Un acercamiento a la educación física en la educación maternal en La Pampa y a la formación lúdica docente

Por Fernando Acosta[18]

Introducción

Este capítulo tiene dos partes. En la primera, presento los avances de la investigación "La Educación Física en el nivel inicial/educación infantil en Argentina y Brasil: políticas educativas, trabajo docente y enseñanza",[19] que tiene como objetivo comprender los marcos políticos educativos, el trabajo docente y la enseñanza de la educación física

[18] Univeridad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, Profesorado de Educación Inicial.

[19] "La educación física en el nivel inicial/educación infantil en Argentina y Brasil: políticas educativas, trabajo docente y enseñanza" (Res. 306-CD-19, UNLPam). ISEF Ciudad de General Pico, UNLPam (Universidad Nacional de La Pampa); UFES (Universidad Federal de Spíritu Santo, Brasil).

inicial/educación infantil en Argentina. En la segunda, reflexiono sobre el valor de abordar la formación lúdica en el contexto del profesorado de educación inicial desde la mirada de la educación física.

Educación maternal: marco legal y prácticas de movimiento

La educación inicial (EI) Argentina puede analizarse a partir de tres etapas: gestación y nacimiento; crecimiento y reconocimiento oficial; y elaboración de planes y búsqueda e integración interna. El primer momento (1870-1936) está caracterizado por la difusión de las ideas froebelianas, que a diferencia del carácter asistencial con que se origina y propaga en otros países, en la Argentina el jardín de infantes nace con una finalidad preponderantemente pedagógica. En este contexto, la primera ley que incluyó dentro del sistema educativo al jardín de infantes fue la Ley de Educación Común N°988 (1875) de la provincia de Buenos Aires, que estableció la creación de escuelas nocturnas y dominicales para adultos e infantiles denominadas jardines de infantes.

El segundo momento histórico (1936-1960) comienza con la fundación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar "Sara C. de Eccleston". El tercero va desde 1961 hasta la actualidad, periodo en el que se producen las reformas pedagógicas y curriculares: en 1972, el Consejo Nacional de Educación enunció los fines y objetivos para las salas de jardín de infantes (Exp. N°19074/61); en 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación (N°24195/93) que estableció la obligatoriedad de las salas de cinco años y la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (1994); la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26206/06) y la elaboración de los núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004).

En el marco de la última reforma educativa en la Provincia de La Pampa, la EI constituye una unidad pedagógica y comprende la educación de niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. Los objetivos del nivel son: promover el aprendizaje como sujetos de derechos

y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; y favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física (Ley N.º 26206/06).

Las políticas educativas para el nivel dan comienzo en el año 1984 con la elaboración de los primeros lineamientos curriculares de nivel preescolar. Posteriormente, en 1986, se establece la obligatoriedad de la enseñanza preescolar a partir de los cinco años, tal como lo establece la Ley Provincial N° 969/86. En 1987 comienza el denominado proceso de nuclearización (Jardines de Infantes Nucleados, JIN) vigente hasta la actualidad. Esta modalidad dispone que las salas de jardín de infantes de cinco años estén distribuidas en diferentes escuelas y dependan de una misma dirección con sede en una de ellas. En el mismo año se crean la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y la Dirección de Educación Inicial (Decreto N° 43/87). En 1998 se elabora y entra en vigencia la Versión Preliminar del Diseño Curricular – Nivel Inicial.

Un hito importante para la EI provincial es la creación de las salas de cuatro años a partir de 2004. Además, se elaboran los correspondientes lineamientos curriculares para salas de 4 años y salas integradas de 4 y 5 años (Res. Min. N° 1641/04). El marco legal vigente establece que las instituciones que brindan EI son de gestión estatal y de gestión privada con y sin fines de lucro (sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros). Este marco legal establece una organización del jardín maternal desde los cuarenta y cinco (45) días a los tres (3) años de edad inclusive.

