

SERIE

Apuntes de
Investigación

9 Ludotecas escolares en los jardines de infantes rurales

Una política educativa para
el fortalecimiento del juego
en el nivel inicial



Ministerio de
Educación y Deportes
Presidencia de la Nación

SICE
Secretaría de Innovación
y Calidad Educativa

dinee 
Dirección Nacional de
Información y Estadística Educativa

Presidente de la Nación
Ing. Mauricio MACRI

Vicepresidenta de la Nación
Lic. Marta Gabriela MICHETTI

Jefe de Gabinete de Ministros
Lic. Marcos PEÑA

Ministro de Educación y Deportes
Lic. Esteban José BULLRICH

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
Sra. María de las Mercedes MIGUEL

Directora Nacional de Información y Estadística Educativa
Mg. Ana Beatriz COPES

SERIE

Apuntes de
Investigación

9

Ludotecas escolares en los jardines de infantes rurales

Una política educativa para
el fortalecimiento del juego
en el nivel inicial



Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa

Directora: Mg. Ana Copes

Informe realizado por *Elías Prudent* con la colaboración de *Gabriela Scarfó* y *Marina Visintín*

Diciembre de 2016

Diseño y Diagramación:

Karina Actis

Juan Pablo Rodríguez

Coralía Vignau

Las opiniones vertidas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

DiNIEE / Paraguay 1657 CABA

TEL.: (011) 4129-1383/ 1384

WEB: <http://portales.educación.gov.ar/>

Correo Electrónico: dinnee@me.gov.ar

Serie : Apuntes de investigación ISSN 2545-7780

Abstract

Este informe realiza una síntesis de los debates actuales sobre la relación entre juego y escolaridad en el nivel inicial a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación que lo posiciona en articulación con los contenidos propios de la educación infantil y lo sostiene como contenido de “*valor cultural*” (Art.20.d). Ofrece también una descripción sobre el envío de ludotecas escolares a los jardines de infantes rurales en el marco de una política educativa tendiente a fortalecer al juego en el nivel, a la vez que garantiza el mismo como un derecho de la niñez cualquiera sea el ámbito donde transite su escolaridad. Por último, a partir de una investigación realizada en la provincia de Tucumán con motivo de la llegada de las ludotecas escolares a los jardines de infantes rurales, describe las particularidades que asume esta política en las secciones de edades múltiples y bi-nivel, propias de la ruralidad.

Palabras claves: Juego – Nivel inicial – Ludotecas Escolares – Educación Rural

Índice

1. Introducción.....	9
2. El juego en el nivel inicial: definiciones, debates y sentidos en las salas de jardín de infantes.....	10
3. Ludotecas en los jardines de infantes rurales: experiencias en la Provincia de Tucumán.....	12
3.1. Acciones de la dirección del nivel para el trabajo con las ludotecas	13
3.2. Ludotecas en las salas multiedad: el desafío de romper con la gradualidad	13
3.3. Ludotecas en las secciones bi-nivel: el desafío de la articulación entre niveles.....	14
4. Aportes de las ludotecas en los jardines de infantes rurales.....	15
5. Apuntes sobre las potencialidades de las ludotecas como dispositivo pedagógico para el nivel inicial en la ruralidad	16
5.1. La presencia del equipamiento en los jardines de infantes rurales.....	17
5.2. Las transformaciones en las prácticas pedagógicas y la articulación entre niveles.....	18
6. Palabras finales	19
7. Bibliografía	21

1. Introducción

En las últimas décadas hemos asistido a un creciente debate respecto del lugar del juego en la escolarización de la primera infancia (Malajovich, 2006; Sarlé, 2013). La visión o sentidos que se le adjudica en los jardines de infantes son múltiples, como también polémico el uso que se hace del mismo. En este sentido, son variadas las investigaciones que desde campos disciplinares diversos han abordado el sentido de dicha práctica en el contexto escolar y el desarrollo de propuestas tendientes a favorecer su desarrollo en los jardines de infantes.

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (en adelante LEN), se posiciona al juego en relación con los contenidos propios de la educación infantil y se lo sostiene en su valor como “*contenido cultural*” (Art.20.d). El envío de ludotecas escolares a los jardines de infantes debe ser entendido en este contexto como una acción de política educativa destinada a fortalecer el juego en el nivel, a la vez que garantiza el mismo como un derecho de la niñez cualquiera sea el ámbito donde transite su escolaridad. Así mismo, la LEN insta como una modalidad del sistema educativo a la educación rural y establece la necesidad de elaborar propuestas específicas y adecuadas a los requerimientos y características de la población de zonas rurales de manera de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar (Art. 17, 49, 50 y 51).

