



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Ser alumno en el Nivel Inicial

Los lugares otorgados al alumno de Nivel Inicial en los Diseños  
Curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Miriam L. Gomez

Director: Dr. Daniel Brailovsky  
Buenos Aires, noviembre de 2018

*A Hernán,*

*A Agustín,*

*A Lilén,*

*Que le dan el sentido más profundo a mi historia de vida.*



Universidad de  
**San Andrés**

Agradezco profundamente a quienes me acompañaron en este proceso e hicieron posible el hecho de llegar hasta aquí.

En primer lugar, a Daniel Brailovsky mi director, quien supo acompañarme en cada una de las instancias que formaron parte de este largo proceso de trabajo. Por su apertura, su comunicación permanente y su mirada profesional sobre cada una de las producciones.

En segundo lugar, al ProFor que con su beca me otorgó la posibilidad de continuar creciendo en mis estudios.

Y por último a la Universidad de San Andrés y todos aquellos docentes que supieron tener constantes palabras de aliento para ayudarme a avanzar en un franco proceso de aprendizaje mutuo.



## RESUMEN

El Nivel Inicial es el primero de los niveles del sistema educativo argentino y su reconocimiento, siempre en ascenso, se refleja en las leyes educativas que lo incluyen, en las discusiones parlamentarias que debaten la universalización y creación de secciones para niños cada vez más pequeños y en el constante crecimiento de su matrícula.

Luego de haberse convertido en partícipe indiscutido de la educación escolarizada comienzan a delinearse, a partir de la década del setenta, documentos curriculares que prescriben y orientan cuestiones propias del nivel. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una de las jurisdicciones más importantes del sistema educativo argentino en términos de iniciativa curricular, matrícula, cantidad de instituciones e inclusive número de docentes, ha producido un total de seis Diseños Curriculares, incluyendo los anexos a documentos iniciales.

Este trabajo analiza los roles y lugares otorgados al alumno del Nivel Inicial en los diferentes Diseños Curriculares producidos en la mencionada jurisdicción, entre 1972 y el año 2000.

El diseño de la investigación es cualitativo y de carácter exploratorio. Los datos se han recogido a través del análisis de los documentos que constituyen el escenario de este análisis, los diseños curriculares.

Los principales hallazgos de este trabajo sugieren que es posible reconocer diferencias en el modo de concebir el aprendizaje de los alumnos que asisten al jardín de infantes y al jardín maternal a lo largo de la historia reciente de este nivel de enseñanza. Esas diferencias se organizan en tensiones expresadas en los diseños y que van del alumno pasivo al alumno activo como sujeto de aprendizaje, del alumno cuyo juego enmascara un proceso de institucionalización al alumno cuyo juego es vertebrador de sus procesos de aprendizaje, entre otras que se exponen en el informe. Además, la cuestión del reconocimiento del niño como sujeto de derecho marca un momento de inflexión en el modo de mirar a la infancia y su relación con el entorno social. Por último, podemos afirmar que el modo de participación otorgado a las familias es también uno de los aspectos que más se han modificado en los Diseños Curriculares de los más pequeños.

## ABSTRACT

The Initial Level is the first level of the Argentine educational system and its recognition, always on the rise, is reflected in the educational laws that include it, in parliamentary discussions that debate the universalization and creation of sections for children that are younger and younger. in the constant growth of its registration.

After becoming an undisputed participant in school education, curricular documents that prescribe and direct issues specific to the level begin to be characterized as of the 1970s. The Autonomous City of Buenos Aires, one of the most important jurisdictions of the Argentine educational system in terms of curricular initiative, enrollment, number of institutions and even number of teachers, has produced a total of six Curricular Designs, including the annexes to initial documents.

This paper analyzes the roles and places granted to the student of the Initial Level in the different Curricular Designs produced in the aforementioned jurisdiction, between 1972 and the year 2000.

The design of the research is qualitative and exploratory. The data has been collected through the analysis of the documents that constitute the scenario of this study, the curricular designs.

The main findings of this work suggest that it is possible to recognize differences in the way of conceiving the learning of the students who attend the kindergarten and the maternal garden throughout the recent history of this level of education. These differences are organized in tensions expressed in the designs and that include from the passive student to the active student as subject of learning, of the student whose game masks a process of institutionalization to the student whose game is the backbone of their learning processes, among others that are exposed in the report. In addition, the question of the recognition of the child as a subject of law marks a moment of inflection in the way of looking at childhood and its relationship with the social environment. Finally, we can affirm that the participation granted to families is also one of the aspects that have been most modified in the Curricular Designs of the youngest.

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1 .....	12
MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	12
1.1 El niño/alumno que asiste al Nivel Inicial .....	12
1.2 El curriculum y sus niveles de concreción.....	15
1.3 El nivel Inicial en el Sistema Educativo argentino: políticas y legislaciones .....	19
1.3.1 Sobre Las Políticas Educativas.....	19
1.3.2 Sobre Las Legislaciones Nacionales y jurisdiccionales .....	23
1.4 Breve Estado Del Arte.....	28
CAPÍTULO 2 .....	34
EL NIVEL INICIAL Y SU HISTORIA.....	34
2.1 Historia del Nivel Inicial en el Contexto Internacional .....	35
2.1.1 Sobre Los Precursores Del Nivel Inicial.....	42
2.2 Historia Del Nivel Inicial En Argentina.....	46
2.3 Historia Del Nivel Inicial En La Ciudad Autónoma De Buenos Aires .....	53
CAPÍTULO 3 .....	57
LOS DISEÑOS CURRICULARES NACIONALES Y JURISDICCIONALES .....	57
3.1 Los Diseños Curriculares De La Ciudad Autónoma De Buenos Aires.....	63
CAPÍTULO 4 .....	68
LOS LUGARES PARA EL ALUMNO EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES: CONTINUIDADES Y RUPTURAS .....	68
4.1 Respecto a los marcos y definiciones propias de los diseños curriculares analizados.....	68
4.2 El alumno como sujeto de aprendizaje.....	74
4.2.1 El juego: de una esencia infantil a una estrategia de enseñanza y reflexión pedagógica .....	74
4.2.2 Del niño/alumno pasivo al niño/alumno activo como sujeto de conocimiento .....	80

4.2.3 De las diferentes concepciones en la evaluación de los aprendizajes de los niños/alumnos.....	88
4.2.4 De las intervenciones docentes respecto al aprendizaje de los alumnos ...	92
4.2.5 De la función propedéutica a la función educativa del nivel .....	95
4.2.6 De la organización de la enseñanza.....	98
4.3 Los niños/ alumnos como sujeto de derecho.....	103
4.3.1 Del niño/alumno objeto de tutela al niño/alumno sujeto de derecho.....	103
4.3.2 Del niño/alumno psicologizado al niño/alumno visto desde el paradigma de la diversidad .....	107
4.3.3 De la responsabilización del niño a su función social.....	110
4.4 El alumno y el hijo: la articulación entre ámbito familiar y el ámbito escolar como dimensión relevante .....	112
4.4.1 De la escuela como complementaria de las familias a la escuela abierta a la comunidad.....	113
4.4.2 Del vínculo obligatorio entre familia-escuela a la construcción de un vínculo compartido.....	116
CAPÍTULO 5 .....	120
A MODO DE CONCLUSION.....	120
5.1 Continuidades y rupturas presentes en los distintos Diseños Curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	122
BIBLIOGRAFIA.....	128

## INTRODUCCIÓN

---

Este estudio se propone investigar los lugares otorgados al alumno de Nivel Inicial en los Diseños Curriculares. Tanto dentro de éste como de otros niveles educativos, estos documentos tienen un valor oficial como reguladores de la enseñanza a nivel político, pero también expresan una visión, una especie de declaración de principios acerca de cuestiones pedagógicas fundamentales. En ese sentido, son una fuente legítima para comprender cómo en cada época se pensaron (con qué palabras, en base a qué principios y valores) los roles de los maestros, los alumnos, las instituciones y el Estado. Como veremos, los Diseños Curriculares serán entendidos como un marco amplio de posibilidades y restricciones políticamente atravesado (Feldman, 2000), lo cual supone trascender de la idea acotada del curriculum como “programa” y ver en estas fuentes un lente a través del cual pueden verse los debates pedagógicos que han ido marcando cada época.

La investigación procura describir y analizar el lugar otorgado al alumno a lo largo del período de institucionalización y consolidación del Nivel Inicial en Argentina en base al análisis de los Diseños Curriculares que fueron producidos hasta la actualidad. “Lugar” remite tanto al conjunto de supuestos que acompañan un modo posible de habitar un espacio, la escuela, como a la posición que a cada uno se asigna en el entramado de las tecnologías de poder que los dispositivos escolares habilitan (Brailovsky, 2005:143). Se toman los diseños de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en su especificidad, aunque conociendo el modo en que éstos han resultado referentes importantes para los del resto del país.

A partir de pensar en la niñez y de pensar al niño inmerso en una institución educativa y convertido en alumno, es que abordamos la hipótesis de que el lugar que se le otorga en los discursos pedagógicos plasmados en los diseños curriculares se modifica según los contextos de época. Estas modificaciones, creemos, se ven reflejadas y se hacen presentes en los distintos documentos curriculares que van marcando el pulso del funcionamiento de la institución escuela/jardín a lo largo del tiempo. En esta línea temporal pueden observarse algunas continuidades y rupturas que dan cuenta de los modos en que el niño en posición de alumno ha sido visto a través de distintos cristales teóricos, que aquí se analizarán: el juego, la psicología, las concepciones de aprendizaje, entre otros.

Entendemos a estos documentos curriculares como herramientas de la política educativa que funcionan como una suerte de “declaración de principios”, por ejemplo, respecto a la concepción de alumno que estos manifiestan. Sostenemos que las diferentes reformulaciones de los diseños para el Nivel Inicial significaron nuevos modos de mirar a los alumnos, respecto a su modo de aprender, respecto a su consideración como sujeto (de tutela, y luego de derecho) y respecto a la participación otorgada a las familias si las consideramos agentes fundamentales para niños de esta edad. Y desde ese lugar, nos parece relevante indagar sobre las posibles rupturas y continuidades existentes en los diferentes Diseños Curriculares respecto a los lugares otorgados al alumno de Nivel Inicial desde el primero de 1972 hasta el actual ya que entendemos que allí se hace visible el modo de enseñar que se propone un país o jurisdicción como es en nuestro caso.

Asumiendo que son muchos los abordajes posibles para este análisis se han seleccionado tres dimensiones para delinear más específicamente nuestro objeto de estudio. Por un lado, se indaga la dimensión pedagógico-didáctico, desde la que interesa ver las distintas concepciones de aprendizaje de los alumnos visibles en los diseños a lo largo del tiempo. Sobre ello nos interesa fundamentalmente lo que tiene que ver con el juego y su lugar en el aprendizaje ya que entendemos es central para el nivel (Violante, 2011; Sarlé, 2001; Harf, 1996). Se abordan también cuestiones que hacen al niño/alumno como sujeto activo del aprendizaje, se toman las diferentes maneras de evaluar a los alumnos según proponen los diseños, y se hace foco además en la enseñanza, sobre la función propiamente dicha del nivel y se abordan también las distintas maneras de organizar el aprendizaje junto a sus permanencias y modificaciones.

Una segunda dimensión apunta a indagar el rol del niño/ alumno como sujeto de derecho que acude al jardín de infantes. Allí nos interesa abordar las distintas miradas que han existido históricamente y que ubican en un principio al niño como objeto de tutela y luego como sujeto de derecho. La realidad internacional se hace presente en la agenda del país y se observa un antes y un después en relación con la infancia, los derechos del niño y la emergencia de los discursos referidos a la atención a la diversidad.

Finalmente, desde una tercera dimensión se analiza la participación otorgada a las familias en relación al aprendizaje de sus hijos/alumnos en los diseños. Considerando que los Diseños Curriculares mencionan la importancia de establecer un vínculo que permita aunar esfuerzos en la educación de los niños se puede inferir que esta relación cambiante y compleja se revisa en cuanto al modo de intervención y presencia de las familias de los más pequeños en los jardines de infantes y en los jardines maternos en el tiempo.

A partir la indagación de los Diseños Curriculares para el Nivel Inicial, circunscribiéndonos a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y partiendo de la institucionalización del nivel hasta la actualidad, la presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, en tanto analiza y relaciona el discurso presente en los documentos curriculares.

La investigación cualitativa es inductiva y los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. (Taylor y Borgan, 1986). Agregaremos además que en el análisis documental el análisis de contenido es utilizado como una técnica analítica que permite traducir el corpus textual de los documentos en unidades de texto-contexto con significación. Hacer hablar a los documentos, y escucharlos como quien escucha a un informante, tratando de armar un sistema teórico con las unidades de sentido que surgen de ese discurso (Vázquez Sixto, 1996) es la intención de este trabajo.

Al ilustrar continuidades y rupturas respecto al lugar otorgado al alumno, este trabajo pretende constituir un aporte y potencial insumo para el desarrollo de futuros lineamientos curriculares del nivel.

Anticipando la estructura del trabajo diremos que, en primer lugar, se presenta el marco teórico de la investigación y un breve repaso de los antecedentes encontrados. Se centra este primer capítulo en los temas que ayudan a contextualizar el trabajo de los capítulos siguientes. Se habla sobre las ideas de niño y alumno (como términos que rodean nuestro tratamiento de la primera infancia), de las políticas educativas y las legislaciones que rigen tanto a nivel nacional como jurisdiccional y por último se aborda el tema del curriculum y sus distintos niveles de concreción.

El segundo capítulo refiere al Nivel Inicial y su historia, tanto en el marco internacional como en el nacional. Repasar algunos hitos históricos de este nivel de enseñanza ayudará a contextualizar y profundizar, al menos brevemente, sobre algunas cuestiones que marcaron rumbos o determinaron caminos a seguir. Los inicios del nivel y su actual realidad en el correlato nacional y jurisdiccional enlazado con los objetivos de esta tesis pretenden dar cuenta de que estamos frente a marcos que trascienden lo local y pueden entenderse a la luz de algunos fenómenos más amplios.

En el tercer capítulo se profundiza sobre algunas definiciones respecto de los Diseños Curriculares y se especifica sobre los que pertenecen al Nivel Inicial, y sus características. Veremos que a partir de la aparición de documentos propios para el nivel éstos asumen rasgos que los identifican y es factible visualizar en ellos cambios y permanencias.

El cuarto capítulo, al que podríamos denominar el corazón de este estudio, desarrolla el análisis de los documentos tomando las tres dimensiones antes mencionadas. Es así como se aborda el análisis de las concepciones del aprendizaje de los alumnos, del niño como sujeto de derecho y de la participación otorgada a las familias de los alumnos que asisten al jardín de infantes y jardín maternal.

El quinto capítulo plantea las consideraciones finales y las conclusiones que parten de la hipótesis presentada y a la que hemos podido arribar luego de un exhaustivo, pero no definitivo seguramente, análisis de los documentos.



## CAPÍTULO 1

### MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DEL ESTUDIO

---

Dentro de los sistemas educativos el Nivel Inicial ocupa sin duda un lugar de suma importancia. Si las políticas educativas y las legislaciones vigentes en los Estados democráticos marcan el rumbo y definen las decisiones asumidas por los gobiernos sobre la primera infancia, es en los Diseños Curriculares elaborados para el nivel donde se reflejan dichas decisiones. Éstas guardan relación con determinados marcos regulatorios, y de alguna manera “hablan” ante la sociedad mostrándole cuales son los destinos deseados para las futuras generaciones. Esta expresión, llevada a un plano más concreto, se expresa en definiciones respecto del sujeto de la educación, del espacio escolar, de los métodos de enseñanza y de las teorías pedagógicas que inspiran el trabajo de los educadores.

Es la intención en este primer capítulo hacer un repaso atento a los temas que consideramos relevantes para profundizar sobre el Nivel Inicial en la Argentina y que permitirán comprender los sentidos del análisis de los diseños que se desarrollan a continuación. Para ello abordaremos en principio la caracterización del alumno y su conformación como tal, siempre haciendo foco en el Nivel Inicial. Luego miraremos los aspectos relacionados al currículum y finalmente cuestiones relacionadas con las políticas educativas que marcan las decisiones asumidas por parte del Estado y sobre las legislaciones existentes. Cerrando el capítulo presentaremos un breve estado del arte que pretende dar cuenta de aquellos trabajos que entendemos podrían ser significativos como posibles antecedentes del tema abordado en esta investigación.

Lo expresado entendemos nos servirá como puntapié inicial para revisar los lugares y roles otorgado al alumno de Nivel Inicial en los Diseños Curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través del tiempo en este nivel educativo.

#### **1.1 EL NIÑO/ALUMNO QUE ASISTE AL NIVEL INICIAL**

Según UNESCO y UNICEF, siguiendo la propuesta del Comité de los Derechos del Niño, la infancia es la etapa de la vida que abarca desde la gestación, pasando por el

nacimiento, hasta los 8 años (Comité de los Derechos del Niño, 2004:3). Sin embargo, también se plantea que “la infancia es algo más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la llegada de la edad adulta, se refiere también al estado y a la condición de la vida del niño: a la calidad de esos años” (UNICEF, 2014:5). Nos interesa, a los efectos del presente trabajo, caracterizar algunas cuestiones sobre los niños y sus primeros años de vida centrándonos en su escolarización básicamente.

A decir de Carli (2002) en la conformación del nuevo Estado Nacional en Argentina, distintos sectores sociales, políticos y educacionales mantuvieron debates acerca de las características y alcances de la escolarización infantil. La autora afirma que la escolarización en lo que respecta a la experiencia argentina, dio forma al territorio institucional en el cual la población infantil estaba marcada por grandes desigualdades sociales y culturales, convirtiéndose en un elemento fundante de una nueva sociedad. Reconoce en palabras de Varela y Álvarez Uría que la escolarización fue una “maquinaria de gobierno de la infancia”.

Siendo Sarmiento quien en la Argentina incide efectivamente en la configuración de un discurso moderno acerca de la infancia, dentro de sus perspectivas, es este quien propone una temprana institucionalización para el niño. Sosteniendo que la educación debía comenzar lo más temprano posible, tanto para las familias de la oligarquía como para las pobres y populares, entendía que el ingreso a las Cunas públicas y a las Salas de Asilo eliminarían las diferencias y desigualdades de origen. “Las Cunas, destinadas a niños recién nacidos hasta los 18 meses, eran pensadas en la Argentina como medio para evitar la mortalidad infantil y duplicar la población. Las Salas de Asilo, para niños de 2 a 7 años, eran entendidas como “un eslabón que une la educación doméstica con la pública” (Carli, 2002:53). De un escrito de Sarmiento de 1848 menciona la autora que “las amas traen a sus niños y las mujeres pobres se descargan de los suyos en estos depósitos generales desde temprano” (Ibidem. el destacado es nuestro).

La función meramente asistencial que, como es evidente en la expresión recuperada por Carli, caracterizó en sus orígenes a las instituciones para el cuidado de los más pequeños fue modificando sus sentidos, y con el paso de los años y la institucionalización de la niñez comienzan a definirse características identificatorias del niño/alumno escolarizado desde temprana edad.

Este alumno del Nivel Inicial caracterizado desde la didáctica actual como un sujeto diferente de los demás, curioso y con intereses propios, además es reconocido desde el punto de vista del conocimiento como activo ya que construye sus saberes en interacción

con el medio explorándolo y descubriéndolo. Al ingresar a una institución escolar y posicionarse en el lugar de alumno va construyendo este rol acorde al momento histórico, cultural y social establecido de las figuras del niño y de lo infantil. Y todo esto, de algún modo, puede encontrar formas de representación en la definición de infancia que circula oficialmente. Como veremos, los Diseños Curriculares son un buen ejemplo de espacio oficial donde pueden hallarse definiciones respecto de los modos en que una época piensa a sus niños.

Cuando se habla del niño como sujeto de la educación inicial hablamos del alumno que concurre al Jardín Maternal o al Jardín de Infantes. Este bebé o niño está escolarizado, forma parte de la institución escolar y es considerado sujeto escolar ya que comienza a comprender, responder e incorporar normas, saberes y destrezas convenientes para ser trabajadas en toda institución educativa inicial (Harf, Pastorino y otros, 1996). Como sostienen las autoras, es necesario contar con docentes facilitadores de una progresiva integración en la sociedad de estos niños, enseñándoles contenidos socialmente válidos y significativos y a la vez ser respetuosos de sus saberes previos para que a partir de ellos sean capaces de lograr la apropiación de otros. Ser alumno significa para el niño tener una posición en el espacio educativo, inscripción que marca un vínculo con otro, tanto con un par como con un adulto, y una relación con el saber o el conocimiento.

Señala Carli que el significante alumno tal como hoy lo conocemos es un producto de la modernidad. La creación de la escuela, la configuración de la familia nuclear y el reconocimiento de la infancia en la modernidad fueron, según los historiadores de la infancia, procesos contemporáneos. La ubicación de este niño en la trama educativa de la instrucción pública lo deviene alumno y sobre él la pedagogía se encargará luego de teorizar (Carli, 2000).

El niño que conocemos hoy se lo matricula en el colegio para imponerle la forma escolar, para enseñarle su “oficio de alumno” (Meirieu, 2010). El autor sostiene que algunos encuentran sus armas de alumno desde muy pequeños y no les cuesta nada manejarlas, mientras que otros la adquieren con suma dificultad o tal vez nunca. Se plantea si la escuela, al imponer un molde rígido a la enseñanza ha matado el deseo de aprender. Es interesante entonces establecer algunos patrones o denominadores comunes que pueden venir dándose desde la institucionalización del Nivel Inicial sobre cómo aprende el alumno en este nivel educativo, cuáles son sus características y cuáles son los cambios, o no, que pueden haberse dado a lo largo del tiempo. De eso nos ocuparemos en el capítulo cuatro del presente trabajo.

Para cerrar este apartado diremos que la infancia en nuestro país comienza a adquirir una mayor visibilidad como etapa sustancial del desarrollo humano a partir de la promulgación de leyes como la 26.061<sup>1</sup> donde se genera un quiebre sobre el concepto tradicional (Visintin, 2016). El reconocimiento del infante como sujeto en pleno derecho y ya no como objeto de tutela, a decir de la autora, implica un cambio de paradigma que modificó sustancialmente tres aspectos clave: jurídicos, institucionales e interpersonales. (2016:30). Sostiene que las instituciones educativas van mutando a lo largo de los años y amplían su atención, así como modifican su organización. Desde lo jurídico nuevas normas y leyes se ocupan de los más pequeños y desde lo vincular se puede decir que en la relación niño- adulto comienzan a generarse espacios de escucha y respeto hacia la voz de los infantes. Estos niños/alumnos que acuden a las instituciones, en este caso las que nos ocupan e interesan como son los jardines de infantes, revisten a nuestro entender especial interés. Revisar que lugar se les da, que particularidades se menciona sobre ellos y que se piensa sobre su futuro en los Diseños Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires ocupará el capítulo central de esta investigación.

## 1.2 EL CURRÍCULUM Y SUS NIVELES DE CONCRECIÓN

Creemos que se hace necesario comprender de qué hablamos cuando hablamos de currículum, tanto a nivel general como a lo que hace a los documentos curriculares específicamente, para a partir de los próximos capítulos hacer un análisis más específico del tema que nos interesa respecto a los Diseños Curriculares del Nivel Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Podríamos historiar sobre el término currículum, podríamos también hacer mención del término en sí mismo y las diferentes maneras de nombrarlo según se entienda su traducción (currículum, currículo) y también podríamos detenernos en la polisemia del concepto desde el sentido político que lo interpela; sin embargo, no exploraremos en ninguna de esas direcciones, que exceden el propósito de este trabajo y han sido ya muy bien realizadas en otros lugares. Un buen ejemplo de ese recorrido es el trabajo de Terigi (1999), del que retomaremos algunas cuestiones que creemos podrían ayudar a los fines

---

<sup>1</sup> Esta ley tiene por objeto “la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte” (art. 1).

de este trabajo<sup>2</sup>. Lo que si haremos es dar un marco respecto al curriculum y a la existencia de los Diseños Curriculares, haciendo foco en los de educación para la primera infancia, para poder más adelante detenernos a mirar analíticamente los existentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tal como mencionáramos.

El Estado ejerce un claro poder sobre la formulación del currículum. A decir de Hamilton, (1991) el currículum es entendido como un plan de estudio, prescriptivo, con un determinado orden y una cierta secuencia, es un ordenamiento de la enseñanza. Terigi argumenta sobre el reconocimiento del currículum como herramienta de la política pública sosteniendo que éste da pistas del tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en la escuela. “En tanto formulación de un proyecto público para la educación, el currículum obliga al Estado a generar las condiciones que permitan que las experiencias educativas que en aquél se prescriben se concreten para toda la población en el sistema educativo” (Terigi, 2002:5).

Queda entonces claro que el término curriculum se refiere a algo más amplio que los Diseños Curriculares que publica periódicamente el Estado, pero que éstos son una expresión paradigmática del curriculum. Desde el mismísimo período de la conformación de los Estados Nacionales europeos, se concretan los esfuerzos por definir una institución educativa específica, lo que se llamará la escuela moderna, hecho que llevará posteriormente a la discusión de planes educativos nacionales.

Con respecto al modo en que el Estado, a través del curriculum explícito, materializa sus políticas, hay discusiones teóricas interesantes. A las hipótesis de aplicación y de disolución sobre el curriculum, donde sobre la primera se supone que éste se formula en el nivel político y se aplica en las escuelas, y en cambio la segunda interpreta que poca cosa de lo que sucede en las escuelas tiene que ver con el curriculum; aparece una hipótesis alternativa “(...) que sostiene que los procesos curriculares son procesos de especificación, y se formulan hipótesis complementarias que ayudan a entender los fenómenos que tienen lugar en el sistema educativo a propósito del curriculum escolar” (Terigi, 1999:81). Estos tres modos de comprender el funcionamiento del curriculum, centrados en la performatividad del Estado, o en su ineficacia los dos

---

<sup>2</sup> La ortografía del término curriculum plantea algunos problemas ante los cuales es necesario tomar posición, toda vez que habremos de encontrarnos con él una y otra vez a lo largo de este texto. La palabra curriculum está tomada del latín; es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es curricula y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son en principio “el curriculum”, “los curricula”, mientras que expresiones como “la curricula” no son adecuadas. Si se quiere castellanizar el término, entonces hablamos de “el currículum” o “los currículos”, con acento ortográfico.

primeros y en una mirada más compleja el tercero, puede leerse en el contexto de la educación inicial a la luz de aquella función declarativa que contrastaba con su función de “programa de estudios”. Es decir que como mencionáramos anteriormente los diseños nos ayudan de alguna manera a mirar de qué modo se legitiman los modos de entender por ejemplo el rol de los alumnos. Este estudio, naturalmente, dado que ahonda en los modos complejos de articularse de las concepciones, los sujetos y la letra del curriculum, asume como propia la idea de que no hay una “aplicación” directa del curriculum al aula.

