

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía Letras
Dpto de Ciencias Antropológicas

Tesis de Licenciatura:

“Cuando el gato no está, los ratones...juegan”

Saber Docente y Juego, un recorrido desde la memoria

Tesista: Daniela Débora Alonso
Directora de Tesis: Noelia Enriz

Año 2014

Introducción:.....	3
Capitulo 1:Breve historia de la Educación Infantil en Argentina.....	7
Capitulo 2: La niñez y el juego en los discursos de la historia Argentina.....	15
Capitulo 3:Antropología del relato docente	29
Capitulo 4:Saber docente y saber pedagógico	38
Capitulo 5:Presencias ausentes y ausencias presentes.....	49
Capitulo 6:Huellas de significado en el saber lúdico.....	66
Capitulo 7:Cuando el gato no está, los ratones...juegan.....	83
Bibliografía y Fuentes.....	90

Introducción

“Cuando el gato no está, los ratones...juegan”; tal es el título que encabeza el presente trabajo y procede de una expresión de la docente con la cual, a partir del relato enmarcado en la metodología de Historia de Vida¹, intentamos reconstruir su particular experiencia. Dicha frase nos habla de los múltiples sentidos, conflictos y tensiones de los que da cuenta Nilda cuando realiza una indagación en su memoria iniciando el relato desde su infancia hasta su jubilación como docente de Jardín de Infantes² en el año 2011.

El cambio verbal de “bailan” por “juegan”³ denota el tema central alrededor del cual pivotea la narración, el juego, como práctica social y la relación que en diferentes ámbitos de la experiencia la vinculan y vincularon a él. El dicho popular y su mutación da cuenta de los sentidos del juego, de sus valorizaciones y tensiones que se develan a partir del contexto comunicativo del relato.

El juego en el Jardín de Infantes constituye una práctica sobre la cual priman diversas concepciones: su carácter casi inherente a la actividad infantil, su valoración como método de enseñanza, etc., la tornan objeto de debate en el marco de discusiones expertas y de ponderaciones normativas.

En los últimos años, estos debates tomaron forma explícita dentro de las prácticas cotidianas de los jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires, sobre todo, a partir de la intencionalidad manifiesta en el último diseño curricular de incluir “el juego” en un apartado equivalente al de las restantes áreas tradicionales (Matemática, Prácticas del lenguaje, Ed. Artística etc.) En éste contexto, surge un discurso pedagógico que plantea un “deber ser” acerca de las prácticas lúdicas, sin embargo, en la cotidianeidad, el saber docente, con sus apropiaciones particulares, expresa sentidos disímiles a los prescriptos, y dialoga con ellos.

Las ideas, representaciones y concepciones docentes sobre el juego están insertas en una red de sentidos construidos a partir de varios procesos y relaciones que adquieren una dinámica particular en cada institución educativa. Ellos cuentan con experiencias formativas diversas; sus propias experiencias como alumnos, su formación desde los institutos, su trayectoria laboral por diferentes instituciones, etc.; influyen en las concepciones que sostienen sobre la niñez, el juego, la educación mas allá de lo que los documentos oficiales dicen al respecto. Estas experiencias se enmarcan dentro de los procesos sociales más amplios y los discursos y prácticas toman postura de diferente manera en relación a éstos.

¹ Saltalamachia, H (1992) ; Delory Momberger (2009) desarrollan en profundidad el detalle de su metodología.

² Denominación que adquiere la institución que lleva a cabo la Educación Infantil en Argentina.

³ Dicho popular “Cuando el gato no está los ratones bailan”

Es decir, la complejidad del tema radica en el lugar que ocupó el juego en la historia de constitución del nivel inicial, con sus continuidades y discontinuidades, la reactualización que se produce de estos debates y la experiencia cotidiana particular de cada Jardín en el cual se vivencian tensiones y conflictos en los que intervienen idearios, representaciones y normas que convergen en prácticas determinadas.

El juego, como práctica siempre proclamada, pese a consensos discursivos posee una significación polisémica que produce en la práctica conflictos entre docentes y niños, muchas veces explicitados por los primeros. El juego en su acepción escolar puede (o no) tener sentidos distintos a aquel que se desarrolla en otro ámbito. Las representaciones docentes acerca de él y su cruzamiento con determinantes normativos pueden clarificar algunos interrogantes acerca de las dificultades y debates que generó y genera.

La perspectiva Antropológica ilumina desde su metodología y conceptos teóricos, los procesos que implican las citadas temáticas, en un campo en el que la pedagogía, la psicología y en menor medida la sociología han tenido la potestad discursiva mayoritaria. Pensar el relato docente particular, y en los saberes que de él se desprenden desde la Antropología, es reflexionar acerca de un saber social e históricamente construido (Mercado: 1994) que permite exponer sentidos ocultos y develar prácticas ritualizadas.

La experiencia de una docente, rememorada y narrada a partir de la interpelación del investigador, constituye un punto de partida para reflexionar acerca de como se entrecruzan los puntos principales de la investigación en el devenir de su experiencia, atravesada por un contexto particular con el cual dialoga a lo largo del relato.

Las experiencias formativas diversas que se dan cita en el relato docente están íntimamente unidas al particular vínculo que establece con el conocimiento. Éste, entendido como socialmente situado (Charlot: 2006) remite irremediabilmente a una inscripción histórica que devela procesos colectivos (Delory-Momberger : 2009) Dichos procesos presentan indicios en diferentes espacios sociales: familia, instituciones educativas formadoras, instituciones educativas laborales, etc.⁴ y permiten establecer vinculaciones y señalar cambios históricos ocurridos a diferentes niveles: institucional, local y regional. (Rockwell: 2009))

La metodología propuesta sostiene gran parte de los principales rasgos del trabajo etnográfico, si bien adopta como sustento principal de investigación el relato biográfico (Delory-Momberger: 2009; Saltalamachia: 1992; Suarez: 2011) ; contempla un análisis histórico a partir de la reflexión sobre fuentes documentales provenientes de diferentes normativas estatales, además de una previa experiencia de la investigadora realizando trabajo de campo en Jardines de

⁴ Los procesos formativos suceden en los mas disímiles marcos de la experiencia. Los citados son solo algunos ejemplos que serán ampliados en el desarrollo de la tesis a partir del análisis del relato.

Infantes de la Provincia de Buenos Aires⁵

El juego, como práctica cultural, implica un contenido aprendido en distintas experiencias sociales de los más diversos ámbitos, pero a la vez, es un particular modo de apropiación de la realidad, un modo de conocimiento diferente que implica determinado saber, puesto que se encuentra inmerso en un entramado de relaciones y procesos sociales. Ese saber lúdico está teñido del contexto en el cual se desarrolla y se “juega” de diferentes maneras según las fuerzas simbólicas que operen en la cotidianeidad escolar definidas por factores históricos, políticos y sociales.

En éste marco, el saber lúdico del niño y del maestro están producidos por procesos de socialización similares que tensionan la verticalidad de la lógica escolar positivista predominante de transmisión de conocimiento. Así, el juego, encuentra una nominación específica escolar en el relato cuando apela a su aparición en el Jardín de Infantes: juego centralizado, juego-trabajo, juego en rincones. El análisis documental e histórico dará cuenta de la construcción de sentido del juego tal como se presenta a largo del registro narrativo de Nilda; sus múltiples roles y las relaciones sociales que ellos implican (mujer, madre, docente, abuela, estudiante, etc.) le otorgan complejidad al mismo y la ubican en posturas diferentes a veces, contradictorias que la interpelan en su rol docente.

A partir del relato biográfico y su inserción en un contexto histórico y político dado por el análisis documental, pretenderé dar cuenta de relaciones, tensiones, contradicciones, continuidades y cambios que sintetizan en el juego escolar un particular vínculo con el saber en su doble constitución (como modo de relación con la realidad y como contenido cultural aprendido).

En el capítulo 1 veremos la raíz histórica de la educación occidental moderna que dio lugar al actual sistema educativo dentro del cual cobró protagonismo reciente, en términos de temporalidad histórica, el nivel inicial en la Argentina y en la Provincia de Buenos Aires en particular. Los vínculos entre las características de dichos sistemas y las particularidades sociales en los cuales se insertan están desarrollados allí con especial atención al surgimiento de las primeras experiencias de educación infantil.

En el capítulo 2 ahondamos en la concepción moderna de la niñez y los diferentes discursos que se generaron en torno a ella a lo largo de la historia Argentina. Sus vínculos con movimientos políticos, enfoques disciplinares y miradas pedagógicas se entrecruzan con representaciones sobre el rol de la mujer y de la educación para finalmente dar cuenta de la postura de la antropología de infancia y su enriquecedor aporte.

El capítulo 3 representa un análisis reflexivo acerca del proceso de construcción del objeto de investigación y del camino metodológico y epistemológico recorrido.

En el capítulo 4 damos cuenta de los instrumentos teóricos a través de los cuales

⁵ Alonso, D. (2012) “El juego, todos los juegos. Entre la norma y la práctica. Sentidos del juego en el jardín de infantes” en Revista Lúdicamente; año 1, N°1 (ISSN 2250-723X). (Eds.) en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente>

continuaremos el análisis del relato docente: como concebimos el saber, a que llamamos “saber docente” y “saber pedagógico” , que entendemos por experiencias formativas y bajo que idea de cultura pensamos los procesos educativos, serán categorías analíticas desde las cuales interpretaremos el relato. Rockwell (1996), Mercado (2002) y Charlot (2006) serán los principales teóricos que guiarán nuestras reflexiones.

Finalmente, en el capítulo 5 y 6 iniciamos el análisis sobre el saber docente narrado, reflexionando sobre el saber lúdico documentado a través de un recorrido por sus tradiciones, y su inserción dentro de la trama discursiva docente dando cuenta de procesos de apropiación que producen conocimientos y prácticas e implican concepciones y contradicciones en relación al juego.

Breve historia de la educación infantil en la Argentina:
de como el juego se “cazó” con el Jardín de Infantes.

Orígenes de la Escuela Moderna

Comprender los procesos en el marco de los cuales comienza a constituirse la escuela moderna, tal como se presenta actualmente en Argentina, es un primer paso de inscripción y lectura sobre el acontecer actual de lo que se narra acerca del Jardín de Infantes. Los saberes que circulan, y sus vinculaciones con el contexto social demandan una comprensión de su determinación histórica. Desde diferentes campos de las Ciencias Sociales y sobre todo a partir de los estudios provenientes del área de Historia de la Educación, surgen versiones tendientes a desnaturalizar a “la escuela” como forma educativa natural e inevitable. (Pineau, Dussel y Caruso : 2001) Su definición como producto histórico, fruto de rupturas y acomodaciones, se visualiza en el marco de un relato mayor conformado por diferentes procesos sociales. (Puiggrós: 2003; Carli: 2003; Lander: 2000)

Un breve recorrido por Europa y los principales postulados iluministas que abrieron camino al nuevo orden capitalista, ayudará a comprender la inscripción histórica de larga data en la cual hunde sus raíces la Educación Infantil Argentina y como muchas de sus ideas fundantes hacen eco en el relato docente.

Es entonces con el surgimiento del pensamiento ilustrado y la maduración del movimiento social y cultural moderno entre los siglos XV y XVIII, a fines del cual tienen lugar las revoluciones burguesas que instalaron definitivamente el espíritu de época moderno bajo el cual emerge la acepción de escuela. (Caruso y Dussel: 1998)

La ilustración, a partir de la obra de distintos pensadores y reformadores sociales, fue cuestionando el viejo orden bajo el cual la idea de Dios dominaba la vida política y social, tanto el poder como las identidades tradicionales emanaban de la divinidad y por lo tanto eran fijas e inmutables. La nueva concepción ilustrada puso énfasis en la razón como fuente de poder y motor de cambio para la construcción del orden social, en tanto característica específicamente humana y fuente legítima de conocimiento. La separación ontológica entre razón y mundo determinaban a la naturaleza como carente de sentido sin la intervención significativa de los hombres, que a través del raciocinio captaban el orden natural del mismo. El progreso entonces, estaba en sus manos, por lo cual se abrió un nuevo horizonte de avance. La educación, por lo tanto, se tornó fundamental para formar a la razón y distribuir conocimientos, pero por sobre todas las cosas para generar proyectos de transformación social. (Pineau, Dussel y Caruso: 2001; Lander: 2000; Caruso y Dussel: 1998, Carli: 2003)

Es así como, sobre la base de las instituciones medievales, comenzaron a gestarse los sistemas de educación modernos marcados por un creciente “optimismo pedagógico” derivado del “optimismo ilustrado” por el cual se manifestaba la creencia en la educabilidad de todo ser humano y de que a través de ésta se generarían los cambios políticos, económicos y sociales que la

burguesía ascendiente deseaba institucionalizar. (Caruso y Dussel: 1998) El “poder” ya no se encontraba en el poder represivo que cercena sujetos, sino en el poder de producir sujetos (Foucault, 1981 en Pineau : 2001 : 41), actuando sobre cada uno de ellos a través de la intervención educativa: es aquí donde la infancia se convierte en el sujeto educativo por excelencia.

En América, junto con los movimientos independentistas de principios del siglo XIX, se generaron diversos discursos pedagógicos influenciados por la ilustración, pero mientras en América Central la España Ilustrada fue más influyente, en América del Sur predominaron los postulados de la Ilustración Francesa (Weinberg: 1995). Resulta notoria dicha influencia en los actos e ideas manifestados por los protagonistas de la Revolución de Mayo en el área de Río de la Plata, tanto Mariano Moreno como Manuel Belgrano crearon medios de difusión con un claro objetivo pedagógico y dictaron reglamentos (La Gazeta de 1810 por el primero y el Reglamento para la Escuelas del Norte por el segundo) tendientes distinguirse de los modelos educativos coloniales (Ayuntamientos, Escuelas Pías, Escuelas de Conventos, Escuelas del Rey, Escuelas particulares y Universidades) que se polarizaban entre aquellos que solo enseñaban primeras letras y evangelizaban y las casas de altos estudios que transmitían los saberes cultos para preparar a la clase dirigente. (Puiggros:2003)

Procesos Latinoamericanos: la impronta de Sarmiento en Argentina

Las ideas positivistas y liberalistas en educación, que al decir de Pineau (2001) maceraron en el “laboratorio de pruebas” educativo que constituyó el siglo XIX, tuvieron una manifestación diversificada en el campo latinoamericano, con expresiones que iban desde una versión liberal radicalizada influida por Rousseau y los socialistas utópicos hasta el extremo más oligárquico inspirado en la experiencia más elitista Francesa, pasando por propuestas de los caudillos y por aquella que sentaría las bases del sistema educativo Argentino: la pedagogía propuesta por Sarmiento, moderadamente liberal ya que partía de la exclusión de los indios y de toda expresión cultural popular. (Puiggros: 2003)

Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), fue pionero a la hora de pensar en un sistema educativo moderno. Con un proceso aún incipiente en Francia, pugnando por imponerse a la vieja estructura educativa apoyada en la iglesia y la familia, en el viejo continente recién comenzaban a experimentarse distintas formas de educación masiva que se difundían y discutían en Argentina promoviendo una transformación de las viejas instituciones coloniales al combinarse con las ideas pedagógicas de la época. (Puiggros: 2003, Caruso y Dussel: 1998) Fue a partir del pensamiento político Sarmientino que tal proyecto tomó forma y se materializó, sobre todo a partir de ensayos iniciales en la provincia de Buenos Aires, que luego se implementaron a nivel nacional. (Pineau:

1997)

Inspirado en experiencias observadas en Francia y sobre todo, en Estados Unidos, Sarmiento pensó en la educación sistemática como solución a los impedimentos por los cuales las Provincias Unidas de Río de la Plata no lograban conformarse en tanto Nación civilizada: éste último término condensaba gran parte de su pensamiento: la barbarie (opuesta a la civilización) era el escollo para construir la Nación, el progreso capitalista requería un cambio profundo en las costumbres, el lenguaje y la cultura, solo de esa manera se alcanzaría el progreso. Sin embargo, no toda la población era “educable”: los gauchos y los indios no estaban contemplados como el sujeto sobre el cual podría efectuarse el cambio. Es decir que la moderna educación solo sería posible sobre la previa exterminación o represión de gran parte de la población: sobre el sujeto educable pesaba una fuerte desconfianza, el imaginario pedagógico Sarmientino partía de una disociación entre el pueblo real y aquel al cual se educaría pedagógicamente (Puiggros:2003; Caruso y Dussel:1998; Carli 2003)

Dentro de éste sintetizador político dado por la dicotomía Sarmientina, a fines del Siglo XIX, se organizaran los diversos componentes culturales bajo valoraciones distintas; así la escuela será la institución encargada de formar a los “futuros ciudadanos”, apropiándose de aquellos recursos culturales ponderados por la ilustración y propios del quehacer civilizatorio: la escritura, a través del proceso de alfabetización, será eje educativo, el saber, instalado del lado del maestro, dará la espalda a saberes familiares diversos de grupos heterogéneos, y el guardapolvo blanco se constituirá en un símbolo del afán homogeneizador del estado. (Carli: 2003; Puiggros: 2003)

Así, el objetivo de la alfabetización, definía particularmente la franja etaria que sería prioritaria: desde los seis años los niños ingresarían a la escuela primaria, nivel educativo por excelencia y blanco de los esfuerzos políticos y de las demandas sociales educativas. La llamada primera infancia, de este modo, quedaba por fuera de las demandas sociales y de los objetivos políticos de la época, en los inicios del proceso sobre el que intentamos reflexionar. Por lo menos hasta tanto se sucedan cambios políticos y económicos en la sociedad argentina que comprometan el rol de la mujer, y la visibilización de los niños pequeños como pasibles de una educación sistemática. (Ponce: 2006, Carli: 2003)

Pese al acento en la instrucción, en tanto intervención educativa estatal, comienza a debatirse en la sociedad argentina la pertinencia de una educación temprana ya no netamente instructiva sino con pretensiones socializadoras: de la mano de Sarmiento⁶, la educación de los más pequeños tendría un efecto socializador sobre las familias, neutralizando y homogeneizando las diferencias sociales y culturales. (Carli : 2012)

⁶ Inspirado en la “Cunas Públicas” y “Salas de Asilo” que visitó en Francia en 1846. (Ponce: 2006)

Las primeras experiencias de Educación Infantil

Es en 1870, el momento en el cual Juana Manso, amiga y colaboradora de Sarmiento, crea el primer Jardín de Infantes Argentino en la ciudad de Buenos Aires. Luego, hacia el año 1884, Sara Eccleston, una maestra norteamericana traída por él a partir de la recomendación de la esposa de Horace Mann, amigo e inspirador del maestro Sanjuanino⁷, dirige el primer *Kindergarten*⁸ anexo a la escuela Normal del Paraná.

Varias son las características que adoptaron las primeras experiencias del nivel e imprimieron identidad al mismo: el juego se constituyó en el “pívor” desde el cual se constituyeron las primeras prácticas; en ellas abrevaron como en ningún otro nivel educativo el aporte de distintos pedagogos con nombre y apellido: Froebel, Montessori, Decroly y las hermanas Agassi; su instalación, principalmente en áreas urbanas estaba destinada a sectores medios y altos de la población y, por último, su crecimiento y difusión estuvo signada por la participación activa de mujeres nucleadas en diferentes asociaciones de maestras que luchaban a “contrapelo de decisiones oficiales” (Ponce : 2006, Sarle : 2010, Malajovich : 2000, Harf y otras : 1996, Fernandez : 2007).

La preponderancia del juego desde los inicios se vislumbra a la luz de los postulados de los llamados “precursores”. El más importante de ellos, quien explícitamente menciona al juego como método educativo por excelencia en el niño, es el protestante alemán Federico Froebel (1782-1852), quien inspirado en la concepción Rousseauiana concibe al niño con bondades naturales y sentimientos que exterioriza a través de la acción, por lo cual el principio de libertad estará presente en su propuesta, que sistematiza en un método por el cual el educador brinda al niño elementos de juego llamados “dones” cuya forma permite el juego libre en un principio y luego limita su accionar conforme a las consignas del educador. (Sarle: 2010)

Si bien, el impulso inicial a la creación de Jardines de Infantes estuvo dado por las ideas de Froebel, el sucesivo crecimiento se nutrió de los aportes de Maria Montessori (1870-1952) aportando el diseño del ambiente, el tamaño de los muebles y la disposición los elementos al alcance de los niños; de Ovidio Decroly (1871-1932) quien se preocupó por evitar la disciplina rígida y por crear un ambiente motivador basado en la observación, experimentación y expresión del niño y por las hermanas Agazzi (1870-1945) quienes adaptan los materiales de juego a aquellos objetos familiares a los niños. (Sarle: 2010, Malajovich: 2000)

⁷ Horace Mann estructuró el sistema de educación pública del Estado de Massachussets en los Estados Unidos, que estuvo a la vanguardia de la organización educacional norteamericana (Ver Caruso y Dussel: 1998) Mary Peabody, era la esposa de éste y se dedicó a aplicar las ideas Froebelianas a la educación de los mas pequeños. (Fernandez: 2007, Sarle: 2009)

⁸ Se mantiene la denominación Alemana dado que bajo la misma se instauró en la Argentina e implicó en en sí misma una definición pedagógica (ver párrafos siguientes)

La provincia de Buenos Aires fue precursora en cuanto a la legislación que abrió el campo a la creación de Jardines de Infantes, la Ley de Educación Común de alcance local sancionada en 1875 determina como injerencia de los Consejos Escolares la creación de los mismos, pero estableciendo gran responsabilidad en su participación a la comunidad local (Pineau: 1997; Fernandez: 2007) Es así como aquellos surgieron en medios urbanos y estaban dirigidos a niños provenientes de sectores medios y altos de la población: la instauración del método Froebeliano que implicaba materiales determinados, así como la dotación de elementos específicos encarecía su instalación. Con la sanción de la ley de educación de alcance federal, Ley 1420, en 1884 ésta no preveía la atribución de su antecesora provincial sino que supeditó su creación a instituciones anexas a las escuelas Normales. Es a la luz de éstas, a las que se suman, los institutos de formación de maestras especializadas en *Kindergarten* que, liderados por la Escuela Normal de Paraná, forman maestras que luego desarrollarán su carrera en diferentes regiones del territorio nacional creando nuevas instituciones.

Instalación creciente como nivel educativo vinculado al juego.

A éste envión inicial de fines del siglo XIX, se sucede un periodo de duro cuestionamiento al nivel: su legitimidad fue debatida apelando a lo costoso de su instalación, el misticismo del método Froebeliano enmarcado dentro de la corriente espiritualista opuesta al positivismo prevaleciente, y una concepción conservadora sobre el rol de la mujer y la educación de los niños pequeños que se enmarcaba dentro de un debate más general acerca del carácter educativo o doméstico del Jardín de Infantes. Sin embargo, la cuestión de fondo, pasaría por las prioridades políticas del proyecto educativo argentino: alfabetizar a la población y preparar a los maestros necesarios para esa tarea. (Carli : 2012, Ponce : 2006, Fernandez :2007)

El rol de las maestras egresadas de la Escuela Normal del Paraná fue muy activo, su participación en congresos, revistas pedagógicas, y la creación de la “Asociación Pro-difusión del Kindergarten” en 1935, dan cuenta de una postura casi militante, que dio batalla a los postulados positivistas que hegemonizaban los ministerios (Ponce : 2006)

A pesar de los cambios sociales sucedidos (procesos migratorios, económicos y culturales) la legitimidad de la educación del niño por fuera de la familia continuó siendo debatida, será recién a partir del periodo político peronista, bajo el envión de la “Ley Simini” (1946-1951) sancionada en la Provincia de Buenos Aires que decretaba la obligatoriedad de las salas de 3, 4 y 5 años que se generaría un aumento exponencial de los mismos. Dicha ley otorgó un marco legal que generó la voluntad política de creación de Jardines de Infantes en una amplia región del territorio provincial.

En las sucesivas décadas, con la influencia de la Escuela Nueva, ya presente desde los años

30', la inquietud de maestras del nivel generaron innovaciones en las prácticas a partir de la lectura de experiencias extranjeras adaptadas al medio local. Desde la provincia de Buenos Aires, en la década de 1960, Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat crearon el libro "Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes" sentando las bases de un nuevo modo de concebir la educación de los más pequeños, que comenzaba a distanciarse de aquel que percibe Nilda a través del recuerdo de su experiencia como alumna de preescolar en 1960: *"en esa época. La sala de 5 es un poco experimental, (...) era el pie inicial para ir a un primero pero no era lo que hoy descubrimos en un Jardín de Infantes"* (Entrevista: 25/2/13)

Esta iniciativa, constituirá un punto de inflexión en relación al juego. Su mismo contexto de surgimiento, bajo el amparo del método Froebeliano matizado con otros aportes pedagógicos, brindó una impronta a la vida cotidiana de los jardines: la organización del espacio y del tiempo, su uso, los materiales de juego, la ambientación y las características que asumen las actividades definieron las primeras décadas de existencia del Jardín de Infantes hasta 1960: *"recuerdo los juegos, y recuerdo que íbamos al patio a jugar y que había un sector de animales como de granja, y nos llevaban a alimentarlos (...)"*. En esta pequeña frase se destaca la influencia de la escuela nueva cuyas propuestas favorecen la libertad y autonomía en los niños, y se basan en la experiencia, la observación y el contacto con la naturaleza.

Sin embargo, de esta organización a las innovaciones introducidas por Fritzsche y Duprat en esa década habrá un solo paso (Sarle : 2010) Las docentes citadas sistematizan y difunden el método del juego-trabajo introducido en los años 50' por Soledad Ardiles de Stein a partir de ideas pedagógicas norteamericanas, bajo el cual se continuaba con el concepto de autonomía y centralidad del niño en la libre elección de los lugares de juego, organizados según el material y el tipo de actividad que favorecen. En la provincia de Buenos Aires se generaron dos modalidades diferentes: mientras en el sur Cordeviola de Ortega divide al juego en dos momentos: uno informal basado en intereses individuales y otro sugerido y orientado por la maestra en base a intereses comunes, en la zona norte no se fracturan los tiempos de juego y se concibe un único momento en el cual el niño juega sin otro fin que el juego mismo mientras que la maestra es quien conscientemente lo promueve. (Ponce: 2006, Malajovich: 2000, Sarle: 2010)

Desde la primera incursión del juego en el Jardín de Infantes se inaugura un recorrido en el cual el vínculo juego-jardín implicara diferentes instancias de acercamientos y lejanía. La legitimidad del nivel estará siempre vinculada a esa diada y su identidad se irá afianzando en consonancia con su diferenciación respecto a otros niveles: el juego se constituirá en la marca identitaria por excelencia y las distintas corrientes pedagógicas plasmadas en prácticas y lineamientos oficiales lo ubicaran en uno u otro lugar según sea su mirada.

En este apretado resumen histórico surgen numerosas aristas que constituyen ejes centrales

de la investigación: la hegemonía de la pedagogía positivista en la formación del sistema educativo argentino, los sucesivos cuestionamientos políticos y sociales a la legitimidad del mismo como nivel educativo y el rol de la mujer en el entramado de procesos históricos y sociales de larga data. Todos ellos se involucran en miradas particulares sobre la niñez. Abordar la condición histórica del concepto de infancia y el modo en el cual se articulan las aristas antes mencionadas será tarea del capítulo siguiente.

La niñez y el juego en discursos de la historia Argentina.

La niñez contemporánea: el concepto de infancia como construcción histórica y social

En el capítulo 1 vimos brevemente la raíz histórica del sistema educativo moderno y su constitución particular en Argentina, la escuela, tal como la conocemos, es producto de largos procesos que la ubicaron en un lugar fundamental y excluyente a la hora de pensar la educación en la sociedad occidental actual. Su gestación se encuentra íntimamente relacionada a un cambio fundacional de la contemporánea concepción de niño ligada a la definición de la infancia como una etapa etárea específica del ser humano. Dicha denominación, lejos de ser un concepto biológico naturalmente definido y si bien su uso tiende a presentarse como objeto ahistorico e inmutable, sus orígenes constituyen, para varios investigadores, el fruto de un cambio sucedido en la mentalidad europea en los inicios del capitalismo con respecto al medioevo, tal como fue desarrollado por Philippe Ariés en 1960 donde escribió el libro titulado “El niño y la vida familiar en el Antiguo régimen”.

El historiador da cuenta de las transformaciones que suceden en la sociedad medieval que constituyen un indicio del lugar diferencial otorgado a los niños antes y después de fines del siglo XVII y principios del siglo XVIII, por las cuales se pasa de limitar la infancia a la edad en la cual el niño se encuentra en un estado de mayor fragilidad y dependencia con respecto a los adultos por lo que no pueden desenvolverse por sí solos; a una extensión de la misma en la cual, aún con mayor autonomía, le cabía a la familia la responsabilidad por su educación y socialización. (1987 (1960): 11)

En la antigua concepción de infancia, la presencia del niño en la familia era “breve e insignificante” (Ibídem: 10), la transmisión de valores y conocimientos quedaba por fuera de ella por lo cual la socialización sucedía en la “cohabitación del niño con los adultos” “en un “circulo” denso y muy afectuoso integrado por vecinos, amigos, amos y criados, niños y ancianos, mujeres y hombres” (Ibídem: 10) En una época de alta natalidad y mortalidad infantil y de prácticas infanticidas secretamente toleradas, el niño pasaba rápidamente a partir del destete a ser compañero del adulto en sus juegos y trabajo dentro de un mismo conjunto social compartido.

