginación la que, guiada internamente, da lugar a la creación de un escenario imaginativo que ayuda a resolver situaciones complejas.

De esta manera y, en síntesis, puede concluirse que el juego es considerado como una actividad vital que responde a una necesidad básica de expresión creadora, de socialización y de comunicación.

III- III- Las Cualidades del Juego y sus funciones en la tarea de educar

“Todo el mundo cree que los juegos de los niños no son más que juegos, pero se equivocan... el juego infantil es el factor determinante en la formación del futuro ciudadano” .

Partir de este pensamiento expresado por Platón en su obra, “La República”, adquiere el sentido de resaltar la importancia del juego asignada desde la antigüedad para la educación de los niños.

Señalar las características del juego que como cualidades se identifican sobre el mismo, sostiene el propósito de focalizarlo desde la perspectiva de los fines educativos y de los objetivos que particularmente orientan la enseñanza en la Educación Infantil.

Para ello, se toma como referencia algunas de las múltiples cualidades que Noemí Aizencang (2012) destaca en su obra, “Jugar, aprender y enseñar”.

En ella, la autora expresa que en el juego confluyen la libertad de hacer por placer y la motivación intrínseca que guarda un fin en sí mismo.

La posibilidad de crear una situación ficticia, diferenciada de la vida real, potencia la capacidad de imaginar, de representar y de representarse, de hacer “como si”.

En la situación lúdica adquieren mayor importancia los medios, construcciones y procesos sobre los fines o resultados.

El juego siempre contiene una estructura y, con frecuencia, adquiere un formato cultural. A su vez, crea espacios y posibilidades para la invención y la iniciativa potenciando la búsqueda de alternativas y posibles respuestas ante situaciones complejas.

Como motor impulsor, la actividad lúdica estimula el despliegue tanto de destrezas físicas o motoras como intelectuales, emocionales, comunicativas y socio- vinculares.

El análisis de la caracterización realizada por Aizencang, permite reafirmar para el planteo del presente estudio, las contribuciones que se reconocen al juego para el desarrollo y crecimiento de las personas, las que son variadas y significativas en tanto

promotor y potenciador de múltiples logros. Con ello se entiende que la misma escena lúdica habilita una construcción que excede los límites de los objetivos meramente lúdicos y que, inclusive, puede ir más allá de propuestas docentes con intenciones o fines didácticos definidos a priori. Las vivencias del juego, entonces, aportan de manera significativa al desarrollo de distintas capacidades del sujeto tanto como en su inserción y adaptación al mundo lúdico o real.

Al respecto la Doctora Patricia Sarlé (2008) especialista en didáctica de la Educación Inicial e investigadora del Juego como actividad central del Nivel, acerca de las cualidades mencionadas destaca que hay tres que, desde el punto de vista psicológico resultan particularmente significativos para la enseñanza; ellas son: la motivación intrínseca, la simbolización y, la relación medios- fines.

En este sentido, los maestros pueden planificar sus intervenciones didácticas sabiendo que:

- Basta con decir: “vamos a jugar” para que los niños se entusiasmen y se sientan motivados para hacerlo.
- Crear un marco ficcional en donde la fantasía y la imaginación se den de la mano, les da posibilidades de pensar más allá de la tarea y generar con ello intervenciones ricas y variadas.
- Promover la búsqueda de caminos alternativos para llegar a un fin puede ser una estrategia útil para resolver problemas.

De esta manera, lo expresado por la Doctora Sarlé permite entender que, tener en cuenta estas características enriquece significativamente las decisiones que el maestro adopta para sus intervenciones en la sala.

Así, al otorgarles un formato lúdico, los niños no cumplen “con” una actividad propuesta por el docente, sino que son parte de ella. De este modo, las tareas tienen un sentido real para el niño, se contextualizan y ellos se encuentran con múltiples oportunidades de observar e interactuar con otros sujetos construyendo el conocimiento junto con ellos.

El análisis realizado sobre las cualidades del juego, desde las perspectivas que lo

focalizan en sus funciones para la educación de las infancias, convalida su lugar indelegable en la tarea de educar en tanto procura el desarrollo integral de los niños y niñas que pueblan las salas del nivel.

La motivación del juego, las interacciones que generan las situaciones lúdicas, la invitación que suscitan las mismas para la resolución de conflictos, para la exploración y el descubrimiento donde se entraman el lenguaje y el pensamiento, conforman la centralidad de todas las vivencias que experimentan los destinatarios de las enseñanzas en el marco de las particularidades de cada sala, de cada Jardín y su contexto, de cada trama vincular.

Desde esta significación Sarlé (2008:21) afirma: *“... la escuela utiliza al juego...pero también lo enriquece, lo hace crecer, lo nutre. En cuanto al niño, el juego es su mejor entretenimiento pero también lo que le permite profundizar, concentrarse y aprender mejor”* (26).

Por su parte, Hilda Cañequé (1991) también aporta desde sus estudios, al tema del juego, enriqueciendo el campo de la didáctica específica del nivel.

En su obra “Juego y Vida”, la especialista destaca: la presencia del juego en las salas, aún sin la intervención intencional del docente.

Ello ocurre, dice, por la misma espontaneidad de los chicos, porque los divierte y ellos mismos pueden animar los espacios y escenarios que conforman las salas, dándoles el carácter de ambiente juguetón, de textura lúdica- en palabras de Sarlé-.

En su análisis, Cañequé también señala el otro sentido que adquiere el juego cuando el educador interviene utilizando el humor para distender una situación conflictiva, valiéndose de otros recursos como las canciones, adivinanzas, trabalenguas o juegos de palmas.

Animadas de intención didáctica, las actividades propuestas por el docente llegan a tener una fuerte carga motivadora y potenciadora de múltiples aprendizajes.

Por último y, desde el propósito de este capítulo, de abreviar de los aportes teóricos que ubican al juego como “clave” de la Educación Inicial, se hace necesario referir, por otra parte, a los encuadres y fundamentos contenidos en las normativas y documentos

curriculares destinados a la Educación Inicial que han sido emitidos por el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

A través de esos textos puede reconocerse el proceso de construcción permanente en el que se encuentran las orientaciones pedagógicas y la didáctica para el Nivel Inicial a la vez que se constituyen en materiales de primera mano para los desempeños y profesionalización de los docentes que hoy tienen a su cargo la educación de los niños pequeños de los Jardines de Infantes.

El concepto de “Claves de la Enseñanza” sostenido en los documentos, conlleva *“una invitación a seguir construyendo y fortaleciendo la especificidad de la Educación Inicial en nuestra Provincia con una mirada compleja que atienda a la herencia y construya porvenir”*. (CGE 2017: 44) (27).

En este marco, poder pensar que estas claves instituidas al interior de las prácticas de enseñanza consiguen provocar la construcción de aprendizajes, requiere considerar los factores personales provenientes de la vida cotidiana de los sujetos intervinientes y de sus biografías escolares los que, por otra parte, arraigan con la formación e identidad profesional de los educadores. Así también, deben reconocerse los factores de situacionalidad o contextualización de las prácticas dentro de las instituciones educativas y de las salas del Jardín de Infantes así como los propios de sus entornos.

Dichas claves obran como principios pedagógicos- didácticos, los cuales toman como base la potencialidad educativa del juego. Es precisamente esta potencialidad la que permite crear climas áulicos donde no sólo se promueve la pluri- alfabetización de los niños y niñas sino que también se generan las múltiples posibilidades para que ellos puedan acceder a los conocimientos.

Desde esta perspectiva, reconocido el juego como una de las claves que garantiza una fuente de placer para los niños y niñas cabe pensar desde la pregunta sobre la real presencia de las situaciones lúdicas en las salas.

Así, en la búsqueda de esa presencia, se procura hacer visible que, el juego está en los proyectos didácticos que incluyen propuestas lúdicas diversas, en las intervenciones planificadas de las salas que pueden ser realizadas en el antes, durante y el después del juego, enriqueciendo las experiencias en los itinerarios o secuencias previstos por los

docentes, en la motivación por la pregunta, la curiosidad y el diálogo y, en la atención oportuna y didáctica cuando se suscita lo no previsto.

Por último, el análisis desarrollado en este capítulo, a partir de las aportaciones teóricas que enuncian las conceptualizaciones sobre el juego y su relevancia en la educación infantil, permite para este trabajo resignificar su lugar como clave de la tarea didáctica en los Jardines de Infantes.

En procura de establecer su presencia, las significaciones y sentidos que revisten las prácticas formativas de los niños y niñas, resulta central observar, mirar nuevamente las rutinas, leer, escuchar las voces de los protagonistas, analizar e interpretar lo que hoy acaece en las salas.

CAPÍTULO IV

Investigaciones Precedentes

“Una mirada de la didáctica que pone sus ojos en la enseñanza y el aprendizaje a través del juego como andamiaje”.

“(El secreto del Kindergarten) está en poner en actividad las fuerzas mentales del niño por juegos ingeniosos que ejerciten hábilmente, sus habilidades, sus facultades proporcionándoles ejecutar... el sentimiento de lo bello, tan noble palanca del alma humana. Los aparatos como los métodos de las Escuelas Infantiles han venido a perfeccionarse cada día más, y hoy son verdaderos paraísos o Jardines de Infantes esas escuelas de aclimatación de la inteligencia y el arte. La escuela mixta o de ambos sexos, responde a la continuidad de la familia” (Juana Manso) (28).

CAPÍTULO IV

Investigaciones Precedentes

“Una mirada de la didáctica que pone sus ojos en la enseñanza y el aprendizaje a través del juego como andamiaje”.

IV- I Estudios precedentes

Las preocupaciones que ocupan al presente estudio, han sido tratadas por numerosos académicos representativos del campo de la Pedagogía y la Didáctica, en el plano internacional y en el de nuestro país en particular. Se toman aquí algunas de esas fuentes surgidas de la indagación y que han sido seleccionadas de acuerdo a sus aportes y sus significaciones para este trabajo.

Inicialmente se puede expresar que esas indagaciones centran sus consideraciones sobre las prácticas de enseñanza en la Educación Inicial y su relación con el juego como eje transversal del quehacer educativo de los Jardines de Infantes.

En este sentido, se parte de los trabajos de investigación y la producción bibliográfica realizada por la Doctora Patricia Sarlé, los que conforman un corpus teórico muy significativo para tratar las relaciones entre los ejes de contenido del presente estudio.

IV- I- I Acerca de la Enseñanza y el Juego en el Nivel Inicial, desde los textos de Patricia Sarlé: UBA. (2007- 2010) Investigaciones realizadas en el marco de la cátedra “Juego, lenguaje y enseñanza en la Educación Inicial”. También se toman las discusiones registradas en sus producciones bibliográficas.

a- El Lugar del Juego en la Educación Infantil.

Esta investigación tiene como objetivo conceptualizar al juego y establecer su relación con la enseñanza y con el aprendizaje.