Sobre la educación maternal, Bialostocki, Macías, Marotta, Moreno, Rebagliati, Sena y Violante (2016) señalan dos motivos que tornan polémico el jardín maternal como institución educativa: el modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas menores a tres años; la ausencia de desarrollos teóricos específicos vinculados a la definición de contenidos en el jardín de infantes. La Red de Investigadores en Educación para niños y niñas de 45 días a

tres años (RIEN) plantea tres cuestiones en debate en el marco de las políticas educativas para la educación maternal:

- cuál ha de ser el área de gobierno/ministerio al que le corresponde asumir la responsabilidad principal en la atención/educación de los bebés y niños pequeños (Ministerio de Educación, Desarrollo Social, otros);
- qué instituciones se proponen para educar a los niños pequeños (escuelas infantiles, jardines maternales, centros de desarrollo infantil, otros);
- quiénes han de asumir la tarea de educar y cómo es la enseñanza en las instituciones maternales.

Bialostocki, Macías, Marotta y otros (2016) ensayan posibles respuestas a los interrogantes planteados:

- todos los niños y niñas desde el nacimiento tienen derecho a recibir educación de calidad;
- las instituciones para atender la primera infancia son escuelas infantiles que deben ofrecer propuestas específicas que atienden las particulares necesidades de los niños y niñas pequeños (jardín maternal, salas cuna, comedores comunitarios con extensión horaria, ludotecas, salas de juegos);
- docentes y educadores con formación específica han de ser quienes se harán cargo de la educación en los primeros años;
- cada institución ha de tomar decisiones en relación: tiempos, espacios, agrupamientos, contenidos.

Pitluk (2009) define la educación maternal como un escenario complejo. Señala que representa la única opción para aquellas familias que trabajan e implica muchas horas de permanencia en las instituciones para intentar dar respuestas a las citadas necesidades familiares. Pensar propuestas educativas interesantes se hace difícil en tiempos tan extendidos, ya que la atención a los bebés demanda muchos adultos a cargo. La organización de espacios didácticos es

diversa en tanto deben considerarse salas con sectores para habilitar el juego, la higiene, el sueño y la alimentación y las necesidades infantiles incluyen una presencia constante y un sostén continuo con una mirada atenta del adulto responsable. Los conocimientos acerca de la tarea con estas edades son una carencia en la historia de la formación docente.

En relación a lo pedagógico, la acción primordial es el juego, promotor de interacciones entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivo, donde los niños y las niñas marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. Sobre la enseñanza y el aprendizaje, Pitluk (2009) señala el valor de los ambientes alfabetizadores para niños y niñas de hasta tres años que impliquen un espacio físico pleno de formas, colores, objetos, diseñados en función de criterios tanto estéticos como ideológicos, organizado bajo el supuesto de que se enseña desde la organización, los espacios, los tiempos y materiales, además de las estrategias y las intervenciones. Alonso y Maquieira (2009) conciben el jardín maternal como una institución educativa "de crianza" y consideran que el ambiente físico es un aspecto muy poco contemplado y explorado al hablar de calidad educativa en los primeros años.

Aproximación a la educación maternal en La Pampa

La educación maternal en la Provincia de La Pampa está inmersa en dos marcos legales: Ley Provincial de Educación N° 2511 (2009) y el Plan Nacional de Primera Infancia (Dec. 574,16). Las instituciones autorizadas para la enseñanza son jardines maternales privados, jardines maternales provinciales y programas dependientes del Ministerio de Desarrollo Social (Programa Ayelén, Centros de Desarrollo Social).

El Ministerio de Cultura y Educación, a través de la Dirección de Nivel Inicial, realiza un acompañamiento pedagógico situado (APS) a las instituciones de educación maternal públicas y privadas. El APS trabaja

situaciones ligadas a la contextualización, necesidades y demandas de cada institución maternal; elaboración y evaluación del proyecto educativo; la incorporación de acuerdos pedagógicos institucionales, normativas; elaboración de informes pedagógicos; planificación de actividades de crianza, legado único del alumno.