Entre las líneas de acción que desde la Modalidad de Educación Rural se realizaron en el marco del PROMER I (Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural) para el nivel inicial se destaca la provisión de las ludotecas escolares como parte del equipamiento pedagógico necesario para el despliegue del juego en los jardines de infantes según lo establecido en la LEN. A solicitud de la Dirección de Nivel Inicial se realizó una investigación con trabajo de campo en la provincia de Tucumán cuyas reflexiones nutren a este informe¹.

1 Para mayor información consultar: “Transformaciones en las prácticas educativas de las secciones multiedad de nivel inicial a partir del equipamiento de Ludotecas Escolares. Articulaciones entre el juego y el aprendizaje para el desarrollo integral del niño”. Visintín Marina, Prudent Elías y Kuppe Ignacio. PROMER-DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

A los efectos de facilitar la lectura del informe se utiliza fundamentalmente el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los docentes, niños/as, maestros/as, directores/as, supervisores/as, profesores/as, etc.)

2. El juego en el nivel inicial: definiciones, debates y sentidos en las salas de jardín de infantes

El juego en tanto práctica cultural, es constitutiva de la infancia y por ende del jardín de infantes. Sin embargo, el juego tiene un lugar heterogéneo en el proceso de escolarización, puesto que está atravesado por múltiples sentidos dados por diferentes sujetos (maestros, niños, directivos, padres, etc.), lo cual le brinda una particularidad que lo distingue del que sucede por fuera de la escuela.

Johan Huizinga, uno de los primeros teóricos que toma al juego desde una perspectiva socio- histórica, lo define como:

“una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría; y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente” (Huizinga, 1995: 43).

También, desde la perspectiva de Brougère (1997) podríamos definirlo como *“una actividad orientada por sí misma”*, en el sentido adecuado para el desarrollo del niño y deseado por el educador. En los espacios de juego se generan conflictos cognitivos que llevan a los niños a elaborar estrategias que suponen la incorporación de nuevos aprendizajes, permitiendo afianzar conquistas y facilitar la comunicación con los otros. El juego propicia así la exploración y la búsqueda de conocimientos por parte de los niños, así como favorece y estimula las relaciones entre pares, convirtiéndose por esto, en un aspecto distintivo y característico del nivel inicial (Visintín, Prudent y Kuppe, 2014; Sarlé, 2013).

En este sentido, investigaciones del campo de la infancia y el juego (Piaget, 1981; Vigotsky, 1988; Harf, 1996; Malajovich, 2006), afirman que en la práctica lúdica se reflejan y se producen cambios cualitativos en relación con el desarrollo moral y social, la capacidad intelectual, los procesos de adaptación, el lenguaje, la respuesta emocional, la resolución de problemas y los modos de interpretar el mundo (MEN, 2011). Estas investigaciones se han ocupado por analizar el lugar que ocupa el juego en el nivel inicial (Ortega, 1992; Peralta, 2002; Kishimoto, 1996; Zabalza, 1996; Bennet, 1997; Brougère, 1997; Malajovich, 2000; Sarlé, 2006-2008; Pavia, 2010) sosteniendo que éste permite al niño entre otras capacidades:

“ejercitar funciones cognitivas que ya posee, potenciar la exploración y la construcción del conocimiento; aprender a coordinar acciones, tomar decisiones y desarrollar una progresiva autonomía; resolver problemas y reducir las consecuencias que pueden derivarse de los errores frente a situaciones nuevas” (Sarlé, 2013:84).

Existe un consenso respecto de las cualidades del juego en la infancia y sus particularidades en los jardines de infantes, donde adquiere “rasgos” propios que lo di-

ferencian del que sucede en otros contextos. Sin embargo, hay debate sobre el sentido (uso) de dicha práctica en el contexto escolar². La calificación de “medio para” (Aizencang, 2005), “disfraz o escusa” (Brougère, 1997), “aliado estratégico” o “enmascarador” (Malajovich, 2000) entre otros, son expresiones del debate, donde la diferencia estaría fundamentalmente en la postura que asumen los especialistas en cuanto a la validez de su uso: desde su legitimidad pedagógica o desde el mantenimiento de sus características propias (Alonso, 2012).

Ya sea que se conciba al juego en la literatura didáctica como contenido, actividad, recurso, derecho o modo de enseñar, es muy disímil la manera en que el juego ocurre en la cotidianidad de las instituciones educativas. Por ello, el juego que se despliega en los jardines de infantes a través de los sectores de juego, en los patios, en la sala completa o por pequeños grupos, no puede desligarse de los objetivos pedagógicos de las instituciones, por tanto, son los docentes quienes operan como facilitadores y sostén de la actividad lúdica, ofreciendo espacios, tiempos y materiales como encuadre lúdico necesario para permitir su desarrollo (Visintín et al. 2014).