La misma plantea que, cuando el juego se formaliza en algunos espacios, especialmente en los educativos, tiende a adquirir funciones en vistas al desarrollo integral de los educandos del Nivel Inicial. Así, el juego es un recurso para enseñar, una actividad para que los niños se sientan naturalmente atraídos, un medio para llamar la atención sobre el contenido de aprendizaje. El juego es, además, para el momento libre de la escuela, para el recreo o los días de lluvia, cuando la ausencia de parte de los niños de la sala no permite el desarrollo de nuevos contenidos. Los niños solicitan el jugar y, el no jugar, se transforma en un castigo para aquellos niños que pueden “portarse mal”.

Desde el análisis de este texto puede interpretarse que hay juegos que hacen a la enseñanza de contenidos curriculares y que otros contenidos del Nivel no pueden ser atravesados por lo lúdico.

A su vez, este análisis también permite establecer que los pedagogos miran el juego como un método para diseñar las prácticas de enseñanzas; que los psicólogos lo ven como un motor de desarrollo y como un medio de observación de la conducta infantil y que los antropólogos lo observan como una manifestación cultural y como una forma de transmisión de la misma.

En este sentido, resulta de interés el planteo que visibiliza la tensión que se genera entre algunos teóricos que asumen la defensa del jugar por jugar y no acuerdan con aquéllos que describen al juego como recurso o medio o método o estrategia para la enseñanza de otros saberes.

Este estudio enuncia, además, que el juego influye en la vida emocional, social, cognitiva, cultural y, en el desarrollo motor de los infantes... lo que permite concluir que todas estas áreas están atravesadas por la variable lúdica.

En virtud de ello, este análisis también permite establecer que los pedagogos miran al juego como un método para diseñar las prácticas de enseñanza; que los psicólogos, lo

ven como un motor del desarrollo y como un medio de observación de la conducta infantil; que los antropólogos lo observan como una manifestación cultural y una forma de transmisión de la misma.

Sobre el mismo, este estudio destaca que el juego puede ser todas esas cosas y mucho más... que el juego en las instituciones educativas abre múltiples posibilidades, que su presencia facilita el acceso a numerosos conocimientos de distintas índoles y que resulta un valioso incentivo de la curiosidad.

b- El recorrido histórico de los Jardines de Infantes y el reconocimiento de su tradición lúdica. Sarlé, Patricia (2010) Lo importante es jugar, cómo entra el juego en la escuela...

Este texto permite, por su parte observar el recorrido histórico en el cual se fue construyendo la didáctica del Jardín de Infantes, la que ha ido sedimentando la tradición lúdica en correspondencia con el legado heredado de maestros memorables.

Desde esta perspectiva histórica se pone en evidencia la clara intencionalidad de resignificar la vigencia del juego en la didáctica del Nivel Inicial, la que focaliza la centralidad del niño en la pedagogía del Jardín de Infantes. La misma se basa en el reconocimiento del derecho al juego establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, con rango constitucional en la Argentina y en la Provincia de Entre Ríos.

El recorrido del libro se inicia con la historia de cómo entró el juego en la escuela infantil y lo que significó para los primeros maestros, tomar al juego como método de enseñanza. En este sentido es que se lo reconoce como un recurso genuino de enseñanza, por su capacidad para motivar los aprendizajes. Para esto, se resignifican los aportes de los precursores, sobre todo, en lo que refiere al diseño de materiales y elaboración de los mismos.

En este marco, se destacan las posibilidades que el juego aporta en cuanto a la

construcción de sentidos y de significados para el desarrollo del lenguaje y para la adquisición de la cultura.

A esta caracterización se agrega, el reconocimiento del juego como contenido de alto valor cultural, al destacar su importancia en la adquisición de contenidos socio-culturales, propios de la transmisión de las sociedades. Ello permite a los sujetos inscribirse en los relatos y en las historias propias de sus comunidades.

El texto concluye, finalmente, con la acepción novedosa del maestro como ludoeducador y el valor didáctico de las propuestas de ludotecas y juegotecas en las escuelas.

c- Acerca de una evaluación de la situación actual del juego y su relación con la vida cotidiana del Jardín...Sarlé, Patricia, Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Infantil, el juego en el Jardín de Infantes (2003).

Este trabajo de Investigación para la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras en el marco de la Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, estudia la relación entre juegos y enseñanzas desde dos miradas complementarias: una macro que propone analizarlas en las actividades cotidianas del Jardín de Infantes y, la otra, más focalizada en un tipo determinado de juegos- los juegos de construcción. Desde esta segunda visión, se estudia la relación entre situaciones inducidas- edades de los niños- materiales propuestos y las consignas dadas por el maestro a los fines de poder observar la relación entre juego y trabajo escolar.

El marco teórico se encuadra en perspectivas socioculturales y de la psicología cognitiva, tanto para la construcción del conocimiento infantil como para la definición de los contextos escolares y su relación con la enseñanza.

Desde la perspectiva sociocultural se consideran, fundamentalmente, los aportes de L. Vygotsky desde los cuales tanto el juego como la enseñanza, permiten generar zonas de desarrollo próximo y conciliar la relación entre el juego y el trabajo escolar en las aulas.

En este sentido, la enseñanza toma las experiencias infantiles y se propone ampliar, sistematizar y enriquecer ese campo de vivencias y adquisiciones.

A partir de estas orientaciones, la tesis de esta investigación se centra principalmente en sostener que la relación entre el juego y la enseñanza es bidireccional, la que se comprende, en la medida en que se acepta la mutua implicancia entre ambos procesos.

Resulta de interés referir al trabajo de campo el que, fue realizado en las escuelas dependientes del Área de Nivel Inicial de la ciudad autónoma de Buenos Aires y de la Junta Nacional de Jardines de Infantes de Santiago de Chile.

Los resultados del trabajo abrieron consideraciones en tres aspectos: el primero que sostiene que el juego conforma una atmósfera lúdica en la cual se entretreje la vida cotidiana del jardín abarcando la situación de enseñanza en su conjunto y que se expresa en las formas en que se presentan los contenidos y las normas y reglas sociales para su desarrollo.

En segundo lugar, el juego da un marco de restricción mutua con la enseñanza de modo no literal. Así, en lo que refiere a la enseñanza, el juego impacta en la composición de sus elementos y, en lo que refiere al juego, la enseñanza lo limita en su organización y desarrollo.

En tercer lugar, en cuanto a los juegos de construcción, se concluye que los mismos permiten enseñanzas en términos de secuencias y ya no como hechos aislados lo que, a su vez, da lugar a procesos recursivos, aproximaciones sucesivas, complejización de contenidos y dominio del juego.

Para el enfoque metodológico se optó por el paradigma de la comprensión y dentro del mismo: se estableció el carácter contextualizado del fenómeno lúdico y el predominio del análisis cualitativo, el que incluye el análisis de los resultados de métodos aplicados intencionalmente.

d- Para enlazar enseñanzas y juegos. Sarlé, Patricia, (2008) Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos

De este texto se toman principalmente dos cuestiones: ¿Cómo definimos al Juego? y

¿Qué hacemos con el juego en las salas?

A la primera de ellas, la autora, responde desde la intencionalidad de dejar planteada las diferentes acepciones que esta actividad humana y muy propia de la infancia, reviste según las miradas de distintas disciplinas. Así también, toma posición con respecto a algunas de estas perspectivas por su singular importancia para la enseñanza en los Jardines de Infantes.

Las mismas refieren a las características de motivación intrínseca que despierta la invitación “vamos a jugar” para que los niños y niñas se entusiasmen; a las posibilidades de simbolización a través de la imaginación y la fantasía que se abren a la adquisición de conocimientos y, a la relación medios fines que permiten la búsqueda de caminos alternativos para la consecución de objetivos y para la resolución de problemas.

Con respecto a la segunda de las cuestiones, es pertinente, la transcripción de dos expresiones que se desarrollan en el texto:

“Todo parece ser juego” (Sarlé 2008: 20) en las salas de los Jardines de Infantes aunque el juego no esté presente. Esta afirmación lleva a concluir que los mismos tienen un ambiente juguetón.(29)

Como dicen algunos maestros, *“los chicos sólo piensan en jugar”* (Sarlé 2008: 21) y, son expertos en transformar las situaciones dado que aun frente a una condición de no juego, la pueden convertir en juego (30).

A partir de lo expresado, se significan para el nuevo análisis que se encara en el presente trabajo que en las salas de los Jardines de Infantes existe una textura lúdica, sobre la que se entreteje la vida cotidiana del jardín y a través de la cual, los niños se expresan.

La escuela utiliza al juego pero también, lo enriquece, lo hace crecer, lo nutre. En cuanto a los niños, el juego es su mejor entretenimiento, además de constituirse en la actividad que le permite profundizar lo que conoce, concentrarse en la tarea y aprender mejor.

Dentro de esa textura lúdica aparecen diversas formas de actividades, algunas están

estructuradas de tal manera que garantizan la aparición y sostenimiento de juegos; otras actividades no son juegos pero el maestro los transforma en tales, a partir de la creación de escenarios dentro de los cuales se desarrollan los mismos y, un tercer grupo, en el cual son los niños los que las animan de un carácter lúdico.

En síntesis, las obras de Sarlé, confirman que el juego ocupa un lugar privilegiado en la didáctica de este nivel educativo, sosteniendo que es un tema obligado en todos los libros de Educación Inicial tanto, que resulta casi imposible encontrar un texto que trate sobre este nivel del Sistema Educativo que, por lo menos, no lo mencione. Asimismo, refiere en sus textos y estudios a la complejidad que presenta la realidad del juego, sobre todo, en torno a las cuestiones que involucran la mediación de los adultos en los contextos de enseñanzas.

IV- I- II Acerca de recuperar la mirada de los niños/as. Hochstaet, Harry (2004), *“Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes”*,

Esta investigación fue realizada en la Universidad de Buenos Aires en procura de un registro exhaustivo, de niños y niñas de 2 a 5 años pertenecientes al hogar Infantil de la Asociación Filantrópica Israelita de Buenos Aires, lugar en el cual el autor estuvo interno de niño y, adonde volvió como profesional para ocupar el lugar de Director.

Las observaciones de la indagación se centraron en lo que el autor llama los “*talentos y talentos*” que cada niño o niña posee y que son, “*como un tesoro escondido*” que se deja entrever “*desde muy temprano disfrazado de juego, investido de casualidad y despojado de toda pompa*” (2004: 15) (31).

Al igual que Sarlé, Hochstaet, recupera de la historia del Jardín de Infantes, desde sus creadores, quienes reconocieron la importancia del juego, la creación y la fantasía y, el lugar que le dieron orientando así, el diseño de su propuesta didáctica.

El investigador sostiene, además, que en la Argentina, si bien el Jardín de Infantes trató

de diferenciarse de la Escuela, fue concebido a imagen de ésta y recibió por ello, desde su comienzo, el mandato de ser un “pre- escolar”, lo que significaba preparar a los niños para la Escuela Primaria. De aquí que, entre sus contenidos ocupaban un lugar importante, la enseñanza de hábitos y el entrenamiento de habilidades.

Acerca de este proyecto, Hochstaet, expresa que, “*de este modo, en su diseño pedagógico se ignoró el hecho de que en estos cuatro años se conforman las bases de la personalidad del niño, que este es un período de adquisiciones y conquistas madurativas cuya cualidad, intensidad y repercusión sobre la vida futura no volverá a repetirse*” (2004: 20) (32).