La selección de los contenidos de enseñanza presentes en el curriculum incluye y excluye lo que culturalmente se quiere que circule, dice Gimeno Sacristán, “El curriculum es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo (...)” (1991:40). Agregaremos a esto que existe la necesidad de entender que el curriculum no se agota en las prescripciones y que éstas no necesariamente aparecen en el texto escrito, más allá de lo que pudiera aparecer en los documentos curriculares existe una “tradición acumulada” que determina la reproducción de algunas cuestiones (Terigi, 1999:85).

Los intereses políticos, sociales y culturales junto a la historia de la sociedad y la educación para la temprana edad constituyen el contexto socio cultural en el cual se formulan los currículums. El currículum puede ser visto tanto desde lo manifiesto o parte visible conformado por lo escrito, como por su parte no visible lo cual sustenta la parte escrita y las influencias de cómo ha sido expresado. Sus cambios y las constantes revisiones a los que se ven afectados les imprimen a estos sentidos particulares.

Programas y proyectos internacionales destinados a investigar como las características individuales de los niños se ven afectadas por el medio donde se desarrollan (Sylva, 2010) han servido para informar y dar forma a políticas de gobierno durante tiempos de significativos cambios curriculares (Faulkner, 2013).

La construcción de Diseños Curriculares oficiales para el Nivel Inicial, comprendido entre los 0 y 6 años, es una práctica relativamente reciente en el campo de las políticas educacionales tanto a nivel mundial como regional. En un complejo escenario como es el Latinoamericano, con la habitual discontinuidad de políticas en este campo, presenta sin embargo características interesantes (Peralta Espinosa, 2014). Uno de los aspectos que más ha costado innovar desde la clásica organización por áreas de desarrollo, es el de la organización curricular propiamente dicha. “Prima la formulación de muchos objetivos, planteados en la actualidad como “competencias”, aunque por la parcialización de los aprendizajes, la selección por edades y el detalle de las actividades que se ofrecen,

hay gran contradicción con lo que significa esta propuesta de formulación en su versión más integral y humanista (Tardif, 1996, Perrenoud, 2001); que es la que más corresponde a las características de aprendizaje de los párvulos” (Peralta Espinosa, 2014:67). La autora afirma que es necesario asumir un enfoque diferente respecto de los Currículums Nacionales oficiales con una planificación sistémica y sostenida en el tiempo y que involucre a todos los agentes, educadores, directores, supervisores y familias. “El espíritu pedagógico de estos diseños curriculares puede entenderse desde un mandato fundacional del nivel inicial de reeditar creativamente y mejorar los dispositivos escolares, incorporando activamente la perspectiva infantil” (Brailovsky, 2015:16).

Creemos necesario argumentar en el cierre de este apartado respecto a las relaciones que se establecen a nivel nacional y jurisdiccional en materia curricular.

La centralidad adquirida por los currículum en época de reformas se torna evidente, en algunos casos manifestándose como novedad y en otros como solución a problemas existentes. Advierte Terigi que a pesar de los procesos de descentralización administrativa que se dieron en los distintos países, las políticas curriculares convergen en un modelo centralizado del currículum adquiriendo así un carácter nacional, aunque atendiendo en cada caso lo previsto en el marco de cada política curricular nacional como pueden ser los diseños jurisdiccionales, proyectos curriculares, etc. (Terigi, 2002:4).

A nivel nacional los Contenidos Básicos Comunes (CBC) primero y actualmente los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) son reconocidos como el primer nivel de implementación del currículum. Estos regulan de alguna manera la elaboración curricular de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, reconocido como el segundo nivel de implementación y el cual organiza el currículum en concreto. El tercer nivel existente es el de las instituciones escolares que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con alumnos y padres.

En una creciente modificación en cuanto a los modos de participación y elaboración del currículum, a nivel general y no solo a los que hace al Nivel Inicial, podemos señalar que los años 60 y 70 mostraron planes de estudio con pretensiones enciclopedistas y preocupados por el control. Los años 80 presentaron propuestas jurisdiccionales renovadas con una modalidad participativa para su elaboración. Los 90, y a partir de los CBC, se vieron inmersos en un proceso de elaboración del nuevo marco curricular con diversos planos de participación, pero dejando un lugar destacado a las provincias o jurisdicciones. Y finalmente el nuevo milenio profundiza la participación

tanto de los especialistas como a nivel comunitario en la elaboración de documentos a nivel jurisdiccional.

### **1.3 EL NIVEL INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO: POLÍTICAS Y LEGISLACIONES**

#### **1.3.1 SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Una gran cantidad de investigaciones y ensayos se han construido alrededor de la niñez y sobre todo focalizado su atención en los primeros años de vida. En ellas se demuestra la importancia que tiene a lo largo de toda la vida una buena atención en este período, inclusive se afirma que los comienzos del siglo XXI han estado marcados por el llamamiento de la comunidad internacional a repensar las políticas dirigidas a la primera infancia (OEI, 2009).

A decir de Oszlak y O'Donnell, las políticas estatales permiten una visión del Estado "en acción", desagregado y descongelado como estructura global y "puesto" en un proceso social en el que se entrecruza complejamente con otras fuerzas sociales. La política estatal no constituye ni un acto reflejo ni una respuesta aislada, sino más bien un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinado permiten inferir la posición - predominante- del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad (Oszlak y O'Donnell, 1981). Los diseños curriculares, en ese sentido, constituirían esa toma de posición ante los actores sociales a la que refiere Oszlak, en lo que se refiere a la educación de la infancia.

En lo que referente específicamente a políticas educativas Tedesco señala que si la pretensión es avanzar en la construcción de sociedades más justas éstas deben otorgar carácter prioritario a la educación inicial. El autor destaca la opción asumida por muchos países quienes concentran la obligación del cuidado de los más pequeños en el Estado, liberando a las familias de ello. "Este avance normativo implica un cambio político y conceptual importante con respecto a la educación durante la primera infancia, que deja de ser cuestión a resolver mediante acciones privadas para convertirse en un derecho y en una obligación, tanto moral como política" (Tedesco, 2012: 154). En este sentido los documentos curriculares actuarían como lentes que ayuden a ver los alcances de las decisiones asumidas.

A nivel cognitivo y emocional, comenzar lo más temprano posible tal cual afirman algunos autores (Myers, 1999, Tedesco, 2012) parece fundamental en términos de largo plazo y de marcar la diferencia. El cuidado de los primeros años de vida y la importancia que se le debe dar a la educación han sido reconocidos a nivel internacional ya hace un largo tiempo tanto en la Conferencia Mundial de Educación para Todos del año 1990 en Jomtien como años más tarde en el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar. Uno de los objetivos allí delineado establece para el 2015 la mejora y expansión del cuidado y la educación para la primera infancia. Asimismo, en América Latina en ese mismo año se asumieron, en un acto sin precedentes, el compromiso de ampliar la oferta educativa habiendo reconocido previamente la importancia de la educación y del cuidado de los primeros años de vida. El hecho es que la posibilidad de recibir ese cuidado y protección está distribuida inequitativamente y sumado a esto los programas de educación y cuidado de la primera infancia no disponen de acuerdos respecto a la calidad.

Agregaremos que siguiendo en el marco internacional un documento del Banco Mundial (2006) afirma que el diseño de políticas de la primera infancia y de los programas de educación (EPI) es un tema que ha generado fuertes debates en casi todos los países por estar íntimamente ligado a los valores de una sociedad sobre cómo y quién debe proporcionar el cuidado de los niños pequeños. Se destaca allí que, aunque en algunos países desarrollados el cuidado de los niños menores de seis años es visto como una responsabilidad exclusiva de los padres, es creciente en los muchos países de la OCDE, la percepción a los EPI como una responsabilidad conjunta de los padres y el Estado. Se alega que, si se tiene en cuenta la calidad del ambiente en el que crece un niño, la misma está asociada con su futuro desarrollo personal y profesional y por lo tanto a la calidad del capital humano del país. Los Diseños Curriculares del nivel suelen hacer mención del estrecho vínculo y responsabilidades adjudicadas tanto a las instituciones educativas como a las familias de los niños que a ella acuden.

En los distintos niveles educativos de nuestro país existen ciertos consensos plasmados en los programas al momento de decidir cuáles son los estándares de educación deseados. En lo que respecta al Nivel Inicial, se torna relevante la atención y coordinación de una serie de programas que den respuesta a variadas necesidades, que además de cuidar el desarrollo cognitivo de los más pequeños tengan en cuenta una alimentación adecuada y un ambiente afectivo y seguro. Durante los últimos veinte años la educación de los más pequeños en Argentina se ha visto afectada por cambios importantes que la posicionan en un lugar de interés para su estudio y profundización. Las propuestas en los Diseños

Curriculares propiciada por el incremento de las políticas para el Nivel Inicial entendemos que reflejan la relevancia que ha tomado la educación infantil tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

En el marco de las políticas educativas destinadas a la educación inicial, Quiroz y Pieri afirman que la posibilidad de pensar y gestionar modelos organizacionales superadores del sistema escolar moderno da lugar a pensar instituciones que respondan a diversidad de criterios que trasciendan la variable edad, cantidad de horas clase, turnos, actores participantes de la institución y otros. En lo que respecta a las formas institucionales presentes en las leyes educativas destacan que: “En los ámbitos académicos, en los debates político-pedagógicos existe consenso en cuanto a concebir a la educación inicial desde un espectro complejo, que comprende las diferentes formas que puede asumir la oferta educativa especializada en los más pequeños” (Quiroz y Pieri, 2011). Marcan como relevante que no se puede afirmar la conformación de la educación inicial, solamente, por el jardín de infantes y –con algunas excepciones– por las salas de jardín maternal ya que, visto de este modo sería imposible ver que la educación inicial comprende un espectro amplio de oportunidades, que abarca desde modelos escolares clásicos hasta propuestas alternativas cercanas al campo de la educación no formal. Es claro que en este caso la existencia de documentos curriculares excede la propuesta, aunque necesarios para lo escolar parecieran insuficientes a nivel más general.

Evidentemente la voluntad política es esencial para movilizar los recursos financieros públicos que poco se invierten en la educación inicial comparativamente con otros niveles educativos. Asimismo, la obligatoriedad del Nivel Inicial tanto como la de otros niveles, no garantiza la calidad para todos. Compartimos que se requiere establecer metas y criterios claros que garanticen la calidad de los servicios de la educación de la primera infancia y para ello claramente el desafío no puede enfrentarlo solo el gobierno (Umayahara, 2004).

Resumiendo entonces lo que venimos diciendo, en este contexto tres asuntos pueden señalarse como rasgos que aportan a comprender la importancia de las políticas. En primer lugar, entender que pensar en políticas para la primera infancia es pensar en sociedades más justas y que iguallen desde el inicio. Como segunda cuestión la necesidad de expandir el cuidado y atención a los más pequeños se torna relevante tanto a nivel local como global. En tercer lugar, comprender que las políticas educativas deben ir más allá de ofrecer espacios escolares y que nuevas alternativas deben estar a disposición.

Para cerrar este apartado diremos que siendo la educación uno de los derechos inalienables que el Estado debe garantizar, éste aporta mediante la prescripción y elaboración de Diseños Curriculares un elemento fundamental al conjunto de acción/es que conforman las políticas públicas.

Venimos hablando de políticas educativas en general y para la niñez en particular. Es necesario entonces mencionar que al igual que en los países centrales, en la región, el curriculum ha sido definido como aspecto relevante de la política educativa y su centralidad se hace evidente en la política de reforma (Terigi, 2002).

(...) debemos definir al curriculum como *herramienta de la política educativa* con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas. En este sentido, los currículos trazan *cursos de formación* para quienes asisten a las instituciones escolares en calidad de alumnos, o se incluyen en proyectos no formales de atención a la infancia alcanzados por tal curriculum (Terigi, 2002:4).

En Argentina el Estado central ha asumido desde siempre, es decir tanto anterior como posteriormente a reformas educativas importantes como podría ser la de la década del noventa, un rol fundamental en cuestiones como la asignación de recursos, de la formación docente y de la definición de políticas curriculares al interior del sistema educativo. El rol central del cambio de curriculum en la reforma mencionada, por ejemplo, fue una de las estrategias preferidas de la administración educativa para responder a la situación crítica en que se encontraba en ese momento el sistema (Dussel, 2004). Mas adelante, en el 2004, y ante un escenario de fragmentación y un contexto de gran desigualdad, se asume el compromiso de desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema (Malajovich, 2016). En capítulos siguientes abordaremos en mayor profundidad sobre estos temas.

Las políticas educativas de los distintos gobiernos suelen venir acompañadas de reformas curriculares, en algunos casos más relevantes que en otros, pero a pesar de ello como afirma Dussel no es razonable esperar cambios trascendentales en las escuelas por una reforma. “Quienes formulan las políticas educativas suelen olvidar que, pese a las urgencias electorales y estatales, los tiempos del cambio escolar no son los tiempos de ministros y asesores” (2004: s/n). Más adelante nos ocuparemos entonces de profundizar respecto al curriculum para luego abordar los diseños curriculares en general y los de Ciudad de Buenos Aires en particular donde nos interesa ver el lugar que allí se le otorga al alumno del Nivel Inicial.

### 1.3.2 SOBRE LAS LEGISLACIONES NACIONALES Y JURISDICCIONALES

Nos interesa hacer un breve recorrido por el marco legal que rige el sistema educativo de nuestro país, haciendo foco fundamentalmente en lo referente al Nivel Inicial y con la intención de entender cuáles han sido a lo largo de los años aquellas leyes o reglamentaciones que delinearon el rumbo normativo y las que aún están vigentes.

Respecto a las leyes educativas de nuestro país iniciaremos diciendo que se da en 1884 por primera vez cuerpo legal al Sistema Educativo Nacional argentino con la sanción de la ley 1420. Allí, en el artículo 11 de esta ley, se define al jardín de infantes como una escuela especial perteneciente al nivel primario, y se señala que la apertura de los jardines se concretaría en las ciudades donde se los pudiese dotar suficientemente de recursos. Esta instancia legal es la que da forma y determina la conformación del Nivel Inicial en su origen.<sup>3</sup>

Lo que ciertamente podemos decir es que el Nivel Inicial nace con una clara y directa dependencia del Nivel Primario y toma un aspecto específico con respecto a la idea de “dotar suficientemente” a los jardines porque se remite a los materiales de la época diseñados especialmente para desarrollar las tareas de enseñanza en el jardín de infantes. Se está pensando en un jardín de infantes, ya que pensar en un nivel en ese momento resultaba apresurado y se está pensando en ello a partir los dones froebelianos<sup>4</sup>, mínima condición para la apertura de los jardines en la época.

Muchos años más tarde con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 se define el Nivel Inicial como el primer eslabón del sistema educativo. Cabe señalar que, a pesar de presentar ciertas controversias, ésta tiene el mérito de ser la primera ley de educación de carácter nacional que organiza la educación argentina (Puiggrós, 2013; Malajovich 2016). Si bien el Nivel Inicial fue precisando a lo largo del tiempo su función dentro del sistema educativo argentino, define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes (CBC).

Dicha ley plantea la obligatoriedad de la sala de cinco años, lo que promueve la inversión de recursos y, además, de alguna manera enmarca legalmente el proceso de desresponsabilización del Estado que se había iniciado durante los años de la dictadura militar. En su artículo 10 se señala que el nivel está constituido por el jardín de infantes, que atiende a niños de 3 a 5 años, y se sostiene que el jardín maternal se limita a la

---

<sup>3</sup> En el capítulo 2 donde abordaremos la historia del nivel se harán precisiones sobre su origen y posterior evolución.

<sup>4</sup> Respecto a Froebel y la importancia de sus “dones”, nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

demanda de las jurisdicciones. Claramente esta definición no reconoce al nivel como una unidad pedagógica que comprende una determinada franja de edad y que tiene propósitos educativos.

Es de destacar que la mencionada Ley Federal no era vinculante, con lo cual no todas las provincias la consideraron, por caso la Ciudad de Buenos Aires sobre la que basamos nuestro trabajo. no acató la Reforma. Siguiendo con lo jurisdiccional podemos agregar que existió un amplio debate respecto a la franja etaria que ésta debía cubrir. En ese momento Hebe Duprat, directora del Nivel Inicial de la Municipalidad de Buenos Aires, impulsó activamente la incorporación del jardín maternal. “Entre otras medidas, convocó a las supervisoras para organizar la movilización de las docentes porteñas y llevar a las calles ese reclamo (...) las maestras porteñas demandaron al Congreso el derecho a la educación de los más pequeños” (Fernández Pais, 2018:238). Se evidencia en esta cita una fuerte y clara participación del colectivo docente respecto a hacer visibles sus posturas y puntos de vista.

La asunción de un nuevo gobierno democrático en el año 2003 marca un cambio de proyecto de país que a nivel educativo se verá reflejado con la sanción de leyes como la Ley de Financiamiento Educativo (26075) y de la Ley de Educación Nacional (26206). Además, y como dato destacado ya que refiere a la segunda dimensión de análisis que nos interesa desarrollar en este trabajo, diremos que el año 2005 y con la sanción de la Ley 26061 se deja atrás un pasado en el que gran parte de la infancia era candidata a ser tutelada por el Estado ante condiciones de riesgo moral o material. “Esta ley implica el pasaje de la doctrina de la situación irregular (Ley de Patronato 10903/1919) a la doctrina de la protección integral, donde se aspira a dejar de considerar la infancia como objeto de tutela para reconocerla como sujeto en pleno derecho, lo que genera un quiebre en el concepto tradicional de infancia” (Visintín, 2016: 30).

Como decíamos entonces, en diciembre del año 2006, se sanciona finalmente una nueva ley que reorganiza el sistema educativo de nuestro país, la Ley de Educación Nacional 26.206. Esta reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial comprende al niño desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años y quedando, ahora sí, el nivel jurídicamente organizado.

En el capítulo de la ley destinado al nivel, el artículo 18 señala que el Nivel Inicial “constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad, inclusive, siendo obligatorio el último año”. Además, la ley en el artículo 20 desarrolla ampliamente los objetivos de la

educación inicial que se enfocan en los aprendizajes sociales, afectivos, cognitivos, lingüísticos, motrices y expresivos de los niños desde los 45 días de vida a los 5 años, en tanto “sujetos de derecho y participes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad” (Malajovich, 2016:100).

Afirma Carli que “el ciclo histórico que se extiende entre el inicio de la década del 80 y el año 2001 muestra tanto tendencias progresivas- que se expresan en los avances en el reconocimiento de los derechos del niño y en la aplicación del campo de saberes sobre la infancia- como tendencias regresivas, como el deterioro de aspectos básicos de la vida de los niños y la pérdida de condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos” (en Diker, 2009:39). Resulta interesante entonces revisar cual ha sido a lo largo del tiempo la propuesta para favorecer el desarrollo de forma integral a niñas y niños, respetando sus derechos y atendiendo los casos prioritarios de la población como son los contextos de pobreza y exclusión.

Asegurar equidad sería dar igualdad de oportunidades y proporcionar a cada uno lo que necesite en el momento preciso. Y si debemos evaluar la repercusión de los programas aplicados a la primera infancia, se torna necesario también evaluar la calidad de la educación que se brinda en los mismos y para ello es necesario preparar a quienes serán los responsables más directos de brindar esta educación, los docentes. Estamos según afirma Tedesco ante docentes con bajo compromiso y valoración de los alumnos que atienden, entonces la gran pregunta que nos hacemos es cómo recuperar esos niveles de compromiso en el marco de las actuales condiciones y contextos sociales y culturales. “Para promover altos niveles de compromiso con la calidad del trabajo es necesario movilizar dimensiones institucionales y personales” (Tedesco, 2012:165).

Solo agregaremos sobre el tema en cuestión que se asiste en nuestro país, al igual que en algunos otros de la región, a la discusión que evidencia dos perspectivas sobre el quehacer educativo con la primera infancia ubicando “por un lado, el docente como trabajador de la educación y por otro, como profesional del campo educacional” (ORELAC/UNESCO, 2016). Este informe afirma que el Grupo Nacional de Discusión de Argentina reconoce a la docencia como una profesión cuya especialidad se centra en la enseñanza, pero al mismo tiempo no desconoce la dimensión del trabajo.

Retomando los aspectos que hacen al reconocimiento del Nivel Inicial dentro del sistema educativo, destacamos que a partir de mediados del siglo XX se lo reconoce como preprimario o preescolar y que además su carácter optativo fue condicionando el modo en que éste se expandió y la indeterminación acerca de las secciones que abarcaba; ambos

aspectos fueron producto de decisiones autónomas de cada provincia (Malajovich, 2006: 103). Resulta interesante trabajar sobre la educación para los niños que ingresan al Nivel Inicial ya que siempre se habló de ésta como preprimaria o preescolar, dando por sentado que la escolaridad comienza con el Nivel Primario. Entendemos entonces que esto implicaría que la atención a niños de 0 a 6 años solo sería preparatoria y de menor valor que el ciclo que la precede.

Las distintas denominaciones que se fueron dando tanto en nuestro país como en el resto de la región, educación infantil (Brasil), educación inicial (México, Perú, Venezuela), preescolar (Cuba, Costa Rica, Colombia), educación parvularia (Chile, Honduras) entre otras; dan cuenta de la gran influencia que tuvieron las declaraciones y cumbres internacionales en las políticas educativas. Agregado a esto, la obligatoriedad y la búsqueda de equidad en el nivel han sido, y aún son, aspectos que los gobiernos deben garantizar si es que realmente asumen la responsabilidad e importancia de una buena atención durante los primeros años de vida (Tedesco, 2012; Malajovich, 2012).

Por otra parte, y tal como se afirma en el Marco General del Diseño Curricular de Ciudad de Buenos Aires, la Educación Inicial va conquistando su identidad de primera escuela de la infancia, reivindicando los derechos del niño y condensando significados y valores de una nueva cultura de la infancia. (2000). Ante ello resulta significativo revisar las diferentes perspectivas sobre de infancia que subyacen en los documentos curriculares del país, entendiendo que uno de los cambios más grandes registrados al respecto en los últimos años es sin dudas la definición del niño como sujeto de derecho.

La instalación de esta definición a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada en 1989, además de modificar el estatuto jurídico de la infancia, altera sustantivamente el modo en que el niño se hace presente en el territorio público y así también el lugar que ocupa el Estado para asegurar su protección. (Diker, 2006). Destaca la autora que la mayor novedad de la convención radica menos en la especificidad de derechos que en la definición misma de los menores como ciudadanos titulares de derechos.

Corresponde mencionar finalmente la sanción de dos leyes de interés para el Nivel Inicial de finales de 2014. Por un lado, se modifican los artículos 18 y 19 de la Ley de Educación Nacional al incorporar la escolarización obligatoria de los niños de 4 años y la universalización de los servicios para los niños de 3 años (Ley 27045/14). Esta transformación “se sustentó tanto en las leyes de algunas provincias que ya habían establecido la obligatoriedad de la escolarización de los niños de 4 años – tal el caso de

Buenos Aires, Mendoza, Córdoba, Río Negro, Santa Cruz, Jujuy- como en la legislación de varios países de América Latina, entre los que vale mencionar Uruguay, Brasil, Costa Rica, México, El Salvador, Panamá” (Malajovich, 2016:102).

Por otro lado, se sanciona la Ley 27064. En su artículo 1° menciona como objetivo “regular las condiciones de funcionamiento y supervisar pedagógicamente las instituciones no incluidas en la enseñanza oficial, que brindan educación y cuidado de la primera infancia desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad. Estas instituciones podrán ser de gestión estatal, privada, cooperativa y social”.

En lo que respecta estrictamente a la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que nos interesa especialmente en nuestro trabajo de investigación, diremos que por supuesto la jurisdicción está alcanzada por las leyes que rigen a nivel nacional en lo que hace al marco más general pero además existe otro conjunto de normas que le otorgan cuerpo y sentido al funcionamiento del nivel.

Desde la Constitución de la Ciudad se establece la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública y gratuita a partir de los 45 días, destacando su carácter obligatorio desde el “preescolar”. Por otra parte, la Ley 114 aprobada por la Legislatura, establece la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes complementariamente a lo establecido por la Constitución Nacional y convenciones y tratados internacionales.

La Ley N°898 de la Ciudad manifiesta la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta el Nivel Medio y al mismo tiempo establece que esta obligatoriedad comienza a los 5 (cinco) años. Las leyes mencionadas y otras normativas que contemplan desde el modo de inscripción a los establecimientos, o el tratamiento a niños con necesidades educativas especiales hasta la inscripción a niños extranjeros, forman parte del conjunto de normas que circulan y se actualizan a partir de las necesidades existentes.

Para cerrar este apartado y en referencia al marco tanto nacional como jurisdiccional podemos afirmar que “la legislación actual está en consonancia con los acuerdos internacionales firmados por nuestro país” (Malajovich, 2016:103). Impulsado por la OEI por ejemplo en el año 2010, todos los países de Latinoamérica coinciden en suscribir a las Metas del Bicentenario 2021, en el que se establecen indicadores de cumplimiento y de logros en cada uno de los niveles educativos.

#### 1.4 BREVE ESTADO DEL ARTE

Dedicaremos las siguientes páginas a repasar algunos antecedentes de investigación que sirven para comprender cómo y desde que ángulos es posible investigar a partir de los documentos curriculares. Haremos mención entonces a una serie de estudios realizados en las últimas décadas que, ya sea por razones metodológicas o de contenido, podrían constituirse en antecedentes de esta investigación.

Destacamos en primer lugar debido a su contenido y pertinencia en concordancia con nuestro tema de investigación, el trabajo de Malajovich (2001). En éste se analizan los documentos curriculares de Iberoamérica para el Nivel Inicial implementados a partir de las reformas educativas de distintos países entre 1991 y 2001. A partir de la recopilación del material de los países seleccionados se analizaron los objetivos y la forma de organizar los contenidos de cada documento.

Una de las conclusiones a la que arriba este trabajo refiere que en la mayoría de los documentos consultados se establece de manera generalizada la necesidad de avanzar en la inclusión de menores de tres años bajo un sistema regido por intencionalidades educativas. Se destaca la incidencia de los organismos internacionales en los procesos de transformación educativa al impulsar la asunción de criterios similares en las definiciones curriculares y se resalta la adscripción de la mayoría de los documentos a una concepción constructivista del aprendizaje, haciendo hincapié fuertemente en la actividad del alumno y un protagonismo no menor del docente en ese proceso.

Otros dos aspectos interesantes que releva la investigación tienen que ver con, por un lado, la concordancia en cuanto a la concepción de infancia que subyacen en todos los diseños relevados, en esta sobresale el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho y la superación de la concepción asistencialista que los convertía en objeto de cuidado. Y el segundo aspecto tiene que ver con las familias y su relación con los centros de educación infantil. Dentro de lo analizado dice que en la mayoría de los diseños se resalta la necesidad de establecer un vínculo que permita aunar esfuerzos en la educación de los niños, se menciona como algo destacado que “La eficacia de la Educación Infantil depende, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los distintos momentos de la vida del niño, en casa y en la escuela” (Malajovich, 2001: 8). Hasta en uno de los países llega a considerarse la participación de las familias formando parte de los contenidos de un área. Leyendo este trabajo encontramos muchos puntos de encuentro con el tema de nuestra investigación y los objetivos planteados, Malajovich plantea allí

mirar aspectos de los diseños curriculares a nivel internacional que coinciden con nuestra mirada y recorte a nivel jurisdiccional.

