

SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS, JUEGO Y EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ EN LA HISTORIA ARGENTINA RECIENTE

CONHECIMENTO SOCIALMENTE PRODUTIVO, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA RECENTE DA ARGENTINA

SOCIALLY PRODUCTIVE KNOWLEDGE, PLAY AND CHILDHOOD EDUCATION IN RECENT ARGENTINE HISTORY

PAIS, Mónica Fernández¹ 

RESUMEN

En este trabajo nos interesa explorar las categorías saberes socialmente productivos (SSP) en articulación con el significativo juego y su potencial para analizar la educación de la niñez temprana en Argentina. A lo largo de estos trabajos cobra importancia el lugar del juego en la enseñanza y sus relaciones con otros saberes y valores que a través de mismo se busca transmitir. En ese sentido, en esta oportunidad nos arriesgamos a reflexionar acerca de cómo el juego es comprendido en los materiales elaborados para acompañar la enseñanza en los jardines de infantes en la historia reciente.

Palabras clave: Saberes socialmente productivos; Juego; Educación inicial; Jardín de infantes; Niñez.

ABSTRACT

In this work we are interested in exploring the categories of socially productive knowledge (SSP) in articulation with the significant game and its potential to analyze early childhood education in Argentina. Throughout these works, the place of the game in teaching and its relationships with other knowledge and values that are sought to be transmitted through it become important. In this sense, in this opportunity we risk reflecting on how the game is understood in the materials developed to accompany teaching in kindergartens in recent history.

Keywords: Socially productive knowledge; Game; Initial education; Kindergarten; Childhood.

RESUMO

Neste trabalho nos interessa explorar as categorias do conhecimento socialmente produtivo (SSP) em articulação com o jogo significativo e seu potencial para analisar a educação infantil na Argentina. Ao longo desses trabalhos, torna-se importante o lugar do jogo no ensino e suas relações com outros saberes e valores que se busca transmitir por meio dele. Nesse sentido, nesta oportunidade nos aventuramos a refletir sobre como o jogo é entendido nos materiais desenvolvidos para acompanhar o ensino em jardins de infância na história recente.

Palavras-chave: Conhecimento socialmente produtivo; Jogo; Educação inicial; Jardim de infância; Infância.

¹ Universidad Nacional de La Plata – UNLP – Argentina.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos interesa explorar las categorías saberes socialmente productivos y juego y su potencial para analizar la educación de la niñez temprana en Argentina. Nos convoca recuperar los desarrollos realizados en el marco de proyectos de investigación del equipo Appeal Argentina en los primeros años de este siglo² y la propia investigación doctoral "La educación inicial en Argentina a mediados del siglo pasado entre la renovación y el tecnicismo pedagógico" que estudia discursos y prácticas del jardín de infantes en la segunda mitad del siglo XX. A lo largo de estos trabajos cobra importancia el lugar del juego en la enseñanza y sus relaciones con otros saberes y valores que a través de mismo se busca transmitir. En ese sentido, en esta oportunidad nos arriesgamos a reflexionar acerca de cómo el juego es comprendido en la educación de la niñez argentina y sus posibles articulaciones con el saber vinculado al trabajo y la realización de objetos.

La educación de la niñez temprana ubica al juego como una de sus actividades centrales y propias de la infancia. El juego aparece así como una actividad educativa que se presenta de manera ecléctica que repone una mirada romántica sobre la infancia heredera del pensamiento del acuñado por Frederic Fröebel en la segunda mitad del siglo XIX. En Argentina el tema ha cobrado centralidad en la educación inicial hacia finales del siglo XX y con el devenir del presente siglo ha llegado a considerar al juego como *contenido* de enseñanza. Este planteo asume una perspectiva que atribuye a lo lúdico una centralidad indiscutida en el jardín de infantes nacional, cuyos matices lo muestran como una actividad funcional a diversas propuestas ya sea como estrategia o como recurso para la enseñanza pero desligada de los saberes relacionados al mundo del trabajo y los saberes sociales.

El tema del juego si bien es constitutivo de los jardines de infantes nacionales ofrece un área aún poco explorada desde la perspectiva teórica de los alcances del juego en sí mismo, sus alcances y definiciones en la historia de la educación argentina en general. Si nos detenemos a estudiar este tema resulta obligada la referencia a Gilles Brougère quien estudia la articulación entre juego y enseñanza para esbozar hipótesis acerca del juego educativo en Francia. Su tesis (1995) traducida al castellano recientemente bajo el título "Juego y educación" permite bucear en los derroteros del juego como actividad humana y como actividad de la niñez que cobra centralidad en las instituciones educativas para los más chicos. En otro sentido, estudiosos del juego en nuestro país de la mano de la educación física llevan adelante investigaciones acerca del juego escolar sus límites y posibilidades. Esta presentación intenta ordenar un posible recorrido en construcción impulsado por la necesidad de revisar discursos hegemónicos que dejan por fuera la cuestión de los saberes.