Los programas, instituciones y el personal a cargo de la educación de la primera infancia públicos dependen del Ministerio de Desarrollo Social. Este organismo tiene a su cargo el Programa Ayelén y los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). El Programa Ayelén tiene como objetivo general promover el desarrollo social de los niños y las niñas mediante actividades de contención, atención y cuidado a través de un sistema no convencional de atención integral, con participación de la familia y la comunidad. La población beneficiaria son niños y niñas de dos y tres años. Por su parte, los CDI tienen como beneficiarios a niños y niñas entre 45 días y tres años de edad inclusive. La intención de la Subsecretaria de Infancia, Familia y Adolescencia es reemplazar progresivamente los Programas Ayelén por CDI. Los objetivos generales de estas instituciones infantiles son:

- brindar espacios de integración, sociabilización y estimulación que garanticen el desarrollo de la primera infancia, sus derechos;
- generar espacios de capacitación para fortalecer a los equipos técnicos que trabajan en la atención permanente de la primera infancia;
- fortalecer los espacios edilicios donde se brinda el servicio en las localidades; elaborar un sistema de datos que permita el registro de información pertinente a los asistentes de los Centros de Desarrollo Infantil. (Plan Nacional de Primera Infancia, 2016).

Movimiento en la educación maternal

Rivero (2015) realizó un estudio sobre las prácticas de movimiento corporal en niños y niñas pequeños colocando el acento en: cuánto se

mueven los niños y niñas menores a cinco años; cuáles son sus prácticas de movimiento corporal; qué lugar ocupa en el jardín maternal en el movimiento corporal de los niños y niñas pequeños; qué expectativas construyen sus padres sobre el movimiento corporal de los niños y las niñas; y cuáles son las prácticas de movimiento corporal de los niños y niñas pequeños que asisten a jardines maternales.

Los resultados indican que:

- el 70% de los niños y las niñas ocupa el tiempo libre en su casas en actividades sedentarias como mirar televisión, dibujar, disfrazarse;
- el 87% de las maestras declaran proponer actividades que implican movimiento corporal de los niños y las niñas (58% invitan a moverse si lo necesitan y el 29% requiere que se mueva). Sin embargo, al igual que en las casas de los niños, los juguetes que más se usan en el jardín invitan a prestar atención, concentrarse y en todo caso, requieren de coordinación fina (juegos de construcción);
- el 89% de las maestras dice que les gusta enseñar a sus alumnos juegos, especialmente un 51% de este porcentaje propone juegos artístico- expresivos;
- en los momentos libres prevalecerían prácticas de movimiento corporal vinculadas a las habilidades motoras básicas (correr, trepar, empujar) y en los momentos programados prevalecerían prácticas de movimiento corporal de naturaleza artística y/o expresiva;
- la mayoría de los padres perciben diferencias entre el juego de los varones y el juego de las niñas.

Otros resultados dan cuenta de la existencia de una tendencia a aquietar, es decir, el movimiento corporal de los niños y las niñas alborota la organización adulta. Cuando los adultos educan el movimiento de los niños y las niñas, los aquietan; no ven en ellos y ellas una proyección relacionada al movimiento corporal, es decir, las expectativas que los adultos construyen para los niños y las niñas no están relacionadas a prácticas de movimiento corporal. Existe un desfasaje entre el decir y el hacer del/la adulto/a respecto de moverse, dicen que hay que moverse pero hacen poco para que los niños se muevan.

Acerca de las prácticas de movimiento en el jardín maternal, Porstein (2016) señala tres áreas de conocimiento que se encargan del mismo: educación psicomotriz, expresión corporal y educación física. La educación psicomotriz conlleva a pensar al niño como una unidad corporal, afectiva, cognitiva y social y su motricidad en relación con la construcción de identidad, del pensamiento y la inteligencia, de la comunicación y la creatividad.

La expresión corporal, por su parte, aporta elementos vinculados al desarrollo artístico que prioriza la estimulación de la sensibilidad, las emociones. Algunos de los saberes a enseñar son: juegos de esconderse y reaparecer, juegos de imitación de gestos y movimientos, juegos de contacto cercanos y alejados, de percibirse y percibir al otro. En tanto, la educación física ofrece un espacio para el desarrollo motor entendido como un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo, del ambiente y de la comunicación en la esfera social. La disponibilidad corporal depende no solo del proceso de desarrollo del niño y la niña, sino de la significación e importancia asignada por el entorno social, por los adultos a cargo de los niños y las niñas, pues deviene un aspecto a ser educado. Esto justifica la necesidad de popularizar y multiplicar experiencias de educación física y corporal, propiciar encuentros entre niños y niñas, y ser sus cómplices para jugar, es decir, no prohibir juegos motores sino enseñarles cómo tener cuidado de sí mismo/a y de los demás. Para alcanzar prácticas docentes de calidad en la EI es importante abordar la formación lúdica en la formación inicial. Presento a continuación el aporte específico con relación a este concepto.