Otro de los estudios relevantes realizados en las últimas décadas en base al análisis de diseños curriculares es el trabajo de Palamidessi “El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)” del año 2002. Este trabajo se propuso estudiar los cambios en las producciones curriculares a lo largo de un período de tiempo determinado, más precisamente cómo se transforma la organización del currículum del nivel primario. Entre sus hallazgos se destaca la idea de que, “a largo plazo, es posible identificar en los planes de estudio un conflicto estructural y estructurante entre: a) la necesidad burocrática de los sistemas educativos de cuadrangular el conocimiento, el tiempo y las ocupaciones escolares; y b) la necesidad de regular y potenciar el crecimiento y/o el desarrollo infantil” (Palamidessi, 2004:10). Es interesante señalar además que desde una perspectiva metodológica la investigación de Palamidessi consistió, básicamente, en plantear una reconstrucción de los ordenamientos, las regularidades y las discontinuidades en el currículum escrito a partir de una (re)lectura de las series de planes de estudio -nacionales, provinciales; de carácter experimental, proyectos.

Leyendo este trabajo desde los propósitos de nuestra propia investigación, podemos encontrar una pista interesante en el modo en que Palamidessi define y mira al currículum, a los efectos de interrogarlo. En una presentación de su investigación, Palamidessi se pregunta: ¿desde dónde deben ser leídas las transformaciones en el cambio del currículum escrito? Y responde a este interrogante contrastando dos modos de mirar el currículum: por un lado, “como un texto o una superficie que recibe los impactos de un contexto que lo sobre determina”, esto es, como un efecto directo de las políticas educativas. Por otro lado (y será ésta la perspectiva que adopte), “el cambio del currículum tiene su propia temporalidad y racionalidad y que, en sus ordenamientos más estructurales, no responde a las orientaciones que adoptan en cada momento las políticas estatales” (Palamidessi, 2004:7).

Otro trabajo importante de destacar es el de Dussel “Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): elementos para su análisis” (2001). En este trabajo se analizó la elaboración de los contenidos curriculares a nivel nacional, de todos los niveles educativos, y también los procesos de reforma que

tuvieron lugar a nivel provincial, así como algunas investigaciones que analizan la repercusión de estas reformas en las escuelas.

Desde lo metodológico se parte de preguntas fundamentadas en una concepción tradicionalista del curriculum y declara la intención de interrogarse sobre la magnitud de las transformaciones que introduce la reforma curricular. Este documento buscó relevar la situación de la reforma curricular en la Argentina a través de distintos pasos.

Como algunos de los hallazgos importantes a destacar podemos mencionar que al analizar los CBC como texto curricular se encuentran al menos cinco innovaciones significativas en cuanto a los diseños anteriores. El segundo punto importante es que, al analizar el alcance de la reforma curricular a nivel provincial, se destaca una importante disparidad en la implementación, no solo entre provincias sino también entre niveles.

Con la mirada puesta en lo planteado en este trabajo podemos argumentar que se ponen en manifiesto rupturas en los textos curriculares que se expresan en nuevas propuestas, hipótesis que si bien se plantean allí en todos los niveles educativos seguirían la idea aquí planteada sobre cambios y permanencias de los documentos.

En un trabajo de Fogar y Silva (2016) se analiza el currículum para la Educación Inicial en Chaco, “en vinculación con los procesos históricos en que se inscribe y las tensiones en la dinámica entre la propuesta curricular” y la idea de educación inclusiva. Se destaca en este trabajo, desde nuestra propia lectura, el análisis sobre cierta visión esencialista de la infancia, que se contrasta con su construcción como sujeto de derecho, donde las producciones curriculares (como parte importante de las políticas educativas) juega un rol central. La obligatoriedad del nivel inicial y la universalización de las salas de 3 y 4 años, asimismo, son señaladas como políticas que contribuyen a visibilizar una franja etaria dentro de la infancia (los primeros años) que antes no estaban escolarizados y que, a partir de su ingreso en la escuela, se incorporan al discurso de los padres, como sujetos de derechos.

Hereñu (2016) realiza un estudio analítico de la educación en el Nivel Inicial del Sistema Educativo de la Provincia de Santa Fe, donde destaca continuidades y rupturas en las políticas públicas en los años de la última Dictadura, considerando además los años de la llamada transición democrática (1976-1983). La investigación es interesante ya que muestra cómo esa provincia, que careció de diseños curriculares jurisdiccionales para el nivel hasta mediados de los 90', sorteó ese vacío de distintos modos, y destaca la

relevancia de esos documentos como parte central de las políticas educativas. Entre otras fuentes, subraya el trabajo con entrevistas a docentes de esa época para que contaran “cómo planificaban ante la ausencia de diseño curricular”.

Un trabajo de Miralles (2014) explora el significado de los derechos del niño al juego que subyacen en las reformas educativas del Nivel Inicial (2000/2008) comparativamente con las recomendaciones de los organismos internacionales y el discurso docente a nivel público en la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires.

En este marco de investigación se analiza el significado de los derechos del niño al juego que subyacen tanto en los documentos curriculares como en documentos internacionales o leyes nacionales en referencia a los derechos del niño. Este trabajo creemos que aporta a nuestra propia investigación un ejemplo potente de cómo se ha mirado al juego en los distintos momentos de la consolidación del nivel, aspecto que ocupa una parte central en el capítulo de análisis del trabajo

Un documento de trabajo del CIPPEC (Cardini y Guevara, 2017) lleva por título “El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia”. Se analizan allí los documentos curriculares de seis países. Aunque el trabajo se orienta a cuestiones formales y estructurales de los documentos curriculares, no deteniéndose en un análisis de contenido como el que se propone aquí, es interesante el encuadre del material curricular como fuente de investigación. Se señala allí como el gran desafío que enfrentan los lineamientos curriculares del nivel, el de regular un panorama de educación sumamente heterogéneo. Este condicionante sugiere una llamada de atención sobre los alcances del análisis de “lo curricular” toda vez que, en nuestro país, como en otros, las prácticas de educación infantil trascienden ampliamente el espacio de la educación formal. Entre las conclusiones de este documento se destacan la importancia de la adaptación contextual de los diferentes currículos (cultural, política, económica) y se destaca que, el proceso de construcción de una base curricular para la primera infancia debe estar regido por su intención reguladora. Por último, propone que a la hora de elaborar una base curricular parece necesario prever la articulación entre el documento elaborado y el resto de las normativas, ya existentes o en proceso de producción, reguladoras de los servicios de educación a la primera infancia.

En la investigación de Rodríguez (2014) se reflexiona sobre el problema de los contenidos de la enseñanza. A partir de un estudio de caso que toma los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física, se problematiza sobre los supuestos que no formaron parte de la discusión a pesar del cambio teórico instrumentado.

El trabajo es interesante ya que alude al concepto de niñez como tiempo de desarrollo y dedica un capítulo central a indagar la teoría del currículum en relación al sujeto, a la enseñanza y a la transmisión entre otras cosas. Otro punto interesante que aborda es el del currículum en la Argentina y las transformaciones educativas centradas en reformas curriculares, aspecto que acompaña la mirada abordada en la presente investigación.

Agregaremos que además se revisaron varios trabajos internacionales los cuales abordan aspectos que encuentran cierta similitud con cuestiones desarrolladas en la presente investigación.

Oberhuemer (2005) en *International Perspectives on Early Childhood Curricula* se pregunta sobre la comprensión de los niños más pequeños y sobre su modo de acceder a los conocimientos del mundo que les rodea y de que pueden hacer los adultos para aumentar eficazmente las oportunidades de los niños de aprender.

Wood y Hedges (2016) por su lado en *Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control* plantean entre otras cosas que hacerle preguntas críticas al currículum de educación inicial es un esfuerzo necesario para desarrollar marcos teóricos alternativos para entender las formas en que el currículum puede considerarse junto a la pedagogía.

Más allá de las producciones académicas puramente investigativas, una multiplicidad de informes, documentos, trabajos de diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como artículos de publicaciones académicas, dan cuenta del estado de situación del Nivel Inicial en general tanto en nuestro país como en el exterior en la última década (DINIECE, 2010; OREALC/UNESCO, 2016; RELAdEI, 2014; entre otros). Entre ellos, vale la pena subrayar un trabajo de Mayol Lasalle (2013) que analiza enfoques pedagógicos de la educación inicial en Argentina. Allí se puntualizan una serie de análisis respecto de carácter político de la infancia, del lugar del juego en las pedagogías del nivel y de algunas cuestiones de orden didáctico, de los que mencionaremos tres puntos destacados. Se reconoce al juego como medio y contenido de la educación infantil revalorizándolo y buscándole un nuevo sentido. Se plantea allí la

desnaturalización del juego en la educación infantil con el fin de plantear situaciones complejas de enseñanza y nuevas intervenciones de los docentes y de la enseñanza de los contenidos. Por otra parte, se destaca la redefinición de la pedagogía y la necesidad de continuar ampliando los derechos del niño a un acceso al conocimiento desde su cultura local sin por ello primarizar la pedagogía de la infancia. Por último, destacaremos la propuesta de resignificar los pilares de la educación infantil vinculados directamente con la didáctica del nivel en función de sostener una actitud crítica, pero al mismo tiempo desafiante y esperanzadora sobre la educación de los más pequeños. Resultan interesantes algunas de las líneas abordadas allí pensando que podrían dialogar con las dimensiones que trabaja la presente investigación.



## CAPÍTULO 2

### EL NIVEL INICIAL Y SU HISTORIA

---

El Nivel Inicial tiene una joven historia que lo identifica dentro de los Sistemas Educativos mundiales. Se definieron sus propósitos y se delinearón sus acciones de la mano de las realidades históricas que marcaron los rumbos en los diferentes países, como lo fueron las realidades económicas y sociales.

En el caso de Argentina una vasta producción de material teórico da cuenta de cómo se fue escribiendo esta historia y eso es lo que nos interesa fundamentalmente en este capítulo que a continuación desarrollaremos.

El niño que asiste al jardín de infantes es considerado protagonista del nivel y entendemos ha sido de alguna manera alcanzado por el ritmo de esta historia que a su vez también él en su rol de alumno fue modificando. Tanto las continuidades, así como las modificaciones que ha sufrido el lugar ocupado por estos alumnos, podrían verse reflejadas en documentos propios del nivel como son los diseños curriculares. Mirar al alumno a través de lo que dicen los documentos nos dará una visión de cómo le ha sido posible habitar ese espacio, la escuela.

Porque entendemos que todo desarrollo histórico nacional se enmarca en un amplio contexto internacional es que nos ocuparemos en primer lugar de seleccionar algunos hitos referidos al nivel en países europeos a los que nuestro propio nivel inicial ha mirado atentamente, y de los que nos parece interesante detallar sus particularidades respecto al nacimiento del jardín de infantes, para luego ocuparnos de lo propiamente argentino.

Creemos relevante además dedicarle un apartado especial a la historia del nivel en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya que será el recorte seleccionado para analizar los diferentes Diseños Curriculares pertenecientes a esta jurisdicción. Como se verá, el análisis de algunas particularidades históricas servirá luego para comprender mejor las transformaciones del curriculum con relación a sus modos de representar a las infancias. Por ejemplo, la función asistencial vs la educativa o la distinción entre programas que incluyan a todo el nivel vs programas específicos para maternal e infantes.

## 2.1 HISTORIA DEL NIVEL INICIAL EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

En el presente apartado nos detendremos a revisar cómo se fue gestando y evolucionando mundialmente la institución que se encarga de albergar a los más pequeños cuando el seno familiar deja de ser el único encargado de su cuidado.

Nuestro objetivo fundamental aquí es describir a grandes rasgos el nacimiento y evolución de las instituciones educativas para la primera infancia en el marco internacional, para más adelante detenernos en el marco nacional. Dar cuenta de su historia, así como de su marco normativo y su manera de plasmar los currículum intenta ayudar a ver un poco más allá de lo que sucede en el país, y en Buenos Aires particularmente.

Si bien en la actualidad no se cuestiona la importancia y necesidad de que la educación para la primera infancia forme parte de la red escolar, no siempre fue así y seguramente existieron realidades sociales subyacentes a la creación de dichas instituciones. Sin lugar a duda se cuenta con amplia bibliografía que detalla el nacimiento de las primeras instituciones en el continente europeo, por tanto, pretendemos acercarnos a la realidad histórica del continente primero, tomando algunos países más especialmente y como referentes, para luego hacer mención de lo reflejado desde allí hacia Latinoamérica.

Sobre el cuidado de los niños más pequeños desde una perspectiva histórica, los cambios socioeconómicos y mentales han ido conformando distintas modalidades de educación infantil según Colmenar Orzaes, oscilando desde la impartida domésticamente hasta la asumida por casas cuna, guarderías o escuelas para niños. Según la autora, “la creación de centros de atención y de educación infantil, desde comienzos del siglo pasado, ha ido a la par con el desarrollo económico y social de los respectivos países, incluyendo una gran variedad de formas” (Colmar Orzaes, 1995:17).

Es en el siglo XIX, e inspirados en modelos e inquietudes de tiempos anteriores, que comienza a catalogarse como anticuada la idea de una educación puramente doméstica y comienzan a aconsejarse las escuelas maternas como una alternativa posible. Educadores como Locke, Rousseau y Richter dedican páginas de sus obras a la educación de la primera infancia y hacen mención tanto de su educación espiritual, así como de sus juegos y de su don de la alegría. Además, es por este tiempo que se destacan

los primeros precursores de establecimientos para los más pequeños yendo esto de la mano de una necesidad económica y social de los respectivos países.

Cabe destacar una clara división existente respecto a estas instituciones para los más pequeños en dos grupos, por un lado, estaban aquellas fundadas bajo la inspiración de Comenius y de otros pedagogos partidarios de educar más que de instruir y en segundo lugar las fundadas por Froebel, discípulo de Pestalozzi, inspirado en sus doctrinas sobre intuición y las de los pedagogos que le precedieron. “Del primer grupo nacieron las salas de asilo francesas, las escuelas guardianas de Bélgica y las antiguas escuelas infantiles de Holanda, de Alemania, de Austria, de Suiza, de Italia y de Inglaterra. Del segundo grupo han nacido los “kindergarten” de Alemania y Austria, las nuevas escuelas infantiles de casi toda Europa y los jardines de infancia de Madrid” (Mira López, Homar de Aller, 1970: 86).

Es corriente decir que se puede hablar de educación infantil o preescolar concretamente a partir del nacimiento de los sistemas nacionales de educación destacando su lenta y progresiva incorporación a ellos. A pesar de ello una amplia bibliografía reconoce la existencia de precedentes teórico- pedagógicos cuya finalidad era preparar al niño menor de seis años para la inserción en el ámbito escolar.

Comenzaremos diciendo que se afirma que la primera institución de cuidado a los niños, más allá del seno familiar, surgió en Holanda a fines del siglo XVIII, y serían escuelas de juego donde los holandeses enviaban a sus hijos antes que a las de instrucción. Bajo un marcado propósito de beneficencia y donde no pretendía darse instrucción alguna, se realizan además infinidad de ensayos en París, Italia y hasta en pequeñas aldeas, destinadas a fines humanitarios y caritativos, pero nunca con un fin pedagógico hasta ese momento.

Ya sobre datos más concretos, se sabe que es en Inglaterra, y hablando de principios del siglo XIX, donde comienza a escolarizarse a niños de clases trabajadoras y pobres. Es decir que en los primeros años de la revolución industrial se inician los síntomas de la llamada “cuestión social”, y mientras niños y mujeres aún trabajaban en las fábricas, la escuela era considerada un medio de moralización. “...coincidente con la instauración de la revolución industrial, comienza el desarrollo de los principios filosóficos basados en la consideración del Hombre y, en consecuencia, de sus necesidades educativas en función de los requerimientos surgidos de las nuevas situaciones sociales, culturales y económicas” (Bosch y Duprat, 1997:45). Las autoras sostienen que es a partir de la revolución industrial que el niño va siendo gradualmente

objeto de conocimiento como tal y se lo comienza a considerar con características propias que requieren ser respetadas y cuidadas.

Surge entonces en 1816 la primera “infant school”, su creador Robert Owen instala, anexas a las fábricas de su propiedad, escuelas para los hijos de los trabajadores. Posteriormente otros países seguirían con la creación de estas primeras instituciones y en general con el mismo propósito de las escuelas inglesas, destinadas a las clases trabajadoras. Rápidamente estas ideas se expandieron y a lo largo de los años fueron cambiando sus concepciones. Para mediados de siglo estos establecimientos recibieron grandes críticas y se le da paso a introducir en ellos el sistema Froebel, del cual más adelante haremos mención, abriéndose los “kindergarten” en ciudades como Londres y Manchester. Ya con el comienzo del nuevo siglo, y con la influencia de Montessori y del pedagogo norteamericano J. Dewey se establecen las “nursery schools”, que con la Ley de Educación de Gran Bretaña de 1944 confirma la finalidad de proveer educación a los niños de entre dos y cinco años en establecimiento conocidos con este nombre (en castellano Jardines de Infantes). “Las *Nursery Schools* se propagan, las ocupaciones individuales y actividades que brindan a los pequeños para un mejor desarrollo de sus aptitudes atraen la opinión general...”, así hacen referencia a los establecimientos Mira López y Homar de Aller (1970:71).

Para acercarnos a datos más recientes podemos mencionar que desde la década del noventa la educación infantil se convirtió en una prioridad. “Actualmente en Inglaterra y Gales los niños de 3 y 4 años tienen derecho a una plaza gratuita en un centro de educación infantil a tiempo parcial. Desde 2004 esta responsabilidad recae sobre las autoridades locales (Ley de 2006 sobre Cuidados de la Infancia) motivo por el que las iniciativas privadas que cumplan los requisitos exigidos son financiadas con fondos públicos” (Llorent, 2013:35). El autor hace referencia a que hoy existe una amplia gama de instituciones tanto públicas como privadas y voluntarias y que los alumnos de 5 años se encuentran escolarizados en su totalidad debido a que se inicia a esa edad la escolaridad obligatoria.

Siguiendo con algunas particularidades de este país y en lo que respecta a su currículum nacional, éste establece las siguientes áreas de contenido: desarrollo personal, emocional, físico, social, lingüístico, alfabético, comunicativo y matemático. A fines de 1990 se establecieron los objetivos de la educación infantil y a cargo de ello estuvieron las Autoridades de Capacidades y Currículo (Qualifications and Curriculum Authority). “El currículum de educación infantil en Inglaterra gira en torno a la formación de los hábitos

de autonomía personal, los centros del interés del alumnado, el aprendizaje por descubrimiento con una gran influencia de las teorías constructivistas aplicadas al aprendizaje, la psicomotricidad y las actividades manuales y manipulativas” (Llorent, 2013:53).

En el caso de Francia, ésta contó desde principios del siglo XIX con instituciones cuyo central propósito era la instrucción pública, sobresaliendo las Salas de Asilo que albergarían niños desde muy pequeños y que luego llevarían el nombre de Escuelas Maternales. “La transformación de las salas de asilo en escuelas maternales fue realizado paulatinamente por Paulina Kergomard sobre la base de principios que constituyen la plataforma de las reformas modernas de la educación infantil” (Rezzano, 1974: 110). Sin embargo, hacia finales de ese siglo fue penetrando el método de Froebel y se introdujeron en las Escuelas Maternales aspectos de la pedagogía froebelina. Estas presentaron con el tiempo un método francés basado en la educación sensorial e inspirado por un material cuyos principios eran ayudar al niño para la lucha cotidiana física, moral y material. La lectura, la escritura y el cálculo fueron también de fundamental importancia. “Para la maestra de una escuela maternal”, señalan López y Homar, “es cuestión de honor que los pequeños leyeran con desenvoltura” (Mira López y Homar de Aller (1970:62).

Actualmente la educación pre-elemental tiene lugar en la “*école maternelle*”, que admite a niños entre 3 y 6 años. No es una etapa obligatoria del sistema escolar francés sin embargo acuden niños a partir de los 3 años generalmente. La admisión de los niños de menos de tres años es prioritaria en entornos aislados o en las llamadas Zonas Prioritarias de Educación (ZEP) (Llorent, 2013). Según Passarieux, “Los niños escolarizados durante cuatro años en las escuelas maternales adquieren más conocimientos, vocabulario, escritura, prelectura y numeración” (2009:19). Llorent afirma que es evidente el carácter propedéutico y preparatorio para la educación elemental que manifiesta el nivel en la actualidad.

La metodología de trabajo en las instituciones está basada en el juego, la investigación y la acción, la cual permite experiencias sensoriales, motrices, afectivas e intelectuales a los alumnos que allí asisten. Si bien no es obligatoria esta etapa en el sistema escolar francés como dijimos anteriormente, es concurrida por la gran mayoría de los niños y el responsable último de estas instituciones es el Ministerio de Educación. Por tanto, es éste el que establece el plan de estudios, aunque cada centro se encarga además de elaborar su propio proyecto de escuela.

Al igual que en otros países europeos el alumno que concurre al jardín de infantes es preparado para su ingreso a la escuela primaria y esto se manifiesta en un modelo curricular en el cual prima el aprendizaje por áreas de modo secuencial y progresivo. “(...) se trabaja para que el niño vaya avanzando en sus habilidades y conocimientos, de acuerdo con una serie de pasos o fases planificadas” (Egido, 2019: 409).

En el caso de España, ajenos a los movimientos que se venían sucediendo en países de Europa como los mencionados, se contaba con instituciones desde la Reconquista. “La amiga” era el nombre que se le daba a aquella mujer dedicada a cuidar en un patio o una sala a un grupo de niños a cambio de una módica remuneración. Fue Pablo Montesino, pedagogo e impulsor de las escuelas normales de este país, quien a su regreso de un largo viaje a Londres se aboca a la reforma de la educación para la primera edad.

Hacia el último treinteno del siglo XIX penetra el sistema froebeliano en el país bajo una férrea defensa presentada en el primer Congreso Nacional Pedagógico allí celebrado. Las escuelas de párvulos fueron uno de los temas centrales bajo la premisa de ser éstas la continuación de la familia, recibiendo a niños desde los tres años o menos con ternura y delicadeza.

Hoy en día podemos mencionar que la educación infantil configura una etapa educativa con identidad propia que ha sufrido profundas transformaciones en las últimas décadas (Llorent, 2013). El autor afirma que “Si bien es cierto que se está superando la primigenia finalidad asistencial de esta etapa, no lo es menos que hasta hace poco tiempo, en determinadas comunidades autónomas, algunos centros tenían una clara vocación asistencial, llegando incluso a depender de las consejerías de Bienestar Social” (2013:34). En su texto sostiene que según Sánchez Muliterno (2009) la tendencia a concebir la educación infantil como asistencial hace predominar al derecho de los padres a su tiempo libre y circunstancias laborales en detrimento del derecho a la educación de los niños.

Teniendo en cuenta las individualidades de los alumnos, el interés se centra en que éstos desarrollen su autonomía, su autoestima y logren un equilibrio emocional adecuado a través de la adquisición de valores tan importantes como el respeto a los demás, al ambiente y a aceptar las normas de convivencia. Todo lo antes mencionado se hace presente en el Real Decreto de 2004 el cual establece el currículo de la Educación Infantil. Cabe aclarar que, a pesar de no ser una etapa obligatoria en el sistema educativo español, posee carácter educativo, con un desarrollo estructural y curricular propio. Este curriculum se centra en el desarrollo del movimiento, el control corporal y las pautas

elementales de convivencia y relación social de los niños, entre otras cosas. Históricamente los centros educativos cooperan estrechamente con las familias.

En la actualidad y refiriéndonos a Europa en general, afirman Sanchidrián y Ruiz Berrio (2010) que el modelo de escuela infantil pública ofrece educación y atención global y es dirigido por profesionales cualificados predominantemente en toda Europa. Señalan además que “La importancia concebida a los aprendizajes básicos es mayor, en general, en países como Francia, Bélgica y España mientras que el juego y las actividades lúdicas son más importantes en los países donde desde siempre se las ha visto como algo distinto a la escuela, Alemania y los países nórdicos” (2010:21).

Durante la explicitación de algunas particularidades de cada uno de los países seleccionados podemos entender de qué modo, con que sentidos y hacia dónde se fueron dirigiendo los destinos del Nivel Inicial. Podemos ver allí cómo se piensa a los niños en cada uno de los países, cuáles son las tendencias pedagógicas adoptadas, qué se espera que ellos aprendan y cuál es el lugar que a las familias les es otorgado. Por otra parte, se relevan ciertas notas que dan cuenta de cómo el Estado piensa el cuidado de los más pequeños, como se fue modificando la mirada hacia el niño como objeto de tutela o sujeto de derecho y como todo esto se ve reflejado en sus respectivos currículums. El interés en retomar estas especificidades coincide con algunas dimensiones abordadas en esta investigación.

Porque adherimos a quienes afirman que la educación inicial en nuestro país sostiene puntos de encuentro con lo que sucedió en Europa a lo largo del siglo XIX en medio de disputas por la organización de los estados-nación, es que dedicamos parte de este capítulo a abordar el tema. Más adelante tomaremos por supuesto lo sucedido especialmente en nuestro país, pero coincidimos en que “en el caso de Argentina, los desarrollos de la educación en los primeros años de vida coinciden con los dos últimos períodos europeos y están presentes en los debates por la constitución del sistema educativo desde sus orígenes” (Fernández Pais, 2018: 39).

Siguiendo con el plano internacional, pero haciendo ahora referencia a Latinoamérica, Peralta y Fujimoto Gomez (1998) distinguen cuatro períodos de evolución del Nivel Inicial en la región, la primera de ellas la ubican en la época colonial y la consolidación de las Repúblicas y ubican a la cuarta a partir de los años 80 aproximadamente.

A fines del siglo XIX y comienzos del XX se legisla en la región la obligatoriedad de la educación primaria que permitiría a las clases populares salir del analfabetismo. Además, fue la acción de destacados educadores de la época lo que tenderá a incluir en las diferentes constituciones leyes que sostuvieran esta obligatoriedad. En definitiva, será el conjunto de planteamientos realizados por destacadas personalidades del momento (D. F. Sarmiento en Argentina, P. Varela en Uruguay, J. Varona y Pera en Cuba, M. Cervantes en México, entre otros) junto con la labor de los educadores, lo que permitiría la creación de algunos programas de “Kindergarten” o Jardines Infantiles en los diversos países de la región.

Con una clara mirada puesta en lo que sucedía en Europa, hablando desde la perspectiva pedagógica y de los principios que caracterizan al nivel, se comienza a consolidar la institucionalidad del Nivel Inicial en los distintos países latinoamericanos. Debates sobre el aporte de este nivel a la educación, o sobre su costo unido al desarrollo político, económico y cultural, eran los que dominaban la escena. Una marca propiamente latinoamericana se muestra en los efectos de la colonización a través de la transmisión de prácticas de crianza y educación en las culturas de los pueblos originarios (Fernández Pais, 2018:32).