En la segunda mitad del siglo XX, el devenir de las concepciones y propuestas ligadas al juego fue permeable tanto a las transformaciones renovadoras impulsadas en la década de 1960, como a los principios disciplinadores de la última dictadura cívico-militar argentina iniciada en 1976. Los desarrollos cristalizados a partir de la construcción de una didáctica específica en la

² Nos referimos particularmente al texto **Diálogos posibles entre educación inicial y trabajo: notas para iniciar el debate**, en Puiggrós, A. (direc.) y Rodríguez, L. (coord.) (2009). "Saberes: reflexiones, experiencias y debates". Buenos Aires: Galerna.

década de 1990 mostraron al juego como derecho y habilitaron que en el nuevo siglo se lo declare contenido de enseñanza que aquí exploraremos.

SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS Y NIÑEZ

Enseñen a los niños a ser PREGUNTONES!
para que, pidiendo el POR QUÉ de lo que se les mande hacer;
se acostumbren a obedecer a la RAZÓN...
no a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS,
ni a la COSTUMBRE, como los ESTÚPIDOS.”
Obras completas, *Simón Rodríguez*

La categoría *saberes socialmente productivos* refiere a “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Puiggros y Gagliano, 2004). Estos saberes recuperan la experiencia social y los aprendizajes no siempre son identificados por los actores con procesos de enseñanza tradicionales porque no remiten a la escena escolar. Así, los escenarios para su transmisión son el barrio, la comunidad y, sobre todo, el espacio de trabajo. Sin embargo debemos mencionar que también se transmiten en las instituciones de educación formal en aquellos tiempos que quedan por fuera o en los “bordes” de la clase habitual. Se trata de configuraciones de sentido compuestas por elementos heterogéneos ya sean de orden técnico, social y político que habilitan la construcción de objetos, la construcción de lazos de solidaridad y permiten construir organización (Rodríguez, 2009). Esta idea de saberes que se vuelven saberes vinculados a los saberes del trabajo³, valga la redundancia, entendidos como aquellos saberes necesarios para la producción individual y colectiva.

La categoría SSP presenta puntos de encuentro con el planteo que hace Richard Sennet (2009) al retomar el pensamiento de su maestra Hannah Arendt y redefinirlo y considerar que el *Animal laborans* se articula con el *Homo faber*, dejando atrás las distinciones que planteaba su maestra. Sennet, plantea la austeridad de estas imágenes de las personas en el trabajo ya que excluyen el juego, la cultura y el placer. Según Arendt, para el *Animal laborans* el trabajo es un fin en sí mismo; mientras que el *Homo faber*, es quien produce la vida en común. Esta división entre los que solo hacen y se preguntan “¿cómo?” y los que reflexionan tras la pregunta “¿por qué?”, resulta falsa dirá Sennet. Desde una perspectiva propia del pragmatismo y preguntándose por el trabajo del artesano, Sennet dirá que el trabajo de la mano y la mente se combinan en el trabajo artesanal que tiene como uno de sus riesgos la búsqueda de la perfección que aísla al artesano y lo

³ Sessano, P. Telias, A. y Ayuso, M.L. (2006) **Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviarios**. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata, definen los saberes del trabajo como “conjunto de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios –individual o colectivamente- para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos”.

priva de una mirada ética ineludible en una búsqueda por lo común. Pensamiento y acción se unen en la construcción de un objeto en un proceso en el que el *Animal laborans* serviría de guía *al Homo faber*.