En este sentido, el autor plantea que este principio que sostiene el “pre- escolar”, entra en contradicción con los postulados de espontaneidad y libertad y con los procedimientos didácticos trazados por sus creadores.

Por otro lado, en su trabajo se atribuye cierta responsabilidad a la mirada social que tiene el juego, relacionado con la distracción, la diversión y el placer para justificar el desconocimiento que se ha tenido para admitir la trascendencia y la importancia que tiene en la vida de los niños y niñas en estas edades.

De este modo, Hochstaet, realiza una invitación a los docentes de volver a mirar el juego libremente jugado, el juego espontáneo que tiene lugar en la merienda, en los recreos, en las salidas que mediante se juega, los niños se están jugando en cuestiones trascendentes como la vida y la muerte, los dramas, el sexo. Y concluye, “... *Quizá se trate, en definitiva, de entender que más que enseñar nos toca descubrir, que más que explicar nos toca ver, escuchar, qué hay detrás de los juegos, los juguetes, los berrinches y las negativas...*” (2004: 21) (31).

IV- I- III Acerca de nuevas miradas. Badano, María del Rosario. “Acerca de las miradas cualitativas y de otras miradas”. UNER, Facultad en Trabajo Social, Apuntes de los trabajos de Investigación realizados en los Talleres de Investigación II y III.

Se toma este trabajo en su sentido de invitación permanente a volver a mirar lo

cotidiano, lo conocido, lo transitado y así, posicionarse como intérprete de una escena quizás ya conocida, desanudando lo visibilizado sobre las rutinas escolares para re-establecer lo que se reitera y lo que es novedad.

Esta perspectiva, aporta al propósito de realizar un análisis e interpretación de las observaciones, encuestas, entrevistas realizadas en torno a las prácticas de enseñanzas y la presencia del juego, en las propuestas e intervenciones educativas que se desarrollan en las salas para otorgarles la impronta de lo lúdico.

De este modo, al focalizar la mirada sobre la presencia del juego como nutriente básico de las prácticas cotidianas en el Jardín de Infantes, se pretende interpretarlas en su significación didáctica desde el deseo de re- aprender a mirar, para poder leer e inferir (lo que no resulta directamente visible) para tomar posiciones y potenciar la enseñanza.

Así, en este marco epistemológico, se toman los relatos de sucesos vividos en el campo de la cotidianeidad de las salas de 4 y 5 años del Jardín de Infantes para poder escuchar las voces de los directos protagonistas y así captar sus significados y sentidos.

En síntesis, el análisis de este texto aporta al desarrollo de esta búsqueda dado que conlleva la intención de realizar, desde otra mirada, una aproximación a la realidad de los contextos concretos y diversos de los Jardines de Infantes que integran la muestra.

La focalización sobre estos espacios educativos ha de permitir observar y analizar la mayor o menor presencia de las propuestas lúdicas desde su clara intencionalidad educativa en procura de enriquecer las vivencias gozosas de los niños y niñas.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V

“EL MARCO METODOLÓGICO”

“EL CAMPO Y EL TRABAJO EN SITUACIÓN”

Los docentes tenemos que aprender a “... leer en las personas a través de sus miradas, de sus gestos, de sus actitudes”. Paulo Freire (2013: 40)

CAPÍTULO V

EL MARCO METODOLÓGICO

V- I Fundamentación

El encuadre cualitativo en el cual se basa esta investigación toma de los aportes de Eisner (1998:49), en tanto destaca que es fundamental el enfoque que adopta un estudio de este carácter. Para ello, el investigador debe mantener “*una actitud de vigilancia continua y abierta*” (29) a todo lo que tenga importancia sobre lo observado o se pretenda observar, es decir, resulte de relevancia potencial para la investigación.

En este sentido, se debe mirar atentamente, hacer entrevistas, grabar, describir, interpretar y valorar lo que caracteriza a los grupos, “*según, su forma de ser*” (30), más allá de saber que no podemos observar y conocer todo.

Por otra parte, el autor señala la importancia de la sensibilidad y de la percepción cuando observamos y engarzamos una situación focalizada, para otorgarle sentido, porque ello nos implica en nuestra propia subjetividad.

El “*carácter interpretativo*” es otro de los rasgos necesarios para este tipo de investigación, desde el cual, el investigador trata, en primer lugar, de explicar y justificar acerca de lo que se ha informado. En segundo lugar, el significado de la interpretación implica detenerse en la experiencia, observar e inferir para establecer los intereses y motivaciones de los sujetos que se indagan. “*Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta, el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan*” (Eisner 1998: 53) (31).

Desde el interés que sustenta este estudio, de explorar, mirar y comprender las situaciones de enseñanza en los contextos y espacios educativos que conforman los Jardines como campos de observación seleccionados, se procura focalizar la presencia del juego y sus relaciones con la enseñanza; se busca percibir en esa trama vincular, sus formas y contenidos, las interacciones y manifestaciones diversas.

Por otra parte, se toma de los aportes de las Doctoras Litwin y Camilloni, las que refieren al trabajo colaborativo entre investigadores y docentes cuando se indaga sobre un contexto. Con ello, se asume que este trabajo de campo sólo es posible de llevar adelante si se lo aborda como una tarea colaborativa entre los protagonistas directos del hacer educativo en los Jardines, en particular los docentes y, quien investiga. Por ello, la elaboración de acuerdos con los mismos para el abordaje del estudio, resulta una condición central.

En este marco, por medio de los instrumentos que constituyen la observación, las conversaciones, las entrevistas planificadas y las encuestas y la lectura de documentos que explicitan los contenidos y modos de intervención didáctica en las salas se considera fundamental la palabra de los docentes, la voz que expresa los saberes, valoraciones y sentidos que los mismos asignan a sus prácticas de enseñanza y, en ellas, al juego.

Así, el carácter contextualizado y participativo que asume esta indagación, se vale de los recursos y procedimientos citados, con el objetivo de visibilizar las propuestas de enseñanza para los Jardines y las intervenciones didácticas que se efectivizan en las salas en función de la centralidad del juego.

Con ello, a través de esta exploración, se busca establecer las valoraciones y sentidos manifiestos sobre la centralidad proclamada tomando como base los Lineamientos Curriculares que enmarcan la Didáctica del Nivel.

Con esta finalidad se incluyen las propias voces de los niños y niñas y de otros docentes con y sin cargos directivos así como las verbalizaciones de los padres u otros familiares, por su lugar de observadores directos de las vivencias que producen las experiencias lúdicas en sus hijos e hijas.

Por otra parte, en el marco de la fundamentación teórico metodológica que acompaña a este estudio, cabe referir a Ríos, Javier (2015) quien destaca la gravitación que tienen los estudios previos que conforman el estado del arte en los procesos que animan nuevas búsquedas investigativas.

Esos antecedentes conforman una construcción multidireccional y dialéctica y se

constituyen como ordenadores y organizadores de lo que “se conoce”.

Por ello, para el encuadre metodológico de esta investigación es requisito básico señalar lo que Ríos, J. afirma en relación a que ningún trabajo de exploración parte de la nada sino que el mismo remite a la búsqueda de sus antecedentes, los que revelan las huellas que vamos encontrando, ya sea, heurísticamente- cuando transformamos en antecedentes la información que relevamos y que nos facilita, por ende, la selección y puesta en juegos de estrategias- y/o hermenéuticamente- como ordenadores de aquello que incorporamos, sujeto a las interpretaciones críticas de los rastros encontrados y seleccionados.

V- II- Diseño de la Investigación

V- II- I Descripción

A partir del encuadre metodológico adoptado para este estudio, cuyo objeto relativo a la educación lo ubica en el campo, de los hechos sociales, se asume el desafío de la búsqueda permanente sobre la vinculación estrecha entre teoría y empiria. A través, de esa búsqueda, se pretende armar andamiajes flexibles, reflexivos y comprensivos sobre los recortes de la realidad observada para poder establecer las ilaciones derivadas del análisis y con ellas, arribar a las conclusiones pertinentes.

Este diseño abarca, por lo tanto, una modalidad descriptiva e interpretativa en procura de captar las particulares y variadas formas en que se relacionan las prácticas de enseñanzas con el juego en las salas de cuatro y cinco años de los Jardines de Infantes involucrados en esta investigación. De aquí, la importancia de observar esos ámbitos concretos seleccionados, a través de una muestra representativa y suficiente para el estudio que se pretende.

La recolección de la información obtenida a través de las observaciones de los escenarios lúdicos, conversaciones informales, entrevistas, encuestas y la lectura de Documentos Curriculares, ha dado lugar a su sistematización para lograr una producción de carácter descriptivo, interpretativo y valorativo de la temática indagada.

El recorte temporal de la investigación comprende los ciclos lectivos 2015/2016, en el cual se sostuvieron, en general, los planteles docentes a cargo de las salas observadas.

V-II- II Instrumentos de recolección de la Información

El trabajo de campo se ha realizado con la participación de los actores propios de cada contexto escolar, contando con los insumos de los acuerdos institucionales elaborados por los equipos docentes además de las planificaciones e informes que se aportaron colaborativamente como información.

La observación participante y las charlas informales con los educadores, en sus

diferentes roles y funciones, junto a los registros de campo realizados en situaciones oportunas, han permitido el acceso a los aspectos más relevantes de las dinámicas de las salas y de la organización institucional de cada jardín.

Con este propósito, las notas de campo fueron realizadas en el momento o inmediatamente, después de las situaciones focalizadas y de las charlas mantenidas en relación con el juego en la enseñanza y como enseñanza en su valor cultural y educativo.

La entrevista semi estructurada permitió, como estrategia metodológica, encarar preguntas organizadas para los docentes seleccionados, sobre los ejes de interés en encuentros previamente acordados para el estudio.

Como tal, esta estrategia se implementó como un diálogo orientado por las preguntas convergentes sobre la enseñanza y el juego. El registro de estas interacciones ha permitido un análisis de los enunciados y verbalizaciones acerca de la realidad de las salas. Estas instancias realizadas en cantidad de once fueron significativas en el sentido de poder registrar, a través de las textualidades provistas por los entrevistados, sus concepciones acerca de la enseñanza y la valoración que hacen del juego en las experiencias formativas de los niños y niñas.

Las entrevistadas, como “informantes claves” fueron las maestras jardineras y las preguntas fueron direccionadas a través de las siguientes formulaciones:

- ¿Podrías contarme cómo y cuándo se juega en las salas de 4 y 5 años?;
- Cuándo se dice que se juega en el jardín... ¿ a qué se juega?;

A partir de la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años:

- Desde tu experiencia docente en el Jardín ¿qué valor le asignás al juego y cómo se expresa en la clase?.

Las encuestas constituyeron otro de los recursos metodológicos para indagar sobre las opiniones de otros actores que acompañan los procesos educativos de los niños y niñas que concurren al Jardín. Son los padres, madres u otro familiar, quienes desde la observación directa, perciben y escuchan de los niños las vivencias que producen sus experiencias lúdicas.