No obstante la identidad y especificidad que le confiere la actividad lúdica al nivel, existen antecedentes históricos que lo vinculan fuertemente con la preparación para la escolaridad primaria, que se expresa en la cotidianidad escolar en una tensión entre dicha demanda (compartidas por numerosos padres y maestros) y los lineamientos de la política educativa para el nivel, que asumen las necesidades e inquietudes propias de los niños de ese rango etario. Esta situación pone de manifiesto las tensiones fundantes del nivel-entre el perfil asistencial y el educativo-. Las mismas se actualizan a través de prácticas institucionales que fluctúan entre la primarización y por lo tanto el reforzamiento de actividades que los “prepara para la lecto – escritura y el cálculo”, y la creación de espacios lúdicos que favorezcan el aprendizaje, considerando la especificidad del sujeto niño y la conformación de la identidad del nivel dentro del sistema educativo (DiNIECE, 2011; DINIEE, 2016).

Las prácticas cotidianas que en los jardines de infantes involucran al juego, están atravesadas por múltiples dimensiones, donde los docentes influyen en la dinámica escolar de una manera activa, más allá de las disposiciones didácticas: “clasifican, jerarquizan y consagran o descalifican” al juego. El proceso de apropiación que los docentes hacen sobre el juego como bien cultural-tal cual está expresado en la LEN-explica la diversidad de usos del mismo: el “juego en el patio”, el “juego-trabajo” y el “juego en rincones”, cada uno de ellos adquiere una forma dada por la práctica cotidiana, que conlleva ciertas limitaciones estructurantes. No obstante, la agencia y las subjetividades de los sujetos involucrados pueden producir nuevas resignificaciones, reformulaciones que siempre exceden las estructuras que reciben, por lo cual se con-

2 Malajovich (2000) y Sarlé (2013) plantean que en el caso de Argentina este debate dio lugar a tres momentos bien diferenciados en la relación juego/aprendizaje. El primero lo ubican en el surgimiento de la Escuela Nueva y la polarización entre “el jugar por jugar” y “el jugar para”. El segundo viene de la mano de la reforma educativa de los años 90 donde el juego es pensado como “un medio para”. Por último, el tercer momento, se corresponde con la sanción de la LEN, a partir del cual se concibe al juego como un contenido en sí mismo con un alto valor cultural afianzando de este modo la identidad del nivel.

vierten en generadoras de otras nuevas³ (Alonso, 2012).

Las capacidades desplegadas en cada rango de edad en función de compartir actividades y juegos en grupos heterogéneos, facilitan el despliegue de zonas de desarrollo próximo desde una concepción de aprendizaje donde el conocimiento se construye a partir de la relación interpersonal en el cual la presencia de unos sirve de andamiaje y estimulan el aprendizaje de otros⁴.

La concepción de conocimiento como construcción planteada anteriormente es propicia para el despliegue de actividades lúdicas en las que se favorece la interacción y el aprendizaje entre pares. Sin embargo, este cambio de mirada no supone una fácil comprensión en docentes formados desde otras concepciones de aprendizaje. La presencia de equipos técnicos que acompañaron la tarea docente cotidiana-trabajo sobre prejuicios y supuestos ligados a lecturas evolutivas del aprendizaje y no desde la resolución de problemas, sumado a las inseguridades que provoca un cambio de concepción pedagógica-, disminuyó la reproducción de lo conocido y promovió el proceso de cambio (Visintín *et al.*, 2014)

3. Ludotecas en los jardines de infantes rurales: experiencias en la Provincia de Tucumán

En el debate antes reseñado, tiene lugar la decisión de la Dirección del Nivel Inicial del MEN de incluir la distribución de ludotecas escolares en sus acciones de política educativa. De esta manera prioriza en sus lineamientos el despliegue de actividades sistemáticas específicas, que puedan garantizar no sólo el ejercicio del derecho a jugar, sino también la ampliación de la experiencia lúdica en los niños⁵.

La ludoteca escolar, definida por la Dirección mencionada, como una específica organización de juegos, juguetes y materiales, tiene como intención fundamental la promoción de espacios de juego y se la concibe como un concepto y un objeto. Un concepto porque implica una idea acerca de la organización de los materiales para jugar a través de tres formatos de juego (dramatizaciones, construcciones y juegos con reglas convencionales); y un objeto porque es una unidad material donde los juegos y los juguetes que la conforman constituye un único objeto (MEN, 2011).

3 En el desarrollo teórico de Agnes Heller (1976) la idea de *apropiación* se centra en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato. La apropiación es un proceso continuo en la vida humana, que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana (Rockwell, 2009). Por otra parte, la noción de agencia remite, desde la teoría de la estructuración planteada por Giddens (1982) a entender la acción humana desde la posibilidad que tiene el "agente" de haber actuado de otra manera.

4 Vigotsky define la zona de desarrollo próximo, como la "franja" entre el nivel de desarrollo actual (aquello que el niño es capaz de hacer por sí solo) y el desarrollo potencial que puede alcanzar (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero). Este planteo se enfoca desde una teoría de construcción del conocimiento que entiende al aprendizaje como un fenómeno social interpersonal.