Así, la categoría saberes socialmente productivos, que no necesariamente se limitan a saberes de la acción y la producción, ofrece elementos para pensar más allá del trabajo del artesano que incluye el hacer y el sentir como parte de la tarea y repone una y otra vez la idea de natalidad como rasgo esencial de vida en la que nada perdura (Sennet, 2009, p. 16). Aquí se vuelve fértil considerar la dimensión de la habilidad para mantener diálogos entre las prácticas concretas y el pensamiento. Esta habilidad como práctica concreta es corporal y es allí donde se vincula con el juego. Sennet, afirma que la capacidad de trabajar es compartida por los seres humanos, aparece primero en el juego y se elabora en las capacidades para identificar, investigar y resolver problemas (2009, p. 350). El autor recupera también los planteos de otro impulsor del pragmatismo como es John Dewey la necesidad de mejorar las condiciones del trabajo y desde allí, recuperar el valor de juego como actividad también libre. Así, juego y trabajo compartirían tener motivaciones intrínsecas. Producto de las falsas condiciones económicas se muestra el "juego como estímulo ocioso para los sectores pudientes y del trabajo una tarea desagradable para los pobres" (Sennet, 2009, p. 353). Esta mirada del asunto se traslada a la cuestión educativa que considera al juego un tema propio del tiempo de los aprendizajes más banalizados y a los aprendizajes ligados al trabajo como necesidad de una mayor especialización en los años más cercanos a la inserción al mundo del trabajo, situación que vela los múltiples modos en los que las formas escolares definen saberes propios del mundo del trabajo que permanecen como currículo oculto.

Volvamos al juego y la producción artesanal. El juego y su rutina se vuelven muy positivos para la producción artesanal de objetos señala Sennet (2009, p. 355) como modo para practicar, así como se practican las relaciones personales y se las mejora. El juego, diremos permite practicas habilidades de la acción y de la construcción de vínculos que creemos se relacionan con los saberes socialmente productivos, los cuáles como dijimos exceden la mera producción de objetos y relaciones. Al jugar se ejercita el "oficio de la experiencia" (Sennet, 2009, p. 355) que nos permite alcanzar el autogobierno ya que requieren de habilidades en el manejo de procedimientos y, por ello, del dominio del cuerpo en el espacio social. El dominio de las habilidades enorgullece quien posee saberes socialmente productivos y quien domina un juego al volverse valioso desarrollar la imaginación y la reflexión propias del trabajo artesanal en oposición al trabajo por resultados. El juego en la niñez se vuelve desafío para sí, cuestión que el juego escolar no busca garantizar.

APUNTES SOBRE EL JUEGO

"¡Lo que me hubiera gustado enseñarle juegos, si...si hubiera tenido yo el tamaño adecuado para hacerlo!"

Alicia en el país de las maravillas, Lewis Carroll

Dado que los estudios sobre el juego resultan ajenos a la jerga de la enseñanza en los jardines de infantes argentinos, consideramos necesario detenernos a indagar también acerca de

los sentidos del juego mismo más allá de la escuela. Así, podemos abreviar de una profusa biblioteca que da cuenta de diversas perspectivas de análisis acerca del juego y la cultura.

Alrededor del significativo juego se construye un discurso en el que las representaciones y las motivaciones son en primer lugar individuales. Brougère (2020: 30), cita a Reynolds para decir que "el carácter lúdico de un acto no proviene de la naturaleza de lo que se hace, sino de la manera en la que se hizo" y señala el escollo ante la pretensión de delimitar desde el lenguaje lo que es juego de lo que no lo es. En la misma línea el pedagogo francés refuerza la idea al decir que el mismo Wittgenstein plantea la imposibilidad de delimitar en concepto de juego (2010: 35). En ese sentido, agregamos que el juego debe ser entendido en su contexto de producción, como un hecho individual y social, producto de una cultura. En el caso del juego en la primera infancia, está ligado a las corrientes que se valieron del mismo para acompañar tanto las teorizaciones acerca del desarrollo biológico y psicológico como los planteos pedagógicos y didácticos en el contexto educativo.

El juego puede ser pensado como actividad común entre animales y humanos, entre adultos y niños, en circunstancias disímiles porque está signado por su variabilidad y diversidad. Una de las obras centrales para estudiar el tema es "The Ambiguity of Play" -Juego y ambigüedad- del neozelandés Brian Sutton Smith ([1997]2001), plantea en sus estudios sobre el juego que no se trata de definir las formas lúdicas por dotación genética o por nuestra cultura, porque ya se ha superado esa dualidad integrando todas las capas en consonancia con las nuevas maneras más generales de entender la humanización, sino en el valor que esa práctica tiene con referencia a la vida en general para concluir que es la variabilidad lo que caracteriza al juego a través de las especies. Según Pelegrinelli (2021), "Juego y ambigüedad" (1997) es una obra ineludible para el estudio del asunto al igual que "Homo ludens" de Johan Huizinga (1938) aunque su influencia a nivel nacional es menor. En una nota publicada por La vanguardia con motivo de su muerte en 2015, se recupera su voz al decir que "Hay algo en la propia naturaleza del juego que frustra su significado fijo", allí se recuperaría su idea de juego como salvación para la vida, siempre colmada de frustraciones y concluir que lo opuesto al juego no es el trabajo sino la depresión. Retomaremos esta afirmación sobre el final del escrito.