Educación física y formación lúdica docente

La educación física es una práctica de la enseñanza de una cultura corporal de movimientos amplia, cambiante y compleja (juegos, deportes, gimnasias, actividades en el medio natural, entre otras). Y también, una práctica de investigación que crece sostenidamente en los

institutos de formación docente y universidades. Tiene como finalidad estimular y desarrollar la disponibilidad corporal y motriz de los niños y las niñas, entendida ésta como una experiencia de aprendizaje que implica dimensiones psico-socio-motrices.

El espacio curricular "La educación física en la educación inicial"[20] tiene entre sus objetivos revisar, analizar y reflexionar sobre representaciones, vivencias y experiencias referidas al juego y a la educación física, y abordar la disponibilidad y formación lúdica docente. Para abordar estos objetivos, se desarrolla una unidad temática denominada "La educación física en la formación docente de educación inicial", cuyo propósito es abordar el juego a partir de una experiencia teórico/vivencial.

En primer lugar, es pertinente definir formación docente. Para Ferry (1993), la formación docente es un constructo psicosociológico ligado a aspectos personales, a la propia historia de los sujetos, pero también al contexto socioinstitucional de la formación. Critica las concepciones donde el estudiante "recibe la formación", es decir, la formación como algo que el estudiante recibe y consume pasivamente. Ferry (1993) parte de la idea que formarse es adquirir una forma de actuar, reflexionar, comprender situaciones, resolverlas y perfeccionar esa forma. Kaës y Anzieu (1976) señalan la existencia de fantasías que se sitúan en dos extremos:

- la fantasía del escultor que crea un otro a su imagen, lo modela, le da su forma, le da forma a una materia que en ese momento es pasiva, dócil; escultor, que encuentra su placer cuando terminó, realizó lo que tenía en su imaginación y que, como Dios, creó un ser a su semejanza;
- los individuos (estudiantes) se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos, los tratamos como otro personaje mítico: el ave fénix, el ave que se consume y renace de las cenizas.

[20] Profesorado de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Ferry (1993) señala:

> Ninguna de estas dos fantasías corresponde. Uno se forma a sí mismo solo por mediación. Los formadores son mediadores humanos. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma, solo lo hará si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer, eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (p. 2, 3).

Definida la formación docente como una experiencia psicosocial que implica necesariamente un trabajo sobre sí mismo, con otros y siempre mediada, hago referencia a la formación lúdica (FL) entendida como una experiencia teórico-vivencial que tiene como propósito reflexionar acerca del lugar y sentido que adquiere el juego en las instituciones formadoras y en las escuelas infantiles. Experiencia espiralada y de diálogo permanente que tiene como intención conocer y transformar el mundo sentipensante (Fals Borda, 2009) de lo lúdico: qué es el juego, qué me pasa cuando juego (emociones, sensaciones, percepciones, valores), que le pasa al otro cuando juega, propuestas lúdicas institucionales, evaluación de las propuestas lúdicas, etc.

La FL (*Figura 1*) debería ser una experiencia epistémica transformadora que tiene como base concebir el juego como derecho social de las infancias, consagrado en convenciones, tratados y marcos curriculares. La FL puede analizarse en dos momentos complementarios: formación lúdica en un sentido amplio (FLA) y en un sentido específico (FLE).

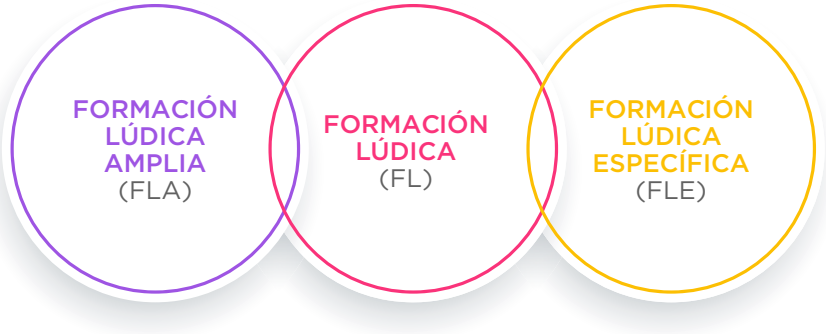

Figura 1. Formación Lúdica Docente (producción propia).