A pesar de ello, un lento pero sostenido desarrollo se siguió gestando y algunos países vieron la necesidad de definir más claramente la dependencia de estos establecimientos para lo cual dentro de ministerios o secretarías se crearon secciones específicas para su atención. Es por ese entonces que además comienzan a aparecer algunas entidades con fines asistencialista como fueron las salas cunas, guarderías o “creches” destinadas a recibir a niños menores de cuatro años.

Existieron periodos de grandes carencias no atendidas de la población y hubo un mayor despertar social de sus derechos en los sectores de escasos recursos. La atención de la población infantil estaba focalizada en el cuidado y alimentación de los niños en “Hogares de cuidado diario” o “Centros comunitarios” con algunos componentes recreativos. Luego de la estabilización política y económica de los países de la región se produce un proceso de revisión de esta atención.

Les seguirán a estos, tiempos de reordenamiento, afianzamiento y ampliación de la atención, y de mayor valorización de las acciones en este campo durante los años noventa e inicios del siglo XXI. Superado el período denominado como la época perdida, se fortalecerán los programas no formales con criterios técnicos y recursos. La calidad y la oferta se ven mejoradas y se incorporan los equipos interinstitucionales. En nombre de

la preocupación por una educación de calidad se plasman nuevos diseños curriculares nacionales u oficiales propios para el nivel.

Nos parece pertinente mencionar que se destaca la década del noventa como tiempo de elaboración de currículos en general, tanto para todos los niveles de enseñanza como para la mayoría de los países de la región, inclusive se han realizado importantes inversiones para la elaboración de los Diseños Curriculares. “No es tampoco un rasgo exclusivo de la política regional: desde hace por lo menos tres lustros el currículum ha sido definido como aspecto relevante del conjunto de la política educativa en los países centrales (...)” (Terigi, 1997).

Mundialmente comienzan a expandirse por este tiempo las instituciones para el cuidado de los niños más pequeños, con algunas similitudes y otras diferencias, siendo los primeros pasos de las instituciones que hoy día conocemos.

Al igual que mencionáramos anteriormente respecto a los países europeos, hemos intentado destacar algunas cuestiones propias de la región respecto a la creciente mirada hacia los más pequeños, su institucionalización en el nivel y de cómo se plasmaron algunas de ellas en los Diseños Curriculares que comenzaron a tomar protagonismo.

### **2.1.1 SOBRE LOS PRECURSORES DEL NIVEL INICIAL**

Al romper la Escuela Nueva con el paradigma tradicional sobre el aprendizaje que se imprime desde el exterior en los alumnos, surge la expresión de esta nueva tendencia pedagógica en la voz de algunos autores que han de marcar indeleblemente la educación de la primera infancia.

La convicción de educar desde la cuna, así como el valor otorgado a la educación sensorial, al ejercicio físico, al trabajo manual y al contacto con la naturaleza, regía en el pensamiento de pedagogos como Pestalozzi, por ejemplo, de quienes más tarde nuevos especialistas retomaran sus aportes.

Un pequeño apartado merece la mención de Friedrich Froebel (1782-1852) pedagogo alemán, a quien se le atribuye entre otras cosas la denominación de “kindergarten” (jardín de infantes) para la educación de la primera infancia. Según su visión la educación ideal del hombre comenzaba en la niñez, de ahí que considerara el juego como camino adecuado para introducir a los niños al mundo de la cultura y la

creatividad. Fue además considerado el precursor de la visión moderna del espacio y la arquitectura escolar.

Luego de ser perseguido y huir a Suiza por sus pensamientos liberales, regresa a Alemania donde funda una “Institución para los niños pequeños que después cambió por el nombre que había de ser universal de Kindergarten o Jardín de Infantes (1840), en él había también una especie de Seminario para jardineras de la infancia” (Luzuriaga, 1992:123), “...en donde se formarían las *kindergaterinas* (jardineras de niños)”, según lo menciona Rezzano (1974: 15). Resulta interesante lo que la autora menciona respecto a cómo Froebel busca un nombre apropiado para la institución naciente, “un paseo por el valle de Blankenburg se lo sugirió; la palabra *kindergarten* (jardín de niños) acudió a su mente contemplando el valle florido que se extendía a sus pies, e inmediatamente le adjudicó la misión de denominar la institución creada por él” (1974: 14). El éxito de la institución, aunque sufrió dificultades económicas y luchas con sus colaboradores, se vio perjudicada con la reacción que produjo la Revolución de 1848. A partir de ésta se llevó a cabo una persecución hacia Froebel, atribuyéndosele ideas socialistas y ateas, y se concreta el cierre brutal de los jardines de infantes en 1851. A pesar de su inmediata muerte en 1852 a los setenta años de edad, la idea no desapareció y al poco tiempo, afirma el autor, fueron permitidos los jardines de infantes no solo en Alemania, sino en todo el mundo, debido en gran parte a la labor de una de sus colaboradoras, la baronesa de Marenhotz- Bülow. (1992).

Emerge de él la idea de una institución donde la combinación del juego y la actividad se constituyesen en agentes educativos. El deseo del pedagogo era que los niños jugasen en la escuela con la misma libertad que lo hacían en sus hogares y que la maestra pudiese agregar aquello que las madres no poseían. Entre los principios por él sustentados encontramos el de prodigar al niño desde sus primeros años los mayores cuidados, así mismo les asigna una gran importancia a los lenguajes verbales como a los no verbales. Sobre estos últimos destaca el trabajo por medio del dibujo y del modelado. Al trabajo lo considera “una facultad original del hombre, por la cual éste, al producir las obras más diversas, manifiesta exteriormente el ser espiritual que recibió de Dios” (Froebel, 1888 en Bosch y Duprat, 1997: 49).

Entre sus muchas creaciones destacaremos una serie de materiales didácticos a los que llamó “dones o regalos”. En estos juegos educativos utilizaba cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y material de construcción. Su sistema pedagógico tendía a

fomentar en el niño el deseo de actividad y creación mediante juegos graduados y atractivos, teniendo en cuenta además su desarrollo espiritual.

Es considerado uno de los más grandes innovadores de las ciencias de la educación de los siglos XIX y XX. Sin dudas su influencia ha marcado a fuego características propias del Nivel Inicial que aún persisten.

Las hermanas Agazzi, Rosa (1886-1959) y Carolina (1870-1945), educadoras italianas, basadas en el modelo froebeliano, estructuran las bases y las características esenciales de lo que sería su modelo. Plantean desde su mirada pedagógica que el niño es una totalidad y constituye el centro del proceso educativo.

El modelo de las reconocidas hermanas se caracteriza por un profundo respeto a la naturaleza del niño y además el fundamento religioso ocupa un lugar importante dentro de este paradigma. Estos fundamentos religiosos son un elemento que le dan una perspectiva especial y el interés puesto sobre el ambiente humano tanto de los niños como del maestro e inclusive hasta de un cocinero que consideraban cada treinta niños, refleja una clara preocupación sobre la importancia de la proporcionalidad entre adultos-niños que para la época significó un avance, ya que la proporción habitual en aquel entonces era mucho mayor.

Como características destacables para las Agazzi el centro infantil debía poseer un ambiente físico con diferentes espacios interiores y exteriores que debían tener en cuenta cierta proporción en metros cuadrados utilizable por niño, incluyendo jardín, y además un museo didáctico, considerado de suma importancia para la actividad del niño. La enfatización sobre cuestiones relativas a condiciones higiénicas básicas, hoy presentes en toda institución infantil, es otra característica relevante.

A partir de 1907, luego de haber organizado las Casa dei Bambini que le permitió descubrir las posibilidades del niño y así estructurar una nueva concepción pedagógica, María Montessori (1870-1952) aplica esta nueva concepción especialmente en la educación inicial.

Su modelo parte de una fuerte base biológica y psicológica, que no solo se queda en el plano teórico, sino que se concreta en la práctica. Los dos planteamientos principales en su marco teórico que es indispensable destacar son: el de los períodos sensibles definida como la etapa del desarrollo del niño donde se absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás, por un lado. Y el otro planteamiento refiere a la consideración permanente a la psicología del niño, de la cual deriva una teoría de aprendizaje.

Montessori crea materiales especialmente diseñados para posibilitar el proceso de apropiación del conocimiento los cuales no pretenden enseñar habilidades, sino ayudar a la autoconstrucción y el desarrollo psíquico desde la ejercitación. Crea un mobiliario de tamaño adecuado para los más pequeños y una gran cantidad de material favorecedores del desarrollo motriz y sensorial. “Muchos de los materiales son autocorrectores, ya que están presentados de manera tal que el niño al manipularlos -buscando el objetivo implícito en los mismos- si no lo hace de manera correcta descubre, por sí mismo, los errores cometidos y puede enmendarlos. De este modo se ve obligado a desarrollar su propio criterio, su discernimiento” (Bosch, 1997: 52).

Por último, haremos mención de Ovidio Decroly (1871-1932) nacido en Bélgica y quien estudió como médico, se especializó en enfermedades nerviosas y esto lo relacionó con la atención de niños anormales. Funda un instituto de educación especial para ellos y a partir de allí elabora una pedagogía que respondiera a la variedad de cuestiones que observaba. Posteriormente funda también una escuela para niños normales con el fin de aplicar sus ideas pedagógicas.

La difusión de sus ideas a través de colaboradores permite que sean aplicadas a la práctica pedagógica. Su mérito fundamental es la introducción dentro de la acción pedagógica de los centros de interés, contenidos en los que debe desenvolverse la actividad del niño.

Para Decroly, el educar al niño desde la temprana edad consistía en prepararlo para la vida. Su caracterización y posterior acción desde lo pedagógico podríamos decir que es el concepto de evaluación diagnóstica que introdujo en la educación infantil relacionado con su preocupación por homogeneizar los grupos y continúa hoy día siendo un procedimiento usual en los jardines de infantes. Asimismo, los “centros de interés” que surgen de sus propuestas pedagógicas son un fuerte antecedente de las actuales Unidades Didácticas, uno de los modos de organización de la enseñanza que atraviesan las prácticas en la actualidad (Brailovsky, 2016).

Al igual que Montessori, Decroly crea una serie de materiales que van a tener una influencia considerable en la práctica pedagógica.

## 2.2 HISTORIA DEL NIVEL INICIAL EN ARGENTINA

Así como desarrollamos en el apartado anterior los lugares más importantes que formaron parte del nacimiento, desarrollo y definitiva instalación de las instituciones dedicadas al cuidado de la población infantil de algunos países de Europa y de América Latina, será el objetivo en este caso hacer un rastreo ordenado de los acontecimientos claves de la educación argentina. Por supuesto intentaremos centrarnos en lo que hace al Nivel Inicial, pero al mismo tiempo creemos necesario mencionar aspectos que de alguna manera han marcado rumbos y justifican decisiones en general, que más adelante se pueden ver plasmadas o no en los Diseños Curriculares del nivel. Entendemos que cada tiempo nuevo es consecuencia de las decisiones tomadas previamente.

El Nivel Inicial, inmerso en diferentes denominaciones a lo largo de los años, comienza a hacerse presente en el sistema educativo argentino a partir de la Ley 1420, del año 1884. El capítulo I, art. 11 señala: "...además de las escuelas comunes mencionadas se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente". Esta referencia indica que desde un marco legal se propicia la posibilidad de establecer las primeras salas del nivel.

Se ubican durante la época colonial, hacia el siglo XVIII, las primeras instituciones que atendieron la problemática de abandono y orfandad de la niñez. Con la doble finalidad de preservar costumbres y valores sociales y a la vez de brindar asistencia a los niños en situación de abandono, estas instituciones fueron amparadas por la Iglesia Católica. Entre otras actividades ésta construyó un sistema especial para recibir a los niños abandonados por sus padres, llamado "torno", que daba garantía de anonimato y reserva sobre los hijos ilegítimos. Una característica destacada era que no quedaba registrada la identidad de quien abandonaba ni la de quien era abandonado (Ponce, 2006:20).

Anteriormente, reconocido por Juana Manso, maestra periodista y escritora, en la revista *Anales de la Educación*, se ubican los viajes de Bernardino Rivadavia a Europa en misión diplomática, como el antecedente para la creación de los jardines de infantes en nuestro país. Siendo ya presidente de la República, y por intermedio de María Sánchez de Mendeville, se encara la apertura de una casa dedicada a los niños más pequeños. La creación de estas instituciones, apoyadas en los postulados de Robert Owen de quien

habláramos en párrafos anteriores, son transferidas por Rivadavia a nuestro país encomendando el proyecto a esta mujer quien ocupaba un lugar destacado en la Sociedad de Beneficencia. Entendemos que este modelo articulaba el servicio asistencial con acercamiento a una postura lúdica. Afirman Mira López y Homar de Aller sobre Rivadavia: “Él, que veía la responsabilidad de la mujer en la dirección del hogar y la educación de los hijos- ya que los hombres vivían en pie de guerra-, consagró esfuerzos ingentes a la organización de la enseñanza” (1970:235).

La situación política que sucedió al gobierno de Rivadavia llevó al cierre de estas primeras escuelas. “La fecundidad educacional de la época de Rivadavia, permitió un desarrollo extraordinario de la enseñanza de las primeras letras...al abandonar su presidencia el número de escuelas ascendía a 49. Esta obra fue destruida en la época siguiente: la anarquía y la tiranía desorganizaron el régimen escolar, llevando la educación pública a un estado de decadencia que había de prolongarse hasta 1853” (Solari, 1980:68).

Es entonces luego Domingo F. Sarmiento quien sentará las bases de la educación para la primera infancia en nuestro país.

En principio desarrollando una gran labor pedagógica en Chile, donde emigró huyendo de la tiranía de Rosas y enviado por el presidente chileno Montt, en 1845, Sarmiento parte a París donde visitaría las escuelas normales, municipales y particularmente las Salas de Asilo, lugar que recibía a niños de dos a seis años. Maravillado con su organización, pensó que en América éstas serían de gran utilidad ya que entendía podrían salvar la vida de millares de niños que morían por ignorancia de sus madres o por falta de recursos. “Las consideraba como escuelas preparatorias, como el eslabón que une la educación doméstica con la pública” (Mira López y Homar de Aller, 1970:239).

Años más tarde, un viaje a Estados Unidos cambió por completo el rumbo de sus ideas y buscó su norte en los que consideraba pacíficos y seguros progresos de este país. Deseando que su país se contagiase del espíritu norteamericano una de las medidas que abordó fue contratar a profesores para que trabajasen en Argentina. “El pensamiento pedagógico de Sarmiento, aunque careció de verdadera originalidad en sus fundamentos filosóficos y en sus principios generales, tuvo como característica principal su constante preocupación por adaptar las mejores soluciones de la pedagogía extranjera a las necesidades culturales del país” (Solari, 1980:149). El autor afirma que se distinguen en él la confluencia de dos corrientes. Por un lado, la ideología de la revolución francesa,

cristalizada en la figura de Francois Guizot, que le dio las bases para su política educacional. Y por el otro la obra del norteamericano Horace Mann quien además de infundirle el espíritu de Pestalozzi le permitió conocer el modo de garantizar el éxito de la obra educativa asegurándose la colaboración popular.

Será Juana Manso con su llegada al país en 1853, luego de sufrir el exilio junto a sus padres proscritos por el gobierno de Rosas, quien se convertirá en una destacada colaboradora de Sarmiento. Al ser este enviado por Mitre a los Estados Unidos con el cargo de ministro, recibirá a través de una nutrida correspondencia de la escritora los informes del movimiento de la educación en nuestro país.

Con la aparición de la revista *Anales de la Educación* Juana Manso expresa sus pensamientos y se hace conocer. Mantiene una nutrida correspondencia, a partir del vínculo que le hace establecer Sarmiento, con Mary Peabody Mann quien fuera esposa de Horacio Mann, destacado educador y reformador estadounidense. Con ella y con su hermana Miss Elizabeth Peabody, quien tenía un jardín de Infantes en Boston, compartían la preparación sobre la enseñanza de párvulos. Las canciones, el uso del piano, el baile y el arte en general que propiciaba para el maestro de párvulos eran vistos como una osadía en esa época. Consideraba que el maestro debía ser un artista en el arte de educar. “Educar, pues, no según mi capricho o pobre capacidad, sino según la definen los maestros mismos de la ciencia, es fortificar el cuerpo desde la más tierna edad según las leyes de la salud para que pueda resistir a las enfermedades, preparar la mente a comprender todas las relaciones de la sociedad...adquirir conocimientos útiles...” (Mira López y Homar de Aller 1970:242).

Siendo ya Sarmiento presidente de la república (1868 - 1874), Juana Manso pasa a ocupar una vocalía en el Departamento de Educación. Desde las cartas que le escribiera Mary Peabody Mann, al entonces presidente y en las que aún pertenecía al plano de las ideas el “kindergarten”, se empiezan a bosquejar las formas que las instituciones escolares deberían adoptar para la atención de los niños pequeños. En esos intercambios de correspondencia las recomendaciones giraban en torno a concebir y, en consecuencia, organizar los jardines de infantes tomando como modelo el formato institucional que venía desarrollando la escuela primaria, al mismo tiempo que resaltaba la necesidad de promulgar el “verdadero kindergarten alemán”.

Reproducimos a modo de ejemplo parte de una de esas cartas en las que Peabody Mann en una evidente relación de cordialidad y mutuo conocimiento propone a Sarmiento instalar en el país material referente al jardín de infantes.

Cambridge, 5 de noviembre de 1868

Mí estimado amigo:

Espero poder, enviarle, antes de mucho tiempo, documentos y artículos sobre la educación en el jardín de infantes, ya que pienso que todo este tema ha sido descubierto de nuevo por el genio de Froebel, y si usted puede introducir su uso en su país, mejorará la sociedad desde sus cimientos hacia arriba<sup>5</sup>.

Se instalan entonces definitivamente en 1870 los Jardines de Infantes en nuestro país (Mira López y Homar de Aller, 1970:246). Con el otorgamiento de la primera subvención para introducir el método Froebel comienza a funcionar un jardín dirigido por Leopoldo F. Bohn. Al mismo concurren en principio cincuenta alumnos y es así como se logra al poco tiempo aumentar esta subvención, aludiendo que se ocasionaban gastos en la misma destrucción de los objetos usados para juego e instrucción de los niños. A esto le sigue la sucesiva apertura de otros establecimientos y la necesidad de realizar nombramientos de personal especializado para trabajar en ellos.

Se hace evidente en los debates que aún persisten sobre el nivel, así como sucedía internacionalmente, que su nacimiento ha sido tanto asistencial como proyectado hacia una mirada lúdica pero además ampliamente ligado al nivel primario. Según afirman, la cimentación definitiva de la cultura pública durante el gobierno de Sarmiento se vio eficazmente respaldada por el talento de su ministro el doctor Avellaneda y porque en aquel tiempo en el mundo se revolucionaban los sistemas escolares dándole a la cultura pública la característica moderna de universalidad (Mira López y Homar de Aller, 1970:254).

Haciendo referencia a la educación en general y no a lo particular del nivel que nos ocupa, es Sarmiento quien en *Educación Popular* señala a la primera educación como derecho de todos. Durante su accionar en el gobierno fueron muchas las medidas tomadas, pero haciendo foco ahora sí en las que nos interesan respecto al Nivel Inicial podríamos mencionar, por ejemplo: en 1884, la Sanción de la Ley de Educación Común en la que el Jardín de Infantes se incluye como posibilidad, dentro del capítulo dedicado a educación especial. El mismo año la Inauguración del primer Jardín de Infantes, Escuela Normal de Paraná, provincia de Entre Ríos. De 1887 a 1896, la fundación de los Jardines de Infantes de La Rioja cuya directora fuera Rosario Vera Peñaloza, así como jardines en Jujuy, Santiago del Estero y Santa Fe. En 1888 cabe destacar la creación del profesorado para maestras kindergarterianas, la Escuela Normal de Paraná en la provincia de Ente Ríos y

---

<sup>5</sup> En Modelos organizacionales en la Educación Inicial. Ministerio de Educación, 2011.

en 1896 la Fundación de la Escuela Normal de Profesoras de Kindergarten en Capital Federal, cuya directora fuera Sara Ch. de Eccleston” (Bosch y Duprat, 1997: 21).

Lentamente, pero en forma sostenida, las instituciones de carácter asistencial se fueron especializando y resignificaron su perfil. La introducción de personal especializado, la sanción de leyes como fue la Ley Simini (1946) de la Provincia de Buenos Aires que hacía obligatorio y gratuito al Nivel Inicial, la búsqueda de calidad a través de la renovación pedagógica o la incorporación al nivel del jardín maternal, fueron cambios que determinaron características propias del nivel.

En lo que respecta a lo curricular, si bien nos ocuparemos más adelante de la especificidad de los Diseños Curriculares y sus características, merece aquí una mención la influencia de la revista de educación *La Obra* respecto a su uso por parte de los docentes como “guía de trabajo y sugerencias” para el desempeño diario del aula.

En un rastreo de estas publicaciones pudimos encontrar ejemplares de fines de los años cincuenta con cuestiones que hacen a la planificación de clases tanto como a las salidas didácticas o al período de adaptación. Así mismo, y avanzados los años, en un ejemplar de 1972 se hace mención del nuevo currículo para jardín de infantes y la finalidad de publicar en las revistas lo que en él se sugiere para las planificaciones. Se puede inferir que este material, nos referimos a la revista, servía de uso cotidiano para la labor en los jardines de infantes, para la planificación de clases de los docentes e inclusive para la consulta sobre las características de los niños de las edades que conforman el nivel. El apartado “¿conoce usted a sus alumnos?” daba una detallada descripción de las características tanto psicológicas como conductuales de los niños de cada edad. “(...) las docentes utilizaban guías didácticas promocionadas tanto en la *Revista La Obra* como en la elaborada por Raúl Velásquez Martins “Guía didáctica fröebeliana” (1949) que era una adaptación nacional de la clase según las rutinas de cantos y dones ideados por Fröebel, creada para que la docente siguiera al pie de la letra un guion establecido de antemano”. (Fernández Pais, 2015: s/n).

Ya ubicados en el último trienio del siglo XX se comienzan a visualizar intentos de democratización. El nivel tiende a expandirse junto a un fuerte movimiento de renovación pedagógica y se sanciona, por ejemplo, en 1973 la Ley de Creación del Instituto Nacional de Jardines Maternales Zonales además de modificarse los planes en los institutos de formación docente. Sin embargo, a partir de la asunción del gobierno de facto en 1976 la brutal represión en el país y las políticas tienden a marcar un franco retroceso respecto a las conquistas adquiridas. Se profundiza la antinomia asistencial-

educativa, se excluye a los jardines maternos de planes y programas e inclusive se cierran muchos de éstos. Se ve aquí un claro retroceso ante los espacios ganados a lo largo de los años. “Durante el Proceso no hubo preocupación alguna del Estado por mejorar la situación de la niñez. Todos los indicios hallados demuestran que los años de la dictadura dieron por resultado un real retroceso en la historia del nivel inicial” (Ponce, 2006: 80).

La vuelta a la democracia a principios de los años ochenta comienza a anunciar aires de renovación y aunque la historia registra ataques hacia los cambios, los clamores de voces entusiasmadas en defensa del nivel fueron más fuertes.

Ponce señala que en el marco de estos nuevos aires democráticos coexistieron en el Nivel Inicial dos tendencias claramente diferenciadas. Resurge una nueva mirada psicológica que respeta la creatividad y subjetividad de los niños, pero posiciona al docente más como observador que como enseñante. Y por otro lado se explicita una clara postura política que pretende la “*democratización y la genuina igualdad de oportunidades*” en el acceso al conocimiento redefiniendo además el rol del docente y las responsabilidades que le caben como enseñante. Ésta segunda tendencia, como ya veremos en los siguientes capítulos, tomó forma en la Ciudad de Buenos Aires a partir del Diseño Curricular de 1989 (Ponce, 2006:87).

Años más tarde las políticas neoliberales asumidas durante el gobierno de Carlos Menem en la década del noventa produjeron cambios estructurales en el sistema educativo en general. La extensión y la focalización de este trabajo exceden el tema, pero cabe mencionar que se podría trazar un paralelismo de lo sucedido educativamente en estos años en el país con las políticas educativas neoliberales que marcaron el rumbo de países como Inglaterra una década antes<sup>6</sup>.

Respecto al Nivel Inicial, la Ley Federal de Educación (24195) de 1993 dice:

- a) Educación inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas les brinden y ayuda a las familias que la requieran.

Entre algunas cuestiones destacables de la ley podemos decir que sobre los jardines maternos hay un visible corrimiento de las responsabilidades del Estado nacional delegando éstas a las jurisdicciones. Más allá de ello en ningún momento se compromete efectivamente a cumplir este servicio. La obligatoriedad de la sala de 5 años manifiesta

---

<sup>6</sup> Respecto a la influencia de las políticas curriculares de los países centrales se hace referencia en el capítulo 3 de este trabajo.

que la legislación tuvo alcances dispares, aunque sin cubrir la demanda solicitada en jurisdicciones como la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires se crearon varios establecimientos, sin embargo, en varias provincias se intentó cerrar salas de 3 y 4 años para abrir las de 5 y poder así cumplir con la ley.

Ya comenzado el nuevo siglo y con la sanción de una nueva Ley de Educación (26206) en el año 2006 los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) intentan superar las desigualdades existentes, sin embargo, no han resultado suficientes ya que en lo que respecta al nivel sigue faltando cobertura estatal de instituciones en todo el país.

Actualmente, desde lo organizacional, la educación de 0 a 5 años ofrece una serie de estructuras amplias e interrelacionadas. Dentro del sistema educativo formal encontramos los siguientes modelos:

- **Jardines maternos:** Asisten bebés desde los 45 días de vida hasta los 2 años.
- **Jardines de infantes:** Asisten niños de 3 a 5 años. Algunos incluyen la sala de 2 años.
- **Escuelas infantiles:** Abarcan desde bebés de 45 días hasta niños de 5 años.
- **Salas obligatorias** (para niños de 5 años) **anexas a la escuela primaria.**
- **Salas multiedad** (para niños de edades de entre 2 a 5 años, 3 a 4 años y 4 a 5 años, entre otras combinaciones).
- **Salas homogéneas:** Conformadas por niños de la misma edad.
- **Núcleos Educativos de Nivel Inicial (NENI) o Jardines de Infantes Nucleados (JIN):** Salas de Nivel Inicial, dispersas en el territorio nacional, unificadas a través de una dirección de Nivel Inicial o Primaria que fija su sede en una de estas salas.

Generalmente, la sala multiedad atiende a niños que tienen entre 3 y 5 años. Sin embargo, se conocen experiencias de grupos pequeños que reciben a niños que tienen entre 2 y 5 años. Se ofrece esta propuesta para favorecer la inclusión de una gran cantidad de niños que de otra manera no tendrían la posibilidad de transitar por la educación inicial por el hecho de vivir en zonas aisladas y alejadas de centros educativos.