Sutton Smith se preguntaba acerca del sentido del juego en los adultos si consideramos que el juego de los niños "los preparan para algo". Desde esa postura, toma distancia de la mirada piagetiana y plantea la necesidad de una teoría del juego más comprensiva, más amplia, que contemple las diversas formas de juego sin jerarquizarlas en un régimen de utilidad, ya como práctica cultural y no solo como dinámica interna de la infancia humana. El juego, se presenta así como una práctica social que como tantas otras precisa de aprendizajes que serán previsibles en función del desarrollo procurando desarmar los enunciados que plantean que los juegos tienen correlación directa con la edad (Pellegrinelli, 2021).

Pelegrinelli señala que el autor "produce teoría tratando de alejarse de las visiones estrechas o simplificadas del juego, va avanzando en sus pensamientos para señalar que el juego es pluralista, paradójico y ambiguo, que puede ser desordenado y rebelde, que es interactivo y dialéctico, que se relaciona con el contexto, que abarca todas las edades, y que se caracteriza por

la variabilidad que nos permite enfrentar el caos de la vida". En ese sentido, advertimos que el significativo juego constituye una totalidad siempre abierta y en devenir.

El interrogante que nos planteamos para introducirnos en la temática del juego alude a la acción que ejerce el docente en el jardín de infantes desde la perspectiva que propone Foucault, a partir de la cual no solo se afectan o intervienen las disposiciones de los otros al mismo tiempo que produce la conciencia social a partir de la interiorización de normas cuya regulación es colectiva. En ese sentido es que nos preguntamos por la presencia del juego en el espacio escolar del jardín de infantes en la medida que interviene tanto en la construcción de subjetividades como en la formación de conciencia colectiva. Asimismo, si el juego "es lo que *acontece*, es decir, que el juego no puede pensarse en abstracto por fuera de los usos culturales que de él se hacen, ya que todo jugar es un ser jugado. Decimos que "*estamos jugando*", o "*están jugando*", que algo sucede. Son muchas las cosas a las que jugamos, y el jugar se manifiesta de maneras diferentes en distintos contextos" (Villa *et al*, 2010). Así, el jugar se vuelve analizador de una cultura al mismo tiempo que la produce.

Para Huizinga ([1938] 2007) es la cultura misma la que "se juega" en tanto se desarrolla en el juego y como juego. Al traspasar lo meramente biológico, el juego desde esta mirada debe leerse como actividad que excede el desarrollo y, por lo tanto, se trata de un producto social.

En su texto "Enseñar el juego y jugar la enseñanza" Sarlé, recupera el planteo de Schiller en sus "Cartas sobre la educación estética del hombre" (1795) quien afirma que como producto de las luchas entre las tendencias físicas y morales surge el impulso al juego que expresa la belleza y la armonía en el mundo, lo que lo hace una actividad necesaria para definir lo humano cuyo equilibrio se transforma en libertad (2006: 35-36). Así, el juego puede considerarse una actividad a lo largo de la vida y ya no una actividad privativa de la infancia. Este línea de estudio del tema se completa con las perspectivas psicológicas y comunicacional cuyos planteo generales exceden este trabajo.

En "Game & Play: Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico" incorporan los alcances del juego a través de dispositivos tecnológicos sin olvidar destacar los planteos de Caillois quien en "Man, Play and Games" (1958) describe el juego a partir de seis propiedades fundamentales: la libertad, la separación de la realidad, la incerteza, la improductividad, las reglas y el hacer creer. Así, el juego puede definirse según como una actividad libre y voluntaria, en la que se encuentra placer y diversión sin obligación de permanecer en el si no se lo desea. Jugar, a su vez implica cierta separación de la vida cotidiana en un tiempo y espacio fijados previamente a un tiempo y espacio fijados de antemano. Se trata también de una actividad signada tanto por la incertidumbre ya que no podemos conocer el desenlace hasta que finalice, como por la improductividad, ya que no se trata de una actividad creadora de bienes. El juego tiene reglas que permiten que un grado de libertad que explica el placer del jugador/a. Finalmente, Caillois, resalta que en el juego de ficción o de "actuar como si" el jugador se mueve entre la ignorancia de qué reglas explícitas precisa seguir y el conocimiento del comportamiento que el juego imita o simula, de modo que un juego no se basa en reglas y en actuar "como si" sino que, o se basa en reglas, o se juega "como si" (Aranda, 2015: 13-15).