El cambio fundamental sucede a partir del surgimiento de lo que el autor citado llamó “sentimiento de la infancia” a partir del cual se produjo una transformación en las costumbres que implicaron que la familia asume la responsabilidad educativa y formadora y se organiza en torno al niño, la escuela sustituye al aprendizaje por convivencia con adultos y la escolarización instaaura la separación del mundo de los niños del de los adultos.

La aparición de la escuela como institución educativa por fuera de la familia instaaura un debate siempre renovado acerca de la legitimidad del estado o de la familia sobre la formación infantil. En la historia argentina, Sandra Carli reflexiona particularmente sobre los procesos

históricos que incidieron en los discursos sobre la infancia. Entre ellas cabe destacar la íntima relación entre los sucesos políticos que dieron lugar al surgimiento de la escuela pública y la construcción de relatos modernos sobre la niñez. (Carli: 2012)

Dentro del proceso que se inicia a fines del siglo XIX en el marco del proyecto político tendiente a la consolidación del estado-nación argentino, el novel sistema educativo se torna en elemento clave para el logro del mismo, en una sociedad profundamente heterogénea conformada a partir de diferentes oleadas inmigratorias (Puiggrós: 2003), la institucionalización de las jóvenes generaciones en el dispositivo escolar garantizaba la homogeneización de identidades, brindaba una sociabilidad que se hacía extensiva a las familias y en éste proceso inscribía definitivamente al niño en el orden de lo público⁹. (Ibidem)

En consonancia con los planteos de Ariés, la niñez en Argentina, adquiere visibilidad y se torna objeto de políticas públicas de la mano de la instalación de la escuela como institución educativa legítima, de un saber especializado: la pedagogía y de un proceso de disciplinamiento social. (Ibidem) El orden de lo público penetra en aspectos de la educación doméstica con la finalidad de influir en la constitución de sujetos infantiles, quienes fueron contemplados en su proyección futura de ciudadanos como artífices del nuevo orden político social: “la experiencia de la infancia aparece conceptualizada como un acontecimiento fundador de un orden social nuevo” (Carli:2012:42).

En una etapa de transición al sistema de instrucción pública¹⁰ como modelo educativo moderno, el niño, dentro del discurso Sarmientino, persistía enmarcado en la confrontación entre infancia civilizada e infancia bárbara, tal como se evidencia a través de diversos escritos del pedagogo (Facundo, 1845 y Recuerdos de Provincia, 1850) en los cuales define al Facundo como el niño “salvaje”, inscripto en el “orden de la naturaleza”, “el tipo de la barbarie primitiva” en contraste con su propia infancia plasmada en Recuerdos de provincia, donde su vínculo preponderante con la lectura y escritura lo instala definitivamente en el orden de la cultura.

Graciela Batallan y Raul Diaz, reflexionan sobre esta polarización y la impronta que deja en los saberes que construye la escuela sobre la historia social Argentina, la dicotomía civilización-barbarie tiñe la presentación de los conocimientos y su afán homogeneizador y civilizatorio en el cual se identifica a este último con la cultura, y que establece un mecanismo vertical de transmisión de conocimientos concebidos como “información que se debe enseñar”, donde “el vínculo pedagógico queda subsumido entre dos polos, uno que sabe entrega y otro que no sabe y recibe” (Batallán, Diaz: 1990: 43) El niño, despojado de sus experiencias extraescolares,

⁹ Cabe destacar que el carácter heterogéneo de la población argentina trascendía a la diversidad inmigratoria y presentaba componentes indígenas, negros y rurales no menores invisibilizados por diferentes proyectos políticos.

¹⁰ Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) (Adriana Puiggrós:1990)

en consonancia con la idea de “cuarentena” escolar de Aries¹¹, queda bajo un vínculo dependiente en el cual debe aprender ciertos modos particulares de apropiarse del conocimiento, con lo cual se “construye a un niño “infantilizado”, cercenado en sus capacidades de elaborar críticamente experiencias y saberes” (Ibídem: 43) La concepción que subyace a ésta idea, está cercana a aquella bajo la cual se ubicó al llamado “salvaje”, que hubo que civilizar en un claro prejuicio etnocéntrico a partir de que surgen epítetos tales como “indios”, “revoltosos” e “incivilizados”. La dicotomía naturaleza-cultura forma parte de ésta idea por la cual la educación “saca” al niño del estado natural y lo convierte a la cultura a partir de otorgarle una nueva socialidad.

El concepto de minoridad, por el cual el niño se ubica en un rol social subordinado, como un ser incompleto, al cual hay que tutelar y completar a través de la educación, es transmitido, según Carli (2012) a un concepto de minoridad de razón que se opone a la mayoría de razón del adulto/maestro, que según la autora, se torna en “fundante” de la relación escolar. La penetración del estado en el ámbito doméstico transluce una lógica de desconfianza en las crianzas familiares heterogéneas.

Esta concepción de infancia hegemónica que operó como un norte en el sistema educativo Argentino, funcionó como un “juego de espejos”, al decir de Carli (2012:88), frente a miradas espiritualistas que abonaron el campo para el surgimiento y permanencia de instituciones de educación infantil fuertemente asociadas al juego. Es especialmente significativa la historia de la Escuela Normal de Paraná, Entre Ríos; como sede del debate mas significativo sobre la naturaleza del niño. (Carli: 2012; Ponce: 2006) Allí, en una institución pionera como formadora de maestras y la primera en adoptar una especificidad en Jardín de Infantes, en el marco de una situación política conflictiva dada por permanentes levantamientos de caudillos locales, hacia 1880 en el marco de constitución del Estado-nación Argentino, la Normal Paranense¹², fue sede de concepciones filosóficas diversas.

Si bien, suele asociarse a posturas positivistas y científicistas, que diversos estudios historiográficos adjudican, de manera unívoca, como vertebradores del sistema de Educación Pública Argentina, investigaciones posteriores vinculan a ésta Escuela y su extensión en diferentes ámbitos, tanto con las posturas filosóficas planteadas, como así también con aquellas de corte espiritualista que sumaron una conformación ecléctica a la Instrucción Pública Argentina, en la cual sin embargo hegemonizó los discursos la primera. La pugna entre ambos enunciados (Puiggrós: 1990) tenía como eje la oposición entre una concepción “salvaje” del niño y otra ligada a la bondad y al orden divino.¹³ El centramiento en el niño, de esta última postura, provocó una diferencia

¹¹ La separación moderna de la niñez en la escuela es planteada por el historiador como una “cuarentena”

¹² Las Escuelas Normales son las escuelas de formación docente creadas por una ley sancionada en 1875 por la cual el Poder Ejecutivo tenía la facultad de su creación a lo largo del territorio Argentino.

¹³ Formulado de origen Krausista., Krause, pedagogo alemán

importante frente al positivismo centrado en el maestro.(Carli :2012) La ciencia prescribía un método que operara como dispositivo pedagógico capaz de “disolver ese *estatus primitivo*” del niño concebido como “*salvaje*” e inscripto en el orden de la naturaleza (Ibídem: 94) y se oponía a una mirada más utópica cuyo “punto nodal fue la valorización de la *libertad infantil*” (cursivas de la autora) con una concepción cercana a Rousseau con el acento puesto en una naturaleza buena en el niño y orientada al bien: “La infancia se perfilaba, entonces, como un tiempo privilegiado para la creación de un nuevo tipo de sociedad para la formación de un individuo autónomo, libre moral.” (Ibidem:114)

En varios fragmentos del relato docente analizado, surgen visiones vinculadas a dicha mirada: donde se alude a un niño “*esencia creadora*”; “*el niño va vivenciando porque trae todo de sí*”; y “*se sienten mas libres*” son “*artífices de su propio juego*”; “*uno tiene que ir regando ese gran árbol que da cada vez mas ramas mas flores, como pasa con las cosas de la naturaleza, que ellas mismas te van marcando el rumbo el ciclo*” (Entrevista : 25/2/13) El niño está asociado al orden natural en una metáfora explícita con éste y la maestra es definida por correlación al niño que se piensa: “*tiene que el amor ser su eje*”; “*la maestra contenedora como la gallina con los pollitos*”. (Entrevista 03/04/13)

Tal como fue desarrollado en el capítulo 1, la educación prioritaria para el incipiente Estado Argentino, en el marco del proyecto alfabetizador y democratizador de la Instrucción Pública, era aquella destinada a los niños entre 6 y 14 años, a partir de la difusión de la Escuela Primaria, en ella el positivismo dominó los discursos y las ideas acerca del niño, no sin antes confrontar con posturas diversas, entre las que encontramos los discursos anarquistas y socialistas, así como aquellos que tuvieron mayor asidero en la constitución de otros niveles educativos como el llamado Nivel Inicial cuyos rasgos principales se configuraron al calor de posturas espiritualistas cuyos mayores representantes se encuentran en la figura de Krause y su discípulos Froebel. (Carli: 2012)

Las constantes referencias al espacio privado como escenario preponderante de las experiencias infantiles de Nilda previas a su ingreso al preescolar, a los 6 años, evidencia una niñez vinculada a sectores medios de la Provincia de Buenos Aires cuya educación doméstica se interrumpía ante la posibilidad de una preparación para la escuela primaria: “*el pié inicial para ir a un primero*”. Los sitios de juego sucedían en el hogar: “*...era un poco de estar en algún lugar determinado de la casa y siempre había que mantener un poco el orden (...) se jugaba en el comedor diario, en la cocina, en el patio...*”; “*en la vereda (...) se sentaba mi abuelo un rato conmigo yo salía a andar en triciclo...*”. (Entrevista : 25/2/13)

Pese a los años transcurridos de los inicios de aquellos procesos que señala Carli, la huella histórica de la niñez argentina se percibe en la memoria de la docente plasmada en la narración actual, en ella, se vislumbran elementos en los que luego ahondaremos en el análisis reflexionando

sobre su eco en el saber docente: el carácter preparatorio de la educación inicial y el adulto habilitador del juego en el discurso.

Historia de la mujer y discursos sobre la niñez

Los procesos sociales que impactaron en la idea de infancia lo hicieron también a fines del siglo XIX con respecto al rol de la mujer en las sociedades occidentales. A partir de 1875 , en países desarrollados cuya industrialización temprana llevó rápidamente a sus sociedades a un modo de vida capitalista, operó un cambio demográfico que Ariés percibió en épocas más tempranas, y es señalado por Hobsbawm para un período posterior en el cual el modelo familiar adopta tasas de natalidad bajas y reducida mortalidad. (2012: 865) Dicha disminución de los nacimientos indica la existencia de un control de la natalidad producto de cambios culturales con respecto a los hijos, los hombres y las mujeres, la posibilidad de cambio y progreso a través de las sucesivas generaciones brindaba la oportunidad de dedicar más tiempo y cuidado a través de una mejor educación a cada uno de los niños. La vida de la mujeres, muchas de las cuales desarrollaban tareas domésticas que combinaban funciones familiares y trabajo en el ambiente rural, sufrió variaciones con el desarrollo de protoindustrias que combinaban el hogar con la producción externa de manufactura (costura, tejido, etc.) por lo cual, trabajar en la casa, no modificó sustancialmente la posición social de la mujer. (Ibidem: 868)

Sin embargo, mas tarde, con modelos de industrialización avanzados se produjo la separación del hogar y del lugar de trabajo, a raíz de ello quedó excluida la mujer de la economía reconocida y aumentó la dependencia con respecto al hombre en un nuevo “modelo de división sexual-económico”

“En conjunto, podemos considerar que la industrialización del siglo XIX- dando al término su sentido más amplio- fue un proceso que tendió a excluir a la mujer; sobre todo a la mujer casada, de la economía oficialmente definida como tal, es decir, aquella en la que solo se consideraban “empleados” quienes recibían un salario individual” (Hobsbawm: 2012: 871)

Según el historiador, el movimiento de emancipación femenina se aceleró en el decenio de 1880 y tuvo como principales protagonistas a mujeres burguesas de clase media y alta que mostraron una mayor participación en niveles altos de escolarización así como en una economía de servicios y de ocupaciones terciarias. Su rol en diferentes movimientos sociales y políticos asociados básicamente con del Socialismo y Anarquismo, como movimientos de demanda emancipatoria de ampliación de derechos para sectores sociales subordinados, se ve claramente en la historia Argentina vinculada con debates en torno a la mayor democratización de la infancia.

En los discursos socialistas y anarquistas, las miradas acerca de los niños fueron generadas

por mujeres influidas por los debates europeos y las luchas por el reconocimiento de derechos, y a diferencia de aquellos positivistas y krauso-positivistas postulados por pedagogos normalistas que “cumplieron una función de autor”, ellas realizaron tanto publicaciones, como propuestas de alternativas institucionales y participaciones en luchas sociales (Carli: 2012:128)

Las militantes de los mencionados partidos miraron a la niñez trabajadora. En el contexto inmigratorio de fines del siglo XIX, no eran pocos los niños empleados en industrias, talleres y comercios de las ciudades, y las reivindicaciones socialistas giraron en torno a su abolición e incorporación a la educación escolar a cargo del estado. La intervención femenina en el debate daba cuenta de la necesidad de atender a las profundas desigualdades sociales en la infancia argentina, y a la búsqueda de soluciones a las problemáticas de exclusión de la época. Es a partir de esta preocupación que se generan alternativas de educación temprana como los llamados “recreos infantiles”, a partir de los cuales se resolvía la demanda de mujeres trabajadoras, al tiempo que incluían nuevas propuestas pedagógicas vinculadas al juego como factor de aprendizaje. (Ibidem: 140) En la preocupación por la educación, según Carli, subyacía la visión de “el niño como *descendencia de las sociedades*”, (cursiva de la autora) por lo cual a través de la primera se podría “alterar, prevenir y reorientar trayectorias infantiles (Ibidem: 128) La niñez obrera daba cuenta de las identidades diferenciales del conjunto infantil poniendo en escena la diversidad de infancias.

El niño como sujeto, con derechos frente a la sujeción de autoridades emanadas del estado, padres y maestros, brindó miradas con respecto a su individualidad y vínculo con los adultos poniendo el acento en su capacidad de acción política, de esta manera, el discurso anarquista estableció la paridad de dicha acción política de niños y adultos frente a la iglesia y el estado. (Ibidem: 153)

La problemática de la mujer y la de la niñez coinciden en la reivindicación de derechos frente al hombre y al adulto conjugando en las mismas demandas la cuestión atarea y de género.

Resulta importante en este punto del análisis reflexionar acerca de la relación que se estableció entre la educación temprana a partir de la instalación de Jardines de Infantes y el rol de las maestras Kindergarterinas, como se autodenominaban, teniendo en cuenta el rol de la mujer en la sociedad de entonces.

Las Kindergarterinas, juego, infancia y genero.

Tal como se describió someramente en el capítulo 1, la historia de constitución de los Jardines de Infantes se encuentra atravesada por permanentes luchas que fundamentan la legitimidad del mismo como nivel educativo, frente a detractores cercanos al positivismo. En sus

comienzos, las protagonistas de los debates fueron las llamadas *Kindergarterinas*, maestras egresadas de la Escuela Normal de Paraná y especializadas en Kindergarten, cuya formación estaba a cargo de Sarah Eccleston, experta en filosofía y método froebeliano.

Con el campo anteriormente abonado por Juana Manso, quien encabezó la experiencia Argentina en 1880 con la apertura del primer Jardín de Infantes, la ley 1420 dio cierto impulso a las diferentes iniciativas experimentales en el campo de la infancia y a la formación de docentes especializados.¹⁴ Sin embargo, luego de este primer envión y visto bueno del Estado Argentino, surge un periodo de estancamiento que coincide con una serie de debates dados en la Normal Paranaense a partir de una lectura diferente de las ideas de Sarmiento: la corriente normalizadora, de tinte positivista-cientificista y la corriente democrático-radicalizada que pugnaban por la integración de inmigrantes y criollos bajo una pedagogía diversa entre la que se destacaba una visión espiritualista y romántica. (Ponce : 2006 : 36) Aquí, en este último grupo, la historiadora Adriana Puigros ubica a las *Kindergarterinas*, es en el fundamento de su pedagogía donde encuentran discursos de la época el mayor blanco de ataque al naciente nivel educativo.

Ya hemos mencionado en el apartado anterior los principales rasgos de ambas corrientes, cabe aquí reflexionar acerca de los principales argumentos que cuestionan a la educación infantil sistemática a cargo del Estado.

Tal como vimos a través del relato de Hobsbawm, el lugar de la mujer en una sociedad de crecientes cambios económicos y sociales, en la cual su rol dentro de la estructura familiar se tornaba fundamental para el sostenimiento de la misma, polemizaba abiertamente con la posibilidad de estudiar y ejercer una profesión, la idea de la mujer-maestra en un principio fue fuertemente cuestionada por la sociedad católica, patriarcal y conservadora de la época. (Ponce : 2006: 39)

Citada por Rosana Ponce, la docente argentina Rosario Vera Peñaloza manifiesta las dificultades padecidas en su trayectoria de maestra normal: “se creyó profanado el santuario del hogar, trastornados los designios humanos, mas que todo para la mujer; y la normalista apareció como un ser extraño a quien la ciencia de la educación había de corroer los nobles sentimientos y las ternuras de su corazón de mujer.”(Vera Peñaloza en Ponce: 2006: 39) Por lo cual, como destaca la autora que introduce la cita, según el entendimiento de la época la educación de la llamada primera infancia solo debía darse en el interior del hogar, en el terreno de lo doméstico sentando una visión negativa que resistía la irrupción del Estado en el ámbito privado de educación infantil. (2006:40), . Silvia Yannoulas, suma a la hipótesis de Ponce dos argumentaciones que construyen una nueva matriz de significado sobre la mujer, colocando a la maternidad como ideal femenino por excelencia y como espacio, el privado: la argumentación ecológica que refiere a la función

¹⁴ Sin embargo, ésta Ley implicó un retroceso en la provincia de Buenos Aires, donde precozmente se estipuló la potestad de los consejos escolares para la creación de Jardines de Infantes.

reproductiva de la mujer con respecto al hogar y los hijos, y la esencialista, que atribuye características esenciales a toda mujer, tales como debilidad, afectividad, dependencia. (Yannoulas en Ponce: 2006:41)

Es llamativo lo ilustrativo del recuerdo de nuestra entrevistada en relación a lo mencionado por Hobsbawm (2012) con respecto a la proletarización de la mujer como un proceso que se dificulta por la necesidad de dedicarse al cuidado de sus hijos: *“ya ni mamá también cerró el negocio porque tenía que dedicarse fundamentalmente a estar conmigo...a ayudarme en la escuela”*. (Entrevista: 25/2/13) Esta experiencia difiere de aquella que vivenciaría la propia Nilda con respecto a su profesión, pues si bien, se ve interrumpida por un período considerable durante el nacimiento de su primer hijo *“ el 83' no lo trabajé, que fue el año que nació mi hijo, en el 84' al 88' cuatro años estuve sin estar en la rama inicial”* (Entrevista: 25/2/13) Sin embargo, el contexto histórico era otro, la difusión del magisterio femenino brindaba la posibilidad de realizar un trabajo fuera del hogar delegando parcialmente el cuidado de los hijos.

Esa mirada esencializadora, tan similar a aquella que describimos en varios párrafos sobre la niñez, dio un fundamento contrario a la sostenida por sectores conservadores en relación a la mujer profesional de la educación. Varios políticos sostuvieron, alentaron y fomentaron la inclusión femenina en el ámbito educativo dado que se interpretaba como una ampliación del espacio doméstico: pasaba a ser “madre-educadora” de nuevas generaciones.(Ponce: 2006: 41)

Las docentes de Jardín de Infantes, formadas bajo la filosofía Froebeliana, participaron de numerosos debates que, según las argumentaciones precedentes, deslegitimaban a las Instituciones de educación infantil . Además de la condición de género que revestían las críticas de sus detractores, la filosofía positivista arremetía contra la carga mística e irracional del método cuyo mayor sustento estaba dado por el juego. Ambas posturas partían de miradas distintas sobre el niño: mientras que para los primeros era un salvaje a domesticar mediante métodos racionales, para las segundas era un sujeto espiritual, naturalmente bueno y con virtudes a desarrollar. (Ibidem: 46)

En el recuerdo de una maestra significativa para su historia, Nilda, rememora a María Isabel, *“la recuerdo como “la maestra”, esa maestra cariñosa, esa maestra presente (...) dentro de la rectitud que tenía la escuela, en esa parte de rectitud, yo veía, eh, la dulzura, ese abrazo que muchas veces un niño necesita (...) en esa maestra, o ví eso, vi realmente eso de decir esa parte de , de madre”*.(Entrevista:25/2/13)

La mujer, asociada irremediabilmente a la maternidad, se convirtió en la educadora “natural” de los niños mas pequeños, la dupla maestra-alumno contenía en su interior numerosos significados construidos históricamente y que aún perduran a través de los discursos. El juego asociado a la niñez, como método potencializador de virtudes infantiles innatas definirá la identidad del Jardín de Infantes. La antropología, en este sentido, realizó numerosos aportes que

relativizan la reducción al vínculo adulto-niño en las relaciones educativas y la potestad de la niñez en el juego. El siguiente apartado desarrollará sus perspectivas en relación a la infancia.

Aportes antropológicos sobre la infancia

Como ya anticipamos, las diferentes miradas de la infancia que recorrimos a través la historia que nos compete, contienen un denominador común dado por el niño como objeto de definiciones y destinatario de diversos objetivos por parte de políticos, padres y educadores.

Las representaciones hegemónicas occidentales constituidas a través de las particularidades históricas vistas, conciben a los niños como “personas diferentes de otros, un conjunto aun no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa - desde el punto de vista de los adultos-como quienes carecen de determinados atributos (...)” (Szulc : 2006: 26)

Varias de las configuraciones del niño que observamos surgieron en el relato docente: “*la maestra está todos los días con esa **personita** (...) esa **pequeña criatura** está percibiendo algo (...)*” (Entrevista : 25/2/13), ambos calificativos aluden a un ser vulnerable e incompleto, un adulto en miniatura con características aun no desarrolladas.

Los estudios antropológicos sobre niñez, si bien redundaron en sus orígenes en las mismas posturas esencializadoras de las que luego se distanciaron, recientemente confluyeron en una mirada crítica forjada a partir de la revisión de enfoques propios y ajenos a partir de los cuales se constituyó un abordaje antropológico capaz de problematizar a la misma; es decir “dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias y representaciones en torno a ser niño en diversos marcos históricos y culturales. (Ibídem: 41)

A partir de la década de 1990, este interés tomará vigor en los estudios abordados por dicha disciplina. Diversos autores se interesan por realizar indagaciones donde las perspectivas de los niños están en el centro de la escena (Cohn 2001, Donoso 2005, Enriz 2006, Hecht 2004, Garcia Palacios 2006, Larriq 1993, Nunes 1999, Szulc 2000, Remorini 2004, Trpin 2004), estas investigaciones recuperan el enfoque etnográfico para acercarse a problemáticas muy variadas como los conocimientos religiosos, las diversas apropiaciones lingüísticas, temas de salud, etc. El juego ha sido un tema aludido a partir de muchas experiencias por su carácter emergente en la cotidianidad infantil. Han sido relevantes en este sentido las experiencias de Angela Nunes referida a la infancia de la sociedad *Xabante* donde desarrolló un despliegue particular en torno al juego. Lo mismo sucede en dos investigaciones recientes vinculadas a la salud, donde el juego infantil se convierte en un ámbito propicio para conocer otros aspectos de la vida social infantil (Donoso 2005, Leal-Ferreira, 2002)

Así entendida, la niñez es pensada en el marco de relaciones entre pares, con adultos y con

las instituciones en las que se vinculan, dentro de un proceso de permanente transformación dada por su inserción en el contexto histórico y social del cual forman parte como sujetos con un status etario específico. Esta postura por la cual la niñez constituye “un espacio de reelaboración y recreación cultural” (Enriz: 2006: 1) con un rol activo de los niños, confronta con aquella mirada que resalta su moldeabilidad para la conformación de un sujeto adulto en el futuro. Ésta última, visión que ha sido abonada por disciplinas como la psicología evolutiva y las aproximaciones educativas, forma parte de ciertas concepciones del sentido común occidental, dentro del cual el juego, en oposición al trabajo, define un rasgo más del infante, asociado a la negativa con respecto a la actividad adulta del trabajo.

La ya mencionada Ángela Nunes, en su tesis de doctorado sobre la cultura *Xavante* (Nunes: 2003), llama a la reflexión sobre la particularidad de la infancia de dicha comunidad con respecto a la niñez tal como es vivida en sociedades occidentales. Refiere, entre otros tópicos, al juego, el cual en modelos occidentales es “cosa de niños” y se subestima su valor de “jugar libre” frente al jugar pedagógico que “imprime necesidad de orden, enseña algunas cosas y fue trazada científicamente para satisfacer las necesidades de la psicología experimental” (*ibidem*: 12; traducción propia). Destaca al jugar vinculado intrínsecamente a la infancia en nuestra propia cultura, del jugar vinculado al rito en pueblos no-occidentales. En la comunidad que etnografió, las fronteras entre trabajo y juego son difusas, tanto una como otra actividad son desarrolladas por niños sin poder establecer un observador ajeno cuando juegan y cuándo trabajan: “Serán, en este caso, dos universos de acción distintos e identificables?; “Donde comienza el juego y acaba el trabajo? y viceversa?”, se pregunta la investigadora. (*Ibidem*: 2003: 12) Ella sugiere atender a las categorías propias de la infancia, entre las cuales “juego”, “tiempo” y “espacio” resultan especialmente significativas para la explorar y correrse del mirar adultocéntrico.

Miradas Disciplinarias

Es llamativa la coincidencia entre el planteo de Nunes sobre el vínculo entre el juego y el trabajo en los Xavantes y la denominación que encontramos en propuestas pedagógicas con respecto a la implementación del juego en el Jardín de Infantes a través de un procedimiento habitual llamado “juego-trabajo”, que se reitera en el relato de Nilda y se encuentra ampliamente institucionalizado tanto a través de la práctica como prescripto a partir del currículum.¹⁵ Si bien en capítulos siguientes desarrollaremos los discursos acerca de dicha actividad, es importante mencionarla en tanto constituye una dinámica históricamente constituida y valorada. Su mención

¹⁵ Para ampliar el concepto ver Malajovich : 2000; Bosh *et al*: 1981; Cordeviola de Ortega :1967; Carli, Miranda: 2011

recurrente en la narrativa docente da cuenta de la legitimidad de su práctica y la centralidad que adquiere el juego en el contexto de la educación infantil. (Carli, Miranda: 2011; Sarle: 2010; Malajovich: 2000; Ponce: 2006)

Siendo varios los autores que se interesaron por su estudio, mencionaremos principalmente aquellos que siguen las líneas de investigación vinculadas con el juego en instituciones de educación infantil, diferenciando entre las siguientes: juego y enseñanza (Sarle: 2001, 2006, 2008, 2010, Malajovich 2000, Harf *et al* 1996, Ofele 1996), juego y escuela (Milstein y Mendes 1999, Ullúa 2008) y juego y aprendizaje o juego y desarrollo (Vigostsky 1988, Bruner 1984, Piaget 1946, Valiño 2006, Aizencang 2005).

Pensando el sentido que se otorga al mismo en cada uno de los enfoques mencionados, expondremos brevemente las reflexiones que en torno a él se desarrollan.

En cuanto a la relación con la escuela, ya hemos visto los estudios de Sandra Carli, en los cuales su contextualización histórico-política le valió el epíteto de “polímero pedagógico” (Carli: 2002) en tanto por su cuestionado rol en los debates iniciales a la implementación de los primeros Jardines de Infantes se tornó en “rasgo distintivo del nivel”, dada la centralidad que adquirió en las prácticas cotidianas: *“El juego es la esencia del jardín”* (Entrevista 25/2/13 y 03/5/13), reiteraría Nilda en su relato.

La pedagogía, como disciplina que estudia a la educación y adquiere posicionamientos políticos diferenciales, ha desarrollado reflexiones en cuanto a su vínculo con la enseñanza definiéndolo como: “pilar de la educación infantil” (Fritzche y Duprat: 1965, Malajovich: 2000, Harf y otras: 1996), “eje para construir”, “pivot” de las prácticas” y “punta del iceberg” (Sarle: 2001, 2006, 2008, 2010), dando por sentado la versatilidad ineludible del juego como “medio para” la enseñanza: *“es todo juego y a través del juego el niño aprende un montón de situaciones”* (Entrevista: 03/5/13), tal como se menciona en la narrativa docente.