En función de las particularidades locales o comunitarias existen diversas estrategias, las cuales se gestionan y articulan con otras áreas gubernamentales que promueven otro tipo de oferta educacional que garantice el acceso de los niños a la educación, dando cumplimiento a los derechos de los niños y niñas desde un enfoque integral. En el artículo 22 de la Ley de Educación Nacional se contemplan estas posibilidades:

- Jardines comunitarios
- Jardines autogestionados
- Salas de juegos
- Centros Integrales comunitarios (CIC)
- Otras<sup>7</sup>

### **2.3 HISTORIA DEL NIVEL INICIAL EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES**

Para cerrar este capítulo se cree necesario mencionar, en vistas del análisis de los Diseños Curriculares que haremos más adelante, cual es el marco histórico que hace a la vida del Nivel Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sin embargo, siendo esta una jurisdicción solamente, creímos importante comenzar por lo macro. Entender algunas cuestiones que suceden a nivel local en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se hace imposible si no se tiene en cuenta lo que sucede tanto a nivel nacional como internamente.

Empezaremos por mencionar que ésta aparece en los diferentes documentos bajo la denominación de Municipalidad de Buenos Aires, nombre que se modifica a partir de la reforma constitucional de 1994 donde se acordó darle a la ciudad de Buenos Aires el estatus de ciudad autónoma, de allí que encontrarán a lo largo del presente trabajo que se hará mención de ambas denominaciones dependiendo del momento histórico.

Como no podía ser de otra manera y respondiendo a la lógica asistencialista del cuidado de los infantes tanto en el contexto nacional como en el internacional, la Intendencia Municipal de Buenos Aires crea en 1890 el Patronato y Asistencia Infantil, “...cuyo plan de acción permitía el establecimiento de Jardines de Infantes, propendiendo a su multiplicación allí donde el crecimiento de la población lo exigiera” (Mira López y Homar de Aller, 1970: 332). Las autoras resaltan que la ley destinada a la asistencia y protección de la infancia y organización en el municipio hacía mención tanto a los asilos maternos como a los jardines de infantes. Respecto a los primeros proponía la reunión de la sala cuna y el asilo maternal en un solo establecimiento y con la finalidad de atender a la comodidad de las madres pobres y trabajadoras. Respecto a los jardines de infantes

---

<sup>7</sup> Todos los datos mencionados en los últimos párrafos fueron obtenidos del documento Modelos Organizacionales en la Educación Inicial del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación del año 2011.

proponía multiplicar los establecimientos públicos como privados en los que se daría tanto educación física como educación psíquica. Así mismo afirman que “ésta feliz intención de la Intendencia no se realiza sino 31 años más tarde” (1970: 333). En el texto se menciona que los concejales Giusti y Castiñeiras presentan en 1921 un proyecto de Ordenanza por el cual se crean cinco establecimientos titulados Jardines de Niños, destinados a educar a los hijos de familias de obreros desde los 18 meses a los 6 años. Mencionaban la obligación que la sociedad del momento les presentaba de dar un espacio a los hijos de madres que se veían obligadas a trabajar en las fábricas o incluso a vivir en la promiscuidad del conventillo procurando defenderlos del asecho del abandono, la ignorancia y hasta la falta de nutrición adecuada. Afirmaban los concejales que no hacían más que tomar el ejemplo de los países más adelantados en materia de educación como eran Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, Francia, entre otros, cuyas comunas los solventaban y se multiplicaban por centenares.

Otros momentos fundantes del nivel en la Ciudad de Buenos Aires que cabe mencionar son, por ejemplo, en diciembre de 1937 y por medio del Honorable Concejo Deliberante, la creación de una institución municipal denominada Jardín de Infantes. “Por esta ordenanza se fija que los Jardines de Infantes Municipales dependerán del Instituto Municipal de Protección a la Infancia. Contempla el problema de “asistencia social” y se detiene especialmente en las “condiciones” del personal de estos establecimientos” (Mira López y Homar de Aller, 1970: 342). Así como la creación de la Dirección General de Acción Social en 1963, cuyo Departamento de Educación contaba con un director con título docente y 52 maestras jardineras. Además, varias fueron las instituciones que a lo largo del tiempo se fueron creando de acción privada.

En la Ciudad de Buenos Aires, al igual que en la provincia, entre fines de los años cincuenta y los sesenta cabe destacar la publicación de libros que se consideran fundantes en los intentos por teorizar acerca de las prácticas en el nivel. Por mencionar uno a modo de ejemplo “Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes”, de Fritzche y Duprat, consolidan los cambios que están presentes hasta nuestros días. Lamentablemente los años setenta que le siguieron, tal como mencionamos en el apartado anterior, tiñeron de oscuridad y paralización los avances hasta allí logrados.

A partir de la Ley de Transferencias de escuelas de la Nación a las jurisdicciones, en 1978 se crea la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires iniciando así un proceso similar al que se dio en la provincia de Buenos Aires con la sanción de la Ley Simini, de expansión y jerarquización al nombrar equipos directivos para los jardines.

En lo que respecta al plano pedagógico, podemos mencionar las características tecnicistas propuestas en el Diseño Curricular de 1981 elaborado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Posicionándose en una postura más bien conductista, los objetivos y actividades allí presentes se mezclan y son difíciles de disociar (Ponce, 2006:29).

Con el regreso a la democracia el nivel cobra nuevo impulso, se firman acuerdos entre los Ministerios de Educación y Salud Pública que dan vida a los Jardines Maternales, convirtiéndose así en los impulsores de un proyecto renovador a Nivel Nacional. El Estado pone a disposición de las madres trabajadoras un espacio formativo y ya no sólo asistencial. Las luchas docentes logran incorporar su figura a su Estatuto, de modo tal que se logra un marco legal que permite vislumbrar la creación de Escuelas Infantiles en la ciudad, se trata de instituciones que albergan en un mismo edificio las secciones de lactario, deambuladores, dos, tres, cuatro y cinco años.

La creación de los jardines maternales y la apertura de la primera “escuela infantil”, en la gestión de Hebe San Martín de Duprat se manifiestan como hitos porque más allá de ser decisiones locales sus efectos en términos de producción de conocimiento y elaboración curricular se visibilizan a nivel nacional (Fernández Pais, 2018:222-223). “En un diagnóstico sobre la educación inicial que Duprat hizo en 1992, como directora del Nivel Inicial de la Municipalidad de Buenos Aires, afirmaba que uno de los principales desafíos del Nivel era extender la oferta educativa y otorgar prioridad a los sectores con mayores carencias ambientales, incluyendo los más alejados de los sectores urbanos” (Ibidem,223).

Para principios de los años noventa el mapa que mostraba la Ciudad de Buenos Aires era distinto al de otras jurisdicciones. Allí convivían jardines maternales, escuelas infantiles, jardines integrales y jardines de infantes tanto de jornada simple como de jornada extendida. Más allá de lo mencionado nada de ello garantizará para aquellos años un justo acceso a las vacantes para los más pequeños de todos los sectores sociales.

Durante estos años, tal como mencionáramos en el capítulo 1 se sanciona la Ley Federal de Educación, que no era vinculante, y la Ciudad decide no acatar la Reforma sumando a ello la decisión de no considerar el uso de los cuadernillos con los CBC entregados por el Ministerio de Educación Nacional.

Señala Fernández Pais respecto al inicio del milenio que “(...) el año 2000 fue un año especial para el nivel inicial en la Ciudad de Buenos Aires con la culminación del proceso de elaboración curricular que se realizó con la participación activa de docentes

en cuyas salas se pusieron en práctica muchas de las propuestas allí reunidas (...) estos diseños fueron y aún siguen siendo material de consulta para las docentes de todo el país” (2018:249). Podemos inferir que estas particularidades de lo que sucede con el Nivel Inicial en la ciudad confirman el hecho de la mirada centralizada de la educación en la capital del país.

Cerraremos este capítulo diciendo que en la actualidad existe una multiplicidad de ofertas, tanto en el ámbito privado como en el público. Sin lugar a duda creemos que mucho podría mejorar y hacer de esta oferta algo más equitativo y de calidad para los pequeños que viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



## CAPÍTULO 3

### LOS DISEÑOS CURRICULARES NACIONALES Y JURISDICCIONALES

---

Tal como mencionáramos en la introducción del presente trabajo, dentro de éste como de otros niveles educativos los Diseños Curriculares expresan una visión, una especie de declaración de principios acerca de cuestiones pedagógicas fundamentales. En ese sentido, son una fuente legítima para comprender cómo en cada época se pensaron (con qué palabras, en base a qué principios y valores) los roles de los maestros, los alumnos, las instituciones y el Estado. Afirma Brailovsky que sobre todo en el Nivel Inicial “los diseños funcionan mucho más como declaración de principios y orientaciones, como fuente de inspiración y guía, que como un programa cerrado de trabajo” (2016:30).

En lo que respecta a nuestro país ya desde principios del siglo XIX el currículum se convirtió en una cuestión de Estado. “Será el Estado (la Nación y las provincias) el que, a partir de entonces, tomará decisiones significativas respecto de la definición de los métodos y de los contenidos a ser enseñados” (Gvirtz y Palamidessi, 2005:87). Los autores sostienen que las discusiones sobre el contenido a enseñar se relacionaron siempre de manera estrecha con las disputas entre los partidarios de un modelo de organización político federal o unitario y un poder centralizado o descentralizado.

Dentro de nuestro sistema educativo centralizado donde el Estado tenía alta injerencia en la definición de los planes de estudio y de los programas de enseñanza, tanto los consejos provinciales como los nacionales, así como los Ministerios de educación, eran los encargados de promulgar dicho material. La denominación de planes o programas perduró hasta fines de la década de 1960, momento en el que comienza a hablarse de currículum. La progresiva descentralización administrativa vivida tanto en nuestro país como en otros de Latinoamérica no significó lo mismo en cuanto al modelo curricular cuyas políticas siguieron siendo centralizadas, al menos por ese tiempo. Afirma Terigi que hacia la década del ochenta el currículum se definió como un aspecto relevante del conjunto de la política educativa de países centrales como Reino Unido o los Estados Unidos, y posteriormente esa tendencia se extendió a nuestros países. “Las políticas curriculares habilitan, inhiben y aun generan sus propios actores...las políticas curriculares establecen la agenda de aquello que vale la pena discutir” (Terigi, 1999: 49).

La autora también sostiene que el Diseño Curricular en nuestro país adquiere un lugar central, actuando como herramienta de las políticas de reformas del sistema educativo, promoviendo múltiples experiencias de estos documentos e inclusive la formación de equipos de investigación que se ocuparon de los procesos de implementación de los cambios curriculares.

Atendiendo a las transformaciones curriculares que se han dado a lo largo de la historia de nuestro país, podemos afirmar que previo a 1979 existía solamente un documento curricular elaborado por el Consejo Nacional de educación en 1972, y que además era poco consultado por los docentes, como afirma Malajovich (2016:112).

Durante la posterior época de gobiernos militares, y la preocupación por la llamada “subversión en la educación”, se elaboran en varias provincias Diseños Curriculares como uno de los mecanismos de control ideológico. Sin embargo, con la llegada de la democracia algunas jurisdicciones, incluida la Ciudad de Buenos Aires, deciden una completa modificación “(...) con el propósito central de democratizar el funcionamiento de sus instituciones y revalorizar la función educativa del nivel” (Malajovich: 2016: 112).

De la mano de la Ley Federal de Educación (24.195) de 1993 se determina la obligación de elaborar los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para cada nivel educativo, específicamente los del Nivel Inicial se formularon en 1994 y estuvieron a cargo de personal técnico contratado por el Ministerio de Educación. Afirman Gvirtz y Palamidessi que tanto las provincias como la Ciudad de Buenos Aires reciben el mandato de planificar, organizar y administrar el sistema educativo de su jurisdicción y de aprobar el currículo de diversos ciclos afirmando que las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de gobernar las escuelas y de elaborar los currículos (Gvirtz y Palamidessi, 2005: 93). Los CBC que establecía la ley servirían como matriz para que cada una de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires decidieran su propio currículum y posteriormente cada escuela se encargaría formular su propio proyecto institucional.

Quedan de este modo delimitados los tres niveles de concreción, decisión y planificación del currículum. El poder regulador de los CBC, sobre la elaboración de los Diseños Curriculares provinciales, se ve reflejado en la tendencia a tomar cómo parámetro para la clasificación de los conocimientos, áreas que son propias de la tradición de la escuela primaria (Terigi, 2002). Al respecto podemos decir que en estos documentos se incluirían solo contenidos clasificados en conceptuales, actitudinales y procedimentales,

organizados en bloques y expectativas de logro. Respecto a las disciplinas seleccionadas para el nivel, se incluyeron matemática, lengua (oral, escrita y literatura), ciencias sociales y naturales, tecnología, expresión corporal, música, plástica y educación física. La lógica establecida con este tipo de distribución por disciplinas resultó de difícil comprensión respecto a lo que se venía dando y además, como afirma Malajovich “la ausencia de propuestas didácticas que permitieran comprender cómo deberían ser enseñados y las características de la capacitación que se organizó produjeron lo que muchos autores denunciaron como la *primarización del nivel* (...) se incorporaron en las planificaciones los contenidos establecidos en los diseños jurisdiccionales, pero sin transformar las prácticas docentes” (2016:113).

Con un sistema educativo fragmentado y heterogéneo, en el año 2004 en el marco del Consejo Federal de Educación, se asume desarrollar una política que le diera sentido de unidad al sistema y quedan allí aprobados los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) tanto para el Nivel Inicial como para el Nivel Primario.

En lo que hace al Nivel Inicial, y para entrar ya en lo más específico respecto a este trabajo, el documento hace explícito que los NAP

...refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (2004:10).

Se destaca allí que la intención primordial es respetar la realidad cotidiana de las aulas, así como los Diseños Curriculares de cada jurisdicción. “Los NAP para el nivel inicial caracterizan al nivel como “una experiencia irrepetible en la historia personal y decisiva respecto de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas” y desarrollan (...) una serie de propósitos para la formación de la infancia, que abarcan lo personal-social, lo lúdico, los lenguajes verbales y no verbales, la alfabetización inicial, la indagación del ambiente (...)” (Malajovich: 2016: 114).

Con la sanción de la nueva ley de Educación de 2006 y las correspondientes leyes provinciales, se determina el comienzo de la transformación de los Diseños Curriculares en la mayoría de las provincias, proceso que aún no se ha concluido pero que sigue en marcha. Con el correr de los años tanto el Estado Nacional mediante el desarrollo de documentos específicos como cada provincia con el armado de nuevos diseños, nos ofrecen actualizaciones constantes. “Los NAP son la producción curricular de alcance nacional más reciente” (UNESCO, 2015: 16).

Desde la enseñanza vertical y autoritaria que caracterizó al oscuro período de la dictadura militar, pasando luego por los documentos de la década del ochenta que se encargaron de volver a debatir sobre marcos democráticos y llegando a la década del noventa donde los Contenidos Básicos Comunes (CBC) sirvieron de marco orientador para la elaboración de los Diseños Curriculares provinciales, se precisa que actualmente todas las jurisdicciones poseen un diseño integral elaborado según sus características locales o bien documentos oficiales en lo que se refiere al jardín de infantes (UNESCO, 2015). En lo que respecta al jardín maternal sin embargo el escenario no es el mismo, falta mucha producción específica.

Junto a la sanción de la ley 26206, la reorganización del sistema educativo argentino y el reconocimiento del Nivel Inicial con las características mencionadas se asistió al diseño de marcos curriculares específicos que orientaron y orientan hoy en día el camino que se pretende seguir. Según un documento elaborado por el Ministerio Nacional de Educación en el año 2011, las políticas educativas nacionales tendientes a ampliar la extensión del Nivel Inicial en el país requieren de una planificación tal que dé respuesta a esta necesidad. Consecuentemente, tanto la responsabilidad institucional como la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, serán un trabajo esencial al momento de diseñar las estrategias de gestión que llevarán a cabo los equipos jurisdiccionales del nivel junto al ministerio nacional. Al interior de cada una de las provincias del país, los propios modelos organizacionales se encargan de resignificar los Diseños Curriculares atendiendo desde los aspectos referentes a la concepción del sujeto, las dinámicas institucionales y el quehacer educativo hasta el modo de abordar el conocimiento, de entender la realidad y la diversidad cultural.

El mismo documento citado habla de la importancia e intención de seguir fortaleciendo la cobertura del nivel universalizando la sala de 4 años y sostiene la necesidad de atender los distintos y variados modelos organizacionales pero siempre en el marco de repensar una buena escuela que considere aspectos tales como la presencia de maestros con titulación específica, espacios propios y equipamiento adecuado, una relación alumno-maestro razonable, currículum específico y participación de las familias. Se destaca la importancia de revisar el lugar otorgado a las familias de estos alumnos de Nivel Inicial a lo largo del período de su institucionalización. La sociedad en permanentes cambios y constantes adecuaciones a realidades históricas crea la institución que complementaría a la familia en su difícil tarea de proteger, educar y cuidar a su generación más joven. El surgimiento del jardín como necesidad a esa familia reducida en número

de componentes y sometida a gran cantidad de obligaciones, es uno de los mundos (el otro es la familia) especialmente creado y tendiente a aislar al niño del mundo social amplio (Duprat y Malajovich, 1993). Las autoras destacan la, para ellas, interesante distinción entre “ser responsable de” y “encargarse de la ejecución de” a partir del aporte de Borsotti (1981), quien sostiene que esta diferenciación es útil para el Nivel Inicial y su relación con la familia. Esta última, menciona el autor, delega la ejecución directa de algunos aspectos como son el cuidado, la atención y la educación, a otras instituciones cuya función específica es cumplir con esta tarea (1993:24).

Hoy nuestros objetivos educativos tienden a desarrollar integralmente al niño, con sus poderes, capacidades, actitudes y necesidades. Esto implica que recibimos un niño “entero” que nos ofrece la familia y que nos preparamos a educarlo a partir de su historia personal y de su vida en familia (Duprat y Malajovich, 1993: 25).

La educación de la primera infancia destaca Malajovich, sigue siendo aún una cuestión doméstica y cuya responsabilidad recae principalmente en las mujeres de las familias. La autora invita que reflexionar, sin negar la responsabilidad que le cabe a la familia en la crianza de los niños, acerca de las condiciones de orfandad en las que viven las familias y sus propias oportunidades de construir en proyectos y en un futuro diferente para sus hijos (Malajovich, 2006).

Concentrándonos en lo jurisdiccional, en el último diseño para el nivel de la Ciudad de Buenos Aires, se menciona a las familias con sus problemáticas y conflictos severos y menciona que ante este cuadro de situación la escuela amplía sus funciones y asume nuevas tareas. Una lectura profunda de documentos en el capítulo de análisis de este trabajo nos permitirá analizar el lugar otorgado a esta otra institución dentro del ámbito escolar.

Desde una nueva mirada para explicitar los factores exógenos sobre los cambios curriculares nacionales, Terigi nos acerca el concepto de “sociedad mundial” como aquella que produce y transmite doctrinas universales acerca de los derechos, capacidades y habilidades de los individuos y sobre la importancia de la igualdad individual y colectiva, así como del valor de las ciencias y la razón (Terigi, 2016:166).

La autora toma la afirmación de Astiz (2014) al destacar que las reformas curriculares emergentes se distinguen por estar altamente institucionalizadas a nivel global e interconectados, aunque sostiene que es el Estado el que aún posee la autoridad sobre la educación. Si como afirma Terigi el currículum puede a través de su elaboración hacer público el sentido que la experiencia educativa para la primera infancia implica, o

comprometer a los Estados en la promoción de recursos y previsión de políticas que den atención educativa a la población infantil, entre otras cosas, “...su análisis y revisión se convierte en un trabajo necesario para entender los proyectos políticos de nuestros países para la infancia” (2002: 5).

Malajovich menciona en un informe del año 2003 la presencia, ya desde finales del siglo XX, de principios comunes y de un marco teórico compartido respecto a las propuestas curriculares de diferentes países en esa época. Y afirma que “este enfoque común se puede analizar en relación con: los valores que orientan sus propósitos educativos, la concepción de la infancia, la función educativa del nivel, sus fundamentos pedagógicos, la relación con las familias, la articulación con el nivel siguiente (Malajovich, 2003:4).

En su análisis y bajo las razones que justificarían la afirmación anterior, en referencia a las tradiciones socioeducativas y culturales diversas, el reconocimiento de los derechos de la infancia a una educación temprana como un ideario en común superando los modelos asistenciales, la utilización de bibliografía pedagógica común y el papel de los organismos internacionales impulsores de criterios similares en las definiciones curriculares; Terigi establece que Malajovich nos aproxima allí a la concreción del concepto *ideología de la escolarización* para el nivel inicial que confirmaría “un cambio sociohistórico en las propuestas educativas para la primera infancia entre la ideología de la asistencia y la de la educación (2016: 171).

Hacia principios del nuevo siglo la organización de los currículos del Nivel Inicial de la región, no solo de Argentina, seguía dos posiciones extremas. Por un lado, el acompañamiento y fortalecimiento del desarrollo infantil y por el otro la clasificación de otros tiempos de contenidos en la cultura occidental (Terigi, 2002). En la actualidad, la mayoría de los países ha diseñado marcos curriculares que abarcan desde los primeros meses de vida hasta los 6 años, aunque aún hay una tendencia a privilegiar los de 3 a 6 años. Sus estructuras presentan semejanzas y diferencias y en su gran mayoría se centran en las modalidades formales, aunque comienzan a ser oficializadas las posibles alternativas en los currículos nacionales (OREALC, 2010).

La legitimación de la cultura que el currículum pone de manifiesto, respecto a lo que debe alcanzar a la primera infancia, se convierte en prácticas educativas que la sociedad considera fundamental para el desarrollo de todo niño. Convirtiéndose estas prácticas en una declaración pública, a través de los Diseños Curriculares, es posible analizar de qué modo se hace allí visible el rol del alumno y la construcción de este rol

de diferentes maneras: según el contexto, según la época y sobre todo según la definición que de éste circula oficialmente como ya hemos mencionado en capítulos anteriores. Esto será lo que nos ocupará entonces en los siguientes capítulos.

### **3.1 LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES**

Previamente al análisis que realizaremos en el próximo capítulo, parte central de nuestra investigación, presentaremos a continuación un cuadro que da cuenta de los distintos Diseños Curriculares que tomamos para dicho análisis.

Este cuadro pretende ofrecerle al lector un marco general sobre la existencia de estos documentos. Haremos foco en el tiempo en que fueron creados, detallaremos algunas características contextuales tanto a nivel país como de la propia Ciudad de Buenos Aires y nos daremos el permiso de “titularlos” a partir de la lectura profunda realizada sobre éstos. Nos gustaría dejar explicitado que esta selección de características y datos no es ni acabada ni definitiva, sino una introducción general a los diseños que serán analizados.

DISEÑO	AÑO	TÍTULO OFICIAL	DATOS CONTEXTUALES
El Diseño Inaugural	1972	Currículum para el Nivel Preescolar. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Nacional de Educación.	-Presidente: Alejandro Lanusse (de facto). -Ministro de Educación: Gustavo Malek -Consejo de Educación: Dr. Leonardo Simone.
El Diseño Tecnista	1982	Diseño Curricular para el Nivel Preescolar	-Presidente: Reynaldo Bignone (de facto) -Ministro de Educación: Cayetano Licciardo -Intendente: Osvaldo Cacciatore (de facto) -Secretario de Educación: Comodoro Luis Agustín Castagnino
El Diseño de la Escuela Democrática	1989	Diseño Curricular para el Nivel Inicial	-Presidente: Carlos Menem -Ministro de Educación: Antonio Salonia – Jorge Rodríguez -Intendente: Carlos Grosso -Secretario de Educación: Antonio Mathov
El Primer Diseño/Anexo para el Jardín Maternal	1991	Diseño Curricular para el Nivel Inicial Anexo 1° Ciclo Jardines Maternales	-Presidente: Carlos Menem -Ministro de Educación: Antonio Salonia – Jorge Rodríguez -Intendente Municipal: Carlos Grosso -Secretario de Educación: Osvaldo Devries
El Anexo Renovador	1995	Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial	-Presidente: Carlos Menem -Ministro de Educación: Antonio Salonia – Jorge Rodríguez -Intendente Municipal: Jorge Domínguez -Secretario de Educación: Prof. Enrique Martín
El Diseño del Nuevo Milenio	2000	Diseño Curricular para la Educación Inicial	-Presidente: Fernando de la Rúa -Ministro de Educación: Juan José Llach – Hugo Juri -Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Aníbal Ibarra -Secretario de Educación: Lic. Daniel Filmus

La caracterización de los diseños curriculares con estas denominaciones obedece a una decisión teórica y basada en el trabajo de análisis que se desplegará más minuciosamente en el capítulo siguiente. Sin embargo, guarda íntima relación con cuestiones de época que han sido profundamente trabajadas en otros textos, que

constituyen un marco conceptual para esta investigación. Brevemente, dedicaremos los últimos párrafos de este capítulo a comentar esta caracterización de los diseños curriculares como inaugural, tecnicista, democrático, etc.

El primero de los diseños que aparece, tal como especificamos en apartados anteriores, no pertenecía solo a la Ciudad de Buenos Aires, sino que fue elaborado por el Consejo Nacional de Educación y, por lo tanto, tenía alcance nacional. Sin embargo, decidimos incluirlo ya que marcó el inicio, también a nivel jurisdiccional, del uso de este tipo de documentos en el Nivel Inicial y constituyó el primer marco curricular formal para la ciudad. Su carácter “inaugural”, entonces, es evidente y su valor como primer diseño curricular reside en el hecho de que expuso, por primera vez, a docentes, formadores y funcionarios a incluir la dimensión curricular de la educación inicial de manera explícita en los debates, prácticas y producciones. Esta dimensión no estaba naturalizada e incorporada al discurso pedagógico, como puede verse reflejado en las primeras páginas del documento, que, sin preámbulos ni anuncios, sin formulaciones de principios políticos ni marcos institucionales de ningún tipo, encara la enumeración de los contenidos y las propuestas didácticas. Es notable el contraste entre la presentación de este diseño inaugural, que *entra en tarea* inmediatamente, y las de los subsiguientes, que invariablemente incluyen (y cada vez en mayor medida) un marco de principios, alcances y definiciones previas. El diseño más reciente, en el otro extremo, dedica un tomo entero (el “Marco General”) a este fin.

Otro aspecto que revela el carácter inaugural de este documento es su mimetización con los libros de didáctica de la época. La referencia a los “centros de interés” y las “unidades de adaptación” retoman y replican los planteos que surgen de la prolífica producción editorial de los años 60, dentro de la que se destaca el clásico “Fundamentos y estructura del jardín de infantes”, de Hebe Duprat y Cristina Fritzsche (1968) o “El jardín de infantes hoy. Bases teóricas y elementos prácticos”, de Lydia Penschasky de Bosch, Lilia Formasari de Menegazzo y Amanda Pérez Ranea de Galli (1969), o “Teoría y práctica de la educación preescolar” de Celia Carpi de Germani y colaboradoras (1969). Estos textos, centro de las discusiones didácticas, aparecen retomados en el diseño de forma bastante lineal en algunos casos, mientras que los debates a lo largo de las siguientes décadas mostrarían una relación menos dependiente entre producción editorial y producción curricular.