5 La ludoteca está organizada a través de tres formatos de juego: Dramatización, Construcciones y Juegos con Reglas Convencionales, puesto que considera que cada uno de ellos implica desafíos y potencialidades para el aprendizaje y el desarrollo. Al mismo tiempo se trata de tres formatos de juegos propios y característicos del Nivel (MEN, 2011).

En lo que sigue, se describen algunos de los principales aspectos que pudieron ser documentados por la investigación en relación con las acciones de acompañamiento por parte de las autoridades provinciales con docentes y supervisores en el trabajo con las ludotecas como de los cambios en la cotidianidad de las salas multiedad y bi-nivel- que constituyen la oferta mayoritaria para la ruralidad en la provincia.

3.1. Acciones de la dirección del nivel para el trabajo con las ludotecas

Al momento del trabajo de campo, la Dirección de Nivel Inicial de Tucumán, contaba con una serie de materiales que llegaban a los docentes para facilitar el acceso al conocimiento sobre el juego en el nivel. Desde cartillas pedagógicas y circulares específicamente dirigidas como la N°16/2012 que invitaban a participar de la Cátedra Nacional de Juego con modalidad virtual, hasta las orientaciones que brindan los cuadernillos de la serie “Temas de Educación Inicial” elaborados por la Dirección del nivel del MEN. Estos cuadernillos fueron utilizados por los equipos de supervisión y los equipos técnicos territoriales para el asesoramiento a los docentes en los jardines, sobre todo aquellos vinculados directamente con el Juego y las ludotecas tales como: 1- Ludotecas Escolares para el nivel inicial; 2- Juego y Educación Inicial; 5- Cátedra Nacional abierta de Juego, modalidad virtual.

Además, la provincia contaba al momento de la realización de la investigación con un Diseño Curricular para el nivel elaborado en 1997 en el que se planteaban concepciones de aprendizaje, perfil del niño de jardín de infantes y la importancia del juego en el desarrollo infantil como eje de las estrategias metodológicas. Si bien éste era el diseño con el que contaban los docentes para desarrollar su trabajo, se encontraba en etapa de redacción uno nuevo, que según las autoridades estaba centrado en la educación emocional y el desarrollo personal y social sobre la base de los siguientes ejes: el juego, el ambiente, el lenguaje y el desarrollo emocional en la educación.

A partir de la propuesta de trabajo con las ludotecas escolares, se organizaron diferentes capacitaciones tanto gestionadas desde la provincia como desde el MEN. Específicamente la jurisdicción provincial realizó encuentros por agrupamientos en escuelas rurales donde se proponían trabajos grupales que generaran propuestas vinculadas al juego y las ludotecas, que luego eran compartidas entre los docentes de modo que pudieran tener nuevas herramientas de trabajo para su tarea cotidiana.

La incorporación de las ludotecas escolares así como los espacios de capacitación trajeron aparejadas modificaciones en la mirada de las prácticas pedagógicas, incorporando también aportes desde la psicomotricidad y el género. Esta posibilidad de redimensionar al juego y los contenidos que están presentes en el desarrollo de una actividad lúdica, implicó iniciar la comprensión de la relación entre juego y aprendizaje en el nivel y los desafíos para sostener esta mirada en los diferentes formatos existentes en los jardines de infantes rurales.

3.2. Ludotecas en las salas multiedad: el desafío de romper con la gradualidad

Por definición, la sala multiedad refiere a la conformación de un solo grupo de niños con edades diferentes que transitan la experiencia del jardín de infantes (MEN, 2007). Si bien en la formación inicial de los futuros docentes el trabajo en este tipo de sección no está abordado con profundidad, la capacitación posterior de los mismos y la reflexión que sobre su misma práctica algunos desarrollan, hace que se generen propuestas que permiten avanzar en esta especificidad.

En este sentido, docentes que ya han podido incorporar a su práctica la perspectiva grupal que supone el trabajo en sala multiedad, plantean el beneficio del trabajo con grupos heterogéneos y la importancia del intercambio entre salas. Los referentes provinciales por otra parte, daban cuenta del proceso que significó para los docentes de secciones multiedad llegar a comprender cómo desarrollar su trabajo en este tipo de organización escolar. Comentaban que en un principio, si bien desarrollaban su tarea en secciones múltiples, planificaban por edades diferenciadas o forzaban situaciones en las cuales los más pequeños debían adaptarse a las actividades de los mayores.

Esta propuesta de trabajo segmentado por edad, si bien se ha modificado a través de propuestas lúdicas que involucran a toda la sección multiedad y en las que cada niño va desempeñándose de acuerdo con sus propias posibilidades y capacidades, admite aún la persistencia de propuestas escolarizadas donde se encubre con consignas lúdicas situaciones que no son verdaderamente juego. Este dato, implicó un trabajo permanente tanto de los supervisores como de los equipos técnicos con los docentes que trabajan en instituciones con estos formatos de atención, para reforzar la riqueza que implica el trabajo con edades heterogéneas, como también la importancia en sostener este tipo de formato en relación con el aprendizaje de los niños.