A modo de cierre de este apartado, proponemos pensar el juego como actividad humana está presente en la vida cotidiana en vínculo con esta falsa idea de la economía que señala como par opuesto juego - trabajo. Esta perspectiva, nos obliga a reivindicar los planteos de Jerome Bruner quien plantea "el juego libre ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso de ser él mismo" (citado por Brougère, 2020, p. 258); y, a recordar que al querer estar seguros de que el juego es educativo destruimos su especificidad. Según Brougère "el juego ya no es un trabajo disfrazado, ni el trabajo un juego disfrazado, son dos actividades complementarias al punto que implican actitudes diferentes por parte del niño y suponen la construcción de situaciones diferentes por parte del educador" (2020, p. 258). Por ello, consideramos que los saberes socialmente productivos y el juego se complementan y articulan. Desde allí, la necesidad de seguir estos derroteros teóricos cuya intención es abonar a nuevos modos de pensar el juego en articulación con la pedagogía.

EL JUEGO EN LAS PUBLICACIONES PARA DOCENTES DE LA EDUCACIÓN INICIAL ARGENTINA EN LA HISTORIA RECIENTE

"Ella va de todo juego,
Con aro, y balde, y paleta:
El balde es color violeta:
El aro es color de fuego."

Los zapaticos de rosa, La Edad de Oro, José Martí

Nos interesa aquí presentar algunos de los modos en los que se ha presentado las propuestas de actividades ligadas al juego en la literatura destinada a las docentes - dada la imposibilidad de los varones de trabajar en los jardines de infantes hasta los años de la década de 1970, la bibliografía tiene como destinatarias a mujeres con determinadas cualidades (Fernández Pais, 2017)- desde la segunda mitad del siglo pasado y que han llevado a posicionar al juego como eje central de los desarrollos curriculares del primer nivel educativo en Argentina. Así, asumimos que la influencia de los organismos internacionales y la inclusión del juego dramático como ejes para la renovación al dejar atrás las clases eclécticas con fuerte impronta froebeliana.

Si buceamos por las fuentes del período 1960 - 2000 resulta complejo apartar las más significativas en relación a los planteos que allí se vierten sobre el juego. Por ello, asumiendo que hasta el momento lo hacemos de modo arbitrario, nos interesa analizar algunas de las propuestas que aparecen en la Enciclopedia didáctica Codex y en la revista La Obra y, en otro sentido, lo que presenta el primer diseño curricular de alcance nacional de 1972, las versiones de la Capital Federal de 1989 y 2000. Resulta oportuno destacar que los modos en los que se ha estudiado el juego nos lleva a un recorrido que se inicia en el romanticismo froebeliano, continúa con las articulaciones surgidas de los aportes de Montessori y Decroly, los aportes de la renovación que comienza entre 1958 en Tucumán y 1964 en Buenos Aires y la llegada de otra ola con espíritu transformador en el nuevo siglo que ubica al juego en el centro de los discursos del nivel inicial (Fernández Pais, 2018; Malajovich, 2005; Sarlé 2008).

En los jardines desembarcan las ideas de John Dewey que se difundían en los kindergarten en Estados Unidos. La traducción del libro "La vida en el jardín de infantes" ([1965]1970) y la cercanía primero de Soledad Ardiles de Stein en Tucumán y sobre todo de Cristina Fritzsche en Buenos Aires a la experiencia impulsó un nuevo orden en los espacios que abonaba a desconstruir las rutinas diarias. El juego con los dones de Fröebel se enriqueció con la legitimación del juego dramático favorecido por la llegada de objetos y juguetes que habían ingresado a las salas de manera oficial con el "Plan para los Jardines de Infantes" creado para cumplir con lo estipulado en la Ley de Educación Común/1420 en 1941 por el Consejo Nacional de Educación. Así, los juguetes y objetos para "jugar a ser..." se ordenaban en el Rincón de dramatizaciones, los materiales de arte iban al Rincón de arte, los bloques y autos al de Construcciones, los libros a la Biblioteca, los materiales y herramientas para la indagación del ambiente al Rincón de ciencias, y, el que reunía los materiales para la actividad manual individual que pasaría a llamarse Rincón de juegos tranquilos o de madurez intelectual. Una vez allí se seguían pautas de organización del tiempo, orden de los espacios e intercambio entre los sectores siendo la maestra quien cuidaba el equilibrio para participar de todos en la semana. En esta modalidad llamada "juego-trabajo" se combinaban los intereses de los niños y la intervención y control docente en la organización del espacio, la selección de materiales y juguetes en función de las edades y el desarrollo de la actividad misma. Asimismo, los procesos del juego habilitaban diversas experiencias en simultáneo en un mismo espacio físico: la sala. Otra experiencia se llevó a cabo en Buenos Aires a cargo de María Inés Cordeviola de Ortega (1972) en la que abrevaba de los planteos de Decroly y desarrolla la organización de la enseñanza por "centros de interés".