Finalmente, la psicología evolutiva y del desarrollo, que tanta injerencia ha tenido en las prácticas docentes de los últimos años (Ponce: 2006, Sarle: 2010, Malajovich: 2000, Harf y otras: 1996, Fernandez: 2007), sitúa al juego como “promotor y potenciador de múltiples logros” (Bruner: 1984, Aizencang: 2005) “promotor de nuevas estructuras mentales” (Piaget 1946) “potenciador del desarrollo subjetivo” (Vigotsky: 1988) y “situación de aprendizaje promotora de lenguaje y pensamiento” (Bruner: 1984): *“jugamos mucho, fundamentalmente para despertar el dialogo en ella”* (Entrevista 25/3/13) refiere Nilda sobre una situación actual de vínculo a través del juego con su nieta.

Tan variada es la multiplicidad de sentidos adjudicados al juego como polémica la definición de su uso. El ser un “medio para” o la “visión instrumental del juego” (Aizencang: 2005) le vale la metáfora de “disfraz o excusa” (Brougere: 1998), de “aliado estratégico para endulzar los difíciles

aprendizajes” o de “enmascarador del proceso de institucionalización de los sujetos: adiestramiento o domesticación” (Malajovich: 2000) También ésta mirada se legitima desde la didáctica al llamarlo “procedimiento didáctico”, “dispositivo didáctico” (Sarle: 2001) o “principio didáctico” (Spakowsky *et al*: 1996). Otro sentido destacado por los autores es su utilización como actividad para la descarga de energía en un recreo o descanso, o como recurso para llamar la atención: “...*el recurso de el patio, el patio, el patio, pero bueno, el patio está bien, el patio es necesario, el patio también enriquece, pero llega un punto en el que (...) hay que ser conscientes de lo que uno está realizando (...)*” (Entrevista: 25/2/13); ilustra una reflexión crítica de la docente entrevistada.

Pese a las disidencias, todos coinciden en que el juego en el jardín posee “rasgos” propios que lo distancian de aquel que sucede en otro contexto. (Sarlé: 2001, Malajovich: 2000 y 2006, Aizencang: 2005) La diferencia está en la postura que asumen las autoras en cuanto a la validez de uso desde su legitimidad pedagógica o desde el mantenimiento de sus características propias: Malajovich sostiene que es una “panacea” que desvirtúa los objetivos del nivel (2006) y que “(el juego en el jardín) tergiversa sus características” dado que la institución escolar tiene objetivos propios diferentes a los implicados en el juego. Milstein y Mendes (1999), aunque reflexionando sobre la escuela primaria, coinciden en que la “pedagogización del juego” produce una práctica diferente a aquella que las sociedades produjeron históricamente. Sarle, entre otros (Aizencang 2005, Ullúa 2008) sostiene que pese a que la estructura del juego, sus reglas, el modo de operar de los jugadores, las condiciones que regulan la posibilidad de jugar y las intervenciones del maestro en el juego hacen de éstos una actividad distintiva, eso no le quita al niño la posibilidad de jugar sino que los torna en aspectos diferentes de dicha práctica. La pedagoga plantea el juego como un “caleidoscopio” y lo que sucede en el contexto del jardín como una de las tantas modalidades posibles que le brinda a la actividad cotidiana institucional una particular “textura lúdica” (2006).

Desde la antropología, en cambio, el aporte radica principalmente en el sentido que adquiere la situación lúdica como práctica cultural particular en el contexto escolar, teniendo en cuenta el significado histórico de la escuela, los vínculos que en ella se desarrollan y los saberes que se privilegian. Lejos de la reflexión prescriptiva de la didáctica, valorizante de la pedagogía y de la mirada individual de la psicología, pero sin considerarlas un aporte menor al debate sobre el tema, el pensar sobre el sitio que tiene el juego en el relato docente y la lógica de las vinculaciones con las que se presenta constituirá un aporte significativo de la disciplina.

El juego, como toda practica cultural deber ser analizada de manera relacional, en el contexto social e histórico en la que se desarrolla, en el marco de las particulares relaciones que suceden en el Jardín de Infantes, allí tanto la actividad del niño, como la propuesta docente, ambos conjugados en una misma práctica, encuentran en el relato docente reiteradas apariciones controvertidas que tensan la frazada y dejan al descubierto los pies de la experiencia de educación

infantil actual.

En el saber docente y el saber infantil y en los múltiples vínculos que a partir de allí se desarrollan radica el sentido sobre el cual cabe nuestra reflexión: las huellas que sobre el saber lúdico infantil y saber lúdico didáctico que encontramos en el relato docente.

Antropología del relato docente

Camino al andar: construyendo interrogantes

En los capítulos precedentes, realizamos un recorrido a través de la inscripción de la niñez, la educación y el estudio del juego en las sociedades contemporáneas y en la Argentina en particular. Básicamente la historia en general y la historia de la educación, nos orientó a partir de investigaciones de diferentes autores como Hobsbawm, Ariés, Carli, Puiggros y Ponce entre otros, en los distintos senderos que nutrieron la construcción actual de dichas concepciones. Dimos cuenta de las numerosas acepciones que el juego adquiere desde diferentes miradas disciplinares y vimos como su práctica en las instituciones de educación infantil se vincula intrínsecamente a la historia de constitución del Nivel Inicial como nivel educativo con legitimidad y autonomía dentro del Sistema Educativo Argentino.

Mi interés por el Jardín de Infantes y el juego en particular surge a partir de un recorrido que inicie hace casi 20 años cuando, juzgué que el trabajo como docente de niños tendría la simpleza, el placer, la alegría y la armonía de un juego, y así, me embarqué en una profesión en la cual más temprano que tarde, pude comprobar la falsedad de mis prejuicios (tanto con respecto a la profesión como al juego). Ya como estudiante, los primeros “ensayos” en el trabajo con niños mostraron las complejidades enormes que su educación implica. Si bien el juego formaba parte de la cotidianeidad, no era ni la única, ni la más armónica de las prácticas. Ya con el título de “Profesora de Educación Preescolar” bajo el brazo, en Jardines de Infantes del sur del “Gran Buenos Aires”, accediendo en el tren urbano cuyo ramal une Constitución y Ezeiza, forje mis primeras experiencias docentes, en el marco de finales de la década del 90' inmersa en un proyecto político neoliberal cuyo emblema educativo fue la Ley Federal de Educación.

Con solo reflexionar acerca de la denominación del educador infantil, y del contexto histórico político mencionado, podemos recordar varias características de la historia del nivel inicial que se entrecruzan con mi recorrido: el apelativo “preescolar” define a la educación de los más chicos como los años “previos” al primer grado, el Jardín de Infantes se denomina por oposición al nivel siguiente, concepción que implica una mirada propedéutica de la institución; por otro lado, la Ley Federal estipulaba la obligatoriedad de la sala de 5 años, desconociendo la totalidad de edades que abarcaba la atención a niños desde los 45 días hasta los 5 años, por lo cual hubo carencia de ofertas en las salas previas, y finalmente, el escenario social donde se pueden distinguir “procesos de feminización e infantilización de la pobreza, el aumento de la brecha social entre ricos y pobres, el descenso de los sectores medios, pero también la notable heterogeneidad de las instituciones de nivel inicial” (Carli, Miranda: 2011: 158)

Mi derrotero a lo largo del tiempo, sumo interrogantes nutridos por la vivencia de realidades disímiles en las diferentes instituciones en las que trabajé; pese a haber sido todas de gestión

pública, sobre una uniformidad de prácticas, había “factores” que incidían en ciertos matices y posturas docentes frente a las mismas. Y en el ojo de la tormenta, se encontraba el juego, mi sencillo *leitmotiv* había resultado lobo disfrazado de cordero, y cual caleidoscopio (Sarle : 2006), daba lugar a numerosos sentidos y formas en un escenario bajo el cual su explicitación curricular era casi nula, el rol protagónico adoptado por “los contenidos” (aquellos conocimientos considerados socialmente “válidos”) eclipsaba a la actividad lúdica infantil “primarizando” sus experiencias, lo cual generaba adhesiones en uno y otro sentido, y desconcierto en no pocos.

Pero más allá de dilemas y debates propios de la Educación Inicial (Malajovich: 2006) mi rol como docente sentía un malestar fruto de la tensión experimentada entre lo normado y lo instituido por la práctica, entre mis propuestas como maestra y las respuestas de los niños y entre los formatos escolares de juego y el juego de los niños. Tanto los escasos espacios institucionales creados para la reflexión, como aquellos recreados por los docentes, sirvieron para debatir el tema, sin embargo, el mayor aporte consistió en conjugar mis inquietudes profesionales con la mirada antropológica que mis estudios universitarios me permitían.

Desde la posibilidad brindada por los seminarios de grado, me volqué a la investigación en el área de la antropología de la educación, desarrollando pequeñas investigaciones en diferentes Jardines de Infantes, en los cuales abordé procesos de “socialización”, el rol de los docentes durante el juego y visiones de la niñez en proyectos de educación popular. Mi participación en el PRI (Proyecto con Reconocimiento Institucional) “Teorías en Juego”¹⁶ aumentó mi interés en la temática profundizando inquietudes y enriqueciendo posturas a partir de miradas interdisciplinarias.

El creciente interés en el tema maceraba al calor de innovaciones curriculares que explicitaban el rol del juego como contenido a enseñar en un mismo nivel de importancia que las diferentes áreas tradicionales como la matemática, la lengua y las ciencias naturales y sociales¹⁷; esta presencia, gratamente recibida por mis compañeros docentes, remitía sin embargo a un regreso nunca ausente: el juego siempre había estado como práctica y aquello que se documentaba en el nuevo diseño respondía a saberes docentes construidos a lo largo del tiempo. Así da cuenta de ello un fragmento del relato de quien me acompañaría en el viaje: *“nos resultó difícil al comienzo, y al no comprender bien cuál era el rol de juego frente a esa curricula, pero...nosotros hacíamos como un anexo, en donde planteábamos el juego, porque realmente sino como íbamos a trabajar en el jardín?”* (Entrevista: 03/5/13)

Entonces, me pregunto: ¿Cuales son esos saberes? ¿Cuales fueron los procesos que los construyeron? ¿Y en el marco de qué relaciones sociales?

¹⁶ Perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras cuya dirección estuvo a cargo de la Dra. Noelia Enriz y la co-dirección de Dra. Carolina Duek y se desarrolló durante 2009-2011

¹⁷ Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Año 2008

Un sendero antropológico

Nuevamente la antropología, con sus herramientas metodológicas y conceptuales tenía mucho para sumar. El trabajo de campo antropológico desarrollado en las experiencias de investigación previas me había brindado una perspectiva nueva acerca de la cotidianidad que vivía a diario, los nuevos interrogantes referían específicamente al saber docente en relación al juego en los distintos momentos históricos atravesados por la Educación Infantil de la Provincia de Buenos Aires a partir de la reflexión sobre el llamado segundo ciclo que abarca de los 3 a los 5 años de edad.

La posibilidad de indagar sobre el “conocimiento local” implicaba una elección metodológica acorde al objeto de investigación; el saber docente en relación al juego, pasible de ser abordado desde diferentes metodologías, surgía a diario a través de discursos, propuestas de juego e interacciones verbales. El rol de investigadora que asumí ocasionalmente en diferentes periodos me obligaba a “romper” con la comunicación ordinaria (Althabe: 1999) que se daba cotidianamente en mi trabajo como docente, si bien éste me brindaba un conocimiento “de informante” preciso, me exigía a la vez, la reflexividad necesaria para distinguir categorizaciones sociales de analíticas¹⁸.

En un impase profesional por el Nivel Inicial, desde un distanciamiento que considero necesario para poder reflexionar, evalué distintas opciones para abordar mi objeto de estudio, el trabajo de campo que había realizado en varias ocasiones y los abordajes teóricos en relación a ellos me brindaba la posibilidad de problematizar desde una nueva mirada la realidad sobre la que me interrogaba. Como sostiene Rosana Guber “en la labor antropológica no solo la teoría permite al investigador problematizar lo real, sino también su bagaje de sentido común propio de su sector social, de su grupo étnico, de su adhesión política, etcétera.” (2009 (1991): 64)

Tanto por mi propia experiencia como docente, como por la actividad que pude observar desde un mayor o menor distanciamiento a partir de los diferentes roles que jugaba, entendí (“supuse”)¹⁹ que necesitaba más que la reflexión de campo y la entrevista ocasional en él; la dinámica que motorizaba las practicas docentes, prevalecían en mi interés a las propias del accionar infantil, por lo cual el sujeto docente sería la figura primordial de mi investigación.

El interrogante que me planteaba tenía que ver con un presente histórico (Rockwell: 2009) que excedía al anexo de rigor presente en toda tesis, era necesario profundizar en la particular constitución del Jardín de Infantes de la Provincia de Buenos Aires tanto desde la indagación teórica como desde la reflexión profunda del docente portador de saber. Lo no documentado, aquellos

¹⁸ Las categorías sociales son aquellas utilizadas por los actores y las analíticas surgen como producto de la reflexión conceptual del investigador en el campo.(Guber: 2009; Rockwell 2010)

¹⁹ Los llamados supuestos, son aquellas concepciones teóricas y del sentido común desde las cuales se construye el objeto de estudio y son explicitadas durante el proceso de investigación. (Guber: 2009)

“textos y subtextos” (Willis: 1984 en Guber: *Ibidem*: 69) en relación al juego, surgen a partir de discursos donde se traslucen nociones que cobran sentido vinculadas a la perspectiva del actor y al contexto histórico y social en el cual se enmarca. Aquí también, aún en un mismo discurso, suelen evidenciarse contradicciones, resignificaciones y fracturas, que dan cuenta del dinamismo cultural presente en diferentes marcos de significado, dado no solo por la distancia entre la norma y la práctica sino también por la reflexividad propia de los actores al interior de su relato.

La antropología, por su particular mirar, tenía mucho para contar acerca de los saberes docentes sobre el juego, la perspectiva del actor-docente, brindaría la oportunidad de reflexionar sobre las categorías sociales implícitas en su discurso profundizando en la relación entre éstas y su historia personal. El sujeto como “conjunto de relaciones sociales”, es un sujeto históricamente situado y en la relación de dialogo que se establece durante el encuentro se produce un nuevo conocimiento distinto a aquel con el que ambas contamos antes del mismo. El valor del llamado informante, no reside en la generalización de sus concepciones sino en su particular recorrido con respecto al juego que complementa, cuestiona, especifica y pone a prueba mis propias explicaciones analíticas. En palabras de Guber: “El informante es parte activa de un proceso social que lo determina pero al que, a su vez, contribuye activamente; y sus puntualizaciones (...) no son definiciones cerradas sino en proceso, desempeñando un papel productivo de lo real cuya lógica hay que desentrañar.” (2009: 130)

Varias huellas: la Historia de Vida

La denominada Historia de Vida, como abordaje metodológico, fue aquella que estimé más adecuada a los interrogantes planteados en la investigación. Considerada tanto técnica, como instrumento, ejercicio formativo y practica literaria, el relato de la experiencia de un sujeto que al narrar su vida apela a categorizaciones sociales propias de su inscripción cultural e histórica, implica un tipo de interacción social en la cual el acto narrativo se torna en un proceso de reflexión conjunta entre el investigador y el actor del relato.

Si bien su uso es transdisciplinar, en la antropología hay una especial comunión con dicha técnica. Las posturas teóricas son congruentes con el método de investigación biográfico: la realidad estudiada es concebida a partir de su construcción por los sujetos intervinientes y éstos son productos de esa realidad, el investigador conoce a partir del involucramiento en una relación activa con sus informantes. Tanto las experiencias socioculturales y la diversidad de sentidos adjudicados a ella, como el reconocimiento de diferentes marcos interpretativos desde la perspectiva del actor, pueden ser pensados a partir del vínculo establecido por el relato biográfico. El proceso de entrevista biográfica es un proceso no solo de obtención de datos, sino de “producción de

conocimientos” que implican reflexividad doble: la del actor del relato y la del investigador, pero ese ejercicio reflexivo es posible de realizarse a partir de la particular interacción dada en la situación narrativa.

Una breve cronología histórica da cuenta del uso antropológico de las historias de vida como un método para otorgar voz a las minorías silenciadas. A través de la historia oral²⁰ se abordaban experiencias culturales de sectores marginados: negros, aborígenes y esclavos narraban su vida frente a los primeros ensayos científicos con intención “pintoresquista”: “La antropología rescataba, mediante su uso, un material primario en trance de desaparición, compilando todo lo posible de esa fuente antropológica sin detenerse demasiado en los aspectos de orden teórico implicados en el trabajo. (Saltalamacchia: 1992:11)

Tales experiencias se dieron en el contexto de la llamada “Escuela Sociológica de Chicago”, donde desde el uso de distintas metodologías de corte cualitativo se reflexionó acerca de los cambios vertiginosos ocurridos a partir de la década de 1920 como fruto de procesos económicos y sociales producto de los cuales surgían fenómenos como delincuencia juvenil, procesos migratorios, etc. ²¹. Aquellos científicos sociales cercanos al interaccionismo simbólico²² promulgaron por una metodología en la cual el investigador se involucrara en el contexto social que estudiaba considerando a los actores en estrecha relación con el contexto social en el que viven. El Campesino Polaco de Thomas Znaniecki (1918-1920), lanza el enfoque biográfico como arte metodológico de conocimiento social (Pineau: 2008/2009: 257)

Si bien la entrevista en profundidad con un informante clave forma parte de procedimientos fundadores de la metodología antropológica, la creciente revitalización de un instrumento de investigación cuestionado por posturas positivistas y funcionalistas, luego de su auge en la antropología norteamericana de los años 20', se dio a partir de una revalorización de las llamadas técnicas cualitativas desde donde se difunde su uso sobre todo en la esfera educativa, en la que la biografización constituye un proceso por el cual el sujeto representa su vida y el modo en el cual adquiere competencias y saberes. (Delory-Momberger: 2009)

La estrecha relación entre aprendizaje y biografía se sustenta en la idea de que “ (...) todo trayecto de vida es un trayecto de formación, en el sentido de que organiza temporal y estructuralmente las adquisiciones y los sucesivos aprendizajes en el ámbito de una historia; (...)”(Delory-Momberger: 2010: 25) por lo cual, la práctica y el ejercicio del relato de historia de

²⁰ En oposición a la historia escrita forma parte de las dicotomías sobre las cuales se construyó la disciplina antropológica en el contexto de los procesos de descolonización.

²¹ Entre sus más significativas producciones Saltalamacchia cita: *The Ghetto, The Gold Coast and The Slum, Professional Thief, The Hobo, Brothers in Crime y The Gang.* (1992: 12)

²² El interaccionismo simbólico es una corriente sociológica que sostiene la particularidad de cada situación de interacción humana y de la producción de significados que en ella suceden. Carlos Reynoso señala entre sus representantes a Herbert Blumer y Ervin Goffman si bien fue inaugurado por Peirce y William James y desarrollado por George Herbert Mead anteriormente. (Reynoso: 1998: 125)

vida interesó particularmente al ámbito educativo. A ésta faceta formativa, podemos sumar un interés de conocimiento sobre el papel desempeñado por las diferentes instituciones educativas en los trayectos individuales y en los procesos de socialización, bajo el método de investigación biográfica. (*Ibidem*: 26) Delory-Momberger, una pionera en la temática²³, realiza significativos aportes para pensar las implicaciones teóricas y metodológicas del método mencionado al cual instala dentro del paradigma interpretativo a partir de su vínculo conceptual con la hermenéutica de Dilthey (1833-1911), historiador y filósofo alemán que atribuyó un rol central a la autobiografía en tanto practica reflexiva a través de la cual el hombre aprende su propia vida narrándola. (2009: 61)

Éste interés educativo y de investigación coincide con las críticas antropológicas a un concepto de cultura fijo y estático, en el cual la socialización se da en los primeros años y la escuela transmite “una cultura escolar” fruto de posturas hegemónicas, a otro, en donde la cultura es dinámica y los sujetos que en ella participan ponen en juego estrategias y significados construidos en diferentes contextos a lo largo de su vida. (Rockwell: 1996: 8) Si bien, esta postura se desarrollará con mayor profundidad en apartados siguientes, cabe destacar su coincidencia con el enfoque de la historia de vida en tanto remite a un proceso de socialización y construcción social.

Una compañera de Viaje: Nilda

Frente a la decisión de seguir mi camino de reflexión junto a un otro con quien pudiera continuar pensando en cómo se construye el saber docente sobre el juego, haciendo uso de la historia de vida no como un “medio” y una fuente de datos, sino como un espacio de construcción y reconstrucción de sentido conjunto, me vi en la necesidad de optar por mi compañera²⁴ de viaje. La elección no sería azarosa, mi experiencia tanto como docente y como investigadora me brindaba varios supuestos desde los cuales podría fundar mi elección. El primero tenía que ver con la necesidad de que la docente (quien, no está demás decirlo, pertenecería al Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires) tuviera varios años como tal, de manera que su reflexión biográfica fuera lo suficientemente profunda en el tiempo como para contrastar experiencias personales con momentos históricos significativos del nivel educativo en relación al juego. Esta elección se fundaba en la convicción teórica del vínculo inexorable entre el sujeto y su inscripción histórica, donde el espacio biográfico, si bien individual, resulta escenario de lo colectivo y como tal, de su constitución histórica a partir de procesos nacionales, provinciales, locales e institucionales.

Este primer condicionante definía la edad y la “antigüedad en la docencia”, una categoría

²³ Universidad de Paris 13/Nord y actual presidente de la Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de la recherche biographique (ASIHVIF)

²⁴ El género femenino de la afirmación se sustenta en el abrumador porcentaje de mujeres docentes en relación a la ínfima proporción masculina en el nivel inicial. En relación al fundamento histórico ver Capítulo 2

especifica del ámbito educativo que indica la cantidad de años en que se desempeña como tal. Tanto el trabajo de campo realizado, como mi propio recorrido como docente, me había señalado la significativa movilidad de los maestros de Jardín de Infantes en las diferentes funciones: un número importante pasa a ocupar cargos de director, secretario o preceptores, otro grupo menor por diferentes motivos de salud desempeña las llamadas “tareas pasivas” dejando de estar vinculado a tareas de enseñanza y aprendizaje, y varias de ellas se jubilan a una edad temprana.²⁵ En éste último grupo pretendía yo encontrar a mi compañera de viaje, sin embargo, las jubiladas del Nivel Inicial formaban un grupo heterogéneo, muchas de ellas habían finalizado su “carrera docente”²⁶ en roles muy alejados de las prácticas de enseñanza que implicaban saberes sobre los cuales yo pretendía reflexionar. Por lo tanto una segunda condición se sumaba a la etérea: tendría que ser maestra de un jardín de infantes de la provincia de Buenos Aires recientemente jubilada a cargo de un grupo de niños al momento de la misma.²⁷ Esto último está relacionado con la actividad de reflexión conjunta que representa la interacción específica de la Historia de Vida, la profundidad histórica de la misma parte de un presente reciente en el cual la co-construcción se asienta.

La naturaleza crítica del espacio narrativo biográfico demanda un docente comprometido con su profesión, dispuesto a pensar acerca de la historia de su relación con el saber y el juego revisando posturas y concepciones a partir del intercambio con el investigador: “Se puede iniciar una tarea conjunta de desestructuración de las explicaciones que el entrevistado ha asumido como definitivas; se puede profundizar en ellas discutiéndolas desde distintos puntos de vistas; completándolas con informaciones adicionales y que anteriormente no habían sido tomadas en cuenta (...)” “(...) se trata de una tarea de búsqueda compartida. Tarea difícil, pero de resultados mucho más eficaces, al entrevistado se le exigirá —en la medida de lo posible— una ardua tarea intelectual; en la que el entrevistador deberá actuar como estímulo, pero nunca como reemplazo.” (Saltalamacchia: 1992: 16)

La cercanía del cese jubilatorio supuse que me garantizaría la mirada activa y recientemente vinculada al saber docente, una participación política sindical juzgué apropiada a una postura activa y crítica sobre procesos de construcción de saberes y nudos problemáticos vinculados al mismo en relación al juego. Fue así que en la sede sindical del barrio de Lanús supe de un encuentro semanal de jubiladas con quienes me contacté con cierta decepción, dado que entre ellas ninguna había pertenecido al Nivel Inicial, sin embargo, hubieron sugerencias de una ex-directora - y actual funcionaria sindical - de un Jardín de Infantes del distrito, que recomendaba a una jubilada reciente

²⁵ El Estatuto del docente de la Provincia de Buenos Aires establece la edad mínima jubilatoria en los 50 años de edad con 25 años de aportes.

²⁶ Es significativa la denominación del recorrido profesional de un maestro. La metafórica denominación da cuenta de la movilidad mencionada anteriormente.

²⁷ No es menor el dato de que el régimen jubilatorio establece un porcentaje adicional a aquellas maestras que se jubilan “en ejercicio”, es decir cumpliendo funciones de enseñanza con un grupo de niños a su cargo.

llamada Nilda. El reconocimiento que de ella tenían sus pares consideré de importancia para su elección. Con los datos acerca de su lugar de trabajo, pude hablar con maestros que habían trabajado con ella y conmigo, a través de los cuales logré un primer contacto telefónico exitoso luego del cual pautamos una cita en su casa a fines del mes de febrero. Con éste primer paso comenzaba un proceso de mutuo develamiento, si bien telefónicamente fui clara en los objetivos del encuentro y en el rol de investigadora que asumía, la pertenencia a un mismo sector social, la temática de interés común y la sorpresa del interés antropológico en el campo educativo tornaron cautelosos, las primeras interacciones del encuentro.

Como investigadora me inquietaba el saber local que tenía en tanto colega de Nilda, pero más me perturbaba que ella dialogara con esa pertenencia para establecer complicidades que aumenten el peso de sus aserciones discursivas. En el primer encuentro, donde mi intervención fue mínima, traté de marcar mi distanciamiento con respecto a los acontecimientos del relato, pero más gradualmente conforme avanzaba la relación, el dialogo fue fluyendo de manera menos acartonada logrando un real intercambio reflexivo en el segundo encuentro.

Si bien mi doble pertenencia como docente e investigadora agregaba una vuelta de tuerca más a la compleja relación entre el antropólogo y la realidad social que construye, y a partir de ella al vínculo que establece con su informante, ella no me excluía de la posibilidad de indagación sino que me obligaba a establecer una mayor vigilancia sobre los supuestos implicados. La vasta fuente referencial que tenía desde una mirada de extrañamiento frente a prácticas y conceptos cotidianos sistematizados a partir de reflexiones antropológicas previas me brindaron la materia prima desde la cual problematizar los discursos que surgían en el intercambio : tanto Nilda como yo interactuamos desde un lugar situacional y metodológico distinto en nuestro recorrido con respecto al juego, la riqueza del encuentro surge a partir de ese lugar diferencial donde ella complementa - “fundamenta, pone a prueba y la especifica” - la explicación mía . (Guber: 2009: 130)

En capítulos siguientes, el conocimiento antropológico producido a partir del dialogo biográfico con Nilda, dará cuenta del carácter conjunto de las reflexiones, si bien partiendo de lugares distintos, la maduración del vínculo generado por el *rapport* existente entre ambas, dará a luz a constantes reformulaciones y resignificaciones de diferentes conceptos que señalarán una ruta del recorrido de mi compañera en su vinculo con el saber docente en relación al juego.