La propuesta de trabajo en secciones multiedad si bien ya tiene un recorrido en el tiempo y es llevada adelante por muchos docentes, es un formato escolar que requiere una construcción y reflexión permanente por parte de quienes están a cargo de este tipo de sección, además de implicar un permanente debate que tensiona conceptos vinculados con la relación urbano-rural, el perfil de los niños y familias de estos ámbitos y las demandas de alfabetización de los mismos en el nivel inicial.

Teniendo en cuenta las dificultades que este tipo de secciones trae aparejada en la práctica concreta, desde las supervisiones del nivel se organizaron espacios de trabajo grupales de docentes con y sin experiencia en secciones multiedad con motivo de la llegada de las ludotecas. Así, a partir de la recuperación de experiencias y el intercambio entre docentes, es que se intentó fortalecer el trabajo cotidiano de quienes llegan con menos trayectoria a esta tarea, buscando sortear hábitos fortalecidos por la tradición graduada e incorporar propuestas enriquecedoras que se sostuvieron además con visitas y acompañamiento directos de los supervisores y equipos técnicos en las escuelas rurales.

3.3. Ludotecas en las secciones *bi-nivel*: el desafío de la articulación entre niveles

El concepto *bi-nivel* es el utilizado por los referentes provinciales para dar cuenta de la sección que atiende niños de nivel inicial junto a niños de nivel primario a cargo de docentes de este nivel primario⁶. En el caso de estas secciones, la llegada de las ludotecas escolares implicó un salto pedagógico sustancial respecto de la lógica escolar tradicional de la escuela primaria. De esta manera, a través de este formato organizativo del nivel inicial para el ámbito rural, se favoreció el ingreso del juego a las escuelas primarias incluyéndolo en el trabajo cotidiano de las aulas y en los proyectos pedagógicos que se elaboraban en el marco del postítulo de educación rural⁷.

Tener en cuenta lo valioso de esta integración, no supone obviar las dificultades que los docentes en la práctica encuentran, logrando la comprensión del trabajo en este formato sobre la base de la reflexión personal o a partir del acompañamiento de capacitadores / supervisores. Cabe aclarar que salvo en el postítulo de educación rural, las estrategias pedagógicas para esta forma de agrupamiento de alumnos, no forma parte de la currícula de los alumnos de los Institutos de Formación por lo que adquiere un valor especial el requisito de capacitación que acompaña la asunción del cargo de docente bi-nivel (DiNIECE, 2012).

Los docentes entrevistados durante el trabajo de campo, manifestaban que si bien iniciaban las actividades con un juego en común con ambos niveles, marcaban diferencias en las estrategias, haciendo hincapié en la escritura y el registro de situaciones vinculadas al juego con los niños de primer grado, en el cual el juego tiene que ver con el inicio y la posibilidad de experimentar para luego registrar y formalizar el conocimiento adquirido. La experiencia del uso de este equipamiento (ludotecas) en estas secciones implicó transformaciones necesarias que involucraron a toda la escuela. Como consecuencia, los docentes hicieron una valoración positiva de las ludotecas centrada fundamentalmente en las posibilidades de aprendizaje que éstas generan así como el despliegue de habilidades y capacidades en los niños de ambos niveles.

6 El término que corresponde en el uso de las estadísticas educativas es de multi-nivel (DiNIECE, 2004)

7 El Postítulo de Especialización Superior de enseñanza en educación primaria rural también es una acción que fue llevada adelante por la Modalidad y el Instituto Nacional de Formación Docente. Estuvo dirigida a fortalecer y formar a los docentes en ejercicio en las escuelas primarias rurales en el trabajo con el plurigrado. Para mayor detalle se puede consultar, Prudent, Elías, Visintín, Marina y Scarfó Gabriela: "Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación rural en la provincia de Santiago del Estero. Serie la Educación en Debate. Número 17, mayo, 2015. DiNIECE-MEN.

4. Aportes de las ludotecas en los jardines de infantes rurales

Si pensamos la cotidianidad escolar como un tejido de tiempos y espacios que garantizan la existencia del orden constituido, en la que se encuentran las prácticas y las estructuras tanto del escenario de la reproducción como las de la innovación social (Reguillo, 1997), podemos entender la importancia de observar y repensar dichas prácticas en función de las alteraciones que en esa cotidianidad producen. En este sentido, las ludotecas escolares alteran esos mundos cotidianos escolares imponiendo con su presencia una nueva lógica que involucra tanto a niños como a docentes y familias.