Tanto La Obra como Codex, presentaban temáticas ordenadas por centro de interés y vinculadas al tema. Así, para trabajar en el mes de agosto se proponía como centro de interés "¿Descubrimos cuántas cosas lindas hay en nuestro "Rincón de la poesía"?" los contenidos de este centro de interés se ordenaban en función de los recursos para la enseñanza, en este caso las poesías que recuperaban la obra de María Elena Walsh en Doña Disparate". Allí aparecían también las propuestas para la expresión gráfica, pero el juego como tal estaba ausente (Codex, 1968).

En La Obra, en cambio, el centro de interés incluía juegos de movimiento y rimas, carreras y el "juego escénico: los juegos olímpicos" a través del cual jugaban a hacer: Remo, Hipismo, Automovilismo, Ballet acuático para terminar en una Maratón final. De esta manera, se instaba a que la sala misma se convirtiera en un espacio para la imaginación en el que reglas y roles daban vida al juego (1971). El al servicio de un tema y poniendo el énfasis en un juego de imitación que rompía con el juego individual ligado a materiales del romanticismo froebeliano y sostenía una ficción como realidad ya que no era una necesidad a resolver los juegos olímpicos en tiempos de ausencia de los medios de comunicación y redes, es decir en la sala se presentaba un relato para actuarlo. En estos juegos aparecen rasgos de la enseñanza del orden social y los valores de las comunidades. Aquí, se plantea que el Automovilismo será para los varones y Ballet para las niñas, es decir las reglas se imponen y se juega como si, un modo de inculcar normas y hábitos como propósito específico de este nivel educativo.

En el "Currículum para el nivel Pre-escolar" de 1972, parece repone el juego como "necesidad esencial" como parte de la "Salud" del niño. Apoyado en los desarrollos de Piaget,

afirma que "el juego revela la actitud espiritual del niño. En el que se combinan todas las facultades y su finalidad máxima es su plena realización." El juego sostiene se fundamenta en 1) realismo, 2) adaptación funcional, 3) gradación e integración, 4) expresividad. El Currículum plantea la importancia de vincular el juego dramático con la expresión creadora y se repone el valor del "juego-trabajo", actividad central de la jornada en la formación de la personalidad, es oportuno recordar que el diseño se apoyaba en el personalismo de Víctor García Hoz. Un juego que adopta la forma de recurso para la enseñanza y actividad para el desarrollo de la imaginación ordenaba esta propuesta.

Al mismo tiempo que se producían las transformaciones en las prácticas y se gestaba una didáctica específica a partir de la organización de los rincones, la educación preescolar inserta en la realidad nacional ampliaba la oferta de jardines de la mano del sector privado, sobre todo los religiosos, y algunos laicos con matrices innovadoras. De esta manera se estimulaba la apertura de instituciones cuyas propuestas de avanzada recogían lo más destacado de los cambios, proponían nuevas relaciones con las familias y construían semilleros para la educación privada. Desatacamos que en el período que puede ser caracterizado como tiempo de transición siguiendo la idea acuñada por Margarita Ravioli de "método de transición". Transición entre uno y otro modelo, pero que no logra despojarse de la influencia de la cultura dominante y rechaza la dimensión política de la práctica pedagógica.

Aquella transición con espíritu renovador se volvería peligrosa a los ojos del proceso de central en las instituciones construyendo una matriz que perdura hasta el presente: la idea de juego como centro de la vida de los niños hasta los seis años. La caracterización propone el juego como actividad en sí misma y no como recurso para la enseñanza.