Saber docente y saber pedagógico

Conocimientos locales

E- *Y como aprendiste lo que supiste hacer sobre juego?*

N- *Y yo creo que un poco es el ángel que cada uno lleva adentro, esa creación que uno tiene frente a lo que elige para hacer y la observación, información, buscar un poco en las revistas de orientación, las enciclopedias, en si un poco lo que venía del historial del juego en el jardín de infantes, pero...yo creo que un docente aparte de lo que vas aprendiendo se va haciendo bajo la experiencia. (...) va mucho en lo que vos tenés, lo que observas, cuando haces tus prácticas, y bueno, de lo que vas sumando cada día, porque también vas aprendiendo con el grupo y con los años, la experiencia es mucho, pero la vas ganando. (Entrevista 25/2/13)*

Esta respuesta dada por Nilda suele estar precedida por una pausa reflexiva cuando la interpelación alude específicamente a sus saberes sobre el juego. A lo largo de las conversaciones, ella da cuenta de diferentes espacios de formación profesional: los estudios terciarios específicos que le otorgan la validez legal del ejercicio de la docencia, cursos, revistas, enciclopedias, seminarios y talleres dictados por diferentes organismos locales, regionales, públicos o privados que sin embargo no agotan las prácticas formativas: “ (...) *todo suma, después vos pones y sacas tu propia experiencia, algunas cosas son muy idílicas y después en la sala y en la práctica no son tan como quieren que sea, porque la realidad es otra* ”. (Entrevista 25/2/13) La distancia que señala la narradora entre aquello que “*quieren que sea*” y “*la realidad*” representa el recorrido que ella misma denomina “*la experiencia*” que “*vas ganando*”, y ambos términos remiten a dos conceptos señalados por diferentes investigadores que se acercaron al análisis de procesos educativos a partir de la etnografía escolar o desde un enfoque antropológico: el “saber docente y el saber pedagógico” (Rockwell y Mercado 1988, Rockwell : 1995, Mercado : 2002, Ezpeleta : 1997, 2005, Suarez: 2011)

Si bien su utilización fue dotada de diferentes sentidos según sea el campo de aplicación realizado²⁸, nos interesa retomar la acepción dada por Rockwell en tanto diferentes tipos de conocimiento local, donde el saber pedagógico “contenido en la pedagogía como disciplina académica, es tradicionalmente un discurso prescriptivo” (2009: 27) por el cual se definen cursos a seguir, recomendaciones, diseños ideales de contenidos, métodos o evaluación, que pretenden dar una respuesta práctica para mejorar los problemas de la enseñanza. Es un saber transmitido generalmente a través de disposiciones oficiales, materializado a partir de prescripciones curriculares y normativa escolar, en mecanismos desde los cuales se valoriza positivamente a éste en desmedro de “el conocimiento cotidiano que se adquiere y se hace objetivo en la práctica de enseñar” (Ibidem:1995:37). El saber docente, en cambio, alude a éste último, el cual ya no se

²⁸ En investigaciones del campo de la educación focalizados en la gestión y en la formación docente el saber pedagógico remite al saber del maestro “situado, contextualizado, construido o reproducido casi siempre narrativamente por los docentes” (Kincheloe, 2001 en Suarez, 2011) Está referido a la “cultura escolar empírico práctica”, diferente de la “científico técnica” y de la “organizacional-burocrática” (Ezpeleta, 2005)

concreta en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, y representa una “dimensión de conocimiento local integrada a cualquier práctica (Ibidem: 2009:27), si bien se refiere a la práctica educativa, incluye saberes construidos en la particularidad de las biografías personales de los maestros y de la “historia social e institucional que les toca vivir” (Ibidem:2009:28) Cada escuela, cada Jardín de Infantes, están atravesados por procesos históricos que se inscriben de diversas maneras en la vida institucional del mismo, éstas particularidades son revividas y resignificadas por los maestros y constituyen una matriz sobre la cual se reelaboran los conocimientos pedagógicos adquiridos en la formación profesional y los cambios sugeridos a partir de disposiciones oficiales y documentos curriculares: “*eso te da a vos la pauta de que ante las diferentes formas de trabajar que son **bajadas** a nivel provincial, uno las fue trabajando, que no fue siempre manteniendo lo mismo, yo sinceramente viví muchas experiencias y buenas, ahora con esto*”²⁹ *hubo muchas reuniones, muchas reuniones para ver como lo hacíamos*” (Entrevista 03/5/13)

Otra vez, el “como” está vinculado a un conocimiento dinámico integrado a la práctica, el cual, pese a ser emitido desde un discurso individual apela al carácter social de la experiencia cotidiana. La narrativa docente brinda una oportunidad única para “documentar ese saber” que en relación al juego adquiere la doble significancia de reflexionar acerca sobre un saber docente históricamente presente y un saber pedagógico no siempre explicitado, o bien siempre en el ojo de la tormenta, como ilustra en ésta frase Nilda: “*porque la otra vez mis consuegros me decían, porque la otra nieta fue ahí desde jardín, Catalina fue ahí solo el primero, “será porque en el jardín donde estas vos juegan demasiado y Sofía hace actividades, hace esto...” y me nombraron...son miradas, no defiendo ni una ni la otra, pero la esencia del juego tiene que estar.*” (Entrevista 3/5/13)

A través del término “**bajar**”, en la cita precedente, en referencia a las prescripciones pedagógicas sobre juego, la docente, da cuenta del vínculo jerárquico entre ambos saberes, significando los procesos por los cuales el ubicado “*arriba*” pretende tornarse efectivo en la práctica cotidiana. Sin embargo, la relación no es directa, ellos son apropiados de diferentes maneras por los sujetos educativos, ciertos contenidos son impuestos por mecanismos de coerción estatal y otros corresponden a apropiaciones logradas por los sujetos según marcos históricos y texturas dinámicas de las escuelas. Los saberes docentes que como afirma Ruth Mercado, están conformados por “*huellas de acciones y líneas de pensamiento provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales*” (2002:36,37), dan cuenta de los diversos sentidos culturales asignados a los contenidos implícitos o explícitos como el juego. Es en la apropiación heterogénea de los mismos, que se recrean y reelaboran, por lo cual desde este punto de partida teórico adquieren relevancia las

²⁹ Se refiere a la implementación de los Documentos Curriculares del año 1995, correspondientes a la nueva Ley Federal de Educación por la cual se decretaba la obligatoriedad de la sala de 5 años cuyos contenidos de enseñanza compartían un mismo módulo con primer grado de la escuela primaria. Ver capítulo 5 donde se profundiza más en el tema.

experiencias formativas docentes y su vínculo con una mirada dinámica sobre la cultura.

Experiencias Formativas

La heterogeneidad del cotidiano escolar infantil plasmado a partir del diálogo con Nilda y desde experiencias de campo previas³⁰ es indicio de la diversidad de procesos de apropiación³¹ que suceden en cada uno de dichos ámbitos sociales. Las normativas y modos de acción prescriptos son resignificados en función de dinámicas institucionales particulares: *“a nosotros...nos resultó difícil al comienzo y al no comprender bien cual era el rol del juego frente a esta currícula, pero...nosotros hacíamos como un anexo, en donde planteábamos el juego, porque realmente sino como íbamos a trabajar en el jardín?”* (Entrevista 25/2/13) La densidad semántica del relato, da cuenta de la fortaleza de tradiciones históricas en relación a recursos culturales como el juego, que valorados por los sujetos, persisten a través de distintas estrategias sociales que comprometen el saber docente y el saber pedagógico a pesar de prescripciones oficiales.

Aquella perspectiva que considera la particularidad del saber docente, contempla que cada espacio formativo deja huellas en aquellas personas que los transitaron. Si bien históricamente la escuela fue considerada preponderante en la definición de la socialización de los sujetos homogeneizando diversidades culturales, ésta visión corresponde a una idea estática de la cultura, en donde los sujetos internalizan significados desde la infancia que le brindan pautas de comportamiento invariables dentro de sentidos limitados. La escuela, desde ésta mirada funcionalista, que es la que prevalece en cierto discurso público, transmite “una” cultura, “la cultura” de “la sociedad” homogeneizando los valores de las generaciones futuras. Ésta visión de unidad funcional de la sociedad con un sujeto ausente (Charlot: 2006) fue cuestionada posteriormente a la luz de la práctica antropológica que daba cuenta de la existencia de una sociedad plural. Los enfoques culturalistas y reproductivistas sentaron sus posturas sobre la crítica de ésta a la luz de procesos sociales diversos, supeditando el rol del sujeto al lugar que ocupa en distintas posiciones sociales en el caso de la última y otorgándole una determinación categórica en la primera. (Bourdieu y Passeron : 1970, Geertz :1973, Rosaldo:1991)

La diversificación de estudios etnográficos en las escuelas, aportó una imagen más dinámica de la misma, en la cual se ponen en juego “estrategias construidas con diversos elementos culturales” ligados a “contingencias sociales y momentos históricos por los que atraviesan

³⁰ Además de la vivencia que tengo como docente del nivel, y la posibilidad de observación de diferentes realidades institucionales que ella me brindó a lo largo de mi carrera, el trabajo de campo realizado para seminarios y materias del ciclo de grado me permitieron dar cuenta de dicha heterogeneidad. En Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo, realicé trabajo de campo en el Jardín de Infantes N° 903 de Ezeiza (2000); luego para la materia Sociolingüística realicé entrevistas en el Jardín de Infantes N° 908 de Carlos Spegazzini (2001), en el Seminario de Educación, el trabajo de campo lo realicé en el Jardín de Infantes N° 933 de Lanús (2007), en la materia optativa Didáctica del Nivel Pre-primario realicé entrevistas en el Jardín de Infantes “San Martín” de Avellaneda (2007); y por último, para el Seminario “Ser antropólogo. Problemas sociales y problemas de investigación” basé mis reflexiones en las experiencias del Jardín de Infantes N° 925 de Lanús (2009)

³¹ El concepto de apropiación, considerado como una “relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos” (Rockwell 1996)

determinados sujetos.” (Rockwell: 1996: 8) Lo que sucede en ellas forma parte de procesos culturales variados en donde éstos últimos son formados a la vez que formadores de aquellos, en una compleja relación no exenta de sentidos contradictorios. El saber entonces, se construye en ese vínculo a partir de experiencias formativas heterogéneas, en el seno de relaciones sociales a lo largo de la vida de una persona, y la escuela, si bien no es la única, tiene un peso importante en la sociedad occidental moderna: “El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de estas prácticas los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir.” (Rockwell: 1995 : 14) A través del discurso docente podemos pensar la lógica de construcción de saber lúdico, donde saber docente y saber pedagógico se vinculan de manera particular en el relato de Nilda, a partir de su recorrido personal por diferentes experiencias formativas, dando cuenta de un “saber situado, contextualizado, construido o reproducido” por los docentes (Suarez : 2011: 120) Tanto su experiencia docente, como su participación en diferentes espacios constituyen un camino formativo que es recreado a partir del discurso biográfico desde donde toma sentido su relación con el juego, con el saber y con los otros.

A partir de esta mirada sobre la “dinámica cultural en la escuela” (Rockwell : 1996) es que podemos afirmar que las practicas docentes se nutren de diversas fuentes de la experiencia social: imitación de maestros de la propia experiencia escolar, observación de compañeros, demandas de los niños, sugerencias de directivos, adhesión a tradiciones pedagógicas del nivel, transmisión de prácticas propias de otros niveles educativos, etc; como sostiene Ruth Mercado, el saber contenido en ellas es “pluricultural, histórico y socialmente construido” (1994: 36) pues implica distintas “fuentes de conocimiento cotidiano provenientes de diferentes contextos experienciales”. Su carácter colectivo se nutre en el ámbito de lo cotidiano en el marco de situaciones específicas a las cuales se remite durante el proceso reflexivo de la narración: “(...) *uno siempre va a enseñar a través del juego, en la casa lo podemos hacer pero me parece que no se profundiza tanto el sentido del juego, porque nosotros de repente si vamos a jugar a, hacemos un dominó, un dominó grande para jugar en grupo en el piso*”; *porque en la casa se puede hacer, porque si armas el supermercado en tu casa vas a tratar de trabajar con carteles con las palabras , con los números, el intercambio, el diálogo, el cambio de roles, pero lo que sucede en el jardín siempre va a ser mas enriquecedor porque son mas los actores intervinientes*”. (Entrevista 3/5/13) Ambas afirmaciones corresponden a una reflexión sobre la diferencia entre el juego que se desarrolla en el Jardín de infantes y en el ámbito privado de la casa, para lo cual la narradora apeló a una argumentación situada en la practica cotidiana de la enseñanza según su experiencia.

La reflexión biográfica, dentro de distintas áreas de investigación educativa, asume entonces un rol fundamental en esta perspectiva, puesto que tanto los procesos de socialización,

como la llamada formación inicial y continua son repensadas a la luz de una perspectiva cultural dinámica cuya centralidad del sujeto obliga al estudio de los procesos que inciden en la construcción del saber. El mismo, es considerado en un rol activo dentro del entramado social, el cual se concibe como una compleja de relaciones entre las “mediaciones culturales, la agencia humana y los procesos sociales” (Rockwell: 1996 : 10); por lo tanto su centralidad es ponderada en el análisis de los procesos de aprendizaje humano, dando una complejidad mayor que aquella que se considera en perspectivas funcionalistas donde éste sucede por simple internalización de saberes.

La construcción social del conocimiento

El protagonismo dado al sujeto se evidencia en distintos campos disciplinares, Bernard Charlot, propone trabajar con una sociología del sujeto³² que, en el campo específico de su especialización teórica, de cuenta de “que relaciones mantiene con el “saber”, en tanto es considerado como un “conjunto de relaciones y procesos”. (entrecomillado del autor, 2006 : 53) El “pequeño hombre”, como llama el autor al sujeto social, es aquel que se constituye como tal en su vínculo con los otros y con el mundo. Esta “perspectiva antropológica” remite a un hombre obligado a aprender para ser, es en esta condición ontológica que el saber es contemplado en tanto relación, un determinado conocimiento adquiere sentido o significancia para el sujeto cuando puede ser puesto en relación dentro de un sistema y con otros con los cuales éste se torna comunicable, así como en el uso que de él haga el sujeto en la dinámica de su relación con el mundo.

Tanto saber como conocimiento han sido términos largamente discutidos en disciplinas como la filosofía y la sociología del conocimiento, ocupando un lugar central en ellas. Ya sea desde la primera preocupada especialmente por cuestiones ontológicas introducidas por los griegos y luego profundizadas por Kant quién construyó su filosofía a a partir de una teoría del conocimiento, como desde la última, el desarrollo profundo de la temática excede las pretensiones del presente trabajo, por lo cual nos limitaremos a mencionar la reflexión de Charlot al respecto, pues se enmarca específicamente en el pensar procesos educativos.

En esta primera aproximación a la propuesta teórica de Charlot, utilizamos para significar un mismo concepto, tanto la denominación de saber como la de conocimiento y “aprender”, sin especificar aclaraciones terminológicas sobre cada uno de ellos. Si bien el autor torna confusa la utilización de cada uno de los mismos³³, vamos a tomar a un autor citado por él para esclarecer momentáneamente el asunto: según Monteil (1985), la información es un dato “exterior al sujeto”,

³² Siguiendo la línea de Dubet y Martuccelli (1998) que proponen una Sociología de la experiencia

³³ Reiteradas veces distingue “el saber” del “aprender”, mas luego en la argumentación utiliza a ambos para señalar la relación epistémica del mismo.

mientras que el conocimiento es el “resultado de una experiencia personal”, el primero de carácter objetivo y el segundo subjetivo. El saber en cambio, es información asumida por un sujeto, pero es producido por éste en relación consigo mismo y con otros que co-construyen, controlan, validan y comparten ese saber. Schlanger (1978) agrega que es “una relación del sujeto conocedor con su mundo, producido por la interacción entre el sujeto y su mundo, y resultado de ésta interacción” (2006 : 70) Según estos aportes, el saber tiene la particularidad de ser indisoluble del sujeto en su vínculo con otros, mientras que el conocimiento si bien supone un sujeto es de carácter personal. Ahora, la mayor dificultad surge cuando se reflexiona sobre el saber y el aprender, en el desarrollo siguiente intentaremos despejar la postura del autor frente a ambos términos.

Para ello es importante reflexionar acerca de una discusión retórica que entabla el sociólogo cuando cuestiona la denominación de “saber práctico”, entre otras tipologías de saberes, diciendo que es un error “creer que son las formas específicas de un objeto natural las que se llamarían “saber” (...) mientras que son formas específicas de relación con el mundo” (*Ibidem* :71) La práctica en sí no es un saber pero sí implica a éstos, mencionado explícitamente el ejemplo del maestro afirmará: “quien “tiene práctica” vive en un mundo donde percibe índices que otros no percibirían y dispone de señales y de una gama de respuestas de las cuales otros estarían desprovistos. La práctica no es ciega, está equipada y organiza su mundo – ella supone y produce aprender- Pero este aprender que es dominio de una situación, no es de la misma naturaleza, ni en su proceso ni en su producto, que el saber enunciable como saber objeto.” (*Ibidem*:72) El aprender, es entendido como la actividad de apropiación de un saber, en una situación particular que implica un lugar, un momento, en un espacio y tiempo con otros. El cuestionado “saber práctico” es reconceptualizado por el autor a partir de plantear la consideración de diversos tipos de **relación epistémica** con el saber: la primera, será aquella que “constituye en un mismo movimiento, un saber-objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de un tal saber” donde el saber se torna existente en sí y puede ser nombrado; en la segunda, en cambio, el saber implica el dominio de una actividad emprendida en el mundo³⁴ y la tercera y última corresponde al saber dominar una relación consigo mismo y con otros. Según esta triple clasificación, el llamado saber práctico pertenece al ámbito de las dos últimas clases de relaciones con el saber, a las cuales designa como “relaciones epistémicas con el aprender”, y a partir de aquí es que puede desanudarse el atolladero conceptual; el aprendizaje en tanto actividad situada implica a la relación del sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros, cuando en ella se construye un saber pasible de ser nominado y comunicable como saber-objeto, Charlot aludirá a él como “saber”, si en cambio compromete fuertemente la experiencia del sujeto para ser “aprendida” la vinculará con las figuras del aprender. La distancia

³⁴ A partir de este punto sigue la línea por la cual considera “saber” solo a aquel que se constituye en saber-objeto “Pero existen otras relaciones epistémicas con el saber (que son entonces más bien relaciones epistémicas con el aprender) (2006:79) Llamando a las otras dos “relación con el aprender”

entre ambos, quedará salvada a mi juicio, por la **relación identitaria** a la que alude el autor en tanto el sujeto se relaciona con el saber o aprende desde su historia, sus expectativas, sus relaciones con otros y consigo, vale decir, desde su experiencia.

Mas allá de los debates conceptuales presentados en relación al saber y al aprender, la relevancia de las teorizaciones de Charlot, radican en la consideración del saber como relación social con el mundo en tanto sistema de significaciones compartidas, partiendo desde el horizonte de actividad del sujeto en un espacio y tiempo determinado. El planteo del “saber práctico” es significativo para nuestro análisis pues remite a la diferencia entre saber docente y saber pedagógico sumando elementos para su reflexión. Las experiencias formativas que supone la trayectoria del sujeto, cuya acción dinámica estableció vínculos con otros significativos, forman parte de lo que Charlot llama “relación social con el saber”, pues a través de ellas se constituye la particularidad del sujeto que construye saber. Ruth Mercado, suma su reflexión en la misma línea cuando piensa en el saber docente según la concepción de Heller que alude al “conocimiento de la vida cotidiana” y su apropiación heterogénea por el sujeto, pues ésta dependerá de la particularidad del mismo “en la época y en el ambiente determinados”, es decir que remite también a un saber situado y en relación con el mundo. Es en la experiencia propia y particular del trabajo cotidiano y en la flexibilidad que ella implica, que los maestros se apropian de los saberes que necesitan para desarrollar sus prácticas, en ese proceso reelaboran aquellos aprendidos en diferentes contextos formativos.

Por último, entiendo que el saber de la experiencia, es una expresión válida para nominar a aquel saber construido en prácticas cuyo margen de previsibilidad es menor, los saberes que se ponen en juego en situaciones educativas donde intervienen sujetos activos cuyas historias personales son diversas tanto por sus contextos formativos como por su diferencia etarea, están distanciados del saber-objeto nominado por corrientes pedagógicas que si bien son productos sociales carecen del dinamismo del primero que se recrea y transforma en cada uso. Sin embargo, el hecho de no considerarse saber-objeto (según el tipo de relación epistémica que propuso Charlot), no lo inhibe de su capacidad de comunicabilidad, como afirma Mercado, es dialógico pues involucra una relación con aquellas tradiciones, huellas y ámbitos sociales con los cuales dialoga. La “documentación” del mismo es un proceso que raras veces ocurre, en los últimos años, estudios etnográficos y experiencias de narrativa, investigación y formación docente intentan salvar la distancia entre ambos saberes, las reflexiones teóricas que ellos implicaron no son menores, veamos algunas de ellas.

Narrativa Docente: relaciones de saber

Ya se ha mencionado la importancia de los aportes de Christine Delory-Momberger sobre las

historias de vida tanto en proyectos de formación como de investigación en el horizonte de las ciencias sociales, éstos contribuyen a la reflexión sobre teoría del sujeto y de la socialización, en el sentido de la perspectiva desarrollada en apartados precedentes por otros autores de diferentes campos disciplinares. La novedad con respecto a aquellos radica en la reflexión sobre la narrativa biográfica y sus implicancias teóricas. El camino señalado por la autora, si bien no alude específicamente a la narrativa docente, da pistas de explicitación de saberes propios de los maestros.

La “escritura de vida” a la que remite la palabra biografía, “debe ser entendida como una actitud primordial y específica de la vivencia humana” (Delory-Momberger :2009: 31), la biografización entonces es definida como un proceso que se realiza durante toda la vida, un “recurso esencial de socialización y construcción social”(Ibidem:33), el cual constituye una “forma privilegiada de actividad reflexiva a través de la cual el sujeto se piensa a sí mismo” dentro de su ambiente social e histórico, si bien son individuales, tienen la marca de su inscripción histórica y cultural. A través de ella, se da cuenta de la historia de su relación con el saber y sus aprendizajes, el actor construye el sentido de su experiencia en un universo social que involucra su subjetividad y reflexividad (Dubet:2010)

Dado el carácter formativo de los procesos de biografización, podríamos decir que implican una metaformación puesto que producen una reflexión constructiva sobre la relación que establecieron con los aprendizajes; es en este sentido que la autora propone una “educación a lo largo de la existencia” (Delory-Momberger :2009:115) a la cual subyace una concepción de construcción de saberes en diferentes procesos y dominios de la vida: “no se aprende solo en lugares especializados de enseñanza y formación (entre los cuales la escuela es solo un prototipo), o solo según formas estructuradas, ni tampoco se aprende siempre de modo intencional. La vida ofrece múltiples momentos, espacios, situaciones e interrelaciones, de los cuales resultan efectos de formación de “aprendizajes” (Ibidem:116) Sin embargo, éstos saberes constituidos en diferentes contextos y espacios se tornan huidizos por el cuestionamiento social que adquieren en tanto saberes producto de la experiencia, si bien no en el reconocimiento de su existencia sino en “la comprensión de las condiciones de producción de ese saber de los procesos que permiten su conscientización y su formalización para fines de validación social”; “las formas que asumen los saberes de la experiencia no se dejan aprehender fácilmente: indisociablemente ligados a la acción, se trata de saberes compuestos, heterogéneos, parcelados, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios” (Ibidem:94) Si nos remitimos a pensar ésta afirmación en relación al juego vemos como el saber lúdico está doblemente atravesado por el saber de la experiencia, tradicionalmente al margen de los saberes disciplinares y del predominio positivista en la escuela moderna, su aprehensión remite irremediabilmente a procesos de reflexión sobre la relación de conocimiento por la cual se produjeron en diferentes ámbitos de la vida del

docente.

Según la autora, la dificultad de su conscientización radica en que no son reconocidos como saberes dentro del sistema construido de representaciones de saber, no pueden hallar el “estatuto de saberes en la trayectoria biográfica individual”; la reflexión sobre ello forma parte de una “biografía epistémica” que refiere a la relación del sujeto con el saber y a sus procesos de construcción del mismo. Destaca necesaria su nominación a través de un trabajo de conceptualización de la experiencia de manera que se torne en saber formal, al develarse en el acto narrativo se valida y se hace pasible de transmisión.

La relación con el saber, es una relación de sentido, citados por la investigadora, Bautier y Rochex³⁵, relacionan a éste con la significación dada a ciertos saberes en función de su particular relación con el mundo, el sujeto valoriza o desvaloriza los saberes en relación al sentido que les confiere (Delory-Momberger :2009:133). La relación con el saber lúdico, adquiere sentidos variados atravesados por distintos procesos culturales, la reflexión acerca de ellos, de los contextos diversos, pluriculturales e históricos con los cuales se vincula, las variadas experiencias formativas que moldearon su construcción, las concepciones y tradiciones con las que dialoga y el marco de relaciones sociales con las cuales interacciona, dará cuenta del saber docente como un tipo de conocimiento local, su “documentación” formará parte del proceso de construcción del mismo, como saber situado, en el marco de la reflexión biográfica de Nilda.

E. Y desde que vos empezaste podrías recordar un poco el recorrido de tu carrera? de cuantos años?

N- 33 años... mirá yo lo que te quiero decir, que no se si antes te lo conté , o sea un poco el estar frente a lo que significaba enseñar , el hecho de enseñar que siempre me gustó, me gustó el estar compartiendo una actividad de aprendizaje, yo, ya cuando tenía 14 años iba a la parroquia que está acá cerca y ayudaba a la catequista, después ya tuve mi grupo, que enseñaba, incluso lo hice hasta los 22 años, preparando para la comunión, y, éste último, el año de los 21 a lo 22 la parroquia estuvo en construcción y venían todos los sábados a mi casa, en el garage de mi casa, y aparte a los 17 años yo me recibí de maestra superior de inglés y ahí ya empecé a enseñar, tenía clases particulares, yo enseñaba acá en casa también , así que yo ya antes de terminar la secundaria ya tenía, este último año, yo ya empecé a atender alumnos, hacía un año que tenía alumnos y después cuando empecé a estudiar el profesorado aparte venían algunos alumnos particulares de primaria. (Entrevista: 25/3/13)

El saber implicado en la práctica de enseñar, sabe Nilda, no se remite estrictamente a la formación específica por la que fue acreditada, consideró importante mencionar sus experiencias formativas previas en distintos ámbitos que el escolar, pero con dinámicas que entiende como semejantes:

³⁵ Co-investigadores junto a Bernard Charlot de la ESCOL de la Universidad Paris-8

catequista, profesora de Inglés, profesora particular, roles sociales que la ubican en el lugar de enseñante. Analizar cómo significa éste vínculo, que relaciones de saber pondera y con quienes, será tarea de reflexión de apartados siguientes, en un intento de cartografiar su particular relación con los procesos de construcción de conocimiento.

Presencias ausentes y ausencias presentes

Pensando lo documentado

Hemos reflexionado a lo largo de los capítulos precedentes sobre la implicancia de los saberes documentados y no documentados en la cotidianeidad del trabajo docente, los cuales se nutren de diferentes experiencias formativas por las que trasciende el sujeto a lo largo de su vida. La narrativa en la que se plasma la memoria biográfica da cuenta de ese particular recorrido en frases que contienen diversas reflexiones. Varias veces se menciona desde el campo de la antropología, y específicamente aquí lo hemos hecho, que como disciplina, nuestra tarea pretende, entre otros objetivos, dar cuenta de aspectos no documentados de la realidad social. Por lo cual nos preguntamos: en la realidad educativa, ¿a que nos referimos con esto? ¿cuales son los saberes pedagógicos documentados y cual es la particularidad que asumen en el nivel inicial? Una respuesta rápida remitiría a las normativas, lineamientos curriculares y prescripciones oficiales que regulan la tarea docente, sin embargo, particularmente en el nivel inicial vimos, tanto a partir de su historia, como de las aserciones discursivas de Nilda, que lo documentado adopta formas y caminos diversos, el modo de prescribir la práctica trasciende los “caminos centrales” y toma “caminos laterales” que hablan de sentidos construidos en complejos procesos no lineales en donde se articulan discursos locales e institucionales.

No casualmente fue Adriana Puiggros (1990), como historiadora de la educación quién acuñó las anteriores metáforas dando cuenta de la posibilidad de reflexión sobre los discursos pedagógicos por vías ajenas a los planes de estudio. La historización de la práctica educativa esclarece la comprensión sobre los procesos que participan de su construcción. No solo los documentos emitidos por el estado prescriben, sino también la concepción del espacio de la sala donde se desarrolla la rutina diaria, la organización de los elementos lúdicos, la definición de los tiempos, que fueron construidos a partir de diferentes tradiciones pedagógicas y son reelaboradas definidas en cada uso:

E- *“Sin embargo, me sorprendió cuantas de éstas prescripciones se ven todavía en los jardines, los rincones de juego...”*

N- *Pero en el jardín que estoy yo no es así, no era así..en mi sala de 5 era una sala muy despojada...lo que es juego en bloques estaba en el SUM, en el sector, ahí teníamos bloques plásticos y de madera, fuera de la sala, después teníamos un mueble con rueditas que lo podíamos desplazar ahí teníamos juegos de mesa, todos juegos de actividad tranquila, podemos llamarlo así, rompecabezas, dominó, sector de títeres, el niño jugaba en el SUM, con esas actividades, también teníamos , también estaba el sector de la casa de muñecas para la sala de 3, la sala de 5 a veces, y dentro de la sala teníamos todo lo que íbamos organizando para los juegos, los juegos trabajo, que iban variando, había todo un sector de material de desecho que íbamos utilizando, otro donde*

poníamos los disfraces que se iban armando, muebles con estantes en donde teníamos bueno, si, había materiales de plástica con el pizarrón, pero era mucho mas móvil, pero eso bueno también depende de la forma de trabajo y de la dirección, de la renovación que se da en jardín, porque de repente los estantes si vos trabajabas con plantas armabas ahí un sector de ciencias...de observación, no era...antes sí estaban mucho, en época se mantuvo eso, la casita, el sector de ciencias, la biblioteca..., la biblioteca estaba también dentro de la sala, pero bueno, yo aparte armaba muchos libros con ellos, era mas móvil todo, mas activo, mas dinámico, no tan estático y rígido (...) (Entrevista: 3/5/13) Aquí aparecen con claridad dos prescripciones documentadas a partir de la constitución del espacio; una referida a la ubicación de los materiales de juego de manera fija en el espacio de la sala y la otra vinculada a una concepción mas dinámica que apela a un espacio “despojada” y móvil ; cada uno de ellos se relaciona con tradiciones pedagógicas distintas que implican vínculos diferentes entre los sujetos involucrados.