Las ludotecas constituyen un salto cualitativo en la consideración de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el nivel inicial, por lo que plantear un seguimiento de las transformaciones que en la cotidianidad se producen a partir de este nuevo equipamiento en las secciones multiedad, permitió observar y documentar el lugar que el juego ocupa en este tipo de secciones del ámbito rural y las posibilidades que ofrece a los docentes rurales en su tarea. En este sentido, el estudio puso énfasis en registrar (documentar) las diferentes formas de resolver la tensión cotidiana entre juego y enseñanza por parte de los docentes y la institución escolar, como la capacidad infantil para el despliegue de situaciones lúdicas.

Durante el trabajo de campo en la provincia de Tucumán, se pudo relevar la significación de la llegada de este equipamiento en las diferentes secciones de nivel inicial puesto que los entrevistados (docentes y supervisores) hacían referencia al vacío histórico en relación con la distribución de materiales necesarios para el desempeño de la tarea pedagógica en el nivel.

Por otra parte, teniendo en cuenta que en la ruralidad, ambos niveles comparten mayoritariamente el mismo espacio escolar, aunque se trate de unidades de servicio diferentes, el equipamiento recibido especialmente por el nivel inicial, implicó un impacto considerable a nivel institucional debido a la magnitud del envío y la significatividad que supone la llegada de “objetos para jugar” como material de trabajo cotidiano para docentes de ambos niveles. En consecuencia, este equipamiento comienza a ser parte de la cotidianidad escolar y a ser utilizado por niños y niñas de ambos niveles. De esta manera, el juego se incorpora en prácticas cotidianas de la escuela primaria, más allá de las propuestas específicas que los docentes lleven adelante (Visintín, et al., 2014).

5. Apuntes sobre las potencialidades de las ludotecas como dispositivo pedagógico para el nivel inicial en la ruralidad

La llegada de las ludotecas a los jardines de infantes rurales de la provincia de Tucumán implicó una serie de transformaciones en las prácticas docentes como también reflexiones por parte de docentes, supervisores y equipos técnicos provinciales relacionadas con problemáticas específicas de su tarea cotidiana, mostrando tanto acuerdos como diferencias y complejidades. En ese sentido, el trabajo de campo registró replanteos sobre el juego y su sentido en el nivel, transformaciones en las propuestas docentes para su uso en las secciones que atienden a niños de edades múltiples y nuevas formas de intervención del docente en la actividad lúdica.

A continuación se realiza una breve síntesis sobre algunas de ellas:

5.1. La presencia del equipamiento en los jardines de infantes rurales

- La entrega de ludotecas escolares en los Jardines de Infantes generó un sustancial impacto en la actividad cotidiana de las instituciones ya que este objeto (unidad material) entendida como concepto (en relación con la organización de un espacio/ tiempo de juego), le confiere al nivel inicial una identidad centrada en la actividad lúdica.
- La presencia concreta del objeto lúdico (juguete) en las instituciones que atienden a niños de nivel inicial, reactivó la discusión sobre la relación entre juego y aprendizaje / juego y enseñanza, ya que si bien los lineamientos pedagógicos nacionales y curriculares jurisdiccionales legitiman el lugar del juego en la educación inicial, este posicionamiento no está aún resuelto en la tarea cotidiana de los jardines de infantes.
- Al igual que con la distribución de bibliotecas para el nivel inicial, la llegada de las ludotecas generó una huella en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria. El reposicionamiento del juego en la institución educativa también logró extenderse a las familias que convocadas por los docentes observaron en diversas oportunidades las posibilidades de aprendizaje que estos objetos promueven, generando intercambios entre familias y escuela.

5.2. Las transformaciones en las prácticas pedagógicas y la articulación entre niveles

- La incorporación de las ludotecas escolares en secciones multiedad de nivel inicial y bi nivel (Inicial – Primaria), no sólo provocó un reposicionamiento del juego como eje central de la tarea del jardín de infantes, sino que a su vez instaló el juego en el nivel primario, actividad que hasta el momento estaba reservada generalmente a los espacios institucionales vinculados con la recreación, es decir, en el patio y en el cierre de la clase de educación física.
- Como efecto secundario, la presencia de este equipamiento en instituciones que convocan a niños pequeños, lleva por un lado, a un desplazamiento de

la posición del nivel inicial como “preparatorio para el nivel siguiente”; y por el otro, genera una articulación Inicial – Primaria “de hecho”, favoreciendo la integración de los niños de jardín a la escolaridad primaria y la posibilidad de que los alumnos de ésta conserven el ejercicio de un derecho que la escuela primaria por tradición relega.

6. Palabras finales

La temática del juego en el nivel inicial no es un tema cerrado. La incorporación de este equipamiento en secciones múltiples de ámbito rural genera debates internos que posicionan a docentes y autoridades más allá de los discursos. Su distribución fortalece y amplía las posibilidades de las escuelas rurales en el diseño de propuestas pedagógicas, así como complejiza saberes y miradas respecto del juego, dadas por la multiplicidad de enfoques y significados que el mismo presenta en relación con la tarea cotidiana, los contextos sociales, los espacios- tiempo de juego y las experiencias lúdicas infantiles.