El diseño al que llamamos “tecnicista”, de 1982, refleja las concepciones educativas del gobierno de facto que llevaba ya gobernando el país seis años. Como en

otros niveles de enseñanza, refleja las concepciones fuertemente tecnicistas e influidas por las teorías de la organización y el capital humano. Un texto paradigmático de aquellos años describe la concepción tecnicista afirmando que: “Es en muy buena medida la llamada pedagogía por objetivos (...) una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia valor básico de las sociedades industrializadas orientada por criterio de rentabilidad material” (Gimeno Sacristán, 1990:14).

Creadas para esa época las direcciones de los jardines y sus respectivas supervisiones comienza el proceso de constitución del nivel y junto a ello la preocupación por definir su política curricular. En el diseño de 1982 puede verse reflejada esta visión que enfatiza el carácter técnico de la educación en las aspiraciones conductuales de los objetivos, en la inclusión de planificaciones “parrilla” (enormes recuadros que clasifican y encolumnan los objetivos, los contenidos y las actividades destinadas a cumplirlo en forma desagregada) y en el lugar casi “reglamentario” otorgado a la psicología evolutiva como parámetro para definir lo que resulta adecuado a los niños de cada edad. Al carácter técnico se suma un fuerte discurso moral y burocrático, que se refleja en las primeras páginas del documento. Si el diseño de 1972 entraba en tarea sin preámbulos, éste se inicia con un decreto firmado por el Comodoro Castagnino y una serie de definiciones que subrayan los valores de la moral cristiana y la civilidad.

El currículum al que denominamos “de la escuela democrática”, siguiendo la referencia de las primeras páginas, se abre con extensas definiciones teóricas atravesadas del clima de apertura democrática de la época. Plantea el carácter dialéctico de las concepciones educativas, subraya el espíritu participativo y democrático del documento y despliega definiciones sobre el hombre a educar, la función social de la educación, empleando términos como complejidad, multicausalidad, autonomía, y plantea varias cuestiones en términos dialécticos tendientes a superar dualismos cerrados.

El anexo de 1995 posee un carácter “renovador” en la medida en que amplía, y actualiza (“renueva”) al diseño del 89. En la introducción se lo presenta con la finalidad de brindar un enriquecimiento y profundización del anterior. Entre las novedades que aporta, pueden destacarse la división por áreas disciplinares de los contenidos y el reflejo de debates didácticos al interior de cada una de las áreas.

La denominación de los otros diseños curriculares estudiados responde a cuestiones evidentes que no requieren mayor justificación.

Por último, y para darle una visión más macro de las autoridades, incluimos en la última columna al presidente de la Nación y su Ministro de Educación a nivel país y al intendente/jefe de gobierno y su Secretario de Educación a nivel jurisdiccional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Como complemento de los datos aportados en este cuadro comenzaremos el capítulo siguiente con algunas definiciones propias de cada uno de estos documentos curriculares.



## CAPÍTULO 4

### LOS LUGARES PARA EL ALUMNO EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES: CONTINUIDADES Y RUPTURAS

---

---

#### 4.1 RESPECTO A LOS MARCOS Y DEFINICIONES PROPIAS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES ANALIZADOS

A partir del presente capítulo nos abocaremos a analizar y describir cual fue el lugar otorgado al alumno del Nivel Inicial, respecto de las concepciones de aprendizaje, respecto a su consideración en tanto sujeto social y respecto al lugar otorgado a sus familias, según los Diseños Curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estas tres dimensiones vertebradoras acompañarán el desarrollo del capítulo donde se presentarán algunos hallazgos de la investigación.

Existió un amplio período desde que el Nivel Inicial se institucionalizó y consolidó como tal hasta que se formuló un primer Diseño Curricular propio. Durante este período, antes de 1970, cuando la producción curricular oficial aún no se hacía presente con el formato que hoy conocemos, pueden señalarse algunos hitos de relevancia que fueron probablemente dejando algunas pistas que los Diseños Curriculares tomarían.

Entre estos hitos, pueden señalarse fuentes tales como revistas de distribución escolar, que evidencian haber sido tomadas como vertebradoras y ejemplificadoras de las planificaciones para el trabajo de aula que llevaban a cabo las docentes. Aunque excede el propósito de este trabajo el detenernos a realizar un análisis minucioso de estos antecedentes, a modo de ejemplo mencionaremos que la Revista “La Obra”<sup>8</sup> sirvió durante muchos años como fuente de consulta e inspiración para que los docentes del nivel utilizaran al planificar propuestas para sus alumnos. Un artículo de dicha publicación titulado “Sugestiones para el trabajo diario. Jardín de Infantes” (La Obra, Revista de Educación, 1958:8) define el lugar de la revista como *auxiliar* de la tarea docente y facilitador de *carpetas didácticas*. El material ofrecido (poesías, cuentos, indicaciones sobre la ejercitación sensorial, etc.) en estas carpetas, se sumaba a algunas

---

<sup>8</sup> La Obra es una revista de recursos didácticos para los tres ciclos de la Educación General Básica que se caracterizó por ser pionera en el rubro. Su primer número data del año 1921.

consideraciones generales sobre el jardín de infantes y las características de los niños de entre 3 y 6 años. El ejemplo es interesante porque en su contenido resuena el discurso que luego asumirían los diseños curriculares. Hay, claro, una gran diferencia entre aquellas revistas y los diseños, que es la legitimidad estatal del currículum por sobre las producciones editoriales, pero a nivel discursivo y puramente didáctico, parece evidente la existencia de ciertas resonancias comunes.

Otro antecedente de importancia es la nutrida producción editorial de las décadas previas. Los libros de aquellos años asumían un carácter integral, definiendo al jardín de infantes, destacando los rasgos deseables de las maestras, compartiendo enfoques teóricos y dando, en fin, un marco amplio que los diseños luego ocuparían, dejando a los textos en lugares más específicos. Autores como Fritzsche, Duprat, Ravioli, Cañequé, Bosch, entre otros, produjeron una serie de textos que sirvieron de consulta permanente a los educadores de la época y que aún siguen siendo marcos de referencia del nivel inicial.

Basaremos el trabajo en el análisis de los seis Diseños Curriculares existentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dentro del período 1972 – 2000, período que se delimita por el primer diseño publicado, y el último, que regían para la ciudad de Buenos Aires, ya fuesen diseños jurisdiccionales o nacionales que abarcaban a la jurisdicción, como el de 1972. En principio, ampliaremos algunas cuestiones que completarán el cuadro presentado en el final del capítulo anterior, para luego adentrarnos en el abordaje de las dimensiones que seleccionamos como vertebradores del análisis y surgidas de los objetivos específicos.

Respecto al primer Diseño Curricular existente del Nivel Inicial, nos encontramos con un documento al que dimos a llamar “el inaugural” que data del año 1972. Éste se presenta como “Currículum para el Nivel Preescolar” del Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Nacional de Educación, y localizado en Buenos Aires. Más allá de mencionar su localización, entendemos que éste regía para los jardines de infantes oficiales y los privados adscriptos de la Capital Federal y los de algunas provincias que dependían de dicho organismo (Bosch, 1985).

Desde el inicio formaliza su propia definición de este modo: “es la totalidad de actividades y aprendizajes que el alumno preescolar realiza, bajo la responsabilidad del jardín de infantes” (DC, 1972:9). Destacamos también que habla de “El nuevo currículum” y sus implicancias, lo que invita a reforzar la hipótesis de que, aunque no hubiera diseños curriculares formales hasta el momento, sí existía un campo de discusiones y debates alrededor de la educación de la primera infancia, que el documento

retoma y formaliza. Cabe mencionar un informe del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que confirma lo mencionado y además hace referencia a Guías de apoyo para las docentes elaboradas inclusive hasta la década del 80, como material previo a este primer diseño.<sup>9</sup>

El Diseño Curricular para Nivel Preescolar de la Ciudad de Buenos Aires de 1982, que titulamos como “el diseño tecnicista”, surge como un modelo experimental en vistas de los lineamientos curriculares insuficientes vigentes hasta ese momento. Se propone este documento entendiendo la necesidad de aplicar nuevas orientaciones psicopedagógicas en el nivel según allí mismo se afirma. Su actualización se plantea ante el surgimiento del nuevo documento elaborado para el nivel primario y la necesidad de compatibilizar ambos diseños.

Formaliza su definición de este modo: “Currículum: es el conjunto de experiencias que el niño vive bajo la responsabilidad del Jardín de Infantes en función de los objetivos formulados para este nivel de educación” (DC, 1982: 9).

El Diseño Curricular de 1989 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, al que caracterizamos como “el diseño de la escuela democrática”, se presenta bajo la denominación de Diseño Curricular para el Nivel Inicial ya en el ámbito de gobiernos democráticos. Básicamente se abandona la idea de utilizar los términos “preescolar” o “preprimaria” asumiendo la denominación de “Educación Inicial” para aquella que está dirigida al niño desde los 45 días a los 6 años. Dentro de su marco teórico presenta un encuadre general de la educación y de los objetivos de la Educación Inicial en particular. Respecto a su contenido en general, podemos afirmar que es sustancialmente diferente a lo publicado previamente notándose un amplio propósito por encuadrar particularidades del nivel que hasta ese momento no se habían hecho explícitas en otros diseños. Reconocido como un hito en la didáctica del nivel, reconceptualiza sus funciones educativas y establece los contenidos de enseñanza desde los marcos disciplinares.

El “primer diseño” para jardines maternos, titulado como Anexo 1° ciclo Jardines Maternos manifiesta en su introducción, que se crea a partir de la necesidad de sumar al Diseño Curricular de 1989 un documento específico del trabajo docente en dicho ciclo. Bajo la dirección de los especialistas del área de currículum de la Municipalidad de la

---

<sup>9</sup> Informe del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe\\_educacion\\_inicial.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_educacion_inicial.pdf). Según el documento que se cita se hace mención a estas guías de apoyo, sin embargo, no aparece ningún dato con referencia precisa a estas. Inclusive el documento no tiene bibliografía alguna.

Ciudad de Buenos Aires y de la colaboración de los docentes que integraban el staff de las instituciones dedicadas a la atención de los más pequeños, surge este documento.

La claridad que nos aporta el recorrido ya expresado en capítulos anteriores sobre el nacimiento y desarrollo del Nivel Inicial nos permite confirmar que, si bien el ciclo de jardín de infantes tuvo prontamente un carácter propiamente educativo, el jardín maternal nace con una marca fundamentalmente asistencial. Este anexo plantea instalarse en un período, el cuarto según allí se señala, donde se destaca lo pedagógico, un período a construir y de allí su importancia de incluirlo como documento relevante para este trabajo.

Se lo define como parte del Nivel Inicial y se le reconoce su carácter educativo. Sin embargo, plantea esto como un desafío a seguir trabajando, expresándolo claramente al decir: “La situación actual en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires es un claro ejemplo (...) aunque no existen prácticamente instituciones que se autodenominen guarderías, la denominación jardín maternal no implica que todas ellas funcionen bajo este carácter” (DC, 1991:19).

El caracterizado como “anexo renovador” del año 1995, se presenta como un anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial de 1989. El mismo supone un enriquecimiento y profundización del anterior, no su reemplazo. Se respeta como vigente el documento de 1989, pero se habilita como complementario este anexo, resultando reemplazados en su totalidad los capítulos referidos a Lengua y Matemática. Este relevamiento surge de la naturaleza de su “renovación”, centrada en debates didácticos y pedagógicos al interior de las distintas disciplinas.

Entre 1989 y 1995, año de publicación de este diseño, se llevaron a cabo investigaciones que dieron como resultado la necesidad de revisar los enfoques planteados para enriquecerlo. La aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial por parte del Consejo Federal de Educación de 1994 brindó la posibilidad de realizar los ajustes que se creyeron entonces necesarios para el nivel. La revisión del modelo didáctico y de los enfoques de las disciplinas ofreció respuestas transitorias, abiertas y plausibles de modificaciones.

El que dimos a llamar “diseño del nuevo milenio” se presenta como una propuesta integradora a partir de la colaboración y discusión de los diferentes actores del Sistema Educativo comprometido con el Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires cuya vigencia se establecerá a partir del ciclo lectivo 2001.

Básicamente se autodefine como un documento para las instituciones, cuyo propósito es construir un marco que oriente las prácticas en cada escuela del Nivel Inicial

y superador del único sentido hasta el momento dado en los diseños como un conjunto de propósitos, contenidos y actividades. “Exige la reflexión y convoca a la problematización, para mejorar las prácticas de enseñanza” (DC, 2000:13).

Como hecho diferenciador de los anteriores diseños podríamos mencionar que se presenta como una colección de cuatro documentos que incluyen un Marco General por un lado y la propuesta educativa para las diferentes secciones por otro. Integran estos últimos, un tomo para la 1° y 2° sección (para los niños de 45 días a 2 años), uno para la 3° y 4° (niños de 2 y 3 años) y uno para 5° y 6° (niños de 4 y 5 años). Esta producción reconoce los aportes de documentos curriculares anteriores, así como el aporte de otros documentos producidos en el Área de Educación Inicial de años recientes a su elaboración. Podemos afirmar entonces que este diseño ordena y enmarca todos los existentes hasta la fecha de su aparición.

Revisando la evolución de esta secuencia de documentos curriculares, tanto en sus definiciones y contenidos, en sus formas de estructurarse o en sus vocabularios donde resuenan los debates de cada época, se hace evidente que constituyen en conjunto una interesante ventana a través de la cual mirar la forma en la cual el Nivel Inicial consolida su accionar sobre el niño.

En las próximas páginas, desplegaremos lo que podría definirse como el análisis central de esta tesis, dedicada a describir el lugar del alumno en los Diseños Curriculares para la Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Este análisis se enfocará en tres dimensiones, surgidas de los objetivos específicos, que pretenden, sino abarcar integralmente, al menos complejizar y permitir un abordaje amplio de la cuestión. Nos interesa comprender cómo los diseños curriculares miran al alumno, pues la forma en que estos documentos conciben al sujeto escolarizado da cuenta de representaciones sociales sobre la infancia y la evolución de estas miradas habla de cómo la sociedad nombra, acoge, protege, respeta y, en suma, educa, a los niños.

Las tres dimensiones se centran en tres aspectos fundamentales de la vida de los niños en la escuela, de su construcción como alumnos y de su atravesamiento social.

En primer lugar, la cuestión del aprendizaje. Promover aprendizajes es, en algún sentido, una de las principales finalidades de las instituciones educativas. Todos los diseños curriculares se presentan en términos que, de un modo u otro, refieren a la promoción de aprendizajes. Sin embargo, a lo largo del análisis podrá verse cómo distintos términos, trasfondos teóricos y éticos, van relevándose en los modos de entender el aprendizaje y en el peso que va teniendo la idea puntual de aprendizaje de contenidos,

en contraste con la idea amplia de “formación” o “educación”. Anticipándonos a una hipótesis en esta dimensión, diremos que hay una continuidad en cuanto a la consideración de los aprendizajes como metas explícitas de la tarea del nivel, pero que a medida que se avanza en los diseños en el tiempo, el aprendizaje va volviéndose un proceso más preciso, más teorizado, más anclado a las disciplinas (o áreas) y menos mimetizado con la formación en un sentido amplio. Si en sus orígenes, el jardín de infantes enseñaba “a vivir”<sup>10</sup>, en los documentos más recientes, aparecen minuciosos y caracterizados los detalles y pormenores del aprendizaje disciplinar.

Dentro de esta primera dimensión, nos enfocaremos en diferentes asuntos que sobresalen en el análisis como especialmente relevantes a la hora de entender las concepciones sobre el aprendizaje infantil:

- el juego, concepto teórico y metodológico de indudable peso en las didácticas del nivel;
- el niño/alumno en su pasaje de sujeto pasivo a sujeto activo del conocimiento
- la evaluación, práctica por excelencia en la que se miran los procesos de aprendizaje y que, en el Nivel Inicial, al estar desligada de la acreditación, asume formas particulares,
- las intervenciones docentes, esto es, las prácticas de enseñanza, que se suponen siempre fundadas en alguna concepción respecto del aprendizaje.
- la función propedéutica que asume el nivel en sus inicios y su pasaje a la función educativa
- y la organización de la enseñanza y sus modificaciones para poder entender cómo se concibe el aprendizaje de los alumnos

Una segunda dimensión se centrará en el alumno como sujeto de derecho. Si el niño deviene alumno al escolarizarse, y en ese acto asume una serie de atravesamientos institucionales, legales, discursivos, la condición de alumno supone entonces una relación estrecha con la condición de sujeto de derecho. El carácter de “sujeto de derecho” es atribuible al niño antes que, al alumno, pero la consideración del sujeto alumno como un sujeto con derechos altera, modifica, condiciona, los modos de concebir al alumno. A lo largo del tiempo, los diseños reflejan procesos en los que se reconocen más rupturas que continuidades, y los hemos representado en tres líneas, a saber:

- del niño/alumno como objeto de tutela al niño/alumno como sujeto de derecho

---

<sup>10</sup> Afirma Guillén de Rezzano (1940).

- de la responsabilización del propio niño por su éxito o fracaso a la construcción de una mirada de la complejidad
- del niño/alumno psicologizado al niño/alumno del paradigma de la diversidad

Finalmente, una tercera dimensión se enfocará en la relación entre el alumno y el hijo, es decir, entre el ámbito familiar y el ámbito escolar. La consideración de lo familiar es una constante en el Nivel Inicial, donde la referencia a las familias es omnipresente a lo largo del tiempo. La vida familiar como modelo y referencia de la enseñanza tanto como la relación entre maestros y familias se hacen presente a lo largo de todos los diseños más allá de la época de su producción. El modo en que se fue modificando tanto el modelo de familia como su relación y vínculo con el jardín de infantes se refleja particularmente en dos líneas que dimos a llamar:

- de la escuela como complementaria de las familias a la escuela abierta a la comunidad toda
- del vínculo obligatorio entre familia-escuela a la construcción de un vínculo compartido

## **4.2 EL ALUMNO COMO SUJETO DE APRENDIZAJE**

Una de las dimensiones a través de la cual es interesante mirar los diseños curriculares e interrogarnos acerca de los procesos que reflejan y las historias que relatan, es la de los diferentes modos de enfocar el aprendizaje infantil que en cada documento se pone en evidencia. Las concepciones de aprendizaje presentes en los diseños se evidencian en el vocabulario empleado, en las jerarquizaciones propuestas, en los diálogos que se procura establecer entre diferentes asuntos.

Consideramos a continuación una serie de cuestiones que son fundamentales para el Nivel Inicial y que nos ayudarán de algún modo a revisar como se fueron configurando los alumnos en tanto sujetos de aprendizaje según evidencian los distintos diseños curriculares.

### **4.2.1 EL JUEGO: DE UNA ESENCIA INFANTIL A UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA**

La cuestión del juego aparece de distintos modos, pero siempre ocupando un lugar central en los diseños. Un recorrido por algunos fragmentos de los diseños curriculares, puestos en diálogo con bibliografía específica, podrá ayudar a mirar en el tiempo cómo fue variando su lugar en los diseños curriculares, y cómo se fue ligando a los aprendizajes y a la actividad en general de los alumnos. El diseño inaugural de 1972 plantea que:

Las actividades que el niño cumple se manifiestan en la experiencia del juego. El juego revela la actitud espiritual del niño. En él se combinan todas sus facultades y su finalidad máxima es su plena realización (DC, 1972:16).<sup>11</sup>

La referencia un juego e infancia, de una manera naturalizada: el juego es un rasgo del espíritu infantil. Se sigue de esto que el docente debería conocer los aspectos lúdicos de la vida infantil, donde el juego ya se halla. Como veremos, esto contrastará con la idea más didáctica (o didactizada) del juego, donde se piensa al docente como promotor, articulador o usuario de metodologías de enseñanza asociadas o a travesadas por el juego. La cita, de todos modos, parece un elogio del juego, aunque más allá de menciones como esta, no aparezca ningún apartado en especial dedicado al juego en este primer diseño para el Nivel Inicial. Esto contrasta con la existencia de una valoración en la época acerca del juego. Malajovich menciona la existencia de grupos de jóvenes maestras impulsoras de los jardines de infantes en el país, encabezado por Rosario Vera Peñaloza, quienes ya desde hacía muchos años venían desarrollando una serie de materiales didácticos que le otorgarían al juego una función primordial en el nivel (Malajovich, 2001). La centralidad que en documentos posteriores adquiere el tema nos habla de cómo estos materiales comienzan a mirar al niño del Nivel Inicial con mayor especificidad en sus roles principales. Los diseños curriculares, podríamos conjeturar, tardaron más que la bibliografía específica en ahondar en la cuestión del juego.

Un riquísimo documento de Violante (2011) nos brinda una línea de tiempo detallada sobre las diferentes maneras de ver el juego a través de los años y analiza cuáles fueron los textos claves que acompañaron durante cada uno de estos momentos a los docentes de Nivel Inicial. En este documento la autora referencia bibliografía específica de juego, aporta datos de otros documentos existentes y muestra cómo va cambiando la mirada sobre lo que significa jugar en el jardín de infantes. Y uno de los ejes centrales del análisis, se refiere precisamente a la puesta al servicio (o no) del juego de la enseñanza.

---

<sup>11</sup> En lo sucesivo cuando hablemos de los Diseños Curriculares utilizaremos la abreviatura DC para referirnos a ellos antes de mencionar el año respectivo en una cita.

En referencia al tiempo del diseño que nos ocupa, la autora sostiene que por aquellos días “Todos los días los niños dedicaban aproximadamente una hora de la jornada a elegir entre las propuestas ofertadas, desarrollando su autonomía, su posibilidad de organizar su trabajo con otros, su oportunidad de jugar en propuestas más o menos dirigidas según las diferentes alternativas de cada rincón” (Violante, 2011:6). A ello agrega que era común brindar entre las actividades propias de la jornada, la realización cotidiana de juegos tradicionales. Como veremos más adelante hoy en día aparecen nuevamente en escenas cotidianas de los jardines la posibilidad de recuperar ese tipo de juegos.

El diseño inaugural de 1972 da al juego un lugar a la vez naturalizado y (tal vez por ello) omitido. Las apariciones puntuales del juego en el documento se ven bien reflejadas en los siguientes extractos:

*Los rincones o sectores de actividad ofrecen amplias posibilidades para el juego dramático, que requiere varios participantes (DC, 1972:32).*

Gusta de jugar, y su mayor equilibrio sicosomático le permite hacerlo sin la participación de los adultos. En la selección de éstos influye la diferenciación de sexo (DC, 1972:39).

El juego trabajo para su mejor desarrollo, se organiza en cuatro momentos: planificación, desarrollo de la actividad, orden del material y evaluación (DC, 1972:71)

El niño adquiere nociones concretas y exactas de las cosas, a través de los sentidos y se adecúa al mundo en que vive por medio del juego.

En el juego se combinan, todas las facultades del niño, y su finalidad suprema es su desarrollo, su plena realización (DC, 1972:182).

Puede verse en varios de estos extractos la mirada sobre el juego como un rasgo propio de la infancia, que convive con una (aún tímida e incipiente) visión del juego como recurso de la enseñanza. No obstante, los años setenta son recuperados también como un momento de florecimiento de las pedagogías lúdicas que, aún sujetas a un proceso de discusión y enriquecimiento, se plasmaban en prácticas (especialmente el juego trabajo) que se volverían emblemáticas. Es indudable que la presencia y jerarquización creciente de la idea de juego a lo largo de la producción curricular para el nivel ha ido de la mano de un igualmente creciente desarrollo didáctico y pedagógico del concepto en el plano académico. Pero en aquellos años se instalaron y sistematizaron dispositivos que permitieron ese proceso. Violante, por ejemplo, celebra en un trabajo reciente que “Hoy gratamente tengo que decir que volvimos a los inicios de los años 70 (por lo menos en los planteos escritos que circulan y se socializan) donde el juego-trabajo está volviendo a ocupar el horario cotidiano que no se resigna. (...)” (2011:9). Y agrega:

Los juegos tradicionales se valoran y generan espacios de placer y actividad compartida con familias, niños de diferentes edades y recuperación del bagaje cultural propio de cada contexto. (...) Los juegos grupales se constituyen en oportunidades para enseñar matemática, (...) que están dejando de ser transmitidos en actividades grupales tradicionales y expositivas para comprometerse en situaciones lúdicas desafiantes e interesantes para nuestros niños (Ibíd.).

Reconocer la centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica del Nivel Inicial es sostenido y fundamentado por la autora adhiriendo además a la idea de que debe existir voluntad política para integrar el juego en la escuela. Los NAP y la Ley de Educación Nacional contemplan este aspecto.

El diseño de 1982 ya presenta al juego como el formato privilegiado de trabajo del nivel y como el vertebrador de la tarea. Esta diferenciación con el diseño anterior se hace evidente desde los enunciados de sus primeras páginas y se visualiza en el texto del documento:

Es el medio que le permite al sujeto la construcción del conocimiento y que conduce a la afirmación del yo. (...) el juego implica aprendizaje, fantasía, ausencia de fines, plenitud y goce (...) el juego en la edad preescolar es una necesidad vital y el jardín de Infantes, como institución, la atiende y canaliza (DC, 1982:17 y 18).

De una concepción algo idealizada del juego, dada por hecha, y establecida como pura naturaleza infantil en el diseño anterior, se pasa a una mirada más atravesada por concepciones psicológicas y pedagógicas.

El juego como vehículo de los aprendizajes se refleja en cada apartado, todo parecía poderse enseñar a través del juego. Una lectura política que dialoga y otorga un color diferente a esta valoración es la que aporta Malajovich, para quien a la vez que se empoderaba el juego como recurso didáctico, se buscaba como objetivo un adiestramiento de los sujetos que los moldeara a las exigencias institucionales. El juego, en ese sentido, “era un medio idóneo para enmascarar este proceso de institucionalización. Gracias a estos aprendizajes actitudinales, a esta domesticación, el nivel siguiente (la escuela primaria) podría iniciar la enseñanza de contenidos específicamente escolares...el niño que ingresaba en el jardín de infantes simplemente debía convertirse en alumno” (2012:124). Interesante contrapunto interpretativo donde el juego es, a la vez, liberador (porque se lo piensa como puente entre el niño y el mundo) y “domesticador”.

Un texto interesante y contemporáneo a este diseño, destacado en la época como consulta permanente debido al reconocimiento de sus autoras en el Nivel Inicial (Bosch, Cañequé, Duprat, Menegazzo, entre otras), dedica más de un capítulo al juego y sus modos de intervención en el jardín de infantes. Se afirma allí que “generalmente se observa una marcada tendencia de parte de la institución escolar, canalizada por su cuerpo

docente, de dar *direccionalidad fundamentalmente externa* al proceso de juego infantil”. En cuanto a esta direccionalidad mencionada aparece fuertemente y arraigada ya como una costumbre “un tipo de *ambientación permanente de sala, llamada por rincones*” (Bosh y otros, 1985:59-60).