En el Diseño de 1989, así se lo conoce, el que porta la mayor renovación desde el regreso democrático al sostener la independencia de la escuela primaria de la educación inicial, la mirada del niño y sus acciones se construyen a partir de la fuerte influencia de las diversas corrientes psicológicas en boga: Wallon, Freud, Piaget, Vigotsky, Elkonin, Kohlberg y Zazzo. El documento suma la perspectiva disciplinar en cuya elaboración participan especialistas en el tema que adaptan sus conocimientos a la especificidad de la enseñanza y edad de los niños. El jardín de infantes tiene como tarea fundamental la socialización y el juego es el "elemento esencial" para incorporar normas en la interacción con pares. En el apartado "significado del juego en la vida del niño" se recupera el romanticismo inspirado en palabras del mismo Fröebel a modo de epígrafe y el planteo acerca del juego como "actividad natural" en la voz de Claparède. También se lo define como "actividad libre, voluntaria, atractiva y placentera", que "moviliza emociones netamente expresivas, que llevan ineludiblemente al diálogo corporal, oral, imaginando con los demás y con los objetos" (1989: 36- 37). El juego es aquí un medio para el autoconocimiento y el descubrimiento de los otros, que evoluciona en función de las capacidades que el niño "desarrolla física, mental y socialmente". Cabe recordar que la organización de la enseñanza se ordenaba según dicha áreas. Así el juego era clasificado como juegos funcionales, juegos de imitación, de ficción o simbólicos y juegos reglados. Se aclara luego, "esta clasificación -y en ese orden- coincide con las tres etapas" fundamentales de la evolución infantil.

Ya en el diseño curricular del año 1998 y publicado definitivamente en el 2000, el juego "es el medio para la afirmación del yo", es un derecho inalienable de la infancia que el jardín debe garantizar retomando la Convención de los Derechos del niño (2000: 118). El "docente interviene el juego desde el comienzo en la previsión del tiempo, del espacio y los objetos que incorporará. El juego aparece como contenido de enseñanza en tanto responde "a qué se juega" y se aclara retomando a Brougère que no todo es o debe ser juego en los jardines. Entre ambos diseños curriculares las diferencia son sutiles, sin embargo, la idea de "juego para" la intervención docente en los intereses infantiles, lo que ubica al juego como herramienta para la enseñanza en clara tensión con los planteos del pedagogo francés.

DERIVAS PARA CONTINUAR LA BÚSQUEDA

Nos atrevemos aquí a incumplir el estilo académico y abrir el juego a la hora del cierre para dejar a mano ideas sobre las que volver que no habíamos mencionado. Queremos recuperar la relación entre "vida desnuda" y política que plantea Giorgio Agamben que nos propone según la cual "las implicancias de la vida desnuda en la esfera política constituyen el núcleo originario - aunque oculto- del poder soberano" (2020, p. 18). Si nuestra vida no conoce otro valor que la vida y el solo nacer nos inscribe como en la vida política, merece analizarse el impacto real que tiene en el presente la Declaración de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en sus "vidas desnudas" y qué efectos tiene el reclamo de derechos al juego en tanto articulador de esa vida desnuda y la política. Cabe recordar que tanto las mujeres como los niños fueron excluidos de los primeros derechos en 1789. Seguramente, la sola sanción de leyes y las reivindicaciones de los derechos de las mujeres pueden leerse como logros. Sin embargo, para el caso de los primeros seis años de vida los derechos se esgrimen en pos del cuidado de la vida siempre en tensión con los derechos familiares y las imposiciones del mercado.

Volvamos al juego y los SSP esbozo de apuntes necesarios para continuar la investigación nos permitió volver sobre algunas cuestiones. Por un lado, la naturalización de supuestos que sostienen que la bibliografía y las normativas poco tienen que ver con la práctica cotidiana. Por el otro, el nivel de intervención en las prácticas de los docentes sin contar con argumentaciones teóricas que las acompañen no ha abonado a la articulación de teorías con los SSP. En relación al juego, nos permite apreciar que la idea de juego como actividad central en las últimas décadas llamado "pilar" de la educación inicial se inicia en el período dictatorial, ya que las producciones del período condensaban los avances de la época desarrollados entre la Capital y la Buenos Aires. Este punto nos lleva a revisar las tensiones que se sostenían entre quienes defendían el crecimiento del nivel y las operaciones de censura y desaparición que la historia del nivel, comienza a desarmar (Fernández Pais, 2018). Asimismo, los materiales para la planificación que operaban como ayuda para la tarea consultados otorgaban al juego un lugar secundario lo que reafirma que la centralidad del juego se da con la última dictadura.

A partir de estas lecturas podemos decir que los SSP y el juego en la educación inicial se vuelven derecho en diálogo con la enseñanza. Sin embargo, pareciera que el enunciado se vuelve

ilusión en la medida que se construyen conceptos a partir de reflexiones que vuelven al juego un significativo inevitable en la infancia. Nos preguntamos qué hará la educación inicial ante una niñez que está invitada al banquete tecnológico, que tiene al juego y al mundo en sus manos a través de sus dispositivos, al decir de Michel Serrés (2012) con esos postulados. Queda mucho por estudiar para salir de las construcciones teóricas ligadas a la libre asociación de ideas y el sentido común. El juego debería volverse un aliado a lo largo de la vida si coincidimos que lo opuesto al trabajo es la depresión.