La FLA implica abordar el sentido de lo lúdico en la formación docente y en las escuelas infantiles: fines, áreas de conocimientos desde donde se lo aborda, marcos teóricos, sentido y evaluación de las propuestas lúdicas. En este sentido, lo primero es definir qué es el juego y plantear algunas disputas en torno su abordaje en la escuela.

Scheines (1999) lo concibe como un fenómeno superficial, abisal, como pura apariencia que parece y aparece, se despliega en un espacio y tiempo determinados, que es el espacio y el tiempo de jugar. Al entrar al juego, la historia personal se interrumpe y se circula por un tiempo "que se come la cola", redondo, circular. Dentro del juego no rigen ni las jerarquías, ni los valores, ni las escalas éticas, ni los prejuicios que reinan afuera. En el juego son las reglas lúdicas las únicas soberanas. Pavía (2003) hace referencia a jugar de un modo lúdico, a partir de construir guiones imaginativos que contengan efectos especiales, espíritu de travesura, morosidad conveniente y negociaciones de la regla. Resulta ineludible pensar si el juego es concebido de manera lúdica en las instituciones de nivel inicial.

Scheines (1999) señala:

> Creo más bien que el problema es que se ha abusado demasiado del juego. La tendencia de nuestra época es hacer del juego algo pragmático, un instrumento para darle una utilidad. Yo no estoy de acuerdo. Creo que solo cuando jugamos juegos inútiles, cuando jugamos simplemente, el juego resulta "útil" en una dimensión trascendente, ontológica: nos hace crecer como seres humanos. Pero poner contenidos pedagógicos en los juegos de los chicos para que aprendan, es algo horroroso. El único espacio de libertad y de poder que tienen los chicos es el juego. Por fin en el juego ellos inventan un mundo a su dimensión, allí son poderosos, son libres, ponen, sacan, nadie les está indicando lo que tienen que hacer y lo que no tienen que hacer (p. 4).

Rivero (2011) se suma al debate:

> Los docentes no podemos dejar de sensibilizarnos frente al silencio y la pasividad con que los niños se acoplan a nuestras propuestas. No podemos dejar de cuestionar lo que queremos hacer, lo que hacemos, en el impacto que nuestras decisiones tienen en la formación (o deformación) de las generaciones futuras, pues en más oportunidades de las deseadas, los niños en su rol de alumnos van renunciando sin saberlo a la potencialidad de la creación y van amalgamando su forma de ser y estar a los caprichos de un mundo ya construido, mundo que no siempre repara en prácticas autotérmicas como el juego. (p. 3).

Pavía (2003) aporta: "Al escolarizarse el juego pierde su rasgo esencial (y embriagador diría yo) de acto 'inútil'" (p. 1). ¿Qué advierten estos autores? Que las instituciones educativas están abocadas a pensar más la didactización del juego, es decir, verlo como una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, es necesario decir que la creación, la libertad y el placer pueden pasar a ocupar un segundo plano. Agrego que esta problemática está también instalada en la formación docente inicial, es decir, se aborda al juego solo en relación a cuestiones didácticas.

La FLE (*Figura 2*), complementaria a la FLA, aborda la experiencia lúdica concreta de los y las estudiantes en formación a partir del desarrollo de los siguientes componentes: disponibilidad lúdica, jugar, problematizar, narrar, teorizar. La disponibilidad lúdica implica que el/la estudiante se implique corporalmente, que juegue, que logre convertirse en jugador/a: buscar placer, diversión, emoción, expresión, comunicación, imaginación y creatividad en el juego. Aprender a jugar. Alcanzar una óptima disponibilidad lúdica puede mejorar el convite a jugar. Muchas veces los y las docentes invitamos a jugar y nos colocamos fuera de la situación lúdica. Es importante participar activamente en las propuestas lúdicas que proponemos.