Las anteriores reflexiones remiten a un concepto nuevo, desde la perspectiva histórica de las ciencias sociales, pero largamente discutido en la brevedad de su existencia: el currículum. Como afirma Diaz Barriga, su diversidad de significado se evidencia con una obligada especificación acerca de su definición frente a cada desarrollo teórico que lo involucra. (2003) Su surgimiento junto con la consolidación de los sistemas educativos modernos a principios del siglo XX, se vinculó con la necesidad creciente de visibilizar una educación intencionada por la cual el docente pasaba de ser responsable de los contenidos a otra por la que debía conocerlos, en tanto éstos eran determinados por los especialistas de la educación (Ibídem : 4). El campo del currículum, como área de desarrollo dentro de los estudios educacionales, surgió en el marco de la sociedad industrial y su necesidad de especialización en múltiples empleos y a la cual se sumó, luego de la segunda guerra mundial, una preocupación de educación para la democracia. (Ibídem: 7)

Las diferentes significaciones sobre el mismo abarcan desde aquella tradicional que lo asocia al documento escrito que define el conjunto de medios destinados al logro de ciertos aprendizajes (Ralph Tyler en Dussel: 1996: 250) hasta la perspectiva de la nueva sociología de la educación que denuncia su carácter político pues define al conocimiento escolar como una selección arbitraria vinculada a ciertos intereses sociales, tal como opina Nilda: “ (...) yo lo que vi en todos los años de mi carrera...que nunca, desde el estado sobre todo se le dio al maestro la posibilidad de cursos de perfeccionamiento en cada cambio estructural para poner en práctica, cambia un gobierno, cambia la forma de ver la escuela, presenta otra forma de trabajar (...)” (Entrevista : 25/03/13) Expresando una percepción del sentido político del currículum documentado y su incidencia en las prácticas , denuncia la desvinculación del saber docente en la planificación de los procesos de cambio.

Por otro lado autores como Braslavsky (1992) sostienen que la relación no es unívoca, pues

hay numerosos agentes y múltiples miradas que conviven bajo una misma área curricular. Un estudio significativo, es el de Apple y King (1985) quienes a partir del análisis de clases de jardines de infantes en Inglaterra concluyeron que el aprendizaje más importante era la noción de aprendizaje como “trabajo” en oposición al juego y adhirieron a la denominación de “currículum oculto” (Jackson: 1968) de estos aprendizajes no prescritos. (Caruso y Dussel: 1998). Finalmente, la visión dinámica que considera al currículum como un objeto social que se modifica en su concreción pone énfasis en las transformaciones y recreaciones que operan desde su gestación oficial y técnica hasta su concreción a través de distintos sujetos involucrados. (Coll: 1987, Gimeno Sacristan :1988, Terigi :1993).

Frente a la diversidad de posturas, intentamos definir un posicionamiento acorde a las reflexiones de capítulos precedentes : si bien creemos, en sintonía con Elsie Rockwell (1996), que la experiencia escolar excede el nivel normativo dado por el currículum oficial y sostenemos el carácter constitutivo de la dinámica institucional como contexto formativo de concepciones y prácticas de niños y maestros, solo pasibles de ser comprendidas a la luz de su particular concepción histórica, consideramos necesario diferenciar entre aquello documentado que adquiere diferentes niveles de concreción a través de distintos recursos prescriptivos, en el sentido de que se tornan “testimonio público y visible de racionalidades y retóricas legitimadoras de la escuela” (Goodson en Dussel : 2006 : 97) y lo que se construye en la comunicación cotidiana de la escuela, mas ligada a contingencias sociales y a la heterogeneidad de los procesos escolares en los cuales juega un papel preponderante la agencia de los sujetos. La metáfora citada por Dussel (2006: 97) acerca del currículum como reglas de un juego que luego el azar y los jugadores juegan, es en parte clarificadora de la diferencia, sin embargo, el reglamento de este juego tiene una complejidad mayor dada por su inscripción histórica, el carácter de su construcción social, la implicancia de intencionalidades políticas, económicas y culturales diversas y, en ocasiones, contradictorias y la diversidad de “agentes curriculares”³⁶ involucrados en su documentación.

En la reflexión histórica acerca del modo en el cual aparece el juego vehiculizado por diferentes niveles de definición institucional, dentro del recorrido de la Educación Inicial Argentina, y en especial en el eco que generó a nivel local en el sur de la provincia de Buenos Aires, lo que llamaremos “lo documentado” , así como en la apropiación que de ello se oye a través de la voz de Nilda, ondulará nuestro análisis, intentando mapear presencias y ausencias no siempre visibilizadas.

Construcción de saberes pedagógicos: el juego documentado

³⁶ Para ampliar el concepto ver Vazquez de Knauth, 1970. Citado por Dussel: 1993: 67

A riesgo de exagerar, creemos pertinente remitirnos al análisis de algunos aspectos característicos del proceso de constitución del sistema educativo argentino, dado que en el seno del mismo, con el acento puesto en la escolarización primaria, surge la educación infantil a través de los llamados Jardines de Infantes. Si bien en el capítulo 1 se historizaron dichas dinámicas, cabe aquí destacar regularidades y contradicciones de larga data que conforman definiciones documentadas sobre el juego y el discurso pedagógico acerca del mismo.

Como se mencionó antes, el pensamiento ilustrado francés sustentó al sistema educativo moderno, con el acento puesto en la razón como motor de cambio, influyendo particularmente en nuestro país que, a diferencia del resto de América más cercana a la España Ilustrada, adhirió a las ideas iluministas cuyos referentes políticos abogaron por la difusión de las primeras experiencias educativas. (Weinberg : 1995; Caruso y Dussel : 1998 ; Pineau : 2001) Esta marca de origen indica ya un encuadre curricular centrado en la razón, definiendo gran parte de la pedagogía que hegemonizó el discurso educativo argentino: el positivismo.

Como analizan reconocidos historiadores de la educación, si bien dicha corriente adoptó rasgos diversos en los primeros años³⁷, y disputó su predominancia junto al espiritualismo, finalmente dominó gran parte de los postulados educativos prevalecientes en la Instrucción Pública Argentina. (Puiggros : 2003, Carli : 2012, Ponce :2006) Tanto un movimiento, como el otro, implicaron retóricas legitimadoras distintas, cada uno de ellos, pondera ciertos recursos culturales y prácticas estableciendo jerarquizaciones entre los mismos; la escritura, el saber del maestro y el guardapolvo blanco serán íconos del normalismo³⁸ cuyo papel civilizatorio de la tarea docente contrasta con aquel democratizador de la perspectiva espiritualista. (Ponce: 2006) Desde esta mirada, la razón como valor social iluminista se asocia al saber científico cuyo portador es el maestro, de manera que los saberes locales son subestimados e ignorados en un mecanismo de circulación de conocimiento “desde arriba hacia abajo” (Batallan, Díaz: 1990: 43) a partir de un educador que “sabe y entrega y otro que no sabe y recibe” (Ibidem).

Es así como, el crecimiento de las primeras experiencias educativas infantiles, anidó en el seno de las disputas entre ambos planteos, el sustento filosófico espiritualista, como pudimos desarrollar, se basaba en la convicción de la bondad natural del niño, su educabilidad y el respeto por su libertad, lo cual implicaba un corrimiento del otro que prescribía la centralidad del método y del maestro en la enseñanza. (Carli: 2012) La denominada por Puiggros corriente democrático-radicalizada, dentro de la cual se encuadraba la mencionada filosofía, promovía formas de participación democrática rechazando toda práctica autoritaria, pugnando por la participación de

³⁷ Según Ponce (2006) y Carli (2012) el “positivismo pedagógico” o “normalista” fue ecléctico y se nutrió de diferentes autores enrolados en corrientes filosóficas diversas hasta antagónicas (evolucionismo, psicología experimental, sociología, pedagogía crítico-científica, científicismo y espiritualismo)

³⁸ La corriente normalizadora es aquella cercana al positivismo la democrático-radicalizada, la de postulados espiritualistas.

diferentes sectores sociales sin imposiciones ideológicas y culturales. (1990: 43)

Si bien se desarrollaron experiencias de dicha corriente en la escolaridad primaria, éstas fueron aisladas y sus promotores “perseguidos mediante resoluciones que limitaban su capacidad de acción” (Puiggros: 1990: 44); por lo que destacamos que su mayor huella fue la que dejó en los orígenes de la educación inicial argentina. Las kindergarterinas, formadas en el seno de las escuelas normales dentro de cuyas cátedras se debatían las dos posturas mencionadas, adoptaron una ferviente adhesión a ésta última generando experiencias y documentando el saber que defendían a través de revistas pedagógicas como la “La Revista de Educación” en la cual polemizaban en defensa del método Froebeliano enmarcado en la filosofía espiritualista que concebía al niño como un “sujeto espiritual, naturalmente bueno y con virtudes para desarrollar en plenitud” (Ponce :2006 : 46)

Es aquí donde aparece una primera marca prescriptiva fundacional en relación a la educación infantil, la misma forjaba su identidad en oposición al positivismo prevaleciente en la escolaridad primaria, afirmando al juego, como recurso cultural preponderante, adoptando la modalidad institucionalizada del “metodo froebeliano” que consistía en la presentación de un material de juego llamado “dones” que propiciaba el trabajo manual y la ejercitación de nociones abstractas. Esta propuesta, según Malajovich, sienta las bases de la didáctica del nivel (2000), en ella, es el material el que limita y orienta la acción del niño con un maestro mediador entre ambos que, ofrece los elementos y luego va disponiendo de “consignas” hacia ellos. (Sarle : 2010)

La propuesta, se fundamentaba en planteos filosóficos que sostenían al juego como “reflejo de la vida interior del niño” por ser manifestación libre de su inteligencia, modelo de la “vida natural”: “por el juego se abre al gozo como se abre la flor al salir del capullo”. Las palabras de Froebel, citadas por Malajovich (2000: 274), dan cuenta del sustento espiritualista de su concepción, así como de la idea de infancia que prevalece: el niño asociado a la naturaleza, a la bondad y a valores cuyo desarrollo el juego propiciará. Son éstas ideas las que las Kindergarterinas difunden y defienden a través de debates en los espacios de formación, en revistas especializadas, conferencias, y mediante el desarrollo de experiencias en Jardines anexos a las Escuelas Normales. La característica “casi militante” (Ponce: 2006: 49) de las maestras, constituyó una primera manifestación de lo que, a nuestro entender, sería una constante en el saber docente del nivel educativo: la preponderancia de las educadoras en la difusión del saber específico del Jardín de Infantes, las numerosas asociaciones creadas para tal fin dan cuenta de ello.³⁹

Vemos a través de la memoria histórica como se articuló saber docente y saber pedagógico, si bien éste último se gestó con el aporte de pedagogos “con nombre y apellido” (Sarle: 2010: 30),

³⁹ Patricia Sarlé menciona como ejemplo a la “Unión Froebeliana Argentina” de 1893, a la “Asociación Internacional de Kindergarten” en 1898, a la “Sociedad Amigos de la Infancia” de 1915, y la “Asociación Pro.Difusión del Kindergarten” de 1935. (2010:30)

fue la motorización de sus maestras a través del saber de la práctica quienes adaptaron las propuestas a la realidad argentina. Como destacan diversos autores, a las propuestas de Froebel se sumaron aportes de otros pensadores como las hermanas Agazzi, Ovidio Decroly y María Montessori, cuyas influencias abrevaron en el diseño del espacio, las características de los materiales y el diseño de las actividades, que fueron descriptas en el apartado histórico precedente. Ellas constituyeron y conforman aún, lo documentado de la educación infantil argentina, así aparecen reflejados a partir de indicios en el relato de Nilda, la vigencia de elementos de juego, el valor de la experiencia directa, y la utilización del tiempo.

De éstas primeras improntas, a las experiencias que se sistematizan de diferente manera en la década del 60' a través de la acción, otra vez, de protagonistas inquietas del nivel que con su postura acortan la distancia entre lo dicho y lo hecho, habrá un solo paso.

Primeras modalidades prescriptivas

Las maneras de prescribir las prácticas de la Educación Infantil, excedieron muy tempranamente la impronta de los pedagogos fundacionales, al saber que Nilda denominó “*el historial del juego en el jardín*” (Entrevista : 25/03/13), se sumó la influencia de diferentes documentos estatales; el “Reglamento General para Jardines de Infantes” de 1947 con sus 178 artículos explicita que tiene como fin “orientar la realización de los propósitos en el Jardín de Infantes y las actividades didácticas” centradas en el “hacer, en el sentir y en el pensar”, donde se sistematizan los aportes Froebelianos y Montesorianos desde la novel Inspección General para la Educación Preescolar.(www.abc.gov.ar/.../historiadelosjardinesdeinfantes901...) .

El crecimiento de la educación infantil, se produce especialmente a partir de fines de la década del 60', aquí comienzan a proliferar normativas con pretenciones orientadoras hacia los maestros, las “Circulares Técnicas comienzan a emitirse en 1962 y se multiplican a partir de 1965 junto con la creación de la “Dirección de Enseñanza Preescolar” por la cual se generaba la autonomía de la rama que comprende a la educación de los mas pequeños. Es a fines de ésta década y a comienzos de los años 70' que emergen ciertos fenómenos influyentes en la dinámica de las instituciones del Nivel Inicial: “la irrupción de una producción editorial especializada en el tema, las demandas de las clases medias de educación de los hijos y la construcción de una nueva mirada política, social y pedagógica del niño pequeño” (Carli, Miranda: 2011: 137) generan un movimiento reflexivo e innovador sobre las prácticas que en ellas se realizaban, motorizadas por docentes vinculadas a diferentes experiencias institucionales, que, aunque con rasgos distintivos a nivel regional, generan una renovación pedagógica en la educación infantil.

Mas allá de los detalles históricos del movimiento, cabe aquí destacar el eco que generan sus

principales postulados en el sur de la Provincia de Buenos Aires, así como también el modo por el cual se construyen, difunden y prescriben los principios de la llamada “nueva didáctica” en relación al juego (Ibidem : 142)

Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat, como directora y maestra respectivamente, publicaron el libro llamado Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes en donde se destaca, entre otros puntos, el lugar central adjudicado al juego-trabajo en las instituciones de educación infantil y el papel comprometido de la educadora. (Carli, Miranda: 2011: 142) Ambos aspectos surgen en el relato de Nilda como parte de sus concepciones: “(...) *el docente se tiene que preparar, por eso yo siempre pienso, vos no podés elegir ser docente porque tenés 4 horas de trabajo, eso no existe ni existió nunca, vos te tenés que preparar (...)*”; “ (...) *ahora cuando yo estuve en sala de tres hace cinc. ...esperá,... yo tuve sala de tres hace 6 años atrás y después dió ...tuve la gran felicidad de volverlos a tener en cinco, y volví a 5, eh, ya, la sala de tres, en mitad de año se llevaba a que el juego ya fuera mas juego trabajo, la sala de tres.*” (Entrevista: 25/2/13)

El llamado Juego-trabajo de las autoras citadas propone un ambiente organizado en escenarios lúdicos diferentes llamados rincones, donde se posibilitan experiencias de juego dramático, construcción y actividades plásticas, entre otros; allí los niños eligen donde quieren ir, van armando sus juegos solos o en compañía de otros. (Ibidem : 144) Sus difusoras proponen un desarrollo diario y su extensión a todas las edades.

Sin embargo, la regionalización que aquí nos compete sucede en el sur de la provincia de Buenos Aires, de la mano de Cordeviola de Ortega, quien lidera la propuesta lúdica institucionalizada, planteando dos momentos distintos de juego: uno informal, libre, y otro sugerido y orientado por la maestra, desarrollado de manera diferente según cada edad: a los tres años el juego centralizador y a los cuatro y cinco el juego-trabajo. El primero remite a una serie de actividades alrededor de un motivo interesante para los niños, y el segundo deviene de la observación de un contexto social y natural significativo luego del cual los niños realizan tareas con el objetivo de recrear los elementos observados que servirán para el juego final. (Malajovich : 2000), ejemplo de éste último surge del relato de Nilda: “ (...) *me acuerdo que habíamos armado el juego del consultorio odontológico, bueno había, en frente teníamos una sala de primeros auxilios que está, bueno, después hicimos toda la visita...mirá me acuerdo hoy el juego que organizaban en la sala de tres...era algo,,que.....te llenaba de alegría de ver como participaban, del cambio de roles del grupo que esperaba de repente en la sala previo al llamado para entrar al consultorio, como habían armado, porque ya algunos trabajaban con sus letras del nombre (...)*(Entrevista; 3/5/13)

Es interesante puntualizar someramente algunos rasgos del libro “Como Trabaja un Jardín de Infantes” escrito por Cordeviola de Ortega en 1967, para poder reflexionar luego sobre su

relación con las características que asume el primer diseño curricular. El mismo es prologado por Amanda Inés Bertarini de Gordobil⁴⁰, quien menciona la mirada multidisciplinaria sobre la infancia, la perspectiva evolutiva del niño en donde la educación asegura “encontrar un equilibrio y perfección” en su desarrollo, una concepción espiritualista del mismo por la cual “las pequeñas almas” deberán educarse en un “clima de alegría y libertad” y la experticia de la autora quien además de contar con una “rica experiencia dedicada a los niños de tres a cinco años”, revela un “profundo conocimiento de la pedagogía contemporánea” y un “gran amor a la niñez”. (Cordeviola de Ortega: 1967: XIV)

Cordeviola de Ortega encabeza en la zona sur de la provincia de Buenos Aires, la renovación que Duprat y Friezche, iniciaron en la zona norte y en la Capital Federal (Malajovich : 2000), ambas a partir de la lectura de diversos autores extranjeros y del impulso dado por los principios de la Escuela Nueva⁴¹ en la cual adquiere centralidad el niño. Sobre él gravitan diferentes disciplinas que aportan nuevos saberes: la psicología evolutiva, la psicopedagogía, el psicoanálisis permitían conocer más sobre los sujetos de aprendizaje; es desde esta postura que el juego tomó centralidad en la didáctica del nivel (Ponce : 2006) La docente, en su libro, especifica hasta el más mínimo detalle los principales saberes que considera que una maestra jardinera debe conocer: desde la significancia social del Jardín de Infantes para la época, hasta la disposición y características del ambiente físico, pasando por el rol de la docente, las características psicológicas de los niños, los “objetivos” y “contenidos” según las diferentes edades, la organización del tiempo, la “tarea escrita” y la descripción puntillosa de los diferentes juegos, sin omitir recursos gráficos y fotográficos, con la finalidad, según afirma su prologuista, de “transferir a la comunidad docente una síntesis de elementos fundamentales y doctrinarios que sirvieran de guía y estímulo constante (...)”(Cordeviola de Ortega : 1967 : XIV)

Si bien no conocemos la influencia de “Como trabaja un Jardín...” en los saberes docentes, creemos que al igual que “Fundamentos y Estructuras...”, que al decir de una de las autoras se “transformó en la biblia” (Carli, Miranda: 141), marcó fuertemente los discursos sobre el juego y el desarrollo de prácticas docentes en relación al mismo. Lo documentado se plasmó en el primer Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, que comenzó a gestarse en un anteproyecto desde el año 71, y adquiere finalmente concreción en el 1975, ya con un gobierno militar en el poder que reformuló el documento preliminar para establecer su aprobación final como Programa de Actividades Curriculares en 1979. (www.abc.gov.ar/.../historiadelosjardinesdeinfantes901...).

Los documentos curriculares oficiales, no hicieron más que plasmar saberes que ya habían

⁴⁰ La mención de esta ex-inspectora, nos lleva a reflexionar sobre lo llamativo del uso del apellido de casada en las protagonistas de la época, Carli, Miranda dan cuenta de ello y aclaran que la Ley 18248 obligaba a las mujeres a usar la preposición “de” para anexar el apellido del esposo, en una práctica común de los años 70” (2011:138)

⁴¹ Como se mencionó en el capítulo 2 la influencia escolanovista tuvo un primer periodo a principios del siglo XX y una segunda influencia en la década del 60'. (Puiggros:2003)

sido documentados por otros medios: Circulares Técnicas, Revistas Educativas, y bibliografía especializada prescribieron tempranamente viejas prácticas, sin embargo el juego, en la sucesión de planes curriculares, iba a tornarse cada vez menos explícito y más debatido. Sus esporádicas apariciones ora como conductas a realizar por los niños, ora como objetivos del maestro, siempre naturalizado como actividad del niño y planteado como propósito fundamental de la educación infantil, mas nunca como contenido a enseñar, tendría que esperar varios años para que comience a adquirir un rol preponderante en la planificación de los saberes legítimo a enseñar en el nivel inicial.

De ciertas ausencias: El juego en las normativas provinciales

Comenzando por primer “Programa de actividades Curriculares Preescolar” de mediados de los años 70', donde prima una mirada psicológica del sujeto, que se enmarca dentro del aporte disciplinar sobre el desarrollo evolutivo del niño, el juego se menciona en el apartado de fundamentación psicológica como una característica asociada a la actividad, al movimiento y el placer, y en la fundamentación pedagógica sostiene que el niño “manifiesta sus vivencias y experiencias en un accionar de carácter lúdico: “El juego-actividad lúdica placentera y al mismo tiempo seria, repetitiva, finalista y tejedora de fantasías, es la forma primitiva y original de expresar sus capacidades. A través de el , inintencionada y placenteramente, descubre su yo y a los otros, entra y se sitúa en la realidad haciéndola suya. El juego es lo que permite al niño vivir una experiencia espiritual completa siendo alternativamente: sujeto y objeto del juego, libertad y necesidad, quien pregunta y quien responde, quien da y quien recibe.” (Programa Curricular, Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación Preecolar. Siemens-Ocampo: 1980: 18) Por lo expuesto afirma que educar es “facilitar la configuración de situaciones en las que el clima y las actividades que se desarrollan respondan al carácter lúdico”. (Ibidem) Sin embargo, pese a estas afirmaciones, en la enumeración de los llamados “contenidos” no se menciona al juego, sí aparece en los “objetivos” como determinaciones de ciertas “conductas”: “jugar imitando roles”, “compartir juegos proponiendo roles y respetando las reglas”, “jugar libremente con materiales concretos” y “jugar libremente en espacios gráficos amplios”, cada uno de ellos graduado según la edad en la que se prescribe.

Como en el planteo de Cordeviola de Ortega (1967), se suma el detalle de aspectos del saber “práctico” de la tarea cotidiana: como debe ser el ambiente físico, cuales serán los “sectores de juego” según las tres edades comprendidas, que propuesta lúdica corresponde a cada edad (juego centralizador, 3 años; juego-trabajo, 4 y 5 años), como planificar, como evaluar y cuales serán los momentos del quehacer didáctico. En este punto, cobra protagonismo el juego, que en el resto de

los apartados se vio desdibujado, es llamativo como la prescripción lúdica opera mas explícitamente sobre la práctica y se ausenta de aspectos didácticos como el planteo de contenidos. Dicha presencia deja huellas en el discurso de Nilda: *“(...) tenías una guía absoluta de todo lo que tenías que hacer, y como se jugaba. (...) pero eso te da la pauta de que estaba todo absolutamente organizado, acá no tenias un maestro creador, del juego, porque acá tenes toda una guía de hasta todos los elementos de que cosas vos podés introducir para que el niño juegue (...)”*(Entrevista: 3/5/13)

La cercanía con el conductismo, y el carácter altamente prescriptivo, coincide con el periodo político en el cual se desarrolló, si bien la versión preliminar de éste curriculum se inició en un periodo democrático, su concreción y vigencia ocupó gran parte del proceso dictatorial argentino (1975-1983), y su influencia en el nivel asumió desde normativas explícitas como la referida a la literatura por la cual la Circular Técnica N° 4/78 sobre Bibliografía aconsejaba cuales estaban autorizadas y cuales no, hasta las Circulares 1 y 2 de 1981 referida al juego-trabajo donde sugiere que *“la maestra dirige la observación, informa, evalúa, supervisa, plantea situaciones a resolver”* (www.abc.gov.ar/.../historiadelosjardinesdeinfantes901...), así aparece tal recuerdo en la memoria docente *“Era así, donde yo estaba era así, era así, pero esto también tenía que ver en el momento que el país estaba, estábamos atravesando un proceso militar, todo tenía que estar muy regido y muy reglado, al niño tenía que enseñarle esto, no había tanto que enseñarle a pensar y a discernir y a dar una opinión (...)”* (Entrevista: 3/5/13)

Según aportes de Ana Malajovich, en dicha época, desde otras propuestas bibliográficas, se reivindica el “jugar por jugar” de la mano de Hilda Cañequé, quien apuesta al juego sin intencionalidad educativa, dividiendo tiempo y espacio en “zona de imaginario” y “zona de la realidad”, en una separación que la primera vincula con el momento político por el cual atravesaba el país donde la libertad y la creación debían estar claramente asociados a una instancia ajena a la realidad, (2000: 281); la directividad de las prácticas y la rigidez del juego es mencionada nuevamente por Nilda: *“se le pedía a la madre que traiga el disfraz para tal momento, que arme la caja de tesoros donde los piratas iban a encontrar este tesoro que habían escondido y va a estar guardado en tal..o sea todo era diferente, el nene lo único que hacía, jugaba con lo que traía, no era actor de su propio juego, y constructor de su propio juego,(...)”* (Entrevista 25/2/13)

El diseño curricular posterior, cuyas presentaciones preliminares comienzan en 1984, con la apertura democrática, contiene una mirada psicologista por la cual se concibe al niño a partir de la consideración de la etapas evolutivas por las cuales atraviesa, según la teoría Piagetiana. Desde ellas se sientan las bases de los diferentes objetivos; individualidad, personalidad y socialización, serán conceptos mencionados con frecuencia. A la rigidez del periodo anterior y la estereotipia en el juego, la perspectiva neo-piagetiana, que implicó una lectura diferente de la teoría psicogenética,

se articula con pedagogías no directivistas (Ponce: 2006) En esta nueva postura de orientación psicológica se contempla al niño en su subjetividad y el docente queda relegado al rol de “observador clínico mas que de enseñante” (Ibidem : 2006 : 87). La fuerza del cambio se plasma en el recuerdo docente: *“Hubo cosas también que yo, realmente, ...para mi eran muy discutibles, porque a veces no tanto dejar hacer por dejar hacer (...) a mi me parece que el docente a parte de guiar la actividad tiene que tener ese elemento muy fuerte, y muy segura de que logro quiero tener , yo veía que a veces eso de dejar hacer no todo el mundo lo comprendía como un hecho de aprendizaje, eso es lo que voy a hacer...lo que veía va (...)”*. (Entrevista; 25/2/13)

Según se explicita en un apartado de dicho documento, el plan curricular presenta un “modelo integrador con una secuencia gradual de complejidad creciente” (Lineamientos Curriculares . Educación Inicial. 1º, 2º y 3º Sección Jardines de Infantes. La Plata, Diciembre 1986), coincidiendo con el anterior en la diferenciación etarea de contenidos y objetivos; cada “eje” (social, ético, dinámico, estético e intelectual) posee objetivos y solo en tres de ellos se explicita al juego: “imitar y asumir roles de su familia”, dentro del eje social; “participar en juegos sociales y de habilidad motora” en el eje dinámico y “crear sus propios ambientes de juego” en el eje estético.

Pasarán diez años hasta que bien entrados los 90’ la Ley Federal de Educación reemplace a los diseños precedentes, la magnitud del cambio es resaltada por Nilda y alude, casi simbólicamente, a las características físicas de los documentos: *“de “esto” pasamos a “esto”, la curricula, fue tremendo fue tremenda la compresión, cuando empezamos a trabajar te digo realmente...que fue muy, muy difícil, fué muy complicado (...)”*(Entrevista 3/5/13)

De 60 paginas el primero, y 30 el segundo, exclusivamente para Jardín de Infantes, el ahora analizado constaba de 7 libros: uno correspondiente al “Marco General”, tres módulos que contenían fundamentaciones por áreas, y otros tres donde se enunciaban “Introducción, Propósitos, Contenidos y Expectativas de logro” , donde el nivel inicial se incluía en un mismo apartado con el siguiente nivel educativo que conformaban la llamada Educación General Básica (1º, 2º y 3º ciclo) La mención al juego está completamente ausente en esta sofisticada política curricular, la complejidad del formato físico es representativo de la cantidad y complejidad de los contenidos que en el se incluyen y la división por áreas disciplinares acentúa el silenciamiento con respecto a la explicitación de las propuestas lúdicas.