Cañeque plantea allí la validez de otorgarle direccionalidad al juego en la institución escolar, en la línea de “jugar para”. Pero al mismo tiempo propone revisar si “el niño que va al jardín de infantes tiene que jugar solamente para aprender” (1985:64). Tal vez la respuesta a estos interrogantes podamos encontrarla en cómo se plantea el juego en diseños posteriores. Digamos por ahora que esta secuencia muestra un proceso de madurez en las concepciones del juego escolarizado: de ser un rasgo esencial pasa a ser un recurso didáctico, y ya visto desde este nuevo ángulo, se abren discusiones más precisas acerca de las implicancias y modos aceptables de emplearlo en la enseñanza. En este tercer estadio se encuadran, dentro de la bibliografía de la época, dos artículos de reconocido desarrollo académico y representativos de las dos posturas presentes en el debate de ese momento, dan cuenta del clima de discusión alrededor de la cuestión del juego por esos años. “Jugar para...” escrito por Galperín vs. “Jugar por jugar” escrito por Cañeque. Respecto a éstos sostiene Violante que se pone en cuestión el lugar del juego para enseñar contenidos definidos por la docente, así como la presencia de direccionalidad externa ejercida en las situaciones de juego (Violante, 2011). Se hace evidente con estos materiales una vasta producción editorial que interpela en algunos casos y confirma en otros, el lugar asignado al juego en el debate que circula por la época, así como las posiciones asumidas oficialmente a partir del diseño curricular vigente.

Nuevamente, la voz de los propios diseños da cuenta de lo expresado anteriormente:

El juego es la forma de trabajo del Jardín, es el eje de la tarea y no se circunscribe exclusivamente a ciertos momentos (DC, 1982:17).

Jugar es vivir y también trabajar es vivir. El principio de placer se da en el juego y el de realidad en el trabajo; sólo en la tarea creativa se conjugan ambos aspectos. Cuando el trabajo se torna libre, placentero y creativo por el grado de gratificación que ocasiona, se conjuga con el juego (DC, 1982:17).

El juego en la edad preescolar es una necesidad vital y el Jardín de Infantes, como institución, la atiende y canaliza (DC, 1982: 18).

En las citas puede apreciarse la presencia de la tríada niño-juego-escuela como base enriquecida de la discusión.

En lo relativo al juego tanto en el diseño que dimos a denominar “de la escuela democrática” de 1989 como en sus anexos para jardín maternal y su anexo renovador de

años posteriores, evidencian un nuevo enfoque. Lo primero y distintivo es que en el diseño de 1989 se desarrolla un amplio y detallado apartado sobre el enfoque histórico-crítico del juego en la pedagogía del jardín de infantes. A partir de ello la idea es entonces la recuperación, reflexión, redefinición y actualización de la mano de propuestas superadoras de juego que formaron parte de la historia de la didáctica del jardín. En la nueva corriente del pensamiento pedagógico presente en este diseño se amplía y se toma más extensamente (y con mayores precisiones didácticas) la idea, apenas esbozada en el diseño del 82, de que el juego se integra a todos los momentos del quehacer, pero en diferentes niveles, según sea la actividad y su didáctica.

Se afirma en este documento que el juego atraviesa la experiencia infantil, y esto se materializa en conceptos como “territorio vital”, “formas y niveles” de juego, o “significación” del juego, en un empleo del vocabulario que denota la profundización del análisis:

Tanto en el juego y la educación física, como en el juego y el cuento, los objetivos son del docente. El utiliza todas las formas y niveles de juego adecuado a la edad para lograr alcanzarlo (DC, 1989:48).

En este momento los contenidos y materiales, lo mismo que el tiempo, constituyen el encuadre básico del docente que crea y alimenta las situaciones de juego a partir de la realidad circundante, de ese “territorio vital”, seguro de que el niño necesita comprenderlo, organizarlo y que lo hace sobre todo a través del juego (DC, 1989:49)

(...) Estos contenidos del juego deben responder a las necesidades del niño y tener amplia significación para él. No se trata de la metodología de juego rígida, que acaba por negarlo, de la escuela tradicional, ni tampoco de su sustitución por la adquisición de un conocimiento a través de la investigación y experimentación, ni tampoco, por supuesto, de la confianza total puesta en una supuesta ciencia que estaría en todos los niños en alguna medida (DC, 1989:49).

Aludiendo como hiciéramos con anterioridad al material bibliográfico de la época, a mediados de los años noventa, se destaca un texto que marca una instancia superadora de aquel debate que mencionáramos anteriormente, “jugar para...”vs jugar por jugar”, “Aportes para una Didáctica”. Allí se encuentran sintetizadas las ideas de un grupo de profesoras que con este y otros documentos construyen una potente conceptualización a la que denominaron “Juego en el contexto escolar” (Harf, Violante y otras, 1994).

El apartado que refiere al juego en el “diseño del nuevo milenio” retoma citas de documentos anteriores, tales como las recién mencionadas, pero además incorpora nuevas concepciones reconocidas por ejemplo en la Convención de los Derechos del Niño. Dice en referencia a ello:

El juego es pues, patrimonio privilegiado de la infancia y no uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no solo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue. (...) el juego comparte algunas de sus

características con las otras actividades desarrolladas en la escuela, pero esto no autoriza a suponer que toda la actividad del niño en la institución escolar es juego (DC, 2000:119).

Creemos que esta cita muestra claramente un proceso de superación a lo largo de los distintos diseños en cuanto a cómo se piensa el aprendizaje de los chicos relacionado con el juego. De un mirar al juego como algo innato de la infancia, como una cuestión de derecho y didáctica en el contexto escolar a una actividad que debe ser respetada y favorecida en el jardín de infantes, pero no por eso determinante y única de este espacio: del esencialismo a la didáctica, y de ésta a una reflexión pedagógica más amplia.

Así como la modificación de la concepción de infancia fue modificando los objetivos planteados para el Nivel Inicial, también deja de entenderse el juego como panacea del nivel, afirma Malajovich. Es necesario brindar oportunidades para que el verdadero juego se haga presente en la tarea cotidiana con el fin de favorecer la capacidad lúdica de los niños, tanto desde sus formatos como desde sus contenidos (Malajovich, 2012).

No podemos dejar de mencionar además que las investigaciones realizadas por Patricia Sarle “Enseñar en clave de juego” (2008), “Enseñar el juego y jugar la enseñanza” (2006) y “Lo importante es jugar” (2010) han ampliado, redefinido y profundizado conceptos que ayudan a la mirada de quienes se dedican a la didáctica del nivel y más específicamente a los que sostienen que el juego debe ocupar un lugar privilegiado. La obra de esta autora, de fuerte presencia en los debates más recientes sobre juego y enseñanza, se centra en los desarrollos más didácticos de la cuestión, y definen de manera precisa los rasgos del juego en los contextos escolares, enfoque que expresa también el camino de madurez del campo lúdico que estamos describiendo.

#### **4.2.2 DEL NIÑO/ALUMNO PASIVO AL NIÑO/ALUMNO ACTIVO COMO SUJETO DE CONOCIMIENTO**

Otra pista para seguir la línea histórica, respecto a las concepciones de aprendizaje del alumno del Nivel Inicial tiene que ver con el modo en que el niño es concebido como un sujeto del conocimiento y de que distintas maneras este conocimiento del cual es protagonista aparece organizado.

Del Diseño Curricular de 1972 se rescata la particularidad de la mención hacia el alumno preescolar como un sujeto en construcción hacia este rol y en este nivel de enseñanza. De una clasificación de contenidos que incluye además de conocimientos,

destrezas, actitudes y hábitos pasando por una concepción triangular del saber cómo concepto, procedimiento o actitud, hasta la factibilidad de su aplicación en las diferentes áreas, socioemocional, intelectual o estética; los aprendizajes son concebidos como “oportunidades”. El énfasis puesto en las clasificaciones psicologizadas, el juego siempre presente como vehículo de los aprendizajes y la orientación de la enseñanza hacia un aprendizaje que aspira a reflejarse en conductas son pistas elocuentes.

Cuando se habla de objetivos específicos-, por ejemplo, se los separa en conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos, aspectos a lograr por el alumno. Podemos observar cómo, en la descripción de cada una de estas categorías, que pretenden abarcar las distintas dimensiones del aprendizaje, van apareciendo indicios de un diseño que sustenta una concepción pedagógica propia de las ideas de la escuela nueva, “pedagogía del desarrollo”, junto con los aportes de la psicología evolutiva.

Tomando uno de los apartados del documento es interesante analizar aquel dedicado exclusivamente a los alumnos. En este se hace una clara distinción entre los perfiles del niño de 3 y 4 años, de quienes habla paralelamente, con los niños de 5 años a quienes considera importante dedicarles un apartado especial por su inmediata entrada al nivel primario. Así como los procesos políticos que fueron creando regulaciones alrededor de, por ejemplo, la obligatoriedad de las distintas secciones fue progresando desde la sala de 5 años hacia abajo, pareciera que también la necesidad de ahondar en las particularidades de cada sala fue haciéndose presente en similar dirección. Esto nos invita a pensar por ejemplo que a medida que esta obligatoriedad, o al menos intencionalidad de inserción desde el jardín maternal, se manifiestan en las políticas públicas asumidas, también van surgiendo marcos específicos para cada edad en los diseños curriculares. Respecto a estas políticas y los marcos regulatorios del nivel en nuestro país se hace mención en el capítulo uno de este trabajo a algunos hitos fundamentales.

Siguiendo con las especificidades de este mismo diseño podemos mencionar que, así como se habla aun aquí de un niño preescolar, también se hace mención de este niño de 5 años posicionado en un lugar de pre- aprendizaje. Un pasaje que puede iluminar lo mencionado es el que afirma:

El niño se inicia en el pre- aprendizaje de la lectura (...) maneja las características de los objetos; se mueve en el espacio con firmeza; comienza a establecer coordinación en su lenguaje; le agrada inventar sus propias historias y nace el interés por la escritura. (...) Es el momento en que respetando su evolución y graduando su ansiedad, se intensificarán los ejercicios de pre- aprendizaje que han de facilitar el paso al aprendizaje propiamente dicho, sin afectar el normal equilibrio de su vida socioemocional (DC, 1972:96).

La caracterización de este niño preescolar de 5 años, cuya descripción apunta claramente a destacar la importancia de su preparación y articulación para el ingreso al nivel primario, no hace más que confirmar lo que venimos mencionando sobre el reconocimiento hasta ese momento del jardín de infantes no como un nivel educativo propiamente sino como un espacio de preparación para el comienzo de la escolaridad. Más adelante en este capítulo retomaremos y ampliaremos sobre la idea del nivel y su función propedéutica.

Se hace referencia al niño de 5 años puntualmente como un sujeto egocéntrico, curioso y responsable así también lo califica como capaz de hacer abstracción de formas espaciales. Algunas frases textuales que evidencian la consideración sobre este niño/alumno respecto al conocimiento:

(...) favorecer el desarrollo intelectual, mediante ejercitaciones y experiencias que lo preparen para la iniciación del aprendizaje formal, creando en el niño una actitud propicia para la adquisición de los conocimientos (DC, 1972:100)

(...) El niño de 5 años con su innata curiosidad, trata de conocer todo el mundo que lo rodea: físico, vegetal, animal, mineral. (...) no tratamos de presentarle informaciones científicas y complejas, que no pueden comprender, sino que tratamos de darle oportunidad para que descubra el “por qué” y el “cómo” de las cosas” (DC, 1972:106).

A partir de estas citas del diseño podríamos afirmar que se hace aquí evidente la reproducción de ideas en cuanto a poner al docente como propietario del saber y no al niño como capaz de interpretar o ejercitar abstractamente. Las propuestas se presentan como ejercitaciones directas y se afirma que el aprendizaje “sucedería” más allá de dar opción al posible razonamiento del niño ante esas propuestas. Se destacaba también la memorización por repetición como forma de aprendizaje y que este aprendizaje se iniciaría cuando el niño hubiese alcanzado un nivel de desarrollo, un caudal de conocimientos, habilidades e intereses apropiados. Caracteriza ese momento como maduración siendo este resultante del desarrollo genético y del aprendizaje y el “adiestramiento” ambientales. Las diversas propuestas pedagógicas en las que se recogen aportes de la psicología genética, hasta los años ochenta, tienen la característica común de postular a esta teoría como fundamentación casi exclusiva de una práctica docente que tuviera en cuenta las características del desarrollo cognitivo y social del alumno. “La psicología genética, más allá de sus intenciones originales, legitimaba la clasificación y la normalización de los alumnos” afirma Castorina (2009:56)<sup>12</sup>.

En el Diseño Curricular de 1982 nunca se hace mención del alumno como tal sino más bien se habla recurrentemente del niño en general. Este cambio de denominación

<sup>12</sup> Sobre la psicología genética y sus aportes cabe mencionar el texto de Gimeno Sacristán y Pérez Gomez (1994) donde se desarrolla el tema entre otras cosas.

remite al proceso amplio de legitimación del Nivel Inicial como nivel educativo, en el que las disquisiciones léxicas resultan un interesante referente. Si se tratara de comprender este proceso como un avance de “menos” a “más” escuela, sería presumible que las palabras aparecieran en el orden inverso, del niño al alumno. La aparición del término niño en este caso, sin embargo, dialoga menos con este proceso de institucionalización y más con una mirada hacia el niño a quien hay que “ayudar” a educar respetando sus singularidades y confiando en sus posibilidades de desarrollo socio afectivo, intelectual y psicomotriz.

Puede tomarse el análisis de Piedrahíta respecto de esta distinción (niño-alumno) cuando sostiene que “si se ha afirmado que la pedagogía supone la infancia, y en especial, la infancia escolarizada, es porque en su proceso de elaboración discursiva la pedagogía de la escolarización delimita, configura, “recorta” el sujeto y la representación de la infancia como niño “alumno” (2003:146).

Dentro de los objetivos en este documento la separación por dominios cobra un protagonismo explícito hasta ese momento no utilizado. El “dominio intelectual” refiere a aquel que “atiende a las posibilidades de aprehender la realidad significativa de acuerdo a la estructura del pensamiento y a las funciones que continuaran organizándose en etapas inmediatas” (DC, 1982:27). Lo que se espera que el niño/alumno aprenda según su edad, en este caso 4 y 5 años, aparece directamente relacionado con los contenidos que atenderán, según manifiesta, a información, comprensión, habilidades, destrezas y actitudes.

Ante la propuesta de diferentes actividades y su organización, podríamos entender cuál es el rol otorgado al niño:

En cada niño se dan distintas posibilidades según sus capacidades, intereses, motivaciones e inhibiciones y el rol de la maestra jardinera es el de ofrecer coherencia a esa diversidad de expresión (...) de manera de poder facilitar buenas experiencias a los niños (DC, 1982:49).

Sobre el juego trabajo dice:

“el niño, dentro de este momento de la tarea, que posee una metodología que le es propia, elige su actividad entre una gama muy amplia de alternativas (...) encuentra estímulos para resolver problemas por experimentación activa, enfrenta distintas situaciones y los resuelve por sí mismo (DC, 1982: 50).

El niño aparece en este diseño como un protagonista que elige y selecciona sus actividades manifestando que “podría” realizar un *aprendizaje activo*, sobre todo en las actividades grupales, sin embargo, jerarquiza el rol del docente como aquel que guiará y estimulará al niño permanentemente.

En el diseño de 1989 de la Ciudad de Buenos Aires, señalado como un hito en el proceso de elaboración curricular (Terigi, 2016), se hace fundamental hincapié en la curiosidad presente en el niño al que aun denomina como preescolar, y de su innato deseo de aprender.

En su inicio el marco teórico habla de un nuevo posicionamiento en el proceso educativo y se asume una nueva concepción dialéctica. Se deja de lado la idea de un educando cuyo desarrollo solo se da desde su interior o aquella mirada que lo consideraba como una tabula rasa, donde el docente se encargaba de imprimir conocimientos, y destaca la acción educativa como fundamental en el desarrollo inteligente y en los aprendizajes específicos que realizan los niños. El alumno desempeña un papel activo frente al conocimiento y es considerado con todas las posibilidades para aprender. Este papel activo del alumno puede verse en varios indicios:

- Respecto a la expresión en este nivel dice, por ejemplo: “nuestra propuesta parte de la idea de que todos los niños deben explorar la expresión y la creatividad en las actividades de aprendizaje de todo el curriculum...” (DC,1989: 50)
- Advierte sobre la necesidad de no negarle oportunidades al niño, al presentarle las diferentes unidades curriculares y darle “la posibilidad de adentrarse, relacionar, analizar, organizar y comprender dentro de su nivel de edad, guiado por la docente (...) quien confronta los supuestos infantiles, promueve el intercambio de los mismos” (DC, 1989:51).
- Respecto a las ciencias sociales y naturales menciona por ejemplo que “podrán ser cada vez más autónomos en relación al adulto (...) dudarán ante la evidencia (...) comprenderán la relatividad de los observables, podrán poner a prueba sus ideas, se animarán a anticipar el efecto de ciertos cambios” (DC, 1989:68).

Finalmente mencionaremos que se posiciona al alumno como sujeto de conocimiento al que se le proveen elementos para que a partir de su propio análisis encuentre una instancia superadora de esa experiencia y elabore un nuevo conocimiento.

Esto se hace presente en frases como esta:

El alumno también desempeña un papel activo frente al conocimiento, él es considerado con todas las posibilidades para aprender los contenidos propuestos en un determinado tiempo (DC, 1989:.45).

Podemos en relación con lo expuesto afirmar que además de aparecer en este diseño una crítica abierta a la mala aplicación de las experiencias piagetianas hechas hasta ese momento en las propuestas curriculares, se explicita en su marco metodológico el abordaje de los contenidos propuestos retomando las concepciones de Piaget sobre el constructivismo y la forma en que se adquiere el aprendizaje. Destacamos el valor que supone en el campo teórico la aparición de este tipo de discusiones, alrededor de autores centrales como Piaget en la comprensión del aprendizaje infantil.

No podemos pensar el aprendizaje sin pensar en el desarrollo y eso además de ser abordado por Piaget lo retoma Pérez Gomez cuando afirma que “el aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación con la dinámica del desarrollo interno (...) La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral” (Pérez Gómez, 1994:43).

Resulta interesante aquí referirnos a uno de los últimos trabajos de Meirieu (2016) donde se dedica a recuperar la idea de “pedagogía activa” y su posicionamiento en el tiempo. Califica como “absurda” la crítica a “el constructivismo” cuando se daba a entender que su propuesta era “que sus alumnos construyeran solos sus propios aprendizajes” y afirma que “el sujeto solo adquiere verdaderamente saberes cuando los convierte en su historia” (2016:51). Alude a un alumno “activo” mientras aprende, explicitando que se trata de una “actividad mental” y no reducida a una mera reducción a realizar “ejercicios de aplicación”. Sostiene que “(...) la pedagogía del ejercicio como la pedagogía del proyecto siguen siendo puntos de partida posibles para promover una actividad intelectual” (Meirieu, 2016:52).

El Anexo del año 1995, que como mencionamos anteriormente viniera a actualizar el diseño del año 1989, anuncia los avances de la educación proponiendo superar la enseñanza enciclopedista. En palabras del propio diseño:

Se trata, de este modo, de sustituir la forma de enseñanza mecánica y memorística por una concepción que recupere la función de aprendizaje para el niño y procure la construcción de significados y la atribución de sentido a lo que aprende (DC, 1995:9).

Se propone así la ampliación de los contenidos escolares según los aprendizajes que estos promueven y se clasifican estos contenidos en tres tipos: conceptuales, actitudinales y procedimentales. La división en los tres tipos de contenidos, así como la organización en áreas disciplinares que se decidió adoptar resultó de muy difícil comprensión y la ausencia de propuestas didácticas, entre otras cosas, produjo lo que muchos autores denunciaron como la “primarización del nivel”. (Malajovich, 2016).

Además, según expresa el documento, la importancia está puesta en los conocimientos previos de los alumnos y la resolución de situaciones problemáticas. Se focaliza en la correcta articulación de los contenidos para a partir de ello producir aprendizajes significativos en los alumnos del nivel<sup>13</sup>. Aprender resolviendo problemas,

---

<sup>13</sup> Como texto de referencia para ampliar sobre el tema mencionaremos “El constructivismo en el aula” de Coll, C. (1994)

es un enfoque que tiene fuertes referencias en los trabajos teóricos de la corriente constructivista. Por ejemplo, el trabajo de Morales Bueno y Landa nos ayuda a revisar cómo se presenta en el mundo educativo esta propuesta innovadora que alude al trabajo en pequeños grupos y que de manera colaborativa buscan resolver un problema inicial planteado por el docente y cuyo objetivo es desencadenar el trabajo autónomo del alumno<sup>14</sup>.

Respecto del aprendizaje significativo al que venimos haciendo referencia, mencionaremos que Coll alude a este concepto suponiendo ante todo un cambio de perspectiva radical en el modo de entender el proceso de enseñanza- aprendizaje. “Frente a la concepción tradicional y habitual de que el aprendizaje del alumno depende directamente de la influencia del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, se pone en relieve la importancia del conocimiento previo del alumno y, en general, de sus procesos de pensamiento” (Coll, 1988:137). Se hace aquí evidente que la profundización sobre ciertos temas que aparecieron en el diseño de 1989 como novedosos, debieron ser revisados y explicitados como mayor nivel de detalle a partir de nuevas políticas neoliberales presentes en el país que significaron también nuevas maneras de mirar a la educación.

El último diseño, el del año 2000, se propone algo totalmente innovador respecto a los anteriores. Allí se destaca el cuidado de la salud como modo de expandir el desarrollo del conocimiento del niño, en este caso sí ya reconocido como alumno del Nivel Inicial. Y en este reconocimiento podemos ver las evidencias de aquellas políticas públicas de nuestro país que se manifiestan, en consonancia con el plano internacional, poniendo en práctica los acuerdos alcanzados sobre la niñez.

Todos los cambios que se dan transnacionalmente responden a una nueva oleada de currículos bajo los cambios en la ideología de la escolarización y de cómo estas influencias exógenas impactan sobre los cambios curriculares nacionales. “(...) la llamada “sociedad mundial” produce y transmite doctrinas universales acerca de los derechos, capacidades y habilidades de los individuos, sobre la importancia de la igualdad individual y colectiva, y acerca del valor de las ciencias y la razón” (Terigi, 2016:167). Cabe destacar que tomamos de la autora el concepto de “ideología de la escolarización” ya que lo entiende como una construcción socio histórica sobre el sentido que tiene la escolarización y consecuentemente sobre los conocimientos básicos que la escuela debe

---

<sup>14</sup>MORALE, P. LANDA, V. (2004) Aprendizaje basado en problemas. *Théoria* vol.13 n°1. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>

transmitir. Hacemos mención del tema en el capítulo 3 cuando hablamos de los diseños curriculares.

Siguiendo con las particularidades del actual diseño y respecto a los aprendizajes propios de la edad, se le adjudica decisiva importancia en todas las áreas y se le atribuye a la escuela la función de “transmitir, recrear y crear conocimientos sobre el entorno social y natural” (DC, 2000:53). El “mundo exterior” al que se hacía referencia en el diseño del año 1991 es ahora mencionado como entorno natural y social. Esta expresión dice mucho respecto del conocimiento y el aprendizaje. Por un lado, sugiere que el alumno no conoce al modo de un conquistador que coloniza un exterior hostil, sino que resignifica su mundo cotidiano, su entorno. Esta idea, está en el corazón del espíritu de la unidad didáctica afirma Brailovsky, “(...) el mundo puede mirarse de dos maneras: *superficialmente*, desde la vivencia cotidiana, espontánea, ingenua, práctica; o bien mirarse *profundamente*, mediante una interrogación curiosa y sistemática. El gran mensaje de una unidad didáctica es, entonces, que vale la pena adentrarse gozosamente en este último modo de mirar el mundo” (2016:62). Retomaremos más adelante el tema de la unidad didáctica y de otras estructuras o formatos didácticos según los diseños curriculares.

Por otro lado, el entramado entre el mundo social y el mundo natural es todo un hito dentro de los debates al interior del nivel. El conocimiento del mundo cotidiano permite al niño interactuar eficientemente con la realidad social y natural, sin embargo, no siempre se creyó en la posibilidad del aprendizaje de las ciencias a edades tan tempranas. Los debates teóricos en los países centrales sobre proyectos de innovación en la enseñanza de las ciencias llegaron a nuestro país y varios autores pusieron el tema en el tapete.<sup>15</sup>

Respecto entonces a los primeros diseños y a diferencia de lo que sucede a partir del diseño de la escuela democrática, diremos que cada una de las disciplinas para el conocimiento del ambiente en su conjunto, ósea las ciencias sociales y las ciencias naturales, se propone un enfoque integrado a partir de los contenidos, aunque se mantiene la identidad de cada una para favorecer la claridad en la especificidad del planteo didáctico. Al respecto afirma Spakowsky que:

En general tendemos a identificar a la ciencia, como un conjunto de hechos, ideas, informaciones acerca de la realidad. Esta concepción deja fuera los procesos de producción, es decir, los métodos, los procedimientos de búsqueda de información, de análisis, de verificación, etc. Y también deja de lado las actitudes y los valores en relación con el conocimiento científico. Sin embargo, estos aspectos en su conjunto (...) son parte de los contenidos que deben enseñarse en el jardín de infantes (Spakowsky, 2005:49).

---

<sup>15</sup> Weissman H. (comp.) (1997) Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones. Paidós. Buenos Aires Para trabajos más actuales encontramos autoras como Diaz Claudia, Furman Melisa, Goris Beatriz, tanto en ciencias sociales como naturales.

Párrafos como los que mencionamos a continuación demuestran que a pesar de no existir diferencias sustanciales entre los diseños respecto al tema que venimos abordando, si se puede observar mayor desarrollo en el documento curricular del año 2000:

El presente capítulo plantea una propuesta didáctica que articula las ciencias sociales y naturales. Al igual que en los documentos curriculares anteriores estas áreas comparten como eje de trabajo la indagación del ambiente. En este sentido vincula aquellos aspectos que resultan pertinentes y, a la vez, abre espacios particulares para las problemáticas que refieren especialmente a una u otra área.

El estudio del ambiente convoca diferentes disciplinas que poseen sus propios objetos de conocimiento. En el Nivel Inicial comparten un enfoque didáctico cuyo propósito consiste en que los alumnos complejicen, enriquezcan, profundicen y organicen sus conocimientos sobre él (DC, 2000:81)<sup>16</sup>

Otra consideración respecto al alumno y sus posibilidades de aprender los contenidos propuestos en un determinado tiempo da cuenta del reconocimiento a su papel activo frente al conocimiento del que veníamos hablando. El aprendizaje requiere de variadas y múltiples situaciones de enseñanza para que se produzca y respecto a esto menciona:

El aprendizaje demanda tiempo, que es personal de cada uno. Los procesos de construcción de los conocimientos son lentos y suponen sucesivas elaboraciones y reestructuraciones, en un movimiento espiralado, donde muchas veces el conocimiento que se construyó será cuestionado para relativizarlo, ampliarlo o modificarlo (DC, 2000:106).