Las encuestas fueron aplicadas a través de un cuestionario entregado en papel orientado

por las siguientes preguntas:

- ¿Qué esperan del Jardín de Infantes de su hijo o hija?
- ¿Cuáles son las actividades que Ustedes prefieren para que ellos las realicen en el Jardín?
- ¿Cuáles son las situaciones más importantes para que los niños/as crezcan en conocimientos y más felices?

Por otra parte, se ha realizado la lectura de planificaciones y carpetas didácticas de las maestras jardineras de las salas observadas.

Asimismo se han tomado dibujos de los niños y niñas, los que fueron realizados ante la consigna del observador: ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el jardín?

Los gráficos obtenidos han resultado relevantes para el análisis.

V- III Supuesto de trabajo

“Si bien hay presencia del juego en las propuestas de enseñanza en las salas de 4 y 5 años, las mismas predominan en su carácter de medios para generar conocimientos o, simplemente, como una actividad libre y espontánea... Qué dicen las voces de los niños y niñas, de las familias y de los/as docentes al respecto”.

V- IV Objetivos

- Conocer las configuraciones didácticas de la enseñanza que animan las experiencias lúdicas que se desarrollan en las salas de cuatro y cinco años de los Jardines de Infantes correspondientes a un circuito educativo de Supervisión de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.
- Interpretar los sentidos y valoraciones manifiestas sobre el juego en el Jardín a través de las voces de sus protagonistas y las propuestas planificadas de las docentes.
- Establecer las prevalencias de los tipos de juego y su finalidad en los ámbitos educativos del Jardín, desde su carácter metodológico, recreativo y/o formativo de valor socializador y cultural.
- Abrir la pregunta que habilita la reflexión educadora para volver a mirar y resignificar el lugar del juego como clave de la enseñanza, como “derecho propio... y razón de ser de la infancia” (UNESCO 1980)

V- V Muestra de la Investigación: Conformación

Para contextualizar los escenarios y actores intervinientes de la muestra se hace necesario referir inicialmente a las Instituciones que conforman el universo al cual refiere el estudio.

V- V- I Las Instituciones:

Las Unidades Educativas pertenecen a la organización territorial correspondiente al Radio Educativo N° XI de la Zona II de supervisión de Educación Inicial del Departamento Paraná.

Su localización y caracterización dentro del radio es heterogénea, lo que obra como una cualidad que amplía y enriquece la mirada dentro de la complejidad de las propuestas didácticas en su vinculación con los entornos de cada institución y sus rasgos socio-económicos y culturales. Comprende un total de siete Jardines de Infantes, cinco de las cuales poseen como característica general que, se encuentran dentro del establecimiento de la Educación Primaria y dependen de su dirección en las dimensiones organizacional y administrativa. En cuanto a su dimensión pedagógico y didáctica se trabaja con la coordinación del Director de Radio Educativo y con las Vicedirectoras de la Escuela Primaria a quienes se ha asignado esa función. Las otras dos instituciones son Jardines Materno- Infantiles Municipales, las que poseen las salas de 4 años a cargo de docentes nombradas por la Provincia a través del Consejo General de Educación. Esta vinculación garantiza la certificación correspondiente a la obligatoriedad de dicha sala, basada en un convenio firmado entre la Provincia y la Municipalidad de Paraná.

Zona Céntrica

Una de las Escuelas, en la cual el Jardín de Infantes funciona conjuntamente con la Educación Primaria está en la zona céntrica, y atiende a una población infantil,

hijos/as de empleados de comercios, o de servicios auxiliares o de la administración pública. Esta escuela posee una impronta que la destaca en la atención a la diversidad, con la inclusión e integración de niños y niñas con discapacidad, de acuerdo a la política educativa que orienta el Sistema Educativo Provincial y Nacional.

Esta tarea es reconocida, sostenida y valorada por todos los actores institucionales quienes profesionalmente asumen un compromiso incondicional.

En la misma funcionan siete salas de Jardín de Infantes, de cuatro y cinco años, cuatro por la mañana y tres por la tarde, con una matrícula de casi ciento veinte niños.

Tienen un edificio que es patrimonio histórico y que fue recuperado en años anteriores en un trabajo que duró cuatro años. Dentro del mismo, las cuatro salas del Jardín de Infantes, quedaron sin la amplitud suficiente para la cantidad de niños /as que transitan en ellas. Los respectivos espacios, están unidos por una galería que permite el juego y el desplazamiento para su acceso y salida. En la renovación edilicia, efectuada, no se tuvo en cuenta el disponer de un patio exclusivo para los juegos de los Jardines de Infantes, razón por la cual se comparten los lugares con la Educación Primaria.

Zona Este

Otras dos Instituciones se encuentran en la zona este y, ambas atienden a comunidades parecidas pues los niños y niñas, en su mayoría, pertenecen a familias insertas en contextos de mayor vulnerabilidad socio económica. Sus padres o tutores se dedican al trabajo ocasional como changas, albañilería o trabajan en las ladrillerías y, a las dos, concurren niños/as de un Hogar en el cual están en guarda judicial. Cabe, también agregar que, estas escuelas en sus dos niveles inicial y primario, llevan a cabo un trabajo particularizado con comunidades gitanas a través de proyectos innovadores específicos de inclusión y atención a la diversidad cultural.

Una de las instituciones cuenta con seis salas de Jardín de Infantes, tres en el turno mañana y tres en el turno tarde, a las cuales concurren aproximadamente cien niños y niñas. Tiene una construcción edilicia antigua que fue remodelada y un espacio verde con juegos que le es propio y que además le permite el acceso y salida independiente.

La otra posee cuatro salas de Jardín de Infantes dos en cada turno y concurren alrededor

de ochenta pequeños/as. Las salas se encuentran al fondo del establecimiento, fueron arregladas en los años anteriores pero de igual forma, su condición es muy humilde en relación a sus recursos materiales. Posee un patio de dimensiones limitadas con algunos juegos.

Zona Sur

Dos Instituciones se ubican en la zona sur de Paraná y atienden a un amplio grupo poblacional de niños y niñas, pertenecientes a familias que se radican en numerosos barrios que, en estos últimos años, se han ido construyendo a propósito de los planes de viviendas de los sindicatos o del Procrear y, además, a familias que residen en las aldeas cercanas, zona rural y en la localidad de Oro Verde.

En una de las escuela el Jardín de Infantes comparte el predio con la Educación Primaria y cuenta con el edificio propio con acceso y salida independiente. Está conformada por cuatro salas de cuatro y cinco años y funciona en el turno mañana al que concurren noventa niños/as.

La segunda escuela de esta zona se ubica en una localidad cercana y posee cinco salas a las que concurren alrededor de ciento diez niños/as. Su edificio es considerado patrimonio histórico y cultural y, el predio en el que está ubicado fue declarado patrimonio natural.

Los Jardines de Infantes están dentro del establecimiento de la Educación Primaria, con la cual se comparten todos los espacios, incluyendo la entrada y salida y los patios de juegos.

Las dos instituciones Materno- Infantiles que están en convenio con la Municipalidad, también están en la zona sur de Paraná, cercanas a la ruta que une dicha el Departamento Paraná con el Departamento Diamante. Ambas Unidades Educativas cuentan con salas de cuatro años a cargo de Maestras Jardineras que dependen del Consejo General de Educación y que, atienden a una población infantil de doce niños y niñas cada una.

La propuesta educativa de estos Jardines Municipales está orientada a colaborar con las

familias de mayor vulnerabilidad social, razón por la cual trabajan en red con otras instituciones, algunas municipales, las que ofrecen los grupos de apoyo de profesionales así como también, los centros de salud y comisiones vecinales.

Con respecto a los establecimientos funcionan en casas que inicialmente pertenecieron a casas quintas, sus salas cuentan con escasas dimensiones y comparten la cotidianeidad de la jornada con un colectivo de personas. En este plantel algunas poseen título docente y otras desarrollan tareas auxiliares.

La complejidad del funcionamiento en estas instituciones está dada por la convivencia de dos subsistemas distintos, el de la provincia y el de la municipalidad, con diseños curriculares diversos y con particularidades en las formas de entender y desarrollar los servicios educativos.

Al respecto esta mirada abre las puertas para otra investigación

V- V- II Descripción de la Muestra

La muestra de la investigación fue seleccionada del Radio Educativo N° XI de la Zona II de Educación Inicial. Este Radio, como ya fue caracterizado, está integrado por siete Jardines de Infantes a cargo de salas, a las que se suman siete Profesoras del Área Estético Expresiva.

De ese total de Maestras Jardíneras que componen las Plantas Funcionales de las Unidades Educativas observadas, se realizó la selección de once (11) para llevar a cabo las conversaciones informales y las entrevistas organizadas. Este recorte fue considerado suficiente para el estudio y se realizó en cinco salas de los Jardines. Las observaciones sobre las actividades de las salas fueron realizadas en nueve (9) de ellas pertenecientes a tres de las instituciones.

Por otra parte, se ha tomado un número de niños asistentes a diferentes Jardines – veinte (20)- para entablar con ellos conversaciones espontáneas con preguntas direccionadas e invitarlos, además, a hacer una representación gráfica sobre el juego, en base a una

consigna.

A su vez, se buscó la participación de un número representativo de familiares de diferentes jardines – veinte (20)-, los que fueron consultados a través de una encuesta.

Cabe referir, además, una caracterización de las docentes de las Instituciones que conforman esta muestra.

Cabe aclarar que el personal que se desempeña en las mismas, está constituido en su totalidad por maestras jardineras. La antigüedad de las mismas oscila entre los cinco (5) y los quince (15) años. Más de la mitad, ha logrado la titularidad de sus cargos. Además, todas han participado de las capacitaciones desarrolladas desde el Programa Nacional de Formación Docente Permanente. En sus desempeños, estas profesionales cuentan con los encuadres organizativos institucionales y normativos, así como los que devienen de los Documentos Curriculares vigentes, en los cuales se basa su tarea didáctica.

Por otra parte, el universo lo conforman los cuatrocientos treinta (430) niños y niñas que conforman el Radio Educativo y la muestra está constituida por veinte (20) educandos de las salas de cuatro (4) y cinco (5) años de diferentes Instituciones, para poder obtener de ellos información relevante sobre el eje de este estudio.

Por último, fueron protagonistas aportantes de la indagación las familias, en particular los padres y madres quienes brindaron a través de sus respuestas una información importante acerca de sus expectativas y opiniones sobre la función del Jardín de Infantes y de las actividades educativas que en el mismo se desarrolla.

V- IV- III Para el análisis de la información se organizó el siguiente esquema en la perspectiva de recuperar toda la información disponible y organizarla de acuerdo a los propósitos que el mismo material de campo proporcionaba.

1- Presencia del juego en el Jardín de Infantes; salas de 4 (cuatro) y 5 (cinco) años.

a- Desde la observación de las actividades de las salas.

b- Desde las voces de las familias.

c- Desde las conversaciones con los niños/as y la expresión gráfica sobre sus juegos preferidos.

2- El juego libre en el Jardín: “jugar por jugar”.

a- Desde la observación de las actividades lúdicas de la sala.

b- Desde las planificaciones docentes.