Pese a la mención de “favorecer (...) la manifestación lúdica y estética (...)” del niño dentro de los los objetivos de la educación inicial (Ley Federal de Educación), la crítica al vaciamiento de contenidos y al “jugar por jugar” de períodos anteriores, resultó en un compendio de saberes culturales y técnicos voluminoso con el aporte de especialistas que nulo espacio dejaban al registro del saber docente largamente constituido. Sin embargo, paradójicamente, la ausencia de prescripciones sobre la práctica, responsabilizaba enteramente a los mismos sobre su

implementación, asegura Nilda: *“Estos se hicieron en la reforma cuando Duhalde estuvo de gobernador, pero a nosotros...nos resultó difícil al comienzo y al no comprender bien cual era el rol del juego frente a esta curricula, pero...nosotros hacíamos como un anexo, en donde planteábamos el juego, porque realmente sino como íbamos a trabajar en el jardín?”* (Entrevista: 3/5/13) y con su relato deja entrever como el saber docente se hace eco de lo “no dicho” en los documentos e interviene activamente para documentar su práctica.

La obligatoriedad de la sala de cinco años y la coincidencia de los propósitos determinados para ella y el primer grado del nivel primario⁴², “intensificaba la sistematización y la información en la última sección de jardín”, lo que llevaba a la eliminación de los momentos de juego-trabajo, “se hace exactamente lo contrario de lo que siempre se ha sostenido con argumentos fundamentados. Parece que se buscara el reconocimiento y la valorización del ciclo haciéndose cargo de las funciones de la escuela primaria” (Duprat en Miranda, Carli : 2011 : 153)

Por último, en el marco de la Ley de Educación Provincial 13.688, aprobada el 27 de junio de 2007 en consonancia con la Ley Nacional de Educación, en el año 2008, se reglamenta un nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial, donde dentro de un esquema organizado por áreas, aparece el juego, a la par que las áreas curriculares tradicionales. A semejanza del primer diseño, se retorna a la prescripción minuciosa de la práctica docente, con un sólido fundamento social que contempla los procesos históricos ocurridos, una mirada inclusiva y pluralista que entiende al niño como “sujeto de derecho”, a diferencia de los primeros en los cuales la concepción prevaleciente era la de “objeto de cuidado” (Malajovich : 2003) y un apartado específico en el cual se retoman las principales prácticas lúdicas generadas a través de la historia del nivel en la Argentina, otorgando legitimidad a saberes largamente forjados. La docente entrevistada, hacia el final de su carrera llegó a aproximarse a éste plan curricular: *“el último me pareció fantástico para trabajarlo, está mucho mas ...libre...está muy bueno , ahí el juego lo tenés como un papel importante (...)”*(Entrevista: 3/5/13)

En éste somero recorrido por el saber pedagógico documentado, vemos la irregularidad de las menciones explícitas con respecto al juego, como indicio de su cuestionado rol en los avatares del proceso de construcción de la Educación Infantil de la Provincia de Buenos Aires. El rol activo de quienes trabajaron en el campo y vivenciaron distintas experiencias institucionales en la construcción de tradiciones pedagógicas vinculadas al juego, da cuenta de la importancia de contemplar el saber situado y socialmente construido, así como de las instancias de reflexión como auténticos procesos de construcción de saberes lúdicos.

⁴² El nivel primario pasó a llamarse Educación General Básica a partir de la sanción de ésta ley comprendía; el nivel inicial con la sala de 5 años obligatoria, la Educación General Básica con 3 ciclos de 3grados cada uno y el Polimodal de 3 años.

De varias presencias: el juego en el discurso docente

“Ehh, yo creo que... a veces en tantos años...es un poco la misma receta con diferentes formas de ver, porque en los últimos años no hubo tantos cambios como quizás en los comienzos (...)” (Entrevista; 3/5/13) Muchas veces escuché, como docente e investigadora, la frase “es lo mismo con distinto nombre” en referencia a la incorporación de documentos prescriptivos de ciertas prácticas. Me pregunto en este caso que sentido tiene la afirmación, para ampliarla Nilda agrega:

“(...) vos no podés estar 10 años en una sala y trabajar prácticamente de la misma manera, porque si bien la esencia juego está, pero siempre va a haber diferentes formas de llevarla adelante (...)”

“A mi me parece que cuando uno, en este camino de educar...hay cosas que son, básicas y elementales y que forman parte de esa educación...a ver...que vos podés abrir un abanico de situaciones diferentes, bueno sí, porque estamos en la individualidad del ser, entonces sí, pero a veces pasa que hay diferentes formas de llegar a lo mismo ” (Entrevista; 3/5/13)

“Lo mismo” en el relato de la docente, remite a prácticas largamente enraizadas : el juego tiene un protagonismo central bajo formas lúdicas institucionalizadas que pese a variar en sus modalidades mantiene la constancia de su presencia, persistiendo a lo largo del recuerdo personal a través de las diferenciales menciones que prescribían su práctica.

Sostiene, mientras reflexiona acerca de las diferentes apariciones en el devenir curricular: *“Yo, te digo que en el jardín que yo estuve siempre hubo juego, siempre hubo juego, quizás porque tuve directoras con un buen nivel y un compromiso hacia la educación inicial y siempre el juego fue el eje de la actividad del jardín, pero es el juego con un fundamento de aprendizaje, en todo sentido, en todas las áreas (...)”* (Entrevista: 3/5/13) La aserción precedente, afirma la centralidad de la práctica lúdica, según la entiende Nilda , legítima en tanto se “fundamenta en un aprendizaje”. Sus diferentes menciones a lo largo del relato hablan de su vínculo con este recurso cultural particular , al compás de las políticas educativas y sociales, que marcaron cambios y tensiones en dichas presencias: *“ (...) y ahora te digo un poco porque me viene a la ...tenemos un corte con el comienzo de la democracia, con el dejar hacer, que es ahí donde también empieza el tema de la psicogenesis que es un poco el dejar hacer y mirar al nene desde otro punto (...)”* (Entrevista 25/2/13); en diferentes momentos reitera lo que califica como “corte” y su implicancia: *“Mas del dejar hacer...que el chico improvise mas, que saque sus propias conclusiones, donde el maestro no es el eje de todo, es, lógico, el que va a guiar el aprendizaje pero no es el eje del centro de la actividad, la actividad es el alumno guiado por el maestro, como el juego es la base de la educación inicial, lógicamente, vos como docente lo vas a guiar para que, poder llegar a que logre esa cantidad de elementos que hacen la aprendizaje”*; el diferencial protagonismo dado al saber del

maestro y del niño parecería ser una marca distintiva entre las perspectivas que divide “el corte”; si bien las experiencias lúdicas permanecen, lo que se redefine es el sentido que ellas tienen dentro del contexto institucional del jardín de infantes: “ (...) siempre fué un poco que trabajamos con juego centralizador, con juegos trabajo, que el juego en los rincones juego libre no, que el juego en los rincones tiene que ser estar basado en un aprendizaje igual, porque eso, en los comienzos fué un poco decir, bueno, no tengo bien armado, que es lo que, adonde voy a conducir un juego, hago juego en los rincones, pero eso no es así, porque el juego, era un poco así, yo lo veía de esa manera no tan organizado con un hilo conductor (...)” (Entrevista 25/2/13) La tensión entre el juego como medio para la enseñanza y como fin en sí mismo se plasma en la ambigüedad del tono del relato que menciona diferentes modalidades lúdicas con diferencial intencionalidad docente, con las cuales no siempre acuerda.

En la trama de su relato, la docente, da cuenta de una red de significancias en relación al juego desde la cual pone en acción su saber docente; menciona un vínculo estrecho entre la experiencia social y la creación lúdica: “por ejemplo ir al regimiento de granaderos a caballo,(...) y ver de repente, la vestimenta, ver , ehhh...caballos , la caballeriza, como cuidan esos caballos, los veterinarios que están ahí que los cuidan , ahí van saliendo diferentes juegos para hacer en un futuro en la sala!!tenes un sinnumero de posibilidades, la banda ! Ven instrumentos, escuchan música, como es el entorno de ese lugar, la cocina del regimiento, mirá que cantidad de juegos, de áreas diferentes que el niño no conoce (...)” (Entrevista : 25/2/13); valoriza también, las experiencias relacionadas a saberes significativos para el niño: “ un poco también compartir con ellos que es lo que mas les gusta jugar bueno ahí uno va indagando y llevábamos a ver a que jugábamos” (Entrevista: 3/5/13) La influencia de los medios en los guiones lúdicos infantiles es contemplada por Nilda, en una mención más, al carácter culturalmente situado del mismo: “(...) la televisión lleva también a veces a que conozcan otros personajes que quizás un juego de superheroes de una época no es lo mismo que un juego que se puede hacer hoy, hay diferentes elementos en el juego(...)” (Ibidem), así como el saber histórico y social al que convoca desde la participación familiar, a partir de la que se apropian diversos juegos del acervo cultural de la comunidad valorados bajo la nominación de “tradicionales” e insertos en la trama institucional a través de la práctica de “talleres”: “a mi otra de las cosas que me gustaba mucho hacer son talleres sobre juegos (...) y sí!, hemos aprendido, porque cuando hacíamos ese tipo de intercambio, por sobre todo de repente pensar, o charlar a través de una encuesta oral o escrita, haciendo un inf, de repente una averiguación, y ahí volcar a que jugaban los papás o los abuelos y después venir, eh durante una semana hacer la semana del juego de los abuelos(...)”.(Ibidem).

A las presencias ya explicitadas surge un saber recurrente en el relato: es aquel que remite al conocimiento de las distintas modalidades institucionales de juego que se mencionan en la

normativa analizada desde 1960, el juego- trabajo y el juego centralizador, pautados para edades determinadas, dentro de los cuales Nilda introduce variables: *“la sala de tres , en mitad de año se llevaba a que el juego ya fuera mas juego trabajo (...)”* (Ibidem) ; dando cuenta de apropiaciones diferenciales a las prescriptas. Dichas experiencias lúdicas, sobre las que las reflexiona a partir de la enunciación de situaciones específicas, implican, a partir de su sola mención, cierta jerarquización de las prácticas de juego: *“(...) había un intercambio y unas ganas de aprender, fantásticas hasta, habíamos ido, bueno, hasta, hicimos una entrevista en una radio, después armamos la radio en la sala ...fue muy enriquecedor realmente el juego”* (Entrevista: 25/2/13) o bien: *“(...)una de las formas en las que armábamos el juego era primero, sobre todo en sala de 5, era plantear, eh, como lo armamos, a ver como podemos jugar, que podemos organizar, como armamos el espacio para jugar, que cosas podemos utilizar, que carteles, si vamos a utilizar billetes, vamos a hacerlos, que máquinas (...)”* (Entrevista: 3/5/13) . En ambas afirmaciones, la docente se incluye a través del uso de la primera persona, esto remite a como concibe el rol del mismo en las prácticas cotidianas que valoriza positivamente; el maestro “jugador” involucrado en el juego que promueve surge en el relato docente: *“A mi me parece que ...sobre todo... en el juego como esencia cuando el maestro juega, y participa también para el niño es una situación diferente , porque el maestro no se pone en espectador, sino se pone en actor de las situaciones siempre, y eso también hace que la situación de juego se enriquezca.”* (Ibidem). Tanto jugando como brindando el permiso lúdico que habilita al mismo, el adulto tiene un rol bien presente en el juego infantil: *“El maestro participa con ellos, guía, interviene...pregunta a ver como lo podemos hacer...trae elementos también para enriquecer la situación”* (Ibidem), tanto en relación a los recursos materiales como al espacio utilizado: *“(...) tienen que tener un buen espacio físico externo acá, para jugar, que haya un espacio de juego, no que esté lleno de cosas, que también tengan un poco un espacio libre de juego, para crear un juego ellos, no solo que todo sea en base a elementos y a cosas que están en el espacio para que ellos creen su propia situación (...)”* (Ibidem)

Según Nilda, la diversidad y complejidad también es importante dentro de las modalidades lúdicas mencionadas; para lo cual la estrategia de documentación de juegos es planteada como una practica posible para dichos fines: *“(...) por ejemplo que hacíamos una grilla de que juegos se jugaron en cada sala en el año anterior por ejemplo, un poco para ver realmente cual fue el juego y como se va a enriquecer ese juego...y que otras cosas diversas podemos aprender a través del juego”* (Ibidem). Sin embargo, la versión registrada de la práctica lúdica, reviste ciertas tensiones cuando forman parte de un plan de acción: *“(...) yo también lo que observé tantos años es que uno planifica, surgen un montón, pero está toda la actividad libre que vos también tenés que poner en tu planificación (...)”* *“(..) o sea, los lunes dejábamos la carpeta, el directivo visa la carpeta, bueno, y quizás se presenta a observar; y en ese momento el maestro no está trabajando con lo*

que estaba estipulado, porque quizás aparece alguna situación en donde vos ves que podés profundizar(...)", "(...) no podías tampoco dejar esa situación lúdica que entre ellos se presentaba, no estaba para perderla (...)" (Ibidem); el saber infantil que "se presenta" tensiona con el saber docente que intenta mediar entre lo planificado y lo efectivamente concretado.

A lo largo del presente apartado vimos como se entrecruzan concepciones sobre el juego provenientes de la experiencia docente y del saber experto documentado, entre ambas hay permanentes vinculaciones que hacen que la presencia del mismo prevalezca de manera distinta en las prescripciones oficiales y en la práctica manifestada a través del discurso docente. Tanto las formas bajo las cuales se normó la experiencia lúdica de la Educación Infantil de la Provincia de Buenos Aires, a través de revistas, publicaciones periódicas, bibliografía, circulares técnicas y, documentos curriculares; como el rol preponderante de las maestras protagonistas del nivel en la documentación de dichas prácticas, hablan del carácter situado del saber lúdico y de la importancia de la construcción reflexiva del mismo.

Huellas de significado en el saber lúdico

Crónica del primer encuentro

Mañana lluviosa del mes de febrero, vísperas del primer día de escuela, tanto Nilda como yo teníamos razones para adelantar el encuentro; dos hijas por mi parte, y una nieta en su primer día de clases en la escuela primaria por la suya. Habían compartido juntas, abuela-maestra y nieta-alumna, dos años en el mismo Jardín de Infantes, el mismo que acompañó a Nilda en sus 22 años de docencia y del cual se despidió con lo que ella narró como un “regalo de la vida”: “*el broche fue tener a mi nieta en el jardín*”.(Entrevista:25/2/13)

La propuesta de recorrer a través de la memoria sus años de maestra fue gratamente aceptada y los encuentros fueron concretados en su casa, una construcción de dos plantas sobre avenida en un barrio del partido de Lanús, Provincia de Buenos Aires. La mesa del living-comedor nos reunió en una larga conversación, a nuestro alrededor variados muebles prolijamente lustrados enmarcaban el encuentro.

El relato se inició con su experiencia como alumna de un Jardín Infantil, allá por el año 1960, cuando la expansión cuantitativa del nivel corría por parte de la oferta privada y comenzaban a sistematizarse experiencias bajo diferentes formatos prescriptivos⁴³. Allí, Nilda destaca el sentido preparatorio del nivel para la escolaridad primaria y su carácter experimental para la época, el relato inicial da cuenta de un transcurrir armónico en el cual infancia, juego y escuela conjugaban una tríada de “*infancia feliz*”, con anécdotas que sucedían en espacios privados bajo la mirada adulta. El lugar familiar de clase media posibilitaba el acceso a una educación temprana vedada para sectores más desfavorecidos que dependían de la escasa oferta estatal⁴⁴, la ocupación laboral materna como comerciante se inscribe históricamente en un contexto en el que educación temprana y mujer-madre-trabajadora adquirirían un sentido social cuestionado; “*ya mi mamá también cerró el negocio porque quería dedicarse fundamentalmente a estar conmigo*” (Entrevista: 25/2/13)

La reflexión toma en distintas ocasiones el espejo del presente para definir un pasado por oposición en donde el adulto y el niño se vinculan de manera distinta, el saber de Nilda niña rememora juegos bajo la mirada atenta del abuelo, como un sostén, como la contraparte necesaria para que el juego suceda: el abuelo peinado por la peluquera y convidado por la cocinera tiene su correlato en “Nilda jugás”, el imperativo que exclama la nieta y precede a bailes, visitas y juegos de construcciones que suceden bajo la acción reflexiva de la abuela que cuando juega quiere “*sacar un poco esa introspección que tiene*” (Ibidem) en momentos en los cuales los saberes docentes se conjugan en escenarios familiares cotidianos.

El juego aparece incipientemente en el recuerdo desde su experiencia social como niña, en

⁴³ Ver capítulo 1 y 5 del presente trabajo.

⁴⁴ Para ampliar remitirse al apartado histórico del capítulo 1 donde se retoman los aportes de investigadores como Carli : 2002; Ponce: 2006; Puiggros: 2003

dos ámbitos: el privado que sucede en su casa, y el público, desde su concurrencia al jardín; en el primero, rememora juegos dramáticos donde representa roles y se apoya en elementos lúdicos cotidianos y juguetes, juegos de mesa (comerciales), y elementos motrices como el triciclo y la hamaca; en el segundo simplemente menciona que *“íbamos al patio a jugar”* (Entrevista 25/2/13).

Es significativo el rol del abuelo, quién tiene una presencia importante en la narrativa: *“primeramente de los juegos que tenía en casa, fundamentalmente del tiempo que me dedicaba mi abuelo”*; *“(…) también usaba algunas cosas que mi abuelo usaba para cocinar (y) me daba (…)* *“(…) se sentaba mi abuelo un rato conmigo y yo salía andar en triciclo, bicicleta (…)”*; *“(…) por lo general no era de movimiento, pero jugábamos de repente a la peluquería, se sentaba y yo lo peinaba (…)* *jugábamos, era de jugar a las cartas, a la lotería, al dominó, pero siempre tener juegos donde él estaba sentado en un espacio de la casa y yo en otro (…)*” (Entrevista 25/2/13). El adulto como sostén de juego del niño, ofreciendo elementos, observando y jugando está muy presente, su figura constituye una primera referencia al otro social con quien se vincula en sus primeras menciones lúdicas, “el tiempo” al que ella alude, le dedica el abuelo, forma parte de un ámbito de la experiencia en el cual comienzan a construirse saberes y sentidos, como afirma Charlot (2006), él brinda un marco de relación social dentro del cual Nilda niña juega. Este primer vínculo social que menciona, no será el único, otras relaciones en distintos espacios formativos forjarán sentidos lúdicos que luego se resignificarán en saberes docentes.

Es importante reflexionar sobre el rol que asigna al adulto en diferentes contextos del relato, tanto en sus menciones desde niña hacia familiares y maestros, como cuando adulta en relación a sí misma: madre, docente o abuela, o a colegas con quienes se relaciona. Desde cada una de dichas afirmaciones quién narra se implica en distintos espacios formativos y vínculos sociales: los roles diferenciales evidencian sentidos a veces contradictorios. Una segunda figura a quién nombra es a su maestra de tercer grado: *“(…) la persona que me acercó un poco más a este mundo de la música infantil, fué la que me presentó un poco lo que es el mundo M.E. Walsh, estaba en tercero o sea que ahí tenía 8 años, no 9, entonces, ...si más o menos fui al San Martín entre los 8 y los 9, es el mayor recuerdo que tengo, y aparte, a mí me gusta mucho actuar y me acuerdo que para las fiestas las fiestas eran muy innovadoras (…)* *“(…) mi papel era la reina mala de la bella durmiente y me acuerdo que mi mamá me alquiló el traje y yo estaba fascinada, me disfrazaba, me gustaba mucho disfrazarme (…)*” (Entrevista 25/2/13). En este caso lo lúdico ingresa a partir del hecho artístico y el adulto acerca al niño a experiencias de ese tipo; “LA maestra”, como ella la denomina ofrecía una relación que Nilda valora particularmente: cariñosa, presente, entusiasta, innovadora, exigente, comprensiva, recta y dulce, son algunos de los calificativos que ella le profiere. Su acercamiento a experiencias nuevas se repetirá de la mano de una profesora del secundario, quién la vinculará con la expresión corporal: *“en 4º año llegó una profesora que le encantaba también toda la parte de*

arte, (...) íbamos y ella tenía su lugar porque enseñaba danza y también toda la parte de gimnasia y armamos un grupo de lo que en ese momento se llamaba expresión corporal (...)” (Entrevista 25/2/13). De estas figuras con las que se vinculaba dentro de un rol de sujeto de aprendizaje, Nilda comienza a relatar ubicándose como enseñante desde muy temprana edad: catequista, profesora de inglés y maestra particular preludian su dedicación final a la docencia, tanto en el nivel inicial como el primario, es en el juego de espejos de ambos que irá construyendo gran parte de sus concepciones.

De maestros, niños y escuelas

Para comprender la mirada que plasma en la narrativa acerca del juego y el saber lúdico que expresa, será necesario comprender en el marco de que relaciones construyó tales significados; el vínculo adulto-niño, resulta fundamental en su discurso, a partir de la ubicación de sí misma tanto en uno como en otro lugar. La íntima relación entre ambas concepciones se evidencia en la complementariedad de sus afirmaciones: mientras que destaca en la adulta- maestra *“el amor”, “esa parte de, de madre.”*, en el niño-alumno ve a una *“personita”, “necesitado de cariño”*. (Entrevista 25/2/13) La reconstrucción de ambas, se vincula al sentido adjudicado a la educación y el juego en la trama discursiva, conforme avanza el relato, las reflexiones en torno a dichos conceptos se tornan mas complejos, las experiencias formativas se multiplican y su rol docente en la educación infantil aumenta las variables ponderadas a partir de la dialogicidad que implica el transito por la cotidianidad escolar. (Mercado: 2002)

La producción discursiva de su rol docente ancla en permanentes referencias históricas y el decir de su relato está atravesado por denominaciones que provienen de diferentes corrientes educativas y filosóficas propias de tradiciones pedagógicas que dan cuenta del carácter local del conocimiento que expresa. El paralelismo entre la maestra y la madre hunde sus raíces en el proyecto político que fomenta la inserción femenina en la educación como una forma de extender el vínculo doméstico entre la mujer y el niño (Ponce : 2006), desde una mirada esencializadora que es adoptada por referentes de la educación infantil como Cordeviola de Ortega; que como vimos en el capítulo precedente apela a tal imperativo en su principal producción bibliográfica (1967) y tiene su eco en el discurso de Nilda.

Así como hallamos indicios que refieren al rol maternal, también están aquellos que desde una perspectiva cercana remiten a la postura espiritualista que como ya vimos permeó fuertemente los discursos sobre la infancia y la cotidianidad del Jardín de Infantes: *“ (...) al niño se lo recibe con todo el amor (...)Yo lo que pienso es que a través del amor vos podés lograr mucha cantidad de cosas (...) lo recibía llorando y los entregaba con una sonrisa, pienso que la esencia del maestro*

es , *fundamentalmente en el jardín y en todas las áreas, tiene que el amor ser tu eje(...)*” El niño con potencialidades para desarrollar y el Jardín de Infantes como un espacio de felicidad resaltan en el relato junto con la presencia de un adulto que “recibe”, “logra”, “entrega” y cuya “esencia” es el “amor”.

Desde éstas concepciones que forman parte de lo que Charlot denomina “relación con el mundo” (2006) es a partir de donde Nilda construye su saber lúdico, las clasificaciones, jerarquizaciones y valorizaciones que le asignará a cada práctica de juego estará vinculada a las relaciones de saber que significaron su concepción sobre el mismo.

En la inscripción social de la narrativa vemos como influye la variable de la dinámica social, el primer encuentro realizado en vísperas del primer día de clases en la escuela primaria de su nieta contrasta con el discurso del segundo encuentro ya avanzado el año escolar. Su experiencia doble como maestra del nivel inicial y del primario, junto con el haber recibido a su nieta como alumna del jardín en el cual ella era docente de otra sección, la interpela hacia una reflexión sobre la identidad del Jardín de Infantes como nivel educativo y el rol del juego en la educación. Es desde éste contexto que ella construye sentidos en recurrentes comparaciones a la escuela primaria: “(*...*) *en la escuela primaria, yo te digo ahora con mi nieta es todo mas estructurado, (...) y el niño que tiene mayores problemas no todos los docentes se ocupan, porque se trata de que el grupo avance hacia un mismo lugar, en cambio en el jardín lo veo mas individual, mas de reconocer que está pasando con esta personita, (...) se reconoce mas la persona como ser individual (...), en la escuela primaria lo veo un poco mas quizás distante esa relación maestro alumno.*” “*el ritmo de lo que es la escuela primaria...donde hay un tiempo de copia, de tareas, hay mínimo tiempo de un juego (...)*” (Entrevista: 3/5/13) . La definición implícita por la negativa remite a un Jardín de Infantes flexible, con atención individual del niño, vínculo cercano con el adulto, con creatividad y juego. El espiritualismo otra vez permeando discursos que sin embargo encuentran contradicciones que evidencian la tensión con aquellos mas cercanos al positivismo: “*ni tampoco hace el juego, el juego...porque la otra vez (...) me decían, (...) “será porque en el jardín donde estas vos juegan demasiado”;* “(*...*) *yo también veo que en la sala de 5 vos podés trabajar mucho con la letra y el número, muchísimo, pero a veces no buscás las herramientas necesarias para hacerlo.*” (Entrevista: 3/5/13) “ (*...*) *después vino otra etapa en el jardín que hoy por hoy en los jardines privados en donde tenés todo un proceso lector...ya alfabetizan...cuentan hasta 100 si es posible...por eso está la brecha entre el jardín del estado y el jardín privado (...)*”(Entrevista: 3/5/13) Las prácticas cercanas a las disciplinas tradicionales aparecen contrapuestas a las lúdicas en discursos sociales que interpelan su rol docente de Jardín de Infantes, cuya relación identitaria con el juego, según las mencionadas voces, socava la legitimidad “preparatoria” para los saberes establecidos en la escolaridad siguiente.

El universo de significaciones con las que se vincula desde de su rol de abuela de una niña que experimenta el cambio de un nivel educativo a otro y de maestra de ambos niveles, inicial y primario, incide en sus posturas y genera contradicciones que resuelve a partir de la conceptualización de un juego escolar que sintetiza demandas lúdicas y de contenidos disciplinares tradicionales: *“(...) hay algo que quizás yo siempre dije, en mis años de etapa de sala de 5, siempre uno de mis mayores deseos era que ese gran abismo no existiera, para que el niño pueda ir de la mano de una sala de 5 a un primero (...)”*; *“(...) el rol docente, lleva...como el juego va a tener una actitud...uno siempre va a enseñar a través del juego, en la casa lo podemos hacer pero me parece que no se profundiza tanto el sentido del juego, porque nosotros de repente si vamos a jugar a, hacemos un dominó, un dominó grande para jugar en grupo en el piso y después lo trabajamos en las mesas por ejemplo, nosotros ahí vamos a trabajar fundamentalmente la idea de conteo, los iguales, el menor, el mayor, pero quizás es mucho, en la casa es espontáneo, no apuntas hacia una determinada enseñanza, igualmente cada familia al jugar tiene su idiosincrasia y su forma.”* (Entrevista: 3/5/13) La presencia del juego como medio para la enseñanza de un saber matemático parecería operar como puente para superar “el abismo” al que alude Nilda, el fuerte rol del adulto portador de un saber lúdico que vehiculiza al contenido es nuevamente destacado en el relato. El ejemplo situado en la práctica da cuenta de una valorización positiva del mismo en tanto concuerda con su concepción de lo lúdico en el Jardín de Infantes: *“(...) lo que pasa que el juego es la esencia del jardín, a través del juego se van a abrir un montón de puertas en el que vas a ir canalizando el aprendizaje, es todo juego y a través del juego el niño aprende un montón de situaciones...”* (Entrevista: 3/5/13) El sentido del juego para la docente, parecería remitir a simple transmisor de saberes enmarcados en campos disciplinares largamente legitimados por tradiciones hegemónicas, sin embargo, conforme avanza el discurso, los matices aparecen. Debates ya mencionados en capítulos precedentes se ven reflejados en su relato dando cuenta de la raigambre histórica del mismo. El protagonismo central que adquiere cuando la narrativa refiere a sus experiencias docentes se torna sumamente rico para el análisis.