Otro elemento, fundamental por cierto, es problematizar mientras se está jugando. Interpelar al/la estudiante con preguntas:

- ¿Lograste jugar? ¿Cómo? ¿Existió compromiso corporal?;
- ¿Cuál fue el guion de juego, cómo se definió, participé en la producción del mismo, de qué modo?;
- ¿Qué táctica/s, qué estrategias fueron planteándose en el desarrollo del juego? ¿Cómo se fueron elaborando? ¿Participé de la elaboración de las mismas?;
- ¿Qué desafío motriz y cognitivo me propuso el juego?
- ¿Qué acciones motrices fueron protagonistas del juego (correr, saltar, lanzar, pasar, recibir, etc.)?
- ¿Qué debo aprender para jugar?

Figura 2. Formación Lúdica Específica (producción propia).

Otro elemento, que se suma a la disponibilidad lúdica, jugar y problematizar, es la construcción de relatos autobiográficos. Hernández-Hernández (2014) valora la producción de conocimiento a través del método biográfico, en tanto se genera en el contexto de aplicación (el juego) como en el de implicación (jugador). Este método de carácter transdisciplinar aborda un conocimiento incorporado en las personas y devela la heterogeneidad de los conocimientos de los actores. La tarea consiste en estimular la deconstrucción del campo lúdico interno: ideas, representaciones, escenarios, saberes lúdicos. Enuncio parte de los relatos producidos por los y las estudiantes en sus trabajos:

- [Escondida] "Me gustaba este juego porque me generaba adrenalina, correr siempre me gustó de chiquita, después lo que era

esconderme sin que me encuentren en el lugar. Yo me reía, lo cual generaba que me descubrieran más rápido (...) me recuerda mucho a mi infancia, ya que lo jugaba en mi barrio, con amigos o con mis primos, también, en los campamentos. Me gustaba jugarlo de noche" (Moreyra Sanabria, 2019).

• [Escondida] "A mí me gustaba jugar a este juego porque al ser chiquita de estatura me era fácil esconderme, y buscaba lugares estratégicos cerca de la pared donde se había contado para 'librarme' más rápido, ya que si debía correr mucho lo más probable es que me ganara el que contó" (Morici, 2019).

• [Elástico] "Recuerdo que me gustaba mucho jugar este juego porque siempre había risas de por medio y jugábamos tanto mujeres como varones, y en la escuela hablábamos sobre quién llevaría el elástico para jugar al día siguiente, ya que la mayoría teníamos uno. También recuerdo que era un juego que unía mucho y ayudaba a socializar con otros, debido a su gran facilidad para guardarlo en cualquier bolsillo, era muy fácil de transportar, y podías invitar a cualquier grupo de persona a jugar, porque todos conocían las reglas de ese juego. Por ejemplo, llevábamos el elástico en el bolsillo del delantal y si veíamos compañeros en la escuela de años anteriores o de años más avanzados, los invitábamos a unirse" (González, 2019).

En el proceso de recuperación de la experiencia lúdica, emergen diversas representaciones acerca de juegos, lugares, espacios, tiempos, sensaciones, emociones, etc. Por ejemplo, algunos lugares donde se jugó: casas, barrios con calle de tierra, clases de educación física, patios de la escuela, recreos, aulas, cumpleaños, salida de la escuela, en los bailes a la escondida y a la mancha, casa de los abuelos, vereda de mi casa. También se deconstruye con quién se jugó: amigas, hermanas, mujeres, solo, varones, abuelas, profesores, compañeros de escuela, vecinos. La experiencia de jugar implica recuperar la memoria lúdica en relación a las emociones: risas, compartir golosinas, pasarla lindo, charlas, recuerdos, peleas, alegría, diversión, trampa, placer, adrenalina, nostalgia, despreocupación. La FLE intenta favorecer docentes

innovadores capaces de jugar, sorprender, desafiar y probar con su cuerpo movimientos que alienten la participación y la construcción de una realidad aparente (Díaz, 2010). Por último, tanto en la formación lúdica con sentido amplio o específico, se busca promover la construcción de adecuados marcos teóricos que ayuden a elaborar buenos procesos interpretativos de las prácticas.