3- El Juego como estrategia para la enseñanza de contenidos.

a- Desde la observación del Juego en las salas.

b- Desde las planificaciones docentes.

4- El Juego como contenido de enseñanza.

a- Desde la observación del Juego en las salas.

b- Desde las planificaciones docentes.

5- Representación Pedagógica del Juego en las docentes. Sentidos y valoraciones.

a- Desde las conversaciones y entrevistas.

b- Desde las planificaciones didácticas.

CAPÍTULO VI

“El juego en las salas hoy”

Resultados

CAPÍTULO VI

“El juego en las salas hoy”

Resultados

El análisis de la información obtenida en el trabajo de campo y, en relación con las unidades de observación establecidas requirió partir de las unidades fijadas para el mismo, las cuales como categorías o conceptos orientaron la interpretación del material recolectado.

Para la primera categoría: “Presencia del juego en el Jardín: salas de 4 y 5 años” se consideró *la observación de las actividades de los niños/as en el Jardín*.

Desde esta mirada, se hace visible la presencia del juego, en sus diferentes formas, objetivos y contenidos: el juego libre, el juego como estrategia y el juego como contenido de aprendizajes. Así, también, se visualizan los ambientes lúdicos y las intervenciones orientativas de las docentes en sus diferentes situaciones.

Asimismo, *desde las voces de los padres y de las madres se hace explícito*: “... prefiero que mi hijo realice juegos didácticos...”; “... deseo que aprenda a jugar y a compartir...”; “... prefiero que realice juegos junto a otras actividades como pintar, gimnasia, psicomotricidad...”; “... actividades que les permitan crecer: aprender, jugar y compartir...”; “... jugar es una de las situaciones que les permite crecer y ser feliz...”.

A través de estas expresiones entre otras, las familias ponen de manifiesto lo que observan como actividades que se destacan en el Jardín dentro de las cuales refieren al juego señalando, en algunos casos, a los juegos planificados y organizados por el docente como los juegos didácticos y los juegos compartidos.

Por lo tanto y, en relación a la presencia del juego en el Jardín, las apreciaciones y opiniones de los familiares indican su presencia en sus diferentes formas y su valoración en lo educativo.

Por otra parte, desde las conversaciones con los niños/as y la expresión gráfica de sus juegos preferidos, se interpreta que sus predilecciones refieren al Juego libre, automotivado, eligiendo el pelotero, el arenero, el tobogán, la hamaca o el andar en bicicleta.

Al mencionar otros espacios del Jardín para jugar como los rincones con los bloques o con las muñecas, indican la presencia de los ambientes lúdicos en las salas. La significación del Juego como actividad gozosa, también se expresa cuando cuentan que les gusta jugar en su casa, en la plaza o en el parque con sus amiguitos. Sólo uno de los niños cuenta que su juego preferido es la computadora de su casa.

Este análisis permite observar, además, a través de sus dibujos, que los mismos afirman sus verbalizaciones, que prefieren los juegos que les permiten desplegar su libertad, espontaneidad y el gozo de elegir a qué jugar.

Para la segunda categoría: ***“El Juego libre en el Jardín: Jugar por jugar”***:

La observación del juego libre en el Jardín focaliza una práctica escolar tradicional de los Jardines, la que se ha sostenido desde una perspectiva pedagógica y organizativa muy flexible, la de “dejar jugar para que los educandos disfruten”.

Las observaciones realizadas en los Jardines muestran que sus rutinas contemplan en general dos momentos para el Juego Libre: Juego libre en los rincones y Juego libre en el patio.

El Juego libre en las salas está orientado por las propuestas de cada rincón y da la oportunidad a los niños/as de elegir y de compartir. El carácter didáctico de estos espacios y sus materiales pone en juego todos los incentivos seleccionados para despertar el interés, la curiosidad, la imaginación y la creatividad, entre otros aspectos.

El Juego libre en el patio, muy resaltado desde la preferencia de los niños/as pone en despliegue toda la expansión que implica la naturalidad y espontaneidad propia de la edad. En estas situaciones, la docente los observa e interviene para indicar algunas pautas como: aprender a compartir y los cuidados que deben tenerse en los juegos.

En el marco de las planificaciones docentes, el análisis se orientó a la búsqueda de propuestas para el Juego libre, su explicitación en las planificaciones y el lugar asignado para ello durante el desarrollo de la jornada prevista para las salas. Al respecto, no se observa ninguna mención específica del Juego libre, lo que da a entender que naturalmente está incorporado a la dinámica misma del Jardín y, como tal, se da necesariamente como rutina en algún momento de cada jornada, en el patio o en los rincones.

En el análisis de la tercera categoría: “*el Juego como estrategia para la enseñanza de contenidos*” se puede observar que los contenidos curriculares definidos para el Jardín de Infantes se expresan en los Lineamientos Curriculares para el Nivel organizados en el marco de ámbitos de experiencias y núcleos de aprendizajes. Estos contenidos se formulan para cada sala del Jardín a través de las Unidades Didácticas, Proyectos y Secuencias de Actividades.

Desde las observaciones del Juego en las salas se puede apreciar que se dan situaciones de Juego libre donde la maestra interviene para enseñar pautas propias del Juego: esperar en fila, guardar el orden para respetar el turno del Juego, tener cuidado con el cuerpo propio y con el de los demás, compartir con los otros compañeros.

En otra instancia se observa la propuesta del juego del “Hola- hola” para la enseñanza y reconocimiento de las partes del cuerpo, del esquema corporal.

El análisis de otra situación observada sobre el juego libre en los rincones permite inferir los contenidos de enseñanza que se desarrollan en cada espacio: organizarse, compartir ideas, colaborar, construir, repartir las fichas, contar, pintar con plásticolas de color.

En otra de las salas, la observación del juego en rincones permite reconocer la utilización de determinados juegos, ya conocidos por los niños/as, para trabajar algunas rutinas.

Así, la presencia del juego planificado en las salas se hace visible en la invitación a realizar juegos, ya jugados, en procura de enseñar contenidos tales como: el esquema

corporal, lateralidad, atención, memoria, lo que se pone en juego para no equivocarse en la actitud de los educandos mientras se realiza.

Desde las planificaciones, la visualización de la utilización del juego como estrategia de enseñanza permite encontrar tanto en la formulación de las Unidades Didácticas como de los Proyectos Didácticos, la presentación de juegos específicos definidos por sus nombres como recurso motivador para el desarrollo de diversos contenidos de aprendizajes.

A continuación, se mencionan algunos de ellos:

- “Alerta Piratas”: saber sobre los piratas; normas de convivencia y autonomía a través de las actividades del juego.
- “Creando Monigotes”: contenidos de los ámbitos de formación personal y social de la comunicación y la expresión.
- “Cuidemos nuestro ambiente para vivir mejor”: saberes y prácticas para participar en el cuidado del ambiente. Reutilización de materiales.
- “La magia del circo va al Jardín” y “La murga del Jardín”: los juegos refieren al núcleo de aprendizaje de la expresión corporal y de la cultura de la vida circense.

Por último, el análisis realizado sobre esta unidad conduce, finalmente al reconocimiento de la presencia del juego organizado, como recurso motivador que favorece el aprendizaje de diversos contenidos del Nivel.

Sobre la cuarta categoría, **“el Juego como contenido de enseñanza”** y, desde el análisis de lo observado en las salas, permite reconocer aquellas actividades de aprendizaje sobre el juego en sí. Por ejemplo en la propuesta del “juego de la estatua” Este juego se inicia con la consigna de la maestra: “cuando escuchamos la música, bailamos y si, para la música, me convierto en estatua”

La actividad refleja su carácter lúdico a través de la alegría que se genera al participar del juego, poniendo en acción la atención para no equivocarse. Junto al placer que

produce el “no ser sorprendido” se manifiesta el interés por su recreación cuando se van incorporando las variantes en la consigna de la actividad. Por ejemplo: realizar estatuas en grupos de dos, tres o más integrantes.

Así, también, esta observación orienta a pensar en las actividades propuestas en las salas observadas como “juego libre en los rincones”, infiriendo desde otra mirada que ellas adquieren el sentido de contenido en sí mismas, es decir, los niños/as aprenden sobre el juego, (armar, desarmar, construir, combinar, dramatizar y otros), aprenden a pensar y a construir ideas sobre contenidos propios de la actividad lúdica.

Desde la observación de planificaciones docentes pueden ser reconocidas, por otra parte, otras propuestas de juegos planteadas en su carácter de contenidos de aprendizajes.

Así, por ejemplo, las actividades que se planifican con el juego “jugando, jugando...al jardín vamos llegando” que da lugar al desarrollo de acciones compartidas con el grupo, con distintos formatos tales como, los de circuito, de persecución, tradicionales, de dramatización y con elementos.

El aprendizaje de este juego, el que se da en el período de inicio del ciclo escolar, conlleva la práctica de la repetición, dentro de sus variantes, para su adopción como rutina de entrada al Jardín.

El proyecto de ludoteca toma al juego como contenido cultural, cuyo aprendizaje comprende la adquisición de valores, normas sociales y otros conocimientos de los distintos núcleos y ámbitos enunciados en los Lineamientos Curriculares del Nivel Inicial.

La propuesta de ludoteca de la sala se ofrece como un gran escenario en el cual todos los materiales están preparados para que se desarrollen los juegos en sus distintos formatos: los de construcción, los de dramatización, los de mesa o juegos tranquilos. Aprender sobre cada juego en sí implica compartir y establecer acuerdos para el uso y cuidado de los materiales.

La importancia de este proyecto planificado para todo el año está dada en la participación de los niños/as para la búsqueda de los materiales y la preparación de los

espacios que luego eligen para realizar los juegos.

Como proyecto anual centrado en el aprendizaje de diferentes juegos, sus acciones acompañan e interactúan con el desarrollo de otros contenidos curriculares, los que giran en torno a la identidad, la autonomía y la convivencia, educación sexual integral, expresión literaria, lengua, expresión sonora y musical, matemática, (conteo oral y cuerpos geométricos) y del ambiente natural y cultural.

Por último, a partir de este análisis que identifica el juego como contenido de aprendizaje en sí, orienta a pensar, además, en lo que escapa a la clasificación observada dado que, el mismo implica como experiencia integral de los educandos, una vinculación estrecha con diversos contenidos de aprendizaje, explicitados para los núcleos y ámbitos de la propuesta curricular del nivel.

La definición de la quinta categoría: ***“representación pedagógica de los docentes. sentidos y valoraciones”*** da lugar al análisis de la palabra de los docentes y conlleva el interés de escuchar lo que dicen, leer e interpretar lo que ellos expresan acerca del juego y su centralidad para la enseñanza en las salas de cuatro y cinco años.

Desde esta unidad de análisis se procura entonces, anudar las ideas centrales de este estudio, visibilizadas en las verbalizaciones de las maestras entrevistadas, verbalizaciones que, además traslucen reiteraciones, ambivalencias, representaciones y significaciones acerca del juego y su valor didáctico- pedagógico en las salas observadas.