Experiencias formativas y juego

A partir del desarrollo de la dinámica de las entrevistas vemos como ciertas constantes se repiten a lo largo del paso del tiempo, la educación infantil contemplada desde una función preparatoria para la escolaridad primaria se refleja tanto en la memoria infantil de Nilda como en la docente: *“(...) empecé en el jardín colores a los 5 años, en esa época la sala de 5 es un poco experimental porque realmente, bueno, era el pié inicial para ir a un primero (...)”* (Entrevista: 25/2/13) *“A mi me parece que el estado, si el docente trabaja a consciencia, bien y dando lo mejor*

para que la sala de 5 sea el escalón previo a la primaria...no tendría que ser un abismo tan grande” (Entrevista: 3/5/13) Ésta idea, se vincula con el modo en el cual va a construir su saber lúdico, las diferentes apropiaciones que haga de las líneas prescriptivas en cuanto al juego estarán relacionadas con el sistema de significaciones compartidas por ella desde su horizonte de actividad. (Charlot: 2006)

Fundamentalmente veamos como la narrativa apela a constantes referencias históricas para reflejar saberes lúdicos contruidos, los procesos rememorados aluden a relaciones dentro las cuales se desarrollan diversas prácticas que significan sentidos diversos en cuanto al juego. Desde sus comienzos a fines de la década del 70’ cuando forjaba su primer experiencia en un jardín privado y su continuación definitiva en uno público a mediados de los años 80’ luego de un *impasse* de 4 años dado por el nacimiento de su primer hijo, comienza un recorrido en el que Nilda ubica diversas fracturas que asocia a cambios curriculares regionales y a procesos sociales políticos.

El primero de ellos remite a la comparación de dos experiencias formativas diversas (Rockwell : 1996) la experimentada entre el 79’ y el 81’ en un jardín privado y el periodo que comienza cuando retoma su actividad en el nivel, luego de un paso por la escuela primaria, a partir del año 88’ en aquel jardín de infantes estatal en el que luego de 23 años se jubila. Entre ambos periodos surgen en las actividades cotidianas ecos del contexto social en el que se presentaban, el año 79’ coincide con Circulares Técnicas que intentan prescribir las actividades diarias⁴⁵ y las primeras documentaciones acerca del juego-trabajo y el juego centralizador reformulado por Cordeviola de Ortega: “(...) *me acuerdo que cuando estaba en el jardín privado estaban unos cuadernillos, en donde , que todavía los debo tener por ahí, que te daban para cada juego las cosas que vos podías pedir, estaba bien explicado, estructurado...(…), pero no solo de la curricula que uno podía utilizar para armar su planificación sino de las orientaciones, didácticas, todo bien esquemático, era un poco el librito que después el docente iba...y después vino un poco este cambio, iba llevaba todo bien estructurado, voy a hacer esto con esto y con esto, para llegar...o sea , este fue el gran cambio, también después...le presento agua y harina a ver que pasa, que se fije,(...)*” (Entrevista: 25/2/13) El tinte altamente pautado de la actividad docente contrasta en el relato de Nilda con lo que denomina como el “gran cambio” por el cual la intervención del maestro se corre hacia un mayor protagonismo del niño. La coincidencia entre los diferentes procesos políticos y el carácter privado o público de su experiencia, hace que la narrativa asocie las diferencias a uno u otro factor: “*yo pienso que en el , en los jardines del estado en los que trabajé el niño es mas, el actor, de la situación lúdica y el que crea la situación lúdica, el que crea los elementos para el juego, de lo mínimo a lo máximo (...)*” (Entrevista: 3/5/13) y luego aparece la

⁴⁵ Reflexiones sobre actitud docente (1/79), Documento sobre autoridad (6/79) y Reflexiones sobre Educación Moral (1/83).

reflexión asociada al momento político en referencia al régimen autoritario : *“eso te da la pauta de que estaba todo absolutamente organizado, acá no tenias un maestro creador, del juego, porque acá tenés toda una guía de hasta todos los elementos de que cosas vos podés introducir para que el niño juegue.(...)”* (Entrevista: 3/5/13). Entre ambas experiencias surgen comparaciones a través de las cuales la docente sienta posturas en relación al juego: *“el juego, que se presenciaba en el jardín 7 con la parte del privado, era...mucho, era muy diferente me parece, me gustó mucho mas, era, porque era toda la etapa de Piaget, de dejar hacer, del constructivismo, el otro venía un poco mas tradicional en el privado, entonces bueno, hubo que empezar a empaparse, a leer mucho mas, a hacer mas cursos, a trabajar, a hacer mas como el jardín y la innovación y la directora te lo pedía”* (Entrevista:25/2/13) la presencia de saberes vinculados a campos disciplinares como la psicología evolutiva toman preponderancia y ameritan el desarrollo de relaciones sistemáticas con el saber pedagógico a través de procesos de lectura y relaciones institucionales de aprendizaje motivadas por cambios en la dinámica cotidiana del Jardín.

Sin embargo, la adhesión a la nueva perspectiva encontrará en su discurso varias afirmaciones disidentes que remiten al rol del adulto y del niño en el juego escolar e implícitamente a la visión que contrasta dos posturas sobre la infancia : aquella que ve al niño como partícipe activo y productor cultural y la que lo concibe como moldeable en función de su condición de futuro adulto. *“(...) al niño tenía que enseñarle esto, no había tanto que enseñarle a pensar y a discernir y a dar una opinión, vos fijate que después cambia totalmente con la democracia que viene toda la parte del constructivismo y aparece un poco el dejar hacer y muchas veces no bien conceptualizado como el dejar hacer, a donde apuntaban con su educación(...)”* (Entrevista : 25/2/13). La postura crítica sobre lo que denomina “el dejar hacer” que asocia a la corriente constructivista se contradice con la afirmación anterior y aparece vinculada a la interrogación sobre el sentido de la educación infantil. La ambivalencia de la postura se repite en la siguiente aserción: *“(...) yo también lo que observé tantos años es que uno planifica, surgen un montón, pero está toda la actividad libre que vos también tenés que poner en tu planificación, porque la actividad que vos vas pensando que vas a ir armando, porque vos lo vas guiando, vamos a decir la verdad, uno guía, porque todo a libre albedrío no va a ser, el maestro siempre, aunque a veces te dicen, como es esto?, pero el maestro va a ser un guía de todo y va a veces llevando muy sigilosamente a donde va ese juego (...)”*(Entrevista : 25/2/13) La experiencia de Nilda da cuenta de la distancia existente entre la teoría y la práctica, la planificación y la concreción, el saber del docente y el saber del niño conjugados en una propuesta lúdica, el sentido del juego para el niño y el juego que piensa el docente cuya finalidad reside en la intencionalidad pedagógica, las denominaciones “libre albedrío” y “guía de todo” manifiestan la presencia de éstas dicotomías y las contradicciones que acuñan.

Tanto éste “corte” como denomina la docente como el otro que sucede con la aparición de la

Ley Federal de Educación, son percibidos como tal en tanto convulsionan el vínculo entre el niño y el adulto y la forma en la cual se ponen en juego saberes y prácticas sociales que conformarán el espacio y tiempo lúdico.

El contexto formativo dado por las prácticas escolares cotidianas (Rockwell: 1996) tiene un peso preponderante sobre el cual se apropian las nuevas normativas: *“Si, este lo trabajamos mucho y aparte, también acá tenés una planificación, una curricula también cerrada, organizada, de otra manera a lo que hacemos hoy, porque vos fijate que ya, te están dando, el contenido para trabajar en todas las secciones, que nosotros del que surgió después hicimos un desglosamiento de cuales son los contenidos para trabajar en las diferentes salas(...)”* (Entrevista:3/5/13) Las prescripciones curriculares a las que hace mención, no discriminaba como las anteriores que contenido correspondía presentar a cada edad, por lo cual Nilda y sus pares se encargaron de realizar dicha clasificación de acuerdo al criterio dado por los saberes de la experiencia. La ausencia de menciones al juego generó, en el mismo sentido que la producción clasificatoria anterior, la creación de un “anexo” en donde planteaban al mismo, tal como mencionamos en el capítulo anterior.

Cada cambio en la política curricular se manifiesta en el discurso de Nilda como puntos nodales desde los cuales organiza la narrativa y expresan una conflictividad que da cuenta de la complejidad de los procesos sociales cotidianos dentro de los cuales se construye el saber lúdico. Las menciones a sus experiencias infantiles de juego y aquellas cercanas al campo artístico y relacionadas con él, (canciones infantiles, teatro, expresión corporal) constituyen un punto de partida sobre el cual se sumarán experiencias formativas diversas que se vinculan a relaciones en diferentes ámbitos (catequista, profesora de inglés, profesora particular y maestra de primaria) que la ubican en el rol de enseñante. Aquellas más cercanas al juego se remiten al ejercicio mismo de la profesión dentro de la cual las prácticas cotidianas dan forma al trabajo docente, como afirma Rockwell, los maestros se socializan mediante opciones, sugerencias, presiones y consejos diarios que les presentan sus colegas” (1995:26); esta aseveración es doblemente pertinente cuando hablamos del juego, que está ausente en los espacios de formación habilitantes en los cuales menciona una fuerte presencia de la psicología y las “didácticas de las cuatro áreas” en referencia a matemática, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales.

La multiplicidad de experiencias con las cuales dice haber aprendido el saber docente que expresa en su discurso acuerda con el postulado de Ruth Mercado quien sostiene que éstos son construcciones históricas que manifiestan líneas de pensamiento provenientes de diferentes lugares y tradiciones y, en consonancia con el planteo de Rockwell, constituyen un producto de relaciones sociales, así lo manifiesta la maestra cuando remite a la observación, la lectura, “el historial del juego” y la experiencia: *“(...) un docente aparte de lo que vas aprendiendo se va haciendo bajo la experiencia.”* (Entrevista: 25/2/13) Los numerosos espacios en los cuales desarrolla relaciones

institucionalizadas de aprendizaje y las pautadas por la cotidianeidad de la práctica se plasman en este fragmento ubicado en la coyuntura de un cambio curricular: “ (...) *hubo que empezar a empaparse, a leer mucho mas, a hacer mas cursos, a trabajar, a hacer mas como el jardín y la innovación y la directora te lo pedía, entonces bueno, hice muchos cursos en mi carrera, siempre me interesó, hice muchos talleres, seminarios, hice gestión, cursos que tenían que ver con la parte que daba el gobierno, cursos también privados de editoriales, la casa de la cultura de Lanús, municipalidad, después hice cursos pagos con inspectoras de la rama, todo suma, he ido a varios seminarios a La plata, yo creo que todo suma, después vos pones y sacas tu propia experiencia, algunas cosas son muy idílicas que después en la sala y en la **práctica** no son tan como quieren que sea, porque la realidad es otra (...)*” (Entrevista: 25/2/13)

Las relaciones de poder y saber que surgen de la narrativa cuando menciona el aspecto jerárquico de la práctica docente se relaciona con la concepción de éste último que se desprende de su relato, el saber “idílico” como denomina la categoría local que expresa, contrasta con el saber práctico, bajo diferentes menciones remite a uno u otro, dando cuenta de una conceptualización local cercana a la teórica de saber docente y pedagógico. El “perfeccionamiento” y “toma y lee esto” como directivas de supervisores a maestros, se diferencia de “lo que me gusta” y del “como vos haces?” en referencia a juegos y prácticas educativas. Mientras el primero se muestra cambiante, el segundo permanece estable: “(...) *cambia un gobierno, cambia la forma de ver la escuela, presenta otra forma de trabajar (...)*” E: *que implicaban esos cambios?* , N: *No, en tanto no era, el trabajo, porque viste siempre fue un poco que trabajamos con juego centralizador, con juegos trabajo (...)* “*eso hará 10 años, le fueron cambiando los nombres a los juegos, después apareció el tema también de que el juego centralizador en la sala de 3 debería ser muy esporádico, que ya directamente se debía implementar el juego- trabajo, eh...*” (Entrevista: 25/2/13) El carácter lúdico del nivel se asocia, en el discurso de Nilda a la estabilidad de lo cotidiano frente a los cambios prescritos a nivel curricular, sin embargo en la reconstrucción global del relato, la relación entre ambos aspectos de los cotidiano presenta cuestionamientos y contradicciones en las que se juegan relaciones de poder “ *(lo que) te piden desde la parte del director general de escuelas después ves que cuando te llega a vos a tu sala y a tu grupo no es tan así, ni tampoco están en la parte de gestión saben si alguna vez estuvieron en sala que es lo que pasa(...)*” Otra vez vínculos jerárquicos inciden en procesos de construcción de conocimiento y el modo de transmisión refleja aquel tradicional de la escuela positivista entre maestros y niños. Reflexionar sobre aquel que expresa la docente y el modo en el cual se practica en el juego del Jardín de Infantes será tarea del próximo apartado.

Estructuras de juego

*“(…) bueno es eso lo que veíamos acá (diseño del 80) , eso es a lo que yo fundamentalmente quería hacerte el comentario, o sea no estamos creando individuos tan pensantes acá, acá estamos creando **estructuras de juego** que quizás en lo cotidiano había un matiz, porque el niño es esencia creadora, pero al planificar, la forma de planificar es bajo una estructura determinada(…)”* (Entrevista: 25/2/13) La reiterada presencia de las denominaciones “juego-trabajo”, “juego en rincones” y “juego centralizador” en diversas partes de la narrativa, constituye un indicio de valorizaciones que prevalecen en el discurso de la docente, el carácter reflexivo de la aseveración citada introduce la categoría “estructuras de juego” para dar cuenta del formato lúdico que implica la actividad propuesta, donde los materiales necesarios para el juego dramático, eran elaborados y aportados por los adultos: *“(…) el niño armaba el juego con todo lo que la mamá le armaba de la casa (...) el nene lo único que hacía, jugaba con lo que traía, no era actor de su propio juego, y constructor de su propio juego”* (Entrevista : 25/2/13).

La categoría nativa “estructuras de juego” adquiere valor en tanto pone nuevamente sobre el tapete el vínculo niño-adulto y el saber de ambos conjugados en una misma práctica social: el juego en el jardín de infantes. Ya vimos como las documentaciones prescriptivas en sus diferentes modalidades, ya sean circulares técnicas, diseños curriculares, bibliografía recomendada o publicaciones periódicas, jerarquizaron históricamente prácticas lúdicas difundidas por maestras del nivel que trascendieron diferentes ámbitos institucionales⁴⁶; el saber docente y el saber pedagógico se relacionaron de manera diversa, en un proceso de apropiaciones que legitimaron experiencias escolares a través de acciones de documentación de las mismas. El rol central del juego en sus diferentes formas, dentro del discurso de Nilda, demuestra la complejidad de la dinámica escolar y de la relación entre ambos saberes, el recorrido histórico del que da cuenta habla del carácter socialmente construido del saber lúdico, en el cual normativas y prácticas se vinculan diferencialmente expresando la distancia existente entre transmisión y apropiación. (Rockwell: 1996)

Tanto las modalidades de juego mencionadas, como otras vinculadas al uso del juego como medio para lograr aprendizajes de áreas tradicionales, son introducidas en la narrativa en el marco de la descripción de situaciones concretas en las cuales sucedieron, Elvaz citado por Ruth Mercado señala que en el trabajo docente se “ejerce un “conocimiento particular” que se desarrolla al efectuar el trabajo mismo.” (2002). Efectivamente, el discurso de Nilda está plagado de referencias

⁴⁶ Recordar a las citadas en el capítulo 2 y 5 : Cristina Fritzsche, Hebe San Martín de Duprat y Cordeviola de Ortega entre otras

situacionales que expresan un saber práctico en el cual prima el “como” y no el “que” del saber docente: “(...) abrías *la curricula y visualizabas como lo hacemos, a ver de que forma vamos a lograr esto, o sea te planteabas, por ejemplo en este eje, “la formación ética” como voy yo a plantear frente al grupo y lograr la enseñanza de...las ocupaciones y pasatiempos de preferencia, a que jugamos?, cuales son las ocupaciones? O los pasatiempos? No era, era bastante complejo, pero ahí estaba , bueno, en vos el buscar de que forma lo replanteabas y lo llevabas al juego.”* (Entrevista : 3/5/13)

Si bien en gran medida “la experiencia” según ella dice, nutre todo lo que sabe sobre juego en el Jardín de Infantes, ésta es particular de su trayectoria; cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera las diferentes experiencias (Rockwell: 1996). Las distintas tradiciones con las cuales dialoga la maestra están atravesadas por el recorrido particular en el cual las vivenció: instituciones privadas, de educación primaria, y equipos de trabajo estables en Jardín de Infantes referentes del distrito, en cuyo marco fluctúan concepciones heterogéneas que definen malestares y adhesiones: “ (...) *en algunos momentos veía que dentro de la rama del estado había algunos jardines que eran un poco que querían distinguirse, por rotularlo así, de como trabajaban, de que lo hacían muy bien y que como, por eso dentro del grupo de jardines, era un jardín que se lo nombraba que trabajaba muy bien y como respetando, modelo, no lo que se llamar así pero... era un poco quizás, eso es un poco lo que yo vi de mucha gente que está en gestión, otra no, que quiere que su jardín sea “el jardín” y que quizás no le importe mucho si realmente ese jardín tiene todas las condiciones como para ser el jardín, Y por algún lado he sentido, en algunos momentos sentía presión, porque quizás para mi había cosas que no se tenían que hacer tanto de esa manera,(...)”* (Entrevista: 25/2/13)

Las jerarquizaciones de las que da cuenta su discurso ubican en primer lugar al juego-trabajo y juego centralizador, en consonancia con la tradición instalada en la región sur de la Provincia de Buenos Aires por Cordeviola De Ortega: “(...) *dentro de un juego trabajo organizado para tres años se podía, me acuerdo que habíamos armado el juego del consultorio odontológico, bueno había, enfrente teníamos una sala de primeros auxilios que está, bueno, después hicimos toda la visita...mira me acuerdo hoy el juego que organizaban en la sala de tres...era algo,,que....te llenaba de alegría de ver como participaban, del cambio de roles del grupo que esperaba de repente en la sala previo al llamado para entrar al consultorio, como habían armado, porque ya algunos trabajaban con sus letras del nombre (...)*” (Entrevista:3/5/13) la cita trae una variable distinta a la versión documentada: la edad en la cual se practicaba el juego-trabajo difería de la propuesta prescripta, el saber docente daba cuenta de esa posibilidad, la recreación de la realidad social observada y la incorporación de símbolos alfabéticos en el grupo son mencionados como rasgos que “alegraban” la mirada docente.

Llámesese consultorio odontológico, regimiento de granaderos, barco pirata, supermercado o radio, la importancia de la experiencia social se destaca en el saber de Nilda : “(...) *las salidas educativas, en donde había una gran posibilidad, de iniciar aquel juego que proyectaste con la salida educativa y eso te ampliaba totalmente el panorama de después el juego en la sala (...)*”; “(...) *la salida educativa, unificaba un poco la experiencia para el grupo (...)*” (Entrevista: 25/2/13), las experiencias formativas de distintos ámbitos sociales tanto en la docente como en los niños adquieren una centralidad fundamental para el desarrollo del juego: en la primera como instancia productora de los mismos y en los segundos como espacio formador de saberes a recrear en la práctica lúdica, es llamativa la apelación al “estimulo” como referencia al tipo de interacción social que favorece al enriquecimiento de la práctica lúdica: “(...) *vamos a la parte lúdica, en un juego, para empezar a jugar ya empezamos a plantear como podemos jugar, “yo quiero ser doctor”, bueno, como hacemos, que pregunta hace el doctor cuando llega su paciente, que hace? Un nene que está estimulado arma su propio juego, va a buscar sus elementos, tiene quizás mas poder de observación (...)*” (Entrevista:25/2/13) Tal concepto define en el discurso, la significatividad social del juego, su vinculo con el contexto sociocultural del niño y la necesidad homogeneizadora de la experiencia para el desarrollo de las propuestas referidas a dicha práctica. Desde éste planteo el maestro apela a la instalación del conocimiento del niño dentro de un espacio formativo institucional : la salida educativa; que de apertura al formato lúdico del juego-trabajo.

El saber docente manifiesta construcciones conceptuales realizadas al calor de la práctica, la apelación a “no se como haces vos” en algún fragmento de la entrevista habla del carácter situado del conocimiento (Mercado:2002), el “como” remite a formas específicas de presentación de la propuesta de juego: “(...) *una de las formas en las que armábamos el juego era primero, sobre todo en sala de 5, era plantear, eh, como lo armamos, a ver como podemos jugar, que podemos organizar, como armamos el espacio para jugar, que cosas podemos utilizar, que carteles, si vamos a utilizar billetes, vamos a hacerlos, que máquinas (...)*”; “(...) *vamos a traer cajas, hilos, fichas de colores, sogas, papel metalizado, bueno, esos lo aportamos muchas veces de la sala, pero... vamos a crear, yo lo trabajaba así lo que es el juego, proyectaba y después cada grupo elegía(...)*”: “(...) *este juego que tenemos muchas ganas de jugar en la sala, bueno, que cosas podíamos armar y hacíamos una lista con ellos*”; “ *y día tras día íbamos armando los elementos para jugar, bueno, así armábamos el juego, y cuando ya está todo organizado, jugábamos, (...) si había algo ya se empezaba a jugar con lo que teníamos y después cada día se iba enriqueciendo , porque tampoco era algo que “no, hoy no esto se hace y no hacemos lo otro”, porque no podías tampoco dejar esa situación lúdica que entre ellos se presentaba, no estaba para perderla.*” (Entrevista: 3/5/13) Los diferentes fragmentos seleccionados tienen en común varios puntos dados por el saber plantear una situación de juego. El relato se enuncia en primera persona del plural, por lo cual incluye al grupo

de niños como participantes activos del plan lúdico, se distinguen allí tres momentos: el primero, de la proyección, donde el maestro interpela al grupo acerca de la transformación del espacio y de los elementos que recrearán así como de los materiales necesarios para ello, el segundo, en el cual se distribuyen actividades a partir de las cuales los niños creaban los materiales de juego, y un tercero donde jugaban. Sin embargo, dentro de ésta separación entre el espacio de trabajo y el de juego, que remite a la tradición instaurada por Cordeviola de Ortega (Malajovich: 2000), se evidencia la tensión entre la práctica lúdica del niño y la propuesta segmentada del maestro, que se resuelve distendiendo el plan inicial y dando lugar a la iniciativa del niño. La figura predominante del maestro coordinando y liderando actividades está bien presente incluso en propuestas lúdicas en las cuales las características de los materiales presentan un carácter más flexible de creación: *“(...) el crear, el poner sobre distintos espacios, en la mesa, o sobre el piso, o en ronda, poner muchos materiales desestructurados y han creado! Muchas cosas fascinantes: maquinas, estructuras, personajes...eh...títeres, no sé miles de cosas han creado, pero un poco así, no? Marcado “ese día determinado trabajo con este material para lograr tal cosa” (...)* (Entrevista: 3/5/13)”

El esquema de juego cuya reiteración da cuenta de la valorización positiva que posee dentro del discurso, remite a un proceso de conocimiento: la experiencia común en un espacio de la realidad social, la proyección del “como” y “con que” recrear dramáticamente dicho espacio, el “trabajo” por grupos donde los niños crean los elementos y finalmente “el juego” que consiste en asumir diferentes roles de la experiencia realizada. Cabe reflexionar acerca del modo bajo el cual el maestro da lugar al juego, como sostiene Rockwell en relación a la presentación de los conocimientos en la escuela primaria, donde los procesos que constituyen a los mismos se transforman en objetos de enseñanza (1996); aquí, la presentación formal, los pasos realizados y ritualizados predominan, al menos en el discurso, por sobre el juego mismo, la forma parece sustituir al contenido.

Otras modalidades de juego son mencionadas en el relato: los juegos comerciales de reglas, que la docente denomina “de mesa” vienen al discurso para reflexionar sobre la diferencia entre el juego desarrollado en el jardín de aquel que se practica en la casa. Nilda remite a la intencionalidad educativa del maestro dicha diferencia: *“A mi me parece que el juego que se puede plantear de la casa quizás no tiene un fundamento tan sólido a nivel aprendizaje como el que nosotros apuntamos en el jardín (...); “El rol docente, lleva...como el juego va a tener una actitud...uno siempre va a enseñar a través del juego, en la casa lo podemos hacer pero me parece que no se profundiza tanto el sentido del juego “; “,* (Entrevista : 3/5/13) El “sentido del juego” radica para quién narra, en el vínculo con la enseñanza, el saber enseñado apela a contenidos matemáticos y del ambiente social, donde fundamentalmente la intervención del adulto motiva su aparición y la explicita bajo la elaboración de material concreto, carteles con precios en el supermercado o la realización del juego

reglado en familia en el marco de un “taller” dentro del Jardín de Infantes, son ejemplos acotados por la docente.

El patio, como emblema de juego, es destacado por Nilda en diversas partes y con sentidos contradictorios: en primer lugar remite a él asignándole una valoración importante: *“A mi me parece que además de un espacio físico interno tienen que tener un buen espacio físico externo acá, para jugar, que haya un espacio de juego, no que esté lleno de cosas, que también tengan un poco un espacio libre de juego, para crear un juego ellos, **no solo que todo sea en base a elementos** y a cosas que están en el espacio para que ellos creen **su propia situación**, me parece que pueden crear también no solo con elementos... en juegos libres así te estoy diciendo, de espacios libres de juego (...); “ El patio les fascina! Me parece que por un lado es como que se sienten más libres, esa experiencia tuve..(..)”* (Entrevista: 3/5/13) El ambiente despojando y su uso, apela en el saber de la docente a la intención manifiesta de posibilitar a los niños la creación de “su propia situación”, la carencia de elementos que orienten el juego, define la actividad de éste espacio, en una afirmación sugerente por su contraste con la descrita en el “juego-trabajo” donde la producción de materiales adquiere un papel predominante. El rol del adulto toma distancia respecto al juego del niño y la intervención del maestro se reduce a acotadas situaciones: *“(..) en un juego en el patio puede presentarse una situación en donde vos tengas que intervenir y que haya una situación de aprendizaje también (...)*” (Entrevista: 3/5/13) El aprendizaje unido al involucramiento adulto habla sobre el “sentido” al que remitía en párrafos anteriores.

En segundo lugar, su mención adquiere una valoración negativa cuando su utilización es considerada excesiva: *“(..) y yo un poco eso antes si lo he visualizado, o el recurso del patio, el patio, el patio, pero bueno, el patio esta bien, el patio es necesario, el patio también enriquece, pero, llega un punto que , estamos **media hora** se va la directora, salimos **otra media hora**, eso también lo he visto (...)*” (Entrevista: 25/2/13) Entre ambas posturas subyacen concepciones acerca del saber docente y del saber de niño, la única mención explícita a la palabra de éstos aparece en el relato cuando del patio se trata: *“(,,) llegaban y de repente “uy, uy, hoy no hay patio,” “tenemos patio hoy?”, en una ...en todos los años es una de las preguntas...” y **a que hora es el patio?**”* (Entrevista: 3/5/13) la reducida intervención adulta tanto liderando juegos, como sugiriendo los mismos a través de elementos, hace de éste espacio dominio del saber lúdico infantil, que en el relato se define a través de un contraste importante con respecto a propuestas de la sala.

El cruzamiento entre ambas relativiza la polarización que mencionamos: *“Y sí! Hicimos juego dramático en el SUM, en el patio, en la sala de música los días que la maestra de música no está ...(...) Si, si, les gusta el cambio de espacio, como que fluye otro aire digo yo, se sienten en un espacio mayor, con mas posibilidad de movimiento...y da, da lugar a...el **cambio de espacio físico** también da lugar a que el juego tome otro matiz (...)*” la experiencia de Nilda da cuenta de ello y lo

valora trayendo a reflexión el vínculo entre espacio y juego en una referencia que nos remite al tópico de análisis que, junto al tiempo, sugiere Ángela Nunes a partir de su experiencia con la cultura Xabante. Ambos están significativamente presentes en el relato de Nilda, desde una mirada adultocéntrica que se diferencia de la infantil.

El sentido del juego vinculado a la enseñanza domina los discursos de la docente, las jerarquías que ponderan las distintas modalidades lúdicas privilegian aquellas en las cuales la intervención del maestro es garantía de la existencia de una situación pedagógica: “(...) *Y bueno ahí está, tu gran esencia de maestro de saber llevar realmente el juego a un aprendizaje. Por eso bueno, yo creo que es algo muy personal. Ya es tu ángel propio el que te va a llevar a descubrir y a ayudar al niño a lograr ese aprendizaje en una situación lúdica.*(...)” (Entrevista:3/5/13) Su saber y experticia docente que según Nilda: “(...) *participa con ellos, guía, interviene...pregunta a ver como lo podemos hacer...trae elementos también para enriquecer la situación* (...)” (Entrevista:3/5/13), valoriza al Nivel Inicial como nivel educativo: (...) *Pero todo tiene que ver con, todo tiene que ver fundamentalmente con tu ser docente, a donde apuntas...porque también uno ve que el trabajo no porque es el jardín van y juegan,... eso es lo peor que puedes decir...están pensando cuando juegan, estas brindando un montón de situaciones* (...)” (Entrevista:3/5/13). Cierta sentido común social atraviesa el relato como una voz ajena que subestima al juego como práctica válida en la institución educativa; la creencia en el valor del mismo, manifiesta en el sentido penoso de la frase; recuerda a las viejas “reyertas infantiles” a las que aludía Rosario Vera Peñalosa⁴⁷, en referencia a los debates entre las posturas espiritualistas de las Kindergarterinas y las positivistas de los maestros de nivel primario.