La valorización del juego en el marco de los Diseños Curriculares y documentos nacionales, así como la consideración del mismo desde el punto de vista del aprendizaje, modificó la lectura que sobre el juego se hacía por parte de un número importante de docentes y familias. Tanto en los hogares como en el caso específico de secciones multiedad y bi-nivel, la irrupción de este equipamiento fue muy significativa por: lo novedoso de los juegos y juguetes, la integración de niños de diferentes edades en secciones múltiples y la incorporación de objetos y espacios de juego en el primer ciclo de la escolaridad primaria.

Si bien la distribución de ludotecas escolares como equipamiento para el nivel inicial implica una acción que marca un posicionamiento de la Dirección de Nivel Inicial del Ministerio de Educación, no garantiza en sí mismo un cambio pedagógico. El sentido que se le otorgue al juego, así como la propuesta didáctica que vehiculice el uso de los objetos y materiales, es lo que puede generar un verdadero cambio en la relación entre juego y enseñanza (Visintín et al., 2014).

En síntesis, las ludotecas escolares en ámbitos rurales cobran una especial significación, semejante al peso simbólico adquirido por la biblioteca escolar enviada desde el Ministerio de Educación de Nación. Ambos materiales/objetos didácticos acrecientan las posibilidades educativas en los jardines de infantes suponiendo una mirada de los procesos de aprendizaje, en la que el vínculo con el conocimiento, si bien es un objetivo para el docente, para el niño implica una consecuencia del desafío que le impone la actividad lúdica o literaria.

7. Bibliografía

- AIZENCANG, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial
- 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.
- BATALLÁN, G. y VARAS R. (2002) *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de 4 años que viven en la pobreza urbana*. Santiago de Chile: Lom.
- DiNIECE (2012) “Transformaciones en las prácticas educativas de las secciones multiedad de nivel inicial a partir del equipamiento de Ludotecas Escolares. Articulaciones entre el juego y el aprendizaje para el desarrollo integral del niño”. Visintín Marina, Prudent Elías y Kuppe Ignacio. PROMER-DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
- DiNIECE (2011) “La organización de secciones multiedad con itinerancia como propuesta de extensión del Ni en la provincia de Entre Ríos. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización de nivel inicial en contextos rurales”. Informe realizado por Elías Prudent y Marina Visintín. Ministerio de Educación, PROMER
- DiNIECE (2010) “Condiciones de posibilidad para la organización de secciones multiedad como propuesta para la extensión del nivel inicial en ámbitos rurales”. Informe realizado por Padawer, Ana y Visintín, Marina. Ministerio de Educación, PROMER.
- DiNIECE (2004) “Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- DiNIEE (2016) “Características de la oferta educativa de nivel inicial en el ámbito rural: las salas multiedad y multinivel”. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- GONZÁLEZ, D.; MAMANIS, S.; PRUDANT, E. y SCARFÓ, G.(2015) “Panorama de la educación rural en Argentina”. *Temas de Educación / Boletín N° 12 / Octubre 2015*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE, MEN.
- GIDDENS, A. (1982) “Hermenéutica y teoría social”. En: *Profiles and Critiques in Social Theory*. California: University of California Press. (Traducción de José Fernando García).
- HARF y otros (1996) *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- HELLER, A. (1976) *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- HUIZINGA, J (1995) *Homo Ludens*. Madrid: Editorial Alianza.
- KISHIMOTO, T. (1996) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

- MALAJOVICH, A. (2006) "El nivel inicial. Contradicciones y polémicas". En: Malajovich (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada Latinoamericana*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI editores
- MALAJOVICH, A. (comp.). (2000) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- ONU (1989) Convención de los Derechos del Niño. Oficina del Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- ORTEGA, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- PAVÍA, V. (2010) *Formas del juego y modos del jugar*. Neuquen: Educo.
- PERALTA, M. (2002) *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- PIAGET, J. (1981). *Psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- PONCE R. (2006) "Los debates de la educación inicial en Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia". En: Malajovich A. (comp.): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada Latinoamericana*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI editores
- PRUDANT, E.; SCARFÓ, G. y VISINTÍN, M. (2015) "Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero". Serie La Educación en Debate, N° 17, mayo. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE, MEN.
- REGUILLO, R (1997) "La clandestina centralidad de la vida cotidiana". En: Causas y azares, Buenos Aires, pp. 98-110.
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SARLÉ, P. (2013) "El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico". *Infancias Imágenes*, 10(2), 83-92.
- SARLÉ, P. (2008) *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SARLÉ, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- VIGOTSKY, L: (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VISINTÍN, M.; PRUDANT, E. y KUPPE, I. (2014) "Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del nivel inicial en contextos rurales". Serie la Educación en Debate, N° 16, Diciembre. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE, MEN.
- ZABALZA, M. (1996) *La calidad de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Normativas y documentos