En este marco, las docentes plantean que observan cambios en las prácticas pedagógicas para “... una mejor y mayor organización respecto a los contenidos, actividades y objetivos” y, simultáneamente, expresan que “hay menos tiempo de juego”.

Con respecto al tipo de juego, no consideran que “...predomine alguno a la vez que creen que el que menos predomina es el juego con intencionalidad didáctica...”.

Por otra parte, las docentes refieren, a su vez, a la presencia de las distintas situaciones de juego en las planificaciones áulicas: juego libre, juego con intencionalidad didáctica y no juego; que el juego libre o reglado siempre cumple con una intencionalidad

didáctica, que “.. en el juego libre el chico comparte y se sociabiliza...” y que “... favorece un aprendizaje significativo...”. Asimismo afirman que el juego que predomina en el Jardín, es el “juego libre” en cualquiera de los espacios en que se realiza y donde el niño comparte con sus pares.

En este sentido cabe destacar el énfasis que se otorga a la necesidad de recuperar el tiempo para el “juego libre”.

Otras voces reiteran que “...los cambios en las prácticas pedagógicas han dado lugar a que hoy se atienda más a la expresión y al desarrollo de la imaginación a través de las situaciones lúdicas”.

Estas afirmaciones agregan acerca de que en los documentos curriculares se orienta a las situaciones de juego con intencionalidad didáctica. Que la propuesta de otros contenidos de enseñanza fue desplazando el tiempo destinado al juego libre, “... hoy el juego ya no es la principal actividad de los niños en el Jardín”, “...creo que predomina el juego con intencionalidad didáctica...”; “... si bien el Jardín se ha hecho cargo de iniciar a los niños en el aprendizaje de muchos y variados contenidos sociales el juego es un contenido en sí mismo y no debe descuidarse...”; “... debemos recuperar en el Nivel Inicial este espacio porque no hay nada mejor que aprender jugando, transmitiendo valores y contenidos...”.

Como síntesis del análisis que surge de la lectura de los registros transcritos, se observan las afirmaciones de las maestras que confirman la presencia del juego en las salas, a la vez que explicitan sus diferencias en cuanto a lo que interpretan sobre el tiempo destinado al juego en el Jardín y las modalidades que lo acompañan como resultados de los cambios producidos en el Nivel.

El análisis de las entrevistas pautadas, permite interpretar lo expresado en torno a las preguntas sobre el juego y ver, en primer lugar, que se reafirma desde las docentes consultadas la presencia del juego en las salas de cuatro y cinco años.

A su vez, la representación pedagógica que expresan acerca del juego, su lugar y sus formas en las intervenciones didácticas de las salas.

Ello vincula directamente al reconocimiento de su rol y a los lazos que se generan en la trama de los ambientes lúdicos. En relación a la presencia del juego, una docente expresa: “... en mi experiencia personal sí, está la presencia del juego en la sala..., permanentemente jugamos..., lo que sí, a veces olvidamos planificarlo” “... jugamos todo el tiempo hasta sin querer con un veo veo...”, con respecto a ¿qué se juega?, la docente destaca la importancia de utilizar elementos descartables cuando hay poco material didáctico destinado al Jardín, “... siempre se puede jugar a armar con diarios, cajas, botellas, pedazos de tela, tapitas...”, “... con sillitas hacemos un colectivo y jugamos a ver quien sube, se sienta, quien maneja... les corté papelititos y eran las tarjetas...”.

Interesa aquí, además, lo que se aclara sobre la multiplicidad y variedad de juegos que se producen desde la imaginación y la creatividad, “... pero todo esto no lo puedo planificar porque surge, se da”, “... y ellos mismos vuelven a pedirlos...”.

Por otra parte, resulta significativo acotar en este análisis lo que las maestras jardineras hacen manifiesto sobre el cuidado de la observación de los estados de ánimo de los niños, de las emociones que se expresan en esos momentos y sus relatos.

Otra voz agrega que “sí hay presencia del juego” y, refiriendo a ¿qué se juega? “... se juega a juegos libres, espontáneos, voluntarios, creativo, con y sin material concreto”.

En relación a la segunda cuestión de análisis para observar las afirmaciones de las maestras ante la pregunta ¿a qué se juega?, las expresiones dicen:

“...jugar en el jardín para mí, es proporcionarle a los niños distintos aprendizajes que surgen naturalmente de los juegos, (rondas, juegos matemáticos, juegos cooperativos, jugar a hacer, juegos corporales, juegos de mesa, etc.)”;

“...hay diferentes momentos de juegos; está el juego libre, en el cual dejamos que los niños expresen sus deseos y necesidades de seleccionar los rincones o juguetes que prefieren y, están los momentos de juegos organizados”;

“... en el Jardín se juega en los rincones: de la casita, de mesa – juegos tranquilos- juegos al aire libre, juegos con consignas, juegos libres...”; “... en el Jardín se juega a juegos variados..., depende de la intencionalidad de los docentes”.

Sobre las diferentes respuestas brindadas a la pregunta, ¿a qué se juega? Las verbalizaciones indican la presencia de la variedad y multiplicidad de juegos que se desarrollan en las salas, con mayores o menores recursos, como así también el trabajo didáctico de las docentes para esas instancias. Esto puede ser observado, cuando se alude a: “... depende de la intencionalidad de los docentes...”; “...en el juego libre o de dramatización se ven muchas problemáticas familiares, porque las representan...”; “...en el juego reglado, hay chicos a los que les cuesta aceptar las normas sociales y hay que enseñarlas...”; “... lo mismo con el lenguaje...”.

Con referencia a la centralidad del juego en la enseñanza para la transmisión de conocimientos en las salas, las enunciaciones escuchadas reafirman el reconocimiento de esa centralidad de lo lúdico en las prácticas educativas de las salas a cargo.

Algunas textualidades lo evidencian: “... todas las actividades se realizan a través de medios lúdicos que se consideran más adecuados...”; “... desde la centralidad se asume lo fundamental que es el juego para transmitir los conocimientos... por ejemplo para la unidad de las emociones”;

“... Sí, actualmente el juego es lo central..., se planifica a partir del juego y al juego como contenido”. “... jugamos a pescar, a remar dentro de las canoas, a ser marineros y peces, todo dentro de la Unidad Didáctica del Río Paraná”;

“... Sí, sin el juego el contenido es difícil de transmitir...”, “... el juego permite otras vivencias ...”.

A través de estas expresiones se plantea la centralidad del juego en la enseñanza para la transmisión de conocimientos, aunque en algunos casos, se limita al concepto al decir que, “... el juego se da para que aprendan cosas de la vida diaria..., de las actividades domésticas como: ordenar y colaborar... dejar las cosas en su lugar...”; “... no sé si se da para la enseñanza de contenidos...”.

Se interpreta aquí, sin embargo, que todas las docentes significan la intencionalidad didáctica que debe animar las propuestas de juego para que se habiliten los aprendizajes deseados.

Las enunciaciones reafirman, entonces, que al juego “... se lo utiliza en el Nivel como una herramienta para desarrollar prácticas de aprendizaje y acercar a los niños a nuevas experiencias...”.

En este sentido se procura visibilizar, por otra parte, el valor que se le asigna al juego planificado, organizado didácticamente.

Con ello, se procura leer las verbalizaciones expresadas, las que anudan con las enunciaciones anteriores a la vez, que deslizan algunas diferencias de criterios, contradicciones y certezas acerca del juego planificado, organizado didácticamente y su sentido.

Observar las respuestas que expresan por ejemplo: “... el valor que le doy al juego, está al planificarlo, el juego en rincones no, porque lo dejo como juego libre...” o, “... el valor como docente es mucho, pero no lo planifico, se va dando en cada momento...”, “... me surge hacer el juego y de este modo motivar a los niños...”, “... me cuesta planificar el juego...”, requiere también, leer las afirmaciones que dicen: “... todas las actividades por simple que parezcan tienen que estar planificadas y tener cierta organización para que todo se desarrolle de la mejor manera posible...” o, “... desde mi lugar de docente, planifico propuestas con juegos ...”.

Los sentidos asignados a la planificación del juego orientan a pensar sobre lo que define el término y, si el mismo se precisa como lo que se escribe en la carpeta didáctica, el hecho de no hacerlo, no significa necesariamente improvisar, o no actuar con intención educativa. En este sentido, hay una organización didáctica implícita aun en lo que se denomina “juego libre”, porque interviene la mirada anticipatoria de la educadora. Es la propuesta que motiva en la sala, cuyos escenarios y materiales ya habilitan la actividad lúdica de los niños y niñas.

Las expresiones seleccionadas y que se transcriben a continuación, permiten reconocer las coincidencias acerca del valor asignado al juego como medio para generar conocimientos:

“... el juego para mí es fundamental... si no organizas desde el juego no podés ganar su confianza, lograr que no tengan angustia o llanto... basta que te disfraces, hagas

malabares, te muevas disparatadamente, ya sirve para que se olviden de sus motivos de angustia y, de este modo, podés continuar con el resto de la jornada... planificamos un juego del Pirata Mala Pata y, a partir de esta propuesta jugamos a navegar, fabricamos elementos como espadas, collares y pañuelos...”.

“... El juego es en el Jardín de Infantes el primer valor..., permanentemente trato de recrear la imaginación, la fantasía, la creatividad a través del juego..., otra cuestión importante es el desarrollo del lenguaje con el juego...”.

Con el juego, “... el valor que le doy al juego está al planificarlo..., el juego en rincones no, porque lo dejo como juego libre...”.

“... Le asigno un valor fundamental, el juego forma parte de mis proyectos, secuencias y unidades para transmitir distintos conocimientos...”.

Desde las recurrencias que entrelazan esta lectura es posible observar que al enunciar el valor didáctico pedagógico del juego, las docentes hacen visibles los sentidos y valoraciones que lo sostienen.

Así, lo refieren cuando destacan su importancia para la atención de las expresiones emotivas de los niños/as a la vez que los enriquece en la esfera socio afectiva.

La afirmación de que “... con el juego se busca recrear la imaginación, la fantasía y la creatividad, así como, el desarrollo del lenguaje...” o que, “... el juego es fundamental para transmitir conocimientos...”, pone en evidencia, el predominio de su concepción y valoración como medio para generar conocimientos y promover las experiencias formativas de los niños y niñas.

En el marco de esta concepción que revela el valor del juego como estrategia didáctica se retoma lo expresado en las verbalizaciones ya transcritas y que lo vinculan a los sentidos, los que difieren en cuanto a su planificación, su organización didáctica y la intencionalidad del educador.

Al observar esas diferencias, se puede reconocer, que si bien el juego en el Jardín está siempre presente, es decir, es propio al ámbito de las salas, no necesariamente aparece formulado en el proyecto escrito del docente.

En este sentido, así como se remarca la significación que adquiere el juego como

estrategia para la enseñanza de contenidos curriculares por una parte, también se otorga sentido, por otra, al “juego libre”, el que se da espontáneamente por elección del niño/a. Al respecto, cabe reiterar el lugar que se le da a la libertad del niño/a de elegir a qué quiere jugar y que ello implica el impulso que le da la intencionalidad didáctica de la maestra quien anticipa el tiempo, los escenarios y materiales organizados para la actividad.