A modo de cierre

La educación maternal en la provincia está situada en el marco de políticas educativas y sociales diferenciadas de Nación, Provincia y municipios. La Dirección de Nivel Inicial no ha definido acciones para la construcción de materiales curriculares y el acompañamiento situado que propone a las instituciones educativas privadas y públicas es débil. El estudio citado (Rivero) sobre las prácticas de movimiento en el jardín maternal, da cuenta de una tendencia a aquietar porque alborota la organización adulta, que no ven (los adultos) en los niños una proyección relacionada al movimiento corporal, existiendo un desfasaje entre el decir y el hacer: dicen que hay que moverse pero hacen poco para que los niños se muevan.

Acerca de la formación lúdica docente, sospecho la ausencia de espacios vinculados al juego como experiencia lúdica en sí, o sea, el juego como experiencia de creación, decisión, negociación y transformación. El juego tiene que ser alcanzado por la reflexión pedagógica para que recupere su dimensión ontológica, y con ello, ese espíritu de libertad y poder para los y las estudiantes. Sobre la escolarización del juego, es necesario problematizar el paradigma juego-didáctica. El juego como derecho, jugar de un modo lúdico, requiere ganar espacio en la formación docente y la escuela. Si el/la docente en las propuestas lúdicas define el espacio, el tiempo y las reglas, será el juego del/la docente, no el de los niños y las niñas.

Bibliografía

ALONSO, C. y MAQUIEIRA, L. (2009). "El ambiente físico en el Jardín Maternal". En Fairstein, Contreras y Garrido. *Educación Inicial: estudios y prácticas*. Rev. Nº 1. Buenos Aires: OMEP.

BIALOSTOCKI, P., MACÍAS, M., MAROTTA, E., MORENO, P., REBAGLIATI, S., SENA, C. y VIOLANTE, R. (2017). "Debates y claves para pensar la educación maternal hoy". En separatas en *Revista e-Eccleston*. Año 13. Nº 23. Temas de Educación Inicial. Disponible en: http://iesecceleston.caba.infd.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=38.

BIALOSTOCKI, P. y MORENO, P. (2017). "Derecho a la Educación de niños y niñas de 45 días a 3 años: el Ministerio de Educación como responsable, promotor y garante". Cap.1. En *Debates y claves para pensar la educación maternal hoy*.

FALS BORDA, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso.

FERRY, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Eds. FFL-UBA.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2014). "Modos de conocer en la investigación educativa sobre historias de vida". En *Revista Praxis*. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

KAËS, R y ANZIEU. P. (1976). *D Fantasme et formation*. Paris: Dunod.

PITLUK, L. (2009). *Desafíos actuales de la Educación Inicial*. Disponible en http://www.omep.org.uy/wp- ontent/uploads/2015/06/Desaf%C3%A-Dos-actuales-de-la-Educaci%C3%B3n-Inicial-Articulo-.pdf

PORSTEIN, A. (2016). *Cuerpo juego y movimiento en el nivel inicial*. Buenos Aires: HomoSapiens.

PAVIA, V. (2003). “El jugar como acto inútil”. En *Revista EFDeportes.com:* www.efdeportes.com. Año 9. N° 60. Buenos Aires.

SCHEINES, G. (1999). “Juegos inocentes, juegos terribles”. En *Revista EFDeportes.com:* www.efdeportes.com. Año 4. Nº 14. Buenos Aires.

RIVERO, I. (2011). “Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes”. En *Revista de educación física La Pampa en Movimiento*.

RIVERO, I. (2015). *Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños*. Fundación Arcor Argentina.

Fuentes

LEY NACIONAL DE DUCACION N° 26.202 (2006). Ministerio de Educación de la Nación.

LEY PROVINCIAL DE EDUCACION N° 2511 (2009). Ministerio de Educación. Provincia de La Pampa.

DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL INICIAL (2012). Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de La Pampa.

PLAN NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA DEC. N° 574/16 (2016). Ministerio de Desarrollo Social Nacional de la Nación.

GONZÁLEZ, J. (2019). *Educación Física en la Educación Inicial*. Trabajo Final Autobiográfico. Profesorado de Educación Inicial, UNLPam.

MOREYRA SANABRIA, C. (2019). *Educación Física en la Educación Inicial*. Trabajo Final Autobiográfico. Profesorado de Educación Inicial, UNLPam.

MORICI, J. (2019). *Educación Física en la Educación Inicial*. Trabajo Final Autobiográfico. Profesorado de Educación Inicial, UNLPam.