Ley de Financiamiento educativo 26.075

Ley de Educación Nacional 26.206

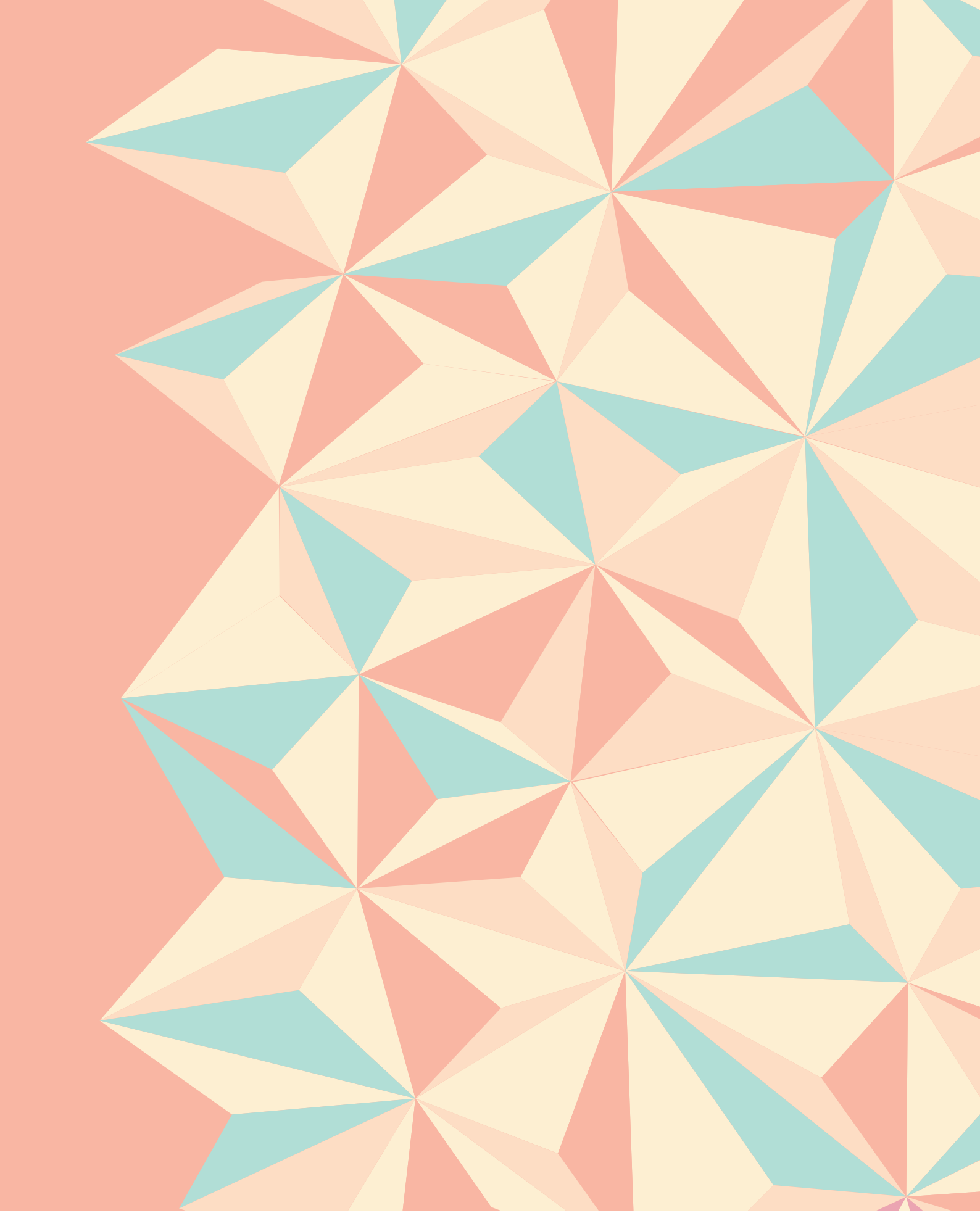
Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2004): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) nivel inicial.

Ministerio de Educación (2010): Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Modalidad de Educación Rural: Educación Rural en el sistema educativo Nacional. Documento Base LEY 26.206.

Ministerio de Educación (2011): Dirección de nivel inicial. Ludotecas escolares para el nivel inicial. Fundamentación pedagógica y aspectos organizativos. Serie: Temas de Educación Inicial N°1.

Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia de la Provincia de Tucumán. Diseño curricular Nivel Inicial (1997).

Resolución CFE. 128/10



Ministerio de
Educación y Deportes
Presidencia de la Nación

SICE

Secretaría de Innovación
y Calidad Educativa

dinee 

Dirección Nacional de
Información y Estadística Educativa