Acerca del juego como contenido y su reconocimiento a partir de las voces registradas de las educadoras, puede transcribirse lo siguiente:

“... en una capacitación recuerdo que se nos habló mucho de planificar el juego como un contenido pero yo todavía no lo he incorporado de esta manera, no lo sé hacer...”

“... Actualmente, jugamos mucho en los rincones, con juguetes que hay en las salas: hay grupos que juegan a la cocina, otros con los autos... los juegos de mesa como los dominó, el memotest, los rompecabezas, los de encastre, laberintos y las loterías de animales... les gusta mucho. Yo juego con ellos, les explico primero en general, luego en cada grupo y los dejo solos para ver cómo interactúan...”.

Desde otra voz se escucha, “...desde mi lugar de docente planifico propuestas con juegos e intento que diariamente se realice un momento de aprendizaje de un juego nuevo o bien, jugar con algún juego ya aprendido...”.

Desde esta mirada, se advierte que en la referencia al juego como contenido no predomina en las propuestas y, ocasionalmente, se presenta como actividad planificada con esa denominación.

En cambio, en el análisis de las planificaciones de todas las unidades y proyectos observados, se ratifica en primer lugar la presencia del juego para las propuestas didácticas de las salas. Así, también, puede destacarse que todas las actividades de juegos planificadas sostienen el propósito de enseñanza de otros contenidos del curriculum del nivel, significándolo de esta manera como herramienta “para”.

Desde otra mirada, la que intenta ir más allá de la categorización que especifica al juego como contenido de aprendizaje, puede inferirse de lo expresado que el juego, además de

estar presente en las salas, siempre contiene contenidos que le son propios, aun cuando se lo aborda como medio para la enseñanza de otros contenidos del nivel o, se lo considera como juego libre.

CONCLUSIONES

El recorrido de esta tesis me ha permitido trazar una búsqueda que partió de la historia de los Jardines de Infantes y su advenimiento en la Argentina, para anudar con las temáticas centrales que definieron el eje de la indagación: “Configuraciones del hacer lúdico en la didáctica del Jardín de Infantes”.

Volver sobre la historia de creación del Jardín de Infantes como institución destinada a la Educación temprana de los niños/as permitió ahondar acerca de su gestación y la vasta obra de sus precursores como Comenio, Froebel y Decroly.

A través de la misma se ha podido reconocer la impronta peculiar del Jardín, la que ha permanecido a través del tiempo sedimentando a la didáctica que hoy orienta la tarea educativa del Nivel Inicial.

Desde este marco, direccionado por el eje de esta tesis, fue necesario abordar la constitución de la didáctica de la Educación Inicial como campo específico de estudio cuyo objeto de conocimiento es la enseñanza destinada a las infancias.

Sobre esta base, se focalizó el lugar del juego, su presencia en las salas y los sentidos asignados desde las diferentes voces de sus protagonistas.

Abreviar desde los aportes teóricos y las investigaciones precedentes resignificó la temática y convalidó el propósito de observar, desde otra mirada, las rutinas y naturalizaciones de las prácticas y sus dinámicas en torno al juego en el Jardín en sus salas de cuatro y cinco años, las que hoy son obligatorias por Ley.

El supuesto de partida, por otra parte, orientó la búsqueda en los ámbitos concretos de los Jardines y su comunidad y abrió la posibilidad de una lectura sobre lo visibilizado y escuchado acerca del juego y su centralidad en los tiempos y espacios de la acción educativa.

En este sentido, la definición de las unidades de análisis fijó los puntos de lectura e interpretación de la información recogida a través de los instrumentos y materiales utilizados en el campo empírico de la investigación.

De esta manera y a partir del supuesto planteado, la interpretación comprensiva surgida del análisis permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- Desde la observación de los desarrollos didácticos en las salas de cuatro y cinco años y la escucha de las voces de los niños y niñas que interactúan en ellas, así como de las familias y las educadoras, ***se confirma la presencia del juego en las propuestas de enseñanza.***
- Desde la dinámica de las actividades en el Jardín en función del juego, también se observa que ***predominan las propuestas lúdicas con el fin de motivar los aprendizajes de contenidos*** de los ámbitos y núcleos establecidos en los Lineamientos Curriculares del Nivel.
- Condicen con lo observado, las actividades que se explicitan en las planificaciones de proyectos y unidades didácticas de las maestras. En las mismas, ***el juego se constituye en el medio de enseñanza de los conocimientos*** fijados para las salas.
- El ***juego libre y espontáneo tiene “presencia” en las rutinas*** que organizan los espacios y tiempos en el Jardín, tanto en las propuestas de “jugar en los rincones” como en las de “ir al patio a jugar”.
- ***Las voces de los niños y niñas*** de las salas a través del diálogo mantenido con ellos, junto a sus expresiones gráficas sobre el juego, ***confirman su predilección por el juego libre en los rincones y en el patio, por el sólo hecho de elegir a qué jugar.***
- En función de la categorización establecida sobre los tipos de juego, ***“el juego como contenido”, es visualizada en la dinámica de las salas a través de algunas actividades lúdicas pero no así, aparece claramente en las planificaciones docentes observadas.*** En este sentido, desde la voz de algunas educadoras se hace manifiesta la dificultad para discriminarlo y organizarlo para sus intervenciones didácticas.
- Las opiniones y valoraciones de las familias volcadas en las encuestas no sólo reafirman la presencia del juego en el Jardín sino que también se pronuncian

sobre el sentido que le otorgan como “*...actividad formativa de mucha importancia para la socialización y el disfrute de los niños/as...*”, “*...es lo que les permite crecer y ser felices*”.

- Las representaciones expresadas en *las voces de las maestras* refieren a los sentidos que dan a la *elección y organización del juego para las salas y su valor central para la enseñanza*. La lectura de los sentidos que esas voces asignan a la planificación de las actividades lúdicas para las salas y sus formas, hace manifiesta, claramente, *la centralidad del juego como “clave de la enseñanza”*, la que define y encuadra la organización de los tiempos y espacios del Jardín con el fin de promover las experiencias educativas más significativas.
- En función de la categorización establecida para los tipos de juego en el Jardín, cabe afirmar, desde otra mirada, que *en toda propuesta lúdica hay contenidos de aprendizaje que les son específicos aun cuando se la utiliza como medio o andamiaje para el aprendizaje de otros conocimientos disciplinares del nivel*.
- De igual manera, *se entran y significan los contenidos inherentes al juego libre y espontáneo en los procesos de aprendizaje* que se producen en la dinámica de las actividades del Jardín.
- Ello permite concluir, por lo tanto, que todo juego con intencionalidad didáctica 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.

En el marco de estas conclusiones, cabe retomar por último, el eje asignado para esta escritura: “Configuraciones del hacer lúdico en la didáctica del Jardín de Infantes”, el cual partió de la historia de la institución y su impronta lúdica. En palabras de las pedagogas Mira López y Homar (1936: 229) “*El Juego es para el niño la felicidad y más que esto, es una necesidad imperiosa; aprovechar esta propensión natural es el objeto y la base del sistema inventado pro Fröebel y al que se ha dado el nombre de “Jardines de Infantes”*”.

Esta escritura requirió mirar, por otra parte, la constitución de la didáctica específica del

Nivel Inicial y su propuesta actual para la tarea educativa de las salas. Ello implicó reconocer la centralidad del juego y su persistencia en la tarea educadora del Jardín; tal como lo expresa la Doctora Patricia Sarlé: “... *en las salas de los Jardines de Infantes existe una textura lúdica sobre la que se entreteje la vida cotidiana del Jardín y, a través de la cual, los niños se expresan*”.

Asumir el juego como clave de la enseñanza lo sitúa, además, en su perspectiva sociocultural para lo cual se han revalidado los aportes de Lev Vygotsky: “...*el juego es una actividad guiada internamente a partir de la cual el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades de ese momento...*”, “... *permitiendo desarrollar la zona de desarrollo próximo...*” a través de una “...*situación imaginada que le permite al niño desprenderse del significado real de los objetos, suspender la representación del mundo real y establecer una realidad alternativa posible en la construcción del – como sí-*”.

Citas Bibliográficas

Capítulo I.

- (1)Mira López y Homar. (1936: 229). En Sarlé, Patricia (1994) Reflexiones en torno a la Inserción del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino y su relación con las diferentes concepciones de Estado. Trabajo inédito. Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Posgrado. UBA. Buenos Aires.
- (2)Enriqueta Laferrière de Duarte. Citada en Frigerio, Graciela. (2008) La división de las infancias. Del Estante. Editorial. Bs. As.
- (3)Sara Figueroa “Escuela Normal de Paraná – datos históricos 1871-1875”. Citada por Crespo, Julio (2007).Las Maestras de Sarmiento.Grupo Abierto: Libros. Buenos. Aires. Argentina.
- (4)Carli, Sandra (2012: 17) Niñez, Pedagogía y Política. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- (5)Minicelli, Mercedes: (2008: 8) Infancia e Institución (es). Ensayos y experiencias. Noveduc. Buenos Aires.
- (6)Ibarrola, María de, (1994). La Escuela Normal José María Torres de Paraná había sido creada el 16 de agosto de 1871.
- (7)Carli, Sandra (2012: 123) Niñez, Pedagogía y Política. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- (8)Sarlé, Patricia- (2010: 23 y siguientes). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- (9)Sarlé, Patricia- (2010: 23 y siguientes). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- (10)Mira López y Homar (1939: 260-264). En Sarlé, Patricia- (2010: 23 y siguientes). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- (11)Crespo, Julio (1997). Las Maestras de Sarmiento.Grupo Abierto: Libros. Buenos. Aires. Argentina.
- (12)Sarlé, Patricia (2010: 29). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en

la escuela. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

- (13)Carlí, Sandra (2012: 124) Niñez, Pedagogía y Política. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- (14)Carlí, Sandra citada en Sarlé, Patricia (2010: 29). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. Homo Sapiens. Rosario. Argentina

Capítulo II:

- (15)Salotti, Marta- (1969: 68). El jardín de infantes. Kapelusz. Buenos Aires.
- (16)Camilloni, Alicia (2008) El Saber Didático. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- (17)Soto y Violante (2008: 11) en Sarlé, Patricia. Enseñar en Clave de Juego. Noveduc. Buenos Aires
- (18)Sarlé, Patricia (2008: 23). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la Escuela. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- (19)Freire, Paulo (2003) El Grito Manso. Siglo XXI. Editores. Buenos Aires. Argentina.
- (20)Sarlé, Patricia. (2006: 28). Enseñar el Juego, Jugar la enseñanza. Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.

Capítulo III

- (21)Bruner, Jerome (1989: 46-47) Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza-Psicología. Madrid
- (22)Torres, Minerva.(2002: 289) El Juego una estrategia importante.. Educere. Revista Venezolana de Educación. Vol. 6 N° 19. Universidad de los Andes. Octubre Diciembre. Mérida. Venezuela
- (23)Aizencang, Noemí (2005: 27) Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes infantiles. Ediciones Manantial. Buenos Aires. Argentina.
- (24)Moreno, Inés. (2005: 27) El Juego y los juegos. Lumen Humanitas. Buenos

Aires. Argentina.