Tal vez para Nilda, sea el juego como “medio para”, aquel que con mas fuerza, legitima la presencia lúdica en la institución infantil, la tensión recurrente entre lo que ella llama “el dejar hacer” y el “libre albedrío” asociado a una figura docente desdibujada y la fuerte presencia del maestro en un formato guiado e intervenido, “(...) *el maestro va a ser un guía de todo y va a veces llevando muy sigilosamente a donde va ese juego* (...)” (Entrevista: 3/5/13) representa uno de los “núcleos problemáticos” del relato (Saltalamachia: 1992) y remite a un aspecto no abordable a partir de la metodología adoptada: como se vincula el saber del maestro y del niño en la práctica de juego institucional.

El otro “nudo problemático” hallado es el de la tensión entre “saber idílico” y “saber práctico”, según la categorías locales utilizadas por Nilda (Rockwell:2009), cada uno implica relaciones de saber distintas (Charlot: 2006), mientras que el primero vincula a la docente con instancias jerárquicas superiores ubicándola en un lugar subordinado dentro de la lógica burocrática escolar (Batallan: 2007) cuyo eco repercute en denominaciones como “vino”, “bajó” o “se

⁴⁷ Ver Capitulo 1 y 2 del presente trabajo y Ponce (2006: 38)

prohibió”, y se desarrolla en el marco de modalidades institucionalizadas y validadas de aprendizaje llamado “perfeccionamiento”; el segundo alude tanto a relaciones de conocimiento entre pares como a aquella que se ejerce individualmente”: “(...) *siempre digo el maestro está solo, porque también el directivo está mirándote desde un punto, y te puede decir, te ayudo en esto, pero después la realidad cotidiana, y vos sos maestra, es otra (...)*” (Entrevista:25/2/13). El “ángel”, la “creación”, “la observación”, “las lecturas”, “el historial”, la “experiencia”, y el placer bajo la mención a “lo que mas me gusta”, se vinculan con el saber docente que Nilda define como “práctico”; en lo que ella expresa, anclan experiencias formativas diversas tales como su propia experiencia como alumna en un Jardín de Infantes, los juegos con su abuelo, su vínculo con el arte en experiencias culturales diversas, y su paso como docente de nivel primario. El contexto formativo dado por su trayectoria docente se suma en la constitución de dicho saber, a través de la adopción heterogénea de disímiles tradiciones pedagógicas, en un proceso que, pese a la soledad del ejercicio profesional al que alude Nilda, se construye colectivamente bajo apropiaciones institucionales distintas . (Rockwell: 1996).

Conclusiones

A través de los diferentes capítulos abordamos una temática en cuyo desarrollo académico predomina la mirada sociológica, psicológica y del campo educativo (Sarle 2001, 2006, 2008, 2010 Carli: 2002, Valiño: 2006). Sin desconocer la importancia de sus aportes, creemos que la antropología de la educación brinda elementos conceptuales y metodológicos fundamentales para reflexionar acerca de la cotidianeidad del Jardín de Infantes y de sus dinámicas (Rockwell: 2009), de la misma manera que lo hizo con otros niveles de la escolaridad sobre los cuales prevalecieron las investigaciones. Salvo contados autores, entre los que se destacan Apple y King (1989) por la relevancia de sus aportes en relación a la transmisión de contenidos implícitos en las prácticas en relación con el concepto de “currículum oculto”, las investigaciones antropológicas sobre el nivel inicial se encuentran ausentes del ejercicio disciplinar. La potestad psicológica y pedagógica sobre los procesos que suceden en la educación infantil, opaca la dimensión sociocultural de los mismos. La perspectiva antropológica aporta a su descripción a la vez que integra conocimientos locales y establece relaciones con diferentes matrices sociales (Rockwell: 2009).

La reflexión sobre la propia subjetividad constituyó un punto de partida epistemológico fundamental desde el cual construir preguntas, seleccionar metodologías, ponderar la pertinencia de conceptos y construir los análisis. Mi pertenencia profesional al campo educativo implicó un doble proceso de reflexividad que diera cuenta del origen de las categorías analíticas utilizadas y de los procesos de construcción de las mismas. Sin desconocer la importancia fundamental de mis propias inquietudes profesionales en la definición de los interrogantes, el punto de vista antropológico apelando al extrañamiento desde un rol diferente al desarrollado en mi práctica docente cotidiana a partir de distintos acercamientos al campo durante el desarrollo de mi carrera, fue develador de las preguntas y defensor de la elección del camino metodológico a abordar.

El juego como práctica cultural dentro del contexto del Jardín de Infantes, constituyó el centro de mi interés, el rol preponderante del maestro en dichas prácticas, así como la relevancia del mismo dentro de debates sociales y educativos se evidenciaron significativos a lo largo de diversas aproximaciones disciplinares a lo largo de mi formación académica. El saber docente y el saber pedagógico (Rockwell: 1996, 2009; Mercado: 2002) como categorías conceptuales delinearon la particularidad del interrogante en torno del cual gravitaría la investigación, y la historia de vida como metodología de abordaje sumaría sus propias inherencias al proceso de construcción teórica: ¿Cuál es el sentido del juego en el saber docente narrado? , es decir cuales son sus significancias como categoría en su uso discursivo (Delory-Momberger: 2011). Nilda sería quien desde la relevancia de su figura, dada por el reconocimiento de sus pares, la magnitud temporal de su trayectoria y la finalización reciente de la misma, iniciaría el camino reflexivo que sustentó el

análisis.

II

Tanto los hitos narrativos de la docente, como gran parte de sus concepciones hunden sus raíces en procesos históricos y sociales mencionados en apartados históricos que aluden al contexto de surgimiento del nivel inicial argentino en el marco del sistema de educación público que se fue conformando a fines del siglo XIX. Desde las referencias asociadas a postulados espiritualistas vinculados a las concepciones de la niñez y al juego (Puiggros :1990, Ponce : 2006) hasta aquellas de tinte positivista que ponderan el tratamiento de contenidos disciplinares alfabetizadores y matemáticos con fuerte presencia del maestro, las tensiones evidenciadas en el relato presentan la huella de dinámicas institucionalizadas. (Rockwell: 1996).

Infancia y rol docente adoptan significancias complementarias a lo largo de la narrativa: “personita” y “necesitado de cariño” tienen su correlato en “madre” y “amor” dentro de una matriz de sentido en la cual el niño es contemplado como objeto de cuidado. (Carli: 2002) La educación infantil se vincula con tales concepciones en tanto remite a una intervención sistemática del adulto guiado por el objetivo de lograr diferentes aprendizajes pautados por el estado, a través de experiencias homogeneizadoras de realidades sociales variadas. El carácter educativo del nivel remite a la intencionalidad enseñante del maestro cuya presencia profesional brinda legitimidad a las prácticas lúdicas que se desarrollan en el Jardín de Infantes. Su preocupación por garantizar la valorización social de la educación infantil al nivel de valorización social que considera propia de la escuela primaria, aparece representada en la denominación de “avismo” en referencia a la diferencia entre ambos.

Por lo tanto, la red de significados que articula en su discurso habla de una experiencia institucional infantil con fuerte presencia del maestro como garante de la función educativa del nivel inicial, en el cual el niño es destinatario de prácticas generadoras de “logros” vinculados al aprendizaje de determinados saberes sociales. Niños, adultos y educación se definen en un entramado de sentido en el cual el juego será diferencialmente ponderado, generando tensiones y contradicciones discursivas.

El fundamento proveniente de su tradición histórica otorga legitimidad al juego y lo distingue como práctica característica del nivel inicial, así lo menciona la docente entrevistada y lo confirman diversos historiadores de la educación y del mismo (Carli: 2002; Ponce : 2006) Su referencia discursiva, realizada bajo aseveraciones situacionales que implican un proceso reflexivo predominante en el relato por el cual expresa sus concepciones a través de la mención a experiencias particulares propias (Mercado: 2002), lo concibe básicamente como instrumento de

enseñanza, en el cual la intervención del adulto garantiza su validez institucional. Como menciona Elsie Rockwell con respecto a la presentación formal de los conocimientos por la cual la forma puede sustituir en muchos casos al contenido, entre las diferentes modalidades lúdicas manifestadas, la jerarquización del llamado juego-trabajo exhibe en el discurso la reiterada regularidad de su proceder a través del cual se recrean contenidos culturales distintos (1996). Por lo tanto se abre aquí un indicio de posibles indagaciones acerca de la ponderación entre forma y contenido desde metodologías de observación participativa acordes al interrogante.

Así también cabe la reflexión sobre el contenido cultural implicado que representa el saber desde donde se planifica y realiza el juego, que elementos de la realidad social se recrean y como, aparecen incipientes en el relato, dejando el interrogante acerca de la articulación entre el conocimiento del niño y de la docente en la práctica lúdica. Si bien dicha cuestión excede al abordaje de la narrativa, en ésta aparece muy fuertemente la relación de poder que subyace a ambos, la tensión entre lo que la categoría nativa describe como “hacer” o “dejar hacer”, implica de que manera participan los saberes lúdicos en el juego mencionado.

La apropiación diferencial de los aspectos documentados sobre el juego escolar atraviesan las distintas concepciones, su rol, el del maestro y del niño son mencionados cambiantes en el marco de diversas tradiciones y saberes pedagógicos en los cuales Nilda destaca un movimiento desde el “niño eje de todo” al “maestro eje de todo”, el juego “prearmado” y “guiado” al juego “exploratorio”. Frente a éste movimiento pendular que manifiesta en el juego documentado, la docente adopta diferentes posturas discursivas valorizando uno u otro, haciendo evidentes las tensiones y contradicciones propias de los procesos históricos que conformaron y conforman al nivel, la práctica lúdica con parámetros no medibles, evaluables y comparables se diferencian de los contenidos transmitidos por la escuela tradicional que sí responden a las dinámicas anteriores. Rockwell destaca de que manera se presenta el conocimiento escolar como un atributo individual medible de niños y docentes bajo un procedimiento particular que implica una transmisión jerárquica por la cual el maestro proporciona la versión autorizada del mismo. (1996) Es pertinente la reflexión sobre que sucede con el saber dentro de una práctica en la cual la experticia suele ubicarse mas fuertemente del lado del niño en tanto sujeto activo cuyas experiencias formativas trascienden bajo modalidades lúdicas. El replanteo del rol docente en el juego institucional amerita un mayor conocimiento acerca de la particularidad de dicha práctica y de su valor cultural así como la reflexión sobre las experiencias formativas propias de la trayectoria docente implicadas en ella. La mención al “maestro jugador” a la que remite la maestra cuando se le pregunta sobre aquello que enriquece el juego, habla de la riqueza de la práctica reflexiva y de lo genuino del vínculo lúdico que se desarrolla en la institución infantil.

III

Tanto los aportes de Rockwell (1996, 2009) sobre la diferencia entre saber pedagógico y saber docente, como los de Ruth Mercado en relación a éste último (2002), brindan un marco conceptual en línea con la perspectiva de Charlot (2006) acerca del carácter socialmente construido del saber. La idea de que el sujeto atraviesa por diferentes experiencias formativas en las cuales se desenvuelve activamente suma un elemento más a las menciones anteriores, cuya perspectiva se condice con una idea de cultura en la cual ésta se torna productora de sentidos, representaciones y reelaboraciones simbólicas, producto de la interacción del individuo y la comunidad, siendo dinámica, diversa y transformable (Enriz: 2011)

El espacio narrativo de Nilda, constituye un terreno en el que se plasma el dinamismo de la relación del sujeto en su vínculo con el mundo, tanto las experiencias formativas infantiles, como su propio recorrido por la escolaridad formal señalan un punto de partida para la reflexión del pasado más reciente. Éstas y los múltiples vínculos que en distintos espacios sociales la posicionaron en el rol de enseñante, configuraron una particular historia de su relación con el saber: los adultos significativos cuando niña y los niños, colegas, docentes de cargos jerárquicos superiores y personales de gestión cuando adulta, forman parte de aquellos otros con quienes construyó sus saberes lúdicos.

Ya sea en el marco de relaciones institucionalizadas de aprendizaje (cursos, seminarios, capacitaciones, etc.), como en aquellas pautadas por la cotidianeidad de la práctica, el saber implicado proviene de marcos culturalmente construidos y se reelaboran en cada escenario. El tránsito prolongado de la docente en ciertas instituciones con una realidad escolar propia, conformó prácticas lúdicas particulares más allá de las políticas gubernamentales y las normas educativas. (Rockwell: 1996) Vimos como, en ocasiones, cuando éstas contradecían la tradición de la práctica lúdica en el Jardín de Infantes en las cuales el juego tenía preponderancia central, las apropiaciones del currículum prescripto trascendía lo documentado para reelaborarlo y validar mediante el registro escrito la persistencia de dichas prácticas, en una acción grupal de los maestros.

El dinamismo de la experiencia escolar y los imponderables del juego como práctica cultural son mencionados por la docente como dignos de atención, en una aseveración que sostiene la diferencia entre el saber “idílico” y el “práctico”, en tanto éste último toma el conocimiento pertinente de la práctica docente diaria. La experticia que expresa remite, a partir de numerosos ejemplos, al planteo de situaciones de la cotidianeidad escolar que alude a la especificidad del momento histórico, social e institucional en el cual se desarrolló. A través de frases como “no se como haces vos...”, “no sé como se hace ahora, pero antes”, Nilda da cuenta del carácter situado del conocimiento, como lo plantea Charlot (2006), y lo sostiene Ruth Mercado en la siguiente cita

(2002: 37)): “una construcción histórica y colectiva, un producto social y cultural desarrollado en la dimensión de la vida cotidiana”. La trayectoria temporal de su carrera se vio atravesada por variadas tradiciones pedagógicas que se reflejan en el relato, dentro de dichos procesos, ciertas modalidades lúdicas fueron jerarquizadas en el discurso y el saber “práctico” que implicaba su desarrollo remitía fundamentalmente al procedimiento, es decir al “como”, en donde el adulto adquiriría un rol importante en el juego.

El rol de éste último, toma centralidad en el relato, pues la validación de la práctica lúdica está dada en el discurso por su significatividad dentro del proceso de enseñanza, es decir que el conocimiento del vínculo entre juego y aprendizaje que tenga el docente, dará cuenta de la legitimidad del primero en el marco del espacio educativo institucional. Es el adulto quién, a través de su conocimiento garantizará el valor de la experiencia lúdica en el Jardín de Infantes .

La variedad de la que da cuenta la historia provincial en cuanto a la existencia de modalidades lúdicas regionales diversas habla de la complejidad de la cotidianidad escolar y la dinámica de los procesos de construcción de saber. La actividad reflexiva del sujeto cuya narrativa es producto del contexto social e histórico en la que se inscribe, le permite acordar, dudar, oponerse, contradecirse y reelaborar saberes provenientes de distintas experiencias en el ejercicio mismo de la tarea docente, actividad en la cual conocimiento y práctica se tornan indisociables por el carácter eminentemente cultural del vínculo educativo.

IV

Por ultimo me gustaría destacar la mención recurrente en el relato sobre la concepción instrumental del juego. Como ya mencionamos, si bien la docente adhiere discursivamente a la validación de dicha práctica cultural, la misma se sostiene bajo la implicancia de que conlleva un saber que la experiencia lúdica vehiculiza: ya sea matemático, alfabético, social o natural, ético, socializador o moral, el maestro, a través de su intervención garantiza la legitimidad del juego en el marco de una institución de enseñanza. Éste sentido dado por Nilda, es el que otorga jerarquía y valor educativo a la educación inicial en su narrativa. La ritualización (Rockwell: 1996) de ciertas modalidades del mismo como el juego-trabajo, bajo el cual se repiten procedimientos recurrentes, institucionaliza la práctica cultural y la transforma en una estructura de interacción particular entre la docente y los niños.

Sin embargo, las tensiones y contradicciones que evidencia su discurso habla de un saber sobre la práctica lúdica que trasciende el mero instrumentalismo, su defensa apasionada y conmovida frente a la subestimación social que percibe, remite al reconocimiento del juego con valor formativo en sí mismo. Su formación docente, en la que dice prevalecen miradas psicológicas y

didácticas con acentos disciplinares tradicionales, construyen un saber lúdico en estrecha vinculación con posturas positivistas, por otra parte, su recorrido biográfico la acercaron a perspectivas espiritualistas cuyo acento en el niño la obligaba a reflexionar sobre ciertas prescripciones históricamente cambiantes.

Las reflexiones que suscitaron el relato son en gran parte tributarias de la tensión entre juego y formación social (Enriz: 2011). La misma se manifestó en la categoría nativa “hacer” y “dejar hacer”, en donde la relación entre los sujetos, adultos y niños, así como el permiso de juego, se narraron en base concepciones particulares de las que se intentó dar cuenta en los capítulos precedentes.

El juego como experiencia transformadora de los sujetos y de la realidad (ibídem) surge en la narrativa bajo la mención a la distancia entre lo planificado y lo “que surge” en la práctica misma, el niño “modelable” presente en la relación con un maestro que “guía”, se opone a aquel cuya “esencia creadora” remite a una idea de infancia en la cual la “producción, reproducción e invención de la cultura” (ibídem: 109) cobra protagonismo a través de la práctica lúdica.

El saber docente, en tanto se produce en el marco de relaciones entre sujetos destinatarios de ese saber, tiene un rol central en la definición de prácticas lúdicas. Su estrecho vínculo con los niños obliga a un ejercicio reflexivo sobre el modo en el cual se ponderan los saberes infantiles. El reconocimiento del juego como práctica cultural en tanto “dimensión central de producción de saber, de organización social y de perspectivas superadoras de lo cotidiano” (Ibidem:107) constituyen un aspecto merecedor de atención. Son los docentes de la educación infantil quienes han demostrado históricamente su capacidad de generar tradiciones pedagógicas a partir del ejercicio de la práctica; la difusión de experiencias institucionales y la prescripción diversa de saberes de ello dan cuenta. El camino reflexivo bajo una mirada atenta al niño y al docente en su dimensión de jugadores puede aportar una visión superadora de la mera instrumentalidad del juego hacia la contemplación del mismo en su dimensión social.

Bibliografía

Aizencang, Noemí

2005. *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Manantial

Apple, M. y N. King

1985. ¿Qué enseñan las escuelas?, en Sacristán, Perez Gomez. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal Editores.

Althabe, G.

1999. *Lo microsocial y la investigación antropológica de campo*. En Althabe G. y Schuster F.G. (Comp.) *Antropología del presente*. Buenos Aires. Edicial

Ariès, P.

1987 (1960) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid . Taurus.

Batallán, G. y Raúl D.

1990 "Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2, Vol. 2, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 41-46

Batallan, G.

2007. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M.

1981. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.

Bosch, L et al

1981. *Un jardín de infantes mejor: siete propuestas*. Buenos Aires. Paidós.

Braslavsky, Cecilia

1992. *Los usos de la historia en la educación Argentina: con especial referencia a los libros de*

texto para las escuelas primarias. 1853-1916. FLACSO-UBA. Buenos Aires. Mimeo

Brougere. G.

1998. *Jogo e educacao.* Porto Alegre. Artes Médicas

Bruner, Jeromé

1984. Juego, pensamiento y lenguaje en José Linaza (Comp.); *Acción, Pensamiento y Lenguaje.* Madrid. Alianza

Carli, S

2012. *Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina.* Buenos Aires. Miño y Dávila

2003. Educación Pública. Historia y promesas. Feldeber, Miriam (Comp.) *Los sentidos de lo publico. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires-México. Novedades Educativas.

Carli, S.; Miranda P.

2011. La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes. El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat. En Carli S. *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad.* Buenos Aires. Paidós

Caruso, M e Inés Dussel

1998. *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires. Kapeluz

Cohn, C

2001. "A experiencia da infancia e do aprendizado entre os Xikrim" En Lopez da Silva, A.; Nunes, A y Ana Vera Lopez da Silva Macedo (orgs.): *Crianças Indígenas. Ensayos Antropológicos.* Global Editora. Sao Paulo

Coll, C.

1987. *Psicología y Currículum.* Barcelona. Paidós

Cordeviola de Ortega, M. I.

1967. *Cómo trabaja un jardín de infantes*. Buenos Aires. Kapelusz.

Charlot, B

2006. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo. Trilce Ediciones

Delory-Momberger, C.

2009. *Biografía y educación : Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. CLACSO coediciones.

2010. Investigación biográfica en educación: Orientaciones y territorios. En Passeggi, M. d C. y Clementino de Souza, E. *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. CLACSO coediciones.

Diaz Barriga, A.

1994. *El currículum escolar: surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires. Rei Argentina

Donoso, C.

2005. *Buscando las voces de los niños viviendo con VIH: aportes para una antropología de la infancia*. Simposio Antropología y Niñez en América Latina. *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología*. 11 al 15 de de Julio. Publicación Electrónica

Dubet,F.

2010. *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense en coedición con el CIS. Madrid.

Dubet, F. y D. Martuccelli

1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Losada

Dussel, I.

1993. Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del curriculum. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, Año II, No. 2, pp 62-70

2006. Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática”, en: Revista Anales de la Educación Común Año II, No. 4, agosto 2006, pp. 95-106

Enriz, N

2006. *¿De que chicos hablamos?. VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Salta.*

2011. Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social N° 34*, pp 93-114. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Ezpeleta, J.

1997. *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación N° 15.* 101-120

2005. Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas. En Anderson, G. y otros. *Escuela: producción y democratización del conocimiento.* Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación. GCBA

Fernandez, M.

2007. El nivel inicial ayer y hoy. Cuando el pasado da sentido al presente. Antelo Estanislao (Comp) *La educación inicial hoy: maestros, niños y enseñanzas.* La Plata. DGCyE

Fritzsche, C. y H. Duprat

1968 (1965) *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes.* Buenos Aires. Estrada

Garcia Palacios, M

2006. *Dejad que los niños vengan a mi: la construcción social de la niñez en la iglesia catolica. VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Salta.*

Geertz, C. *La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona. 1973.*

Gimeno Sacristan, J.

1988. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Madrid. Anaya

Guber, R.

2009 (1991) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del proceso social en el trabajo de campo.* Buenos Aires. Paidós.

Harf, R.; E. Pastorino; P. Sarlé ; A. Spinelli ; R. Violante

1996. *Nivel Inicial: aportes para una didáctica.* Buenos Aires. El ateneo

Hecht , A. C.

2004. *Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi na l'aqtac* o el lugar donde los descendientes de los qom aprenden a escribir su lengua” En *Actas de las VI Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural.* Universidad Nacional de Rosario. Santa Fé Argentina

Hobsbawn, E

2012. *La Era de la Revolución 1789-1848, La Era del Capital 1848-1875, La Era del Imperio 1875-1914.* Buenos Aires. Crítica.

Jackson, P.

1992 (1968) *La vida en las aulas.* Madrid. Morata

Lander, E.

2000. Ciencias Sociales. Saberes coloniales y eurocentricos. Lander E. (Comp.) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Caracas. FACES-UCB. IESALC

Larriq, M

1993. *Ipytuma, construcción de la persona entre los Mbya-Guarani.* Posadas. Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones.

Leal Ferreira, M.

2002. *Tupi-Guarani Apocalyptic Visions of Time and the Body.* En: *Journal of Latin American Anthropology.* 7 (1):128-169.

Malajovich, A.

2000. El juego en el nivel inicial. Malajovich, Ana (Comp.) *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires. Paidós

2003. Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica. OEI

2006. El nivel inicial. *Contradicciones y polémicas*. Malajovich, Ana (Comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Mercado, R

1994. *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*, en La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico, México, Cinvestav-IPN (Documento DIE 33B).

2002. *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Mexico DF. Fondo de Cultura Económica

Milstein, D y Mendes, H.

1999. *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Nunes, A

1999. *A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

2003. *Brincando de ser Criança": Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância*. Departamento de Antropologia do ISCTE, Tese de Doutoramento, Lisboa, Portugal.

Ofele, M. R. (Coord.)

1996. *Homo Ludens. El Hombre que juega. Aportes tradicionales del Instituto para la investigación del juego y la pedagogía del juego en la Escuela Superior de música y Bellas Artes "Mozarteum"-Salzburg*. Austria. Sede Sudamérica. Buenos Aires

Piaget, J.

1946. *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica

Pineau, P.; Dussel I. y Caruso M.

2001. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires-Barcelona-México. Paidós

Pineau, G

2008/2009. Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. En *Cuestiones Pedagógicas*. N° 19. pp 247-265. Traducción del francés. : José Gonzalez Monteagudo. Secretariado de publicaciones Universidad Nacional de Sevilla

Pineau, P.

1997. *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible*. Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires

2001. ¿Por que triunfó la escuela? , o la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió: yo me ocupo. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires-Barcelona-México. Paidós

Ponce, R

2006. Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. Malajovich, Ana (Comp) *Experiencias y Reflexiones sobre la educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires. Siglo XXI

Puiggros, A

1990. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

2003. *Que pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Galerna

Remorini, C.

2004. *Emãe nde Kypy-I Re! (Cuidá por tu hermanita!)*. Un análisis del papel de las interacciones

infantiles en el proceso de endoculturación Mbya. En *Actas del Congreso Argentino de Antropología Social*. Villa Giardino. Universidad Nacional de Córdoba.

Reynoso, C.

1998. *Corrientes en Antropología Contemporánea*. Buenos Aires. Biblos.

Rockwell, E.

1995. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie (Coord.) *La escuela cotidiana*. pp 13-57. México. Fondo de Cultura Económica.

1996. Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En Levinson, Bradley ; Folley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* : 301-324 . State University of New York Press. Albany.

1996. La dinámica cultural en la escuela. Álvarez, A. y Del Río, P.(comp.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en educación*. Infancia y aprendizaje. Madrid. (en prensa)

2009. *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós

Rockwell E. y Mercado, R.

1988. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela* 4: 65-78 . Sevilla. Universidad de Sevilla.

Rosaldo, R.

1991. *Cultura y verdad: Nueva propuesta de análisis social*. Mexico. Editorial Grijalbo.

Saltalamachia, H

1992. *Historia de vida*. Puerto Rico. Culip Ediciones

Sarlé, P.

2001. *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires-México. Noveduc

2006. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós

2008. *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires. Noveduc

2010. *La importancia de jugar. Como entra en juego a la escuela*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones

Spakowsky, E; C. Lavel y C. Frigerias

1996. *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires. Colihue

Suarez, D

2011. Relatos de la experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; CLACSO coediciones

Szulc, A

2000. Yo ayudo a mi papá. Una aproximación antropológica al trabajo infantil en el ámbito rural. *V Jornadas de Jóvenes investigadores en Ciencias Antropológicas*. Buenos Aires

2006. Antropología y niñez: de la omisión a las “culturas infantiles”. En *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Wilde, G. y P.Schamber (Eds.) Buenos Aires. Editorial S.B

Terigi, F.

1996. Notas para una genealogía del currículum escolar. *Educacao y Sociedad*. 21. UFRGS. Brasil

Trpin, V.

2004. *Hijos de chilenos en la escuela: niños-alumnos y chicos-trabajadores*. En *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y resistencia de migrantes en el Alto Valle del Río Negro*. Buenos Aires. Editorial Antropofagia.

Ullúa, Jorge

2008. *Volver a jugar en el jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario. Ed. Homo Sapiens

Valiño, G.

2006. *¿Jugamos en el Jardín?* Encuentro Regional de Educación Inicial. Pagina Web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Vigotsky, L.

1988. La prehistoria del lenguaje escrito. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.

Weinberg, G

1995. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires. Az editora

Fuentes

- “Reglamento general para los jardines de infantes” (www.abc.gov.ar/.../historiadelosjardinesdeinfantes901)
- Programa Curricular, Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación Precolar. Siemens-Ocampo: 1980. Resolución 1816/80
- Lineamientos Curriculares . Educación Inicial. 1º, 2º y 3º Sección Jardines de Infantes. La Plata, Diciembre 1984. Resolución 766/84
- Diseño Curricular para la Enseñanza General Básica y la Educación Inicial. 1999. Provincia de Buenos Aires. Resolución 13227/99
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. 2008. Resolución 4069/08
- Circular Técnica N° 4/78 (www.abc.gov.ar/.../historiadelosjardinesdeinfantes901)
- Circulares 1 y 2 de 1981(www.abc.gov.ar/.../historiadelosjardinesdeinfantes901)
- Reflexiones sobre actitud docente (Circular Técnica N° 1/79)
- Documento sobre autoridad (Circular Técnica N°6/79)
- Reflexiones sobre Educación Moral (Circular Técnica N°1/83).