REFERENCIAS

1. Agamben, G. (2020). **Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
2. Aranda, D. (ed.) (2015). *Game & Play. Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico*. Barcelona: Editorial UOC.
3. Brougère, G. (2020). **Juego y educación**. Buenos Aires: Prometeo.
4. Cordeviola de Ortega, M. I. (1972). **Cómo trabaja un jardín de infantes**. Buenos Aires: Kapelusz.
5. Fernández Pais, M. (2017). **De maestras jardineras, madres y mujeres. Itinerario posible para el estudio de la mujer y la educación inicial argentina**. Buenos Aires, Anuario SAHE. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9653>
6. Fernández Pais, M. (2018). **Historia y pedagogía en la educación inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta inicios del siglo XXI**. Rosario: Homo Sapiens.
7. Huizinga, J. ([1938]2007). **Homo ludens**. Barcelona: Alianza Editorial.
8. Malajovich, A. (2005). **El juego en el nivel inicial**. En: Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
9. Pavía, V. (coord.) (2010). **Formas del juego y modos del jugar. Secuencias de actividades lúdicas**. Neuquén: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue.
10. Puiggrós, A., Gagliano, R. (dir.). (2004). **La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina**. Rosario: Homo Sapiens.

11. Rodríguez, L. (2009). **Un relato de la construcción del trabajo**. En: Puiggrós, A. (direc.) y Rodríguez, L. (coord.) "Saberes: reflexiones, experiencias y debates". Buenos Aires: Galerna
12. Sarlé, P. (2003). **Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil. El juego en el jardín de infantes**. Buenos Aires: FyL, UBA. Tesis doctoral.
13. Sarlé, P. (2006). **Enseñar el juego y jugar la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós.
14. Sarlé, P. (coord.) (2008). **Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos**. Buenos Aires: Noveduc.
15. Sarlé, P. (coord.) (2010). **Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela**. Rosario: Homo Sapiens.
16. Sennett, R. (2009). **El artesano**. Anagrama: Barcelona.
17. Serres, M. (2012). **Pulgracita**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
18. Sutton-Smith, B. ([1997] 2001). **Juego y ambigüedad**. En **The Ambiguity of Play**, Harvard University, pp. 1-17. Traducción y presentación: Pelegrinelli, D. (2021). Apuntes de clase.
19. Villa, M. E., *et al* (2010). **La inocencia del juego en la formación ético político. Un análisis del discurso oficial**. La Plata: VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
20. Willis, C. y Stegeman, W. (1970). **La vida en el jardín de infantes**. Buenos Aires: Troquel.
21. Consejo Nacional de Educación (1972). **Currículum para el nivel Pre-escolar**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
22. La Obra (1971) **Sugestiones didácticas. Jardín de Infantes**. Noviembre. Buenos Aires: Ed. La Obra.
23. Maglione, M. C. *et al* Enciclopedia didáctica Codex (1968). **Jardín de infantes**. Año IV, N° 18. Buenos Aires: Editorial Codex.
24. Ministerio de Cultura y Educación (1977). **Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)**. Buenos Aires.
25. Secretaría de Educación (1982). **Diseño Curricular para el nivel Preescolar**. Buenos Aires: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

26. Secretaría de Educación (1982). **Diseño Curricular para la educación inicial**. Buenos Aires: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
27. Secretaría de Educación (2000). Diseño curricular para la Educación Inicial. Marco general. Buenos Aires: GCABA.

Mónica Fernández Pais

Doctora en Educación. Fue Directora de Educación Inicial de la Nación Argentina. Profesora e investigadora que trabaja por los derechos de la infancia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Buenos Aires, Argentina.

Andrea López Barraza

Docente e Investigadora del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) y del grupo Educación, Diversidad e Interculturalidad para la Justicia Social (EDIJUS), de la Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Investiga Formación Ciudadana y Educación para la Justicia Social. Psicóloga, Pontificia Universidad de Chile y Ph.D. in Educational Leadership, New York University.

Gustavo Gonzalez Garcia

Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica Pontificia Universidad Católica de Chile. Investiga sobre Formación Inicial docente para la justicia social y pedagogías culturalmente relevantes. Docente e Investigador del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) y del grupo Educación, Diversidad e Interculturalidad para la Justicia Social (EDIJUS), de la Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Investigador asociado al Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS).

Como citar este documento:

PAIS, Mónica Fernández. SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS, JUEGO Y EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ EN LA HISTORIA ARGENTINA RECIENTE. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 1, p. 103-115, jan. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v31i1.17782.