- (25)Cañeque, Hilda.(1991) Juego y vida. El Ateneo Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- (26)Sarlé, Patricia (2008: 21) Enseñar en Clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- (27)Consejo General de Educación (2008). Provincia de Entre Ríos. Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial.

Capítulo IV:

- (28)MANSO, Juana (1869). Citada en Mira López y Homar, 1939: 228-229. Educación Pre- escolar. Su Evolución en América y especialmente en la República Argentina. Buenos Aires: el Ateneo.
- (29)SARLÉ, Patricia. (2008:20). Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- (30)SARLÉ, Patricia (2008:21). Enseñar en clave de juego.Enlazando juegos y contenidos. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- (31)HOCHSTAET, Harry. (2004:15) Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes. Paidós. Buenos Aires.
- (32)HOCHSTAET, Harry. (2004:20) Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes. Paidós. Buenos Aires.
- (33)HOCHSTAET, Harry. (2004:21) Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes. Paidós. Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

- AIZENCANG, Noemí (2005). Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes infantiles. Ediciones Manantial. Buenos Aires. Argentina.
- ARENDDT, Hannah. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península. Barcelona.
- BACHELARD, G. (1984). La formación del espíritu científico. Buenos Aires. Siglo XXI.
- BÁRCENA ORBE, Fernando (1999). Educación como creación de novedad. Una perspectiva Arendtiana. En Revista de Educación N° 318.
- BÁRCENA ORBE, Fernando y MELICH, J.C (2014). La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.
- BRUNER, Jerome. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- CAILLOIS, Roger. Los Juegos y Los Hombres: la máscara y el vértigo. Fondo de Cultura Económica. México.
- CAMILLONI, ALICIA R W de y otros (2007). El Saber Didáctico. Paidós. Bs. As. Argentina.
- CAMILLONI, A y otros. (1996) Corrientes Didácticas Contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.
- CARDOZO, LINARES y otros (1998), en 200 Preguntas y Respuestas sobre Entre Ríos. Editorial Entre Ríos. Entre Ríos. Argentina.
- CAÑEQUE, Hilda (1991). Juego y Vida. La conducta lúdica en el niño y en el adulto. El Ateneo Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- CARLI, Sandra y otras (1999): de la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana. Buenos Aires. Argentina.
- CHATEAU, Jean (2008: 7) Evolución del Juego en función de las edades. Universidad Politécnica de Madrid.

CONTRERA DOMINGO, José. (1990). Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. AKAL. Madrid. España.

CRESPO, Julio (1997). Las Maestras de Sarmiento. Grupo Abierto: Libros. Buenos Aires. Argentina.

DERRIDA, Jacques (1997). La escritura y la diferencia. Anthropos. Barcelona. España.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2017). Edición del Tricentenario. Real Academia Española. Madrid. España.

EISNER, Elliot W. (1998): El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y mejora de la práctica educativa. Capítulo 2. ¿Qué hace Cualitativo un estudio? Paidós. Educador. Buenos Aires. Argentina.

ESCARDÓ, F. (1950) Valoración pediátrica del juego. Archivo argentino de Pediatría. Página web.

EGAN ,K. (2000) Mentes Educadas. Barcelona- Paidós.

FERRERES, Joan.(2008). La Animación Deportiva. Inde. Publicaciones. Barcelona. España.

FRAIBERG, S. (1969) Los años mágicos. Editorial Marfil. España

FREIRE, Paulo (1993). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. (Segunda Edición en Argentina 2008). Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (1997). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para las prácticas educativas. Siglo XXI Editores. Tercera Edición. Madrid. España.

FRIGERIO, Graciela (2008). La División de las Infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica. Serie Pensamiento Contemporáneo. Del Estante Editorial. Buenos Aires. Argentina.

FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (2005). Educar ese acto político. Educación. Del Estante Editorial. Buenos Aires. Argentina.

GIDDENS, Anthony. (1993) Sociología. Alianza editorial. Madrid. España.

GHIGGI, Inés. (2003)Del Jardín a los Medios y de los Medios al Jardín, ensayo elaborado para el III Congreso Internacional de “Evolución, Transformación y Desarrollo de la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, U. A. de Baja California. México.

HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. (1996). Nivel Inicial: aportes para una didáctica. El Ateneo. Buenos Aires.

HOCHSTAET, Harry. (2004) Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes. Paidós. Buenos Aires.

HUIZINGA, Johan. (1938). Homo Ludens. Wikipedia. Enciclopedia Libre. 2018

IBAROLA, María de (1994). Enfoques sociológicos para el estudio de la educación, en Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas.

KLEIN, Melanie (1932). La personificación en el juego de los niños. Fundación Melanie Klein Trust. Página web.

KEIN, Ellen. (1900).El Siglo de los Niños; en, Perspectivas, revista trimestral de Educación Comparada. UNESCO (2001).

LACLAU, Ernesto (1993) Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

LEBOVICI, S.- DIATKINE, R (1994) Significado y función del juego en el niño. Proteo. Buenos Aires. Argentina.

LEGASPI DE ARISMENDI, Alcira. (1997) Pedagogía Preescolar. M. C. E. de la Nación. Ediciones Espartaco. Buenos Aires. Argentina.

LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.W de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.Argentina.

LITWIN, EDITH. (2008). El Oficio de Enseñar. Paidós. Buenos. Aires. Argentina.

LITWIN, EDITH. (2008) Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós. Educador. Buenos Aires. Argentina

MALAJOVICH, Ana. (2000) Recorridos Didácticos en la Educación Inicial. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

MINNICELLI, Mercedes (2008). Infancia e Institución (es). Noveduc. Buenos Aires.

MINERVA TORRES, Carmen (2002) El Juego una estrategia importante.. Educere. Revista Venezolana de Educación. Vol. 6 N° 19. Universidad de los Andes. Octubre Diciembre. Mérida. Venezuela.

MORENO, Inés. (2005) El Juego y los juegos. Lumen Humanitas. Buenos Aires.

Argentina.

MORENO, Belén del Rocío (1986). Crónicas. Universidad de Colombia

ORNELAS Carlos (1994) Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto? En Sociología de la Educación Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

PETIT, Michelle (2015). Leer el Mundo...Experiencias Actuales de Transmisión Cultural. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.

RÍOS, Javier. (2015). Notas acerca del trabajo con los antecedentes. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en Moodle de la Cátedra.

ROMERO, Luis Alberto. (1994) Breve historia contemporánea de la Argentina. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.

ROMERO José Luis.(2002) Las ideas políticas en la Argentina Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.

SANJURJO, L y TRILLO ALONSO, F. (2008) Didáctica para Profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

SARLÉ, Patricia. (2008) Enseñar en Clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.

SARLÉ, Patricia. (2010) Lo importante es Jugar... Cómo el Juego entra en la Escuela. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

SARLÉ, Patricia. Rosenberg, Celia. (2015) Dale que... El Juego Dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

SIRVENT, María Teresa (2003). El proceso de investigación. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de Cátedra. UBA. Buenos Aires. Argentina.

SIRVENT, María Teresa (2005) Breve Diccionario Sirvent. Opfyl. FFyL. UBA. Buenos Aires. Argentina.

TARULLI, Gloria. SATTLER, Susana (2006). UADER- FHAYCS. *“La enseñanza: ocasionalidad, diálogo y encuentro con el otro”*. Rev. Política Educativa. Año I. Número 2. Paraná, septiembre de 2006. Paraná- Entre Ríos. Argentina.

MINERVA TORRES, Carmen. (2002) El Juego: una estrategia importante. Educere N° 19. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

WEINBERG, Gregorio (1995): Modelos educativos en la historia de América Latina. Educación. UNESCO. CEPAL. PNUD. A-Z editora. Buenos Aires. Argentina.

WINNICOTT, D. W. Realidad y Juego. Gedisa. Barcelona. España

ZABALZA, Miguel A. (1987) Áreas, Medios y Evaluación. Narcea. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

CONFERENCIAS

SKRT, Sergio (2017). Conferencia: “Pensamiento y Filosofía de Paulo Freire”. 3ras. Jornadas Freireanas 2017. Pensar con Freire. Resolución 3773/17 CGE. General Ramírez. Entre Ríos Argentina

DOCUMENTOS

CONFERENCIAS. FORO NACIONAL PARA LA EDUCCIÓN INICIAL 2010/11. Políticas de Enseñanzas y definiciones curriculares.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (2012). El Proyecto Educativo Institucional. Landi, Nidia: Módulo IV. Del material para el Concurso de Oposición (Resolución 500/12 CGE)

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (2017). Claves para la Enseñanza en la Educación Inicial.

INFANCIA EN RED PROYECTO MARGARITA. (2005) Margarita, una Investigación con vocación participativa: Dra. Patricia Sarlé, Lic. Susan E. de Angelis, Lic. Inés Rodríguez Sáenz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. ANEXO II (2012). Actualizar el debate en la Educación Inicial: Políticas de Enseñanza- Documentos de Trabajo.

UBA- UNQ. Dra. Sarlé Patricia (2011). Juego y Escuela. Un Problema para la Didáctica del Nivel Inicial.

UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Dra. Sarlé, Patricia (2011). La Educación Infantil en la República Argentina:

entre la tradición y la vanguardia.

UNL. Pam. Facultad de Ciencias Humanas. Anselmino, Graciela H.- Morán, María Iris
La Práctica Pedagógica En El Nivel Inicial: El Lugar Del Juego

WEBB-GRAFÍA

WIKIPEDIA, LA ENCICLOPEDIA LIBRE

<https://es.wikipedia.org/wiki/>

GIDDENS, A. ¿ QUÉ ES LA SOCIOLOGÍA?

<https://es.slideshare.net/heae2002/anthony-giddens-sociologia-736405>

INFANCIA EN RED. PROYECTO MARGARITA

infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/pdf/003.pdf

LEONARDO BOFF.

<http://www.leonardoboff.com/site-esp/vista/2004/abril23.htm>

LACLAU. POPULISMO, QUÉ NOS DICE EL NOMBRE

www.scba.gov.ar/includes/descarga.asp?id=21698&n=Laclau%20...1.pdf

JUEGOS GRATIS Y DEPORTES PARA EL DESARROLLO INFANTIL:

<http://losjuegosdecurro.blogspot.com.ar/2008/11/teoria-del-juego-evolucion-de-los-juegos.html>

REDUEI- Revista de Educación Infantil Universitaria

<http://reduci.com/newsletter/?lang=es&ac=activate&em1>

BLOG LA LUDOTECA: ¿ POR QUÉ ELJUEGO?

<http://laludoteka.blogspot.com.ar/2009/04/por-que-el-juego.html>

RÍOS, JAVIER (2015). Notas acerca del trabajo con los antecedentes . Facultad de Trabajo Social. UNER.

(Disponible en Moodle de la cátedra)

OBRAS DE ARTE

GALLINA, Claudio. Retratos de Escuelas. Artista contemporáneo. WWW. Pinterest.