Además, se toma a los saberes previos de los niños como importantes y los presenta a éstos abordando el mundo desde un conjunto de esquemas sobre la realidad, no de un modo ingenuo. Cuando habla de saberes previos, habla tanto de ideas como de conocimientos que ha construido en su historia personal, y a partir de ellos se organizará la enseñanza seleccionando los contenidos para lograr una buena adecuación didáctica. Se abandona a partir de esta propuesta curricular la idea de construcción lineal del conocimiento (de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto) y se propone la integración de los contenidos a fin de lograr situaciones que den oportunidades para poner en juego lo aprendido. Esta integración nos habla entonces de un aprendizaje en continuo proceso que se va relacionando.

#### **4.2.3 DE LAS DIFERENTES CONCEPCIONES EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS/ALUMNOS**

---

<sup>16</sup>Ambas citas pertenecen al tomo para niños de 4 y 5 años del Diseño Curricular para la Educación Inicial del año 2000.

Nos parece interesante destacar el apartado que hace mención de la evaluación de los alumnos en los distintos diseños y a través del tiempo ya que entendemos que los cambios en las concepciones de evaluación son, además, una fuente sólida para pensar las miradas existentes sobre el aprendizaje del alumno de este nivel.

Bajo la mirada de un alumno que “aprende a actuar haciendo”, se destaca en el diseño de 1972 la importancia de preparar al niño para una sociedad cambiante. El seguimiento detallado y preciso se pone de manifiesto en citas que dejan clara la manera de evaluar propuesta: El alumno del jardín de infantes dice:

(...) “aprenderá a decidir por cuenta propia”, y el docente hará una evaluación dinámica y continua realizando un seguimiento exhaustivo del niño el cual determinará los logros de los objetivos prefijados, así como permitirá ver su conducta y comprobar su evolución (DC, 1972:116).

Se hace evidente a lo largo de este apartado, destacado como “la evaluación del rendimiento de los alumnos”, el peso puesto en un niño que aparece como responsable único de su propio aprendizaje. Al mismo tiempo, se resalta la función del docente como aquel que llevará un registro detallado y minucioso de cada actividad y de cada niño a fin de “dar cuenta” a sus familias de la situación en la que éste se encuentra.

Así como se evidencia en este curriculum una visión conductista del aprendizaje, se refleja el mismo accionar en la evaluación. La práctica didáctica basada en la teoría curricular de Tyler considera que “la evaluación constataadora de la eficacia tiene que comprobar su consecución. “...la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje (...) producen realmente los resultados apetecidos” (Tyler, 1973:108 en Gimeno Sacristán, 1994:341). La cita de alguna manera potencia lo expresado anteriormente respecto al modo de evaluar los aprendizajes de los niños según se hace explícito en este diseño.

Una diferencia importante respecto al diseño curricular mencionado con el diseño de 1982 es que éste toma a la evaluación como una actividad continua, factible de cambios en la planificación y estimativa de los aprendizajes alcanzados por los niños. Destaca la evaluación de proceso como fundamental para analizar los pasos sucesivos de los niños según sus posibilidades y las del grupo donde está inmerso.

Es de destacar un fragmento que habla de quién evalúa, sobre todo porque menciona por primera vez al “alumno” y porque éste da indicios de algo que pareciera recortado de otro espacio y colocado casi forzosamente en éste:

La evaluación debe ser compartida entre maestros y alumnos, analizando juntos cualquier aspecto de la tarea. Si las responsabilidades son comunes, los errores y aciertos se comparten. Del éxito y el fracaso son partícipes ambos (DC, 1982:98).

Se evidencia aquí una evaluación que pareciera destacar “lo sucedido” más que la focalización en el aprendizaje del alumno.

En un capítulo propio se pone de manifiesto que se asume la evaluación como inherente al proceso educativo y plantea explícitamente el “que”, el “para qué” y el “cómo” llevar esta adelante. Además, provee una serie de técnicas e instrumentos útiles para una mejor evaluación en el nivel, en ellas no solo propone registros directos basados en la observación del niño o pruebas orales y gráficas, sino que además ofrece a las entrevistas y visitas de los padres al jardín como instrumentos que organizan con el “fin de evaluar información propiciada por los padres”.

El diseño de 1989, ante la propuesta de tener un alumno que logre competencias para conocer, para insertarse en la realidad sociocultural y para comunicarse, presenta la evaluación como testimonial de las diversas perspectivas presentes en las diferentes áreas del saber. Se propone una amplia variedad de situaciones donde se vea reflejado lo que el alumno alcanzó en forma creciente y a lo largo de las diferentes secciones. Aparece claramente especificada la necesidad de contar con un docente co-gestor de la política educativa adoptada, una política que comienza a evidenciar rumbos claros en cuanto a sus fines.

Evaluar en este contexto significa asegurar la igualdad de oportunidades a través del logro de una educación de alta calidad para todos, objetivo prioritario de la escuela pública (DC, 1989:54).

En relación a lo expresado y teniendo en cuenta a quien es protagonista de esta evaluación Gimeno Sacristán menciona que, “El evaluador no sólo manifiesta sus criterios sobre lo que es “normal” “adecuado” y relevante en el aprendizaje de contenidos de su materia, sino que con la evaluación puede controlar la conducta de sus alumnos” (Gimeno Sacristán, 1994:369).

En el documento se hace referencia, además, a una evaluación compartida entre el docente y el alumno, buscando como fin de este último su autonomía. y menciona al respecto:

La co-evaluación y la autoevaluación serán estimuladas para iniciar al educando en sus aprendizajes sociales e intelectuales en forma autónoma (DC, 1989:55).

En el anexo de 1995 dentro del título llamado “modelo didáctico” se hace mención del énfasis que se le dio históricamente a la evaluación de los procesos generales de aprendizaje y la evaluación de resultados alcanzado por cada niño sin existir un real compromiso de las instituciones en garantizar esos aprendizajes. A partir de ello surge en

este diseño la necesidad de especificar en cada capítulo lo que se denominan “expectativas de logro” haciendo referencia a:

(...) los saberes que los niños deben alcanzar al finalizar el nivel inicial, constituyendo una responsabilidad de la institución escolar en asegurarlos (DC, 1995:23).

Aparece esto como una permanencia respecto al diseño de 1989 el cual ya hablaba de la responsabilidad que le cabía al Nivel Inicial sobre el desarrollo de la personalidad del niño en sus primeros años y lo reconoce como entrada de este niño al sistema educativo.

Es así entonces que al finalizar el apartado de cada una de las disciplinas aparecen las expectativas de logro como orientación para el docente en cuanto a la jerarquización de los contenidos a abordar y otorgándoles un sentido de conocimientos básicos o mínimos y no de toques de aprendizaje. “La preocupación de la calidad, entendida como logro de unos objetivos básicos, lleva a incrementar los controles sobre la práctica educativa (...)” referencia Skilbeck al respecto (1990:362).

Finalmente, en el diseño del nuevo milenio, el título que enmarca la evaluación didáctica es “enfoque didáctico” y desglosa los para qué y para quienes de la evaluación didáctica además de dedicarle un apartado especial a la evaluación propia del alumno por un lado y de la tarea propia del nivel por el otro. Define la evaluación como:

(...) un proceso social continuo que, partiendo del análisis de la práctica educativa, permite tomar decisiones fundamentadas para reorientarla (DC, 2000:142).

El para qué está centrado en poder tomar decisiones en aquello sobre lo que se propone intervenir o incidir agregando que la comunicación de los resultados de ésta es fundamental. Se le da a la evaluación de los alumnos un carácter integral comprendiendo

(...) sus características personales y los aprendizajes vinculados a lo afectivo, social, cognitivo, motor y expresivo realizados en los diferentes campos del conocimiento (DC, 2000:146).

Y agrega que:

Entendemos el concepto de evaluación continua como aquel que es inherente a los planteamientos que quieren lograr una evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza, que tiene una intención formativa y que es desarrollada en general por procedimientos informales (óp.cit.:392).

Según todo lo mencionado se hace evidente entonces que la evaluación encuentra a lo largo del tiempo distintas maneras de visibilizarse en los diseños del Nivel Inicial. Desde la provisión de técnicas e instrumentos que consideran concepciones generales de lo educativo hasta lo referente a explicitar los para qué y los para quienes está dirigida esa evaluación, encontramos una amplia gama de aspectos que la fueron redefiniendo y que la siguen interrogando. Y en conjunto, puede conjeturarse que este proceso de

especificación de las concepciones de la evaluación tiene un correlato en la concepción del propio sujeto de la educación inicial.

#### **4.2.4 DE LAS INTERVENCIONES DOCENTES RESPECTO AL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS**

Si hay un niño que aprende en la escuela, hay un docente que ayuda, guía, genera propuestas, genera aprendizajes positivos. Todos estos modos en los que se hace mención de la intervención de los docentes como partícipes de los aprendizajes de los niños aparecen manifiestos a lo largo de los documentos curriculares y nos referiremos a ello citando algunos ejemplos que nos ayudarán a contextualizarlos.

El diseño inaugural del nivel habla del docente como una persona propietaria del saber negándole al niño, a partir de ello, la posibilidad de interpretar o ejercitar abstractamente aquello que se le presenta. Sus intervenciones solamente se harán presentes cuando sea necesario evaluar, aunque se le pide que esto sea algo dinámico y continuo. Un párrafo que ilustra esto dice:

El infante no capta reversibilidades abstractas. Por eso toda ejercitación debe ser directa. (...) Toda tarea que el maestro encomiende, si es dirigida, debe mantener el orden que se desea que él reproduzca (DC, 1972:41).

Esta afirmación pareciera darnos la pauta de un docente que se relaciona con el alumno de manera asimétrica, entendida ésta como una diferencia de status o de conocimiento. “El discurso escolar se ha estudiado como un caso de interacción institucional donde la asimetría de conocimiento está en el centro de la comunicación y genera una estructura de dominación discursiva entre el maestro y los alumnos” (Duborvsky, 2002:306).

Una primera ruptura respecto a este accionar docente que pudimos observar en el diseño de 1982 es que este lo posiciona en un lugar de “ayuda” o “guía”. Se le reconoce la posibilidad de decisión y libertad que podría tener el alumno en ciertas ocasiones, aunque destaca que es el docente quien debe responsabilizarse por el bienestar y correcta evolución individual-social de cada niño. Al respecto entonces algunos fragmentos que dan cuenta de lo mencionado:

En cada niño se dan distintas posibilidades según sus capacidades, intereses, motivaciones e inhibiciones y el rol de la maestra jardinera es el de ofrecer coherencia a esa diversidad de expresión, favoreciendo y regulando la participación de cada uno, sin perder de vista la dinámica propia del grupo, en torno a la actividad seleccionada de acuerdo con los objetivos propuestos y la secuencia y continuidad de contenidos y recursos, de manera de poder facilitar buenas experiencias a los niños (DC,1982:49).

El niño necesita un marco de referencia para evolucionar como persona, como ser individual-social. Ese continente debe darlo el docente, quien a su vez asiste a su propio proceso de crecimiento-aprendizaje (DC, 1982:15).

(...) en este momento el niño elige y la jardinera guía y estimula, lo que permitirá un mejor abordaje de la tarea para ambos (DC, 1982:50).

La maestra jardinera tendrá en cuenta las características evolutivas del grupo y sus intereses para poder guiarlos en el proceso de la creación plástica y el descubrimiento de sus posibilidades de expresión y comunicación. Su función será de orientación y estimulación, ofrecerá las técnicas que permitan desarrollar la capacidad creadora del niño en una tarea realizada placenteramente (DC, 1982:55).

Este posicionamiento al docente ahora en el lugar de ayuda nos hace pensar en cómo se van redefiniendo sus roles y a partir de ello pensar cómo se posiciona el alumno frente al aprendizaje. Respecto a esto nos parece ilustrativo citar una afirmación que realiza Duprat en referencia al juego trabajo en el jardín y el lugar del docente y del niño en esa interacción: “Es el niño protagonista de todos estos momentos, él es el que elige, él el que planifica, él el que realiza y él el que evalúa su propio quehacer. La maestra actúa como coordinadora de ese quehacer para favorecer el aprendizaje de todos y cada uno en todas las áreas” (1985:87).

Pasando al documento de 1989 diremos que aparece la imagen de un docente guía y reconocedor de saberes en su alumno cuyos puntos de partida son generadores de aprendizajes. Guiar al alumno, estimularlo, saber esperar sus tiempos, confiar en su creatividad, eran algunos de los aspectos que debía tomar en cuenta el docente, además de priorizar el vínculo afectivo por sobre todas las cosas.

Se recalca como fundamental que es el docente quien debe nutrir la curiosidad propia del niño proveyéndole experiencias de aprendizaje activas que amplíen y clarifiquen a aquellas experiencias de su vida diaria y sobre ello encontramos esta cita:

El descubrimiento que está en la base de la construcción del conocimiento puede tener en la curiosidad infantil su elemento dinamizador...y deben estar apoyados en la previsión, en la guía del adulto (DC, 1989:24).

Su anexo de 1995 destaca como diferenciador del anterior la importancia que le adjudica a un docente generador de propuestas descontextualizadas con el fin de focalizarse en el diagnóstico individual de cada uno de sus alumnos. Se evidencia en estos dos últimos diseños mencionados la particularidad de un docente que ya no se posiciona más en un lugar simplemente de ayuda o guía sino más bien como un facilitador de instancias provocadoras de aprendizajes significativos tanto del grupo en general como de cada alumno en particular. Al respecto Duprat y Malajovich afirman que “el papel del docente es determinante, no es el que impone el saber previamente elaborado (...) sino

que toma un rol diferenciado y activo como informante válido compartiendo la iniciativa con el alumno. Sin embargo, el lleva la dirección del proceso (...)” (1993:20). Destacan que la dirección del docente se distingue de la imposición, ya que éste respeta las necesidades del alumno y las relaciona con sus experiencias en función del conocimiento a alcanzar.

Ya deteniéndonos en el diseño que actualmente sigue vigente, por un lado y como una ruptura respecto de los diseños previos podemos decir que se alude a un docente responsable de crear un clima de aprendizaje productivo en donde el afecto y las emociones ocuparán un lugar de privilegio. Destaca además su rol de mediador entre el medio y el niño y la importancia de ser creador y orientador alrededor de los contenidos que propone y de las actividades compatibles a las experiencias y necesidades de los alumnos mencionando por ejemplo que:

Se privilegia (...) la necesidad de la intervención docente como mediador que posibilita la apropiación de los contenidos (DC, 2000:19).

Destaca, además, que si como mencionamos anteriormente es el docente quien debe organizar la enseñanza seleccionando los contenidos que generen una buena adecuación didáctica, se hace necesario que este docente se convierta en un indagador de aquellos saberes previos que poseen los alumnos y que ello se traduzca en buenas prácticas de enseñanza diciendo:

(...) el docente desempeña un papel activo. Parte del reconocimiento de los que los niños ya saben y considera que los contenidos han de ser alcanzados por los alumnos a partir del compromiso de éstos, de sus esfuerzos y como producto de un proceso individual dentro de un grupo (DC, 2000: 105).

Lo anterior se expresa también en un texto de la misma época de Meirieu (2001) que en sintonía con lo que plantea el diseño curricular alude a que el corazón de la educación está en la construcción de un sujeto inserto en un mundo que debe acogerlo y como tal está inscripto en una historia. La autonomía que desarrolla un sujeto a partir de hacer suyo un saber se adquiere de la mano de un docente cuya meta este alejada de la idea de la fabricación de un sujeto y que busque la formación de una persona “que se nos resiste”. Dice el autor: “(...) no hay que subordinar toda la actividad educativa a los caprichos de un niño-rey. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro” (Meirieu, 2003:2).

Como hemos visto el accionar docente se fue modificando conforme los enfoques que cada diseño fue proponiendo a lo largo del tiempo. Desde un docente propietario del saber o posicionándolo en un lugar de “ayuda” o “guía”, se evidencia su corrimiento dándole al niño sumo protagonismo respecto a su propio aprendizaje y posicionándolo entonces a este docente en un lugar de observador participante y destacado respecto al desarrollo infantil.

#### **4.2.5 DE LA FUNCIÓN PROPEDÉUTICA A LA FUNCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL**

Desde el diseño de 1972 la denominación del nivel educativo como preescolar, incluso el modo de nombrar al alumno como "alumno preescolar", sugiere una concepción de niño no plenamente alumno, que llegará a alcanzar la plenitud de tal condición cuando ingrese a la escolaridad primaria. Esta denominación, objeto de una mirada crítica en nuestros días, suele ser cuestionada ya que pone en relieve una función propedéutica para la educación infantil antes que una función plenamente educativa. Pensarla desde la concepción de niño y de alumno nos permite también analizar el proceso de construcción del sujeto alumno en este nivel de enseñanza.

La función propedéutica del nivel aparece planteada en el diseño inaugural bajo el reconocimiento de condiciones de un niño que se encuentre apto para ingresar al nivel primario una vez que evidencie una preparación tanto socioemocional como expresiva y física, pero descartando que esta preparación no incluya la enseñanza sistémica en las distintas áreas de aprendizaje. Respecto a iniciar el aprendizaje sostiene:

(...) este momento, es el llamado maduración, que es la resultante del desarrollo genético, bajo la acción de los factores ambientales como el aprendizaje y el adiestramiento (DC, 1972: 89).

En referencia al diseño de 1982 podemos afirmar que se sigue definiendo a la educación en este nivel como preescolar y preparatoria de nuevos aprendizajes que el niño continuará en la escuela primaria. Sin embargo, le adjudica al nivel una metodología de “trabajo propio”, resaltando la importancia de contar con una atmósfera afectiva que proteja y estimule al niño. Cabría aquí preguntarse el por qué hacer propia de esta caracterización al nivel, cuáles son los fundamentos que sustentarían la *no* necesidad de dichas características en los niños del nivel primario, por ejemplo.

Los objetivos propios del nivel, lo que se espera del alumno en este caso, lo separa en tres “dominios”, el socio- afectivo, el intelectual y el psicomotriz. Además, en cada uno de estos dominios se ofrecen los objetivos previstos para cada edad y se tiene en cuenta tanto la continuidad en el nivel como su articulación con el nivel posterior. Algún fragmento respecto a lo mencionado dice, por ejemplo:

Es de suma importancia que la institución garantice en forma sistemática el intercambio entre docentes del nivel preescolar y de primer grado. (...) centrado en la evaluación de los objetivos logrados (...).

Los registros narrativos (...) brindan a la maestra de primer grado datos significativos sobre los aprendizajes realizados por cada niño (DC, 1982:121).

Se evidencia en esto y en lo anteriormente mencionado una nueva mirada psicológica que respeta la creatividad de los niños y además aparece un docente cuya mirada se transforma en la de un observador clínico más que en la de un enseñante.

Como fundamental, y a diferencia de los anteriores diseños, en el del año 1989 se destaca la relevancia de enmarcar al Nivel Inicial dentro de la Educación Permanente y considerándola como parte de la educación continua.

La educación inicial tiene identidad propia, como la tiene el niño del que se ocupa, por tanto, no caben las denominaciones como “preescolar” o “preprimaria” que implican darle el carácter de etapa previa (DC, 1989:2).

(...) la educación inicial se integra en la educación permanente, que también se propone articular todas las etapas de la escolaridad y, en consecuencia, considera a la educación inicial como parte de la educación continua (Ibidem: 1).

El cambio en la denominación del nivel, de preescolar a inicial, ya nos habla de nuevas miradas y funciones.

En cuanto a su organización dice que la educación inicial está dirigida al niño desde los 45 días hasta los 5 años y aparece entonces la nueva denominación y la diferenciación entre maternal e infantiles. De la mano de esto podemos decir que tal como afirmásemos en el capítulo 1, las políticas dirigidas a la primera infancia van en concordancia con la nueva denominación del nivel, pero más concretamente con la incorporación desde temprana edad del niño a éste. Más allá de ello cabría profundizar, aunque no lo haremos en este trabajo ya que lo excede, si la incorporación de este infante tiene una función realmente educativa o mantiene viejos esquemas de asistencialismo y cuidados que no tienen real impacto en la función que se le asigna.

En el anexo del diseño que dimos a llamar de la escuela democrática, se manifiesta la instrumentación de la obligatoriedad de la sala de 5 años que propone en esa época la Ley Federal de Educación. Ésta se llevó a cabo de manera muy dispar en las distintas jurisdicciones y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, si bien se abrieron

nuevos establecimientos, no se llegó a cubrir la demanda. En otros casos, como ser en la provincia de Córdoba, se intentó cerrar salas de 3 y 4 años para poder abrir estas salas de 5 años que se necesitaban. “Esto demuestra la disparidad que existe en relación con la cobertura del nivel inicial y cuánto falta para que en todo el territorio el nivel inicial sea reconocido en su carácter esencialmente educativo” (Ponce, 2006: 94). La autora afirma que a pesar de los debates dados sobre el peligro de la “primarización” del nivel inicial todavía se sostenía la discusión sobre lo asistencial del jardín maternal en oposición a las necesidades educativas de los primeros años de vida.

Deteniéndonos en el actual diseño del año 2000 entendemos que existe una marcada diferencia respecto a los anteriores documentos curriculares. Lo que se planteaba como objetivo ahora se plantea como propósito de la educación inicial. Se menciona que:

(...) esta elección se fundamenta en la decisión de destacar la responsabilidad del Sistema Educativo y de sus instituciones sobre las experiencias educativas de sus alumnos, a diferencia de la anterior formulación que por centrarse sólo en los aprendizajes de los niños podía interpretarse como una ausencia de compromiso con las condiciones requeridas para llevar adelante el proceso de enseñanza (DC, 2000:33).

Cabe también destacar la mención específica que se hace a la articulación tanto hacia el interior del nivel como entre niveles con el fin de asegurar la continuidad del proceso educativo de los niños. El hablar aquí de proceso educativo nos hace pensar en un reconocimiento implícito del nivel dentro del sistema educativo nacional. Tal como mencionáramos en otros apartados, los CBC primero y los NAP después comenzaron a aportar algunas soluciones tendientes a pensar en la igualdad de oportunidades, pero por supuesto no definitivas.

Diker asegura que “la función preparatoria para el nivel primario es una especificación de la función pedagógica y representa probablemente la función más tradicional del nivel inicial” (2001:9). El carácter propedéutico del nivel sostiene que se manifiesta de dos maneras diferentes: por un lado, en una suerte de “adelanto” de algunos contenidos propios de la escuela primaria en el jardín, y por otro lado en la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.

La autora entiende que es importante detenernos, “(...) si el punto que define la identidad de un nivel es la preparación para la escolaridad subsiguiente o la presencia de unos objetivos, unos contenidos y unas modalidades de enseñanza y aprendizaje específicos. En el caso del nivel inicial este es un punto particularmente relevante, si se tiene en cuenta que en la mayor parte de los casos su misma denominación lo define como

el tramo inmediatamente anterior a la escuela primaria: preescolar, preprimaria, etc.” (Ibídem:10).

Acordamos con la afirmación de Narodowski cuando dice que el Nivel Inicial no es cualquier tipo de escuela, sino que es la primera instancia de escolarización de los niños, es en el jardín donde aprenden a ser alumnos (2009:31). Ante la preocupación existente sobre la primarización del jardín, destaca la importancia de que exista una verdadera articulación entre ambos niveles de enseñanza y nos dice, “(...) en lugar de preocuparnos por atenuar los efectos de ese tránsito “primarizando” la sala de 5 años, deberíamos comenzar a pensar en “jardinizar” los primeros grados de la escuela primaria” (Ibídem:32).

#### **4.2.6 DE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

Los Diseños Curriculares fueron modificando a lo largo de los años la manera de organizar la enseñanza, reflejar lo que sucedió en cada uno de ellos nos ayudará a comprender como se concebía el aprendizaje de los alumnos en cada momento de nuestra historia del Nivel Inicial.

En referencia a los contenidos del diseño de 1972 éstos se presentan como una serie de “oportunidades” ofrecida a los alumnos. En su formulación dice es fundamental tener en cuenta el “contorno sociocultural”, entendemos que podríamos referir hoy este término a entorno o contexto. Y como consecuencia de este “contorno” aparece otra denominación llamativa del alumno, es la que lo presenta como “variable alumno”:

(...) una consecuencia de este contorno sociocultural es la variable alumnos cuya relación con la variable objetivos es total. De esta relación de variables: ALUMNOS-OBJETIVOS, surgirá la variable programa (DC, 1972:10) (las mayúsculas pertenecen al texto original).

En un documento del Ministerio de Educación Nacional, del año 2009, Soto y Violante afirman respecto a este diseño que “Si realizamos una lectura del índice vemos que plantea desarrollos y normativas respecto de las áreas de conocimiento a enseñar, la evaluación de los alumnos, los espacios, la organización de los tiempos, entre otros. Al ser éste un momento en el que se expande el nivel inicial y se abren salas infantiles, este documento nacional prescribe sobre cómo organizar los espacios y el mobiliario” (2009:26). Estos contenidos a los que hacíamos referencia junto con la prescripción sobre la organización de espacios y mobiliario dan cuenta de un nivel educativo que comienza a dar sus primeros pasos respecto a la organización de la enseñanza y de su modo de

diferenciarse en algunos aspectos del nivel primario. ¿Pero qué dice respecto a la organización de la enseñanza?

Menciona el diseño que en el 1° Seminario Nacional de Educación Preescolar que organizara el Consejo Nacional de Educación, se resolvió adoptar el término “Unidad Didáctica (centros de interés o unidad de adaptación) para unificar la planificación.

La unidad de adaptación, además de ser significativa debe atraer al niño; proporcionar oportunidad e incentivo necesario para formar hábitos; adquirir información; facilitar la realización de experiencias básicas para el futuro; despertar sentimientos sociales al crear normas de convivencia (DC, 1972:57).

No es mucho más lo que se agrega sobre este formato de planificación, ni de ningún otro, más allá de clarificar tal como mencionan Soto y Violante (2009) las áreas de conocimiento a enseñar: área de la vida física (salud), área de la vida intelectual, área de la vida socio emocional, área de la sensibilidad estética.

Siguiendo con lo que hace a la organización de la enseñanza, el diseño de 1982 refiere en un anexo del documento “recomendaciones para la planificación didáctica” y dice específicamente:

La planificación didáctica es previsión y en un orden temporal a lo largo de cada período lectivo la maestra jardinera elaborará, en primer término, la que es fundamentalmente base para el desarrollo de toda la tarea (DC, 1982:108).

La especificidad sobre el tema es bastante escueta, solamente dos títulos detallan el apartado. El primero tiene que ver con el período de adaptación y el modo de organizar la enseñanza en ese tiempo: objetivos, actividades, relación con la comunidad. Y el segundo refiere a la planificación anual. Sobre éste se detallan dos elementos a incluir, por un lado, los objetivos de cada sección y por el otro las unidades didácticas. Es interesante lo que dice respecto a éstas:

Al elegir las unidades didácticas el docente tendrá como propósito seleccionar aquellas que sirvan como fuente para lograr experiencias provechosas. Lo esencial no será entonces el grado de información que las mismas pueden ofrecer, sino su condición de medios para satisfacer necesidades propias de la etapa evolutiva (DC, 1982:109).

El último de los puntos que incluye el diseño respecto a esto es la especificidad en cuanto a cómo planificar esa unidad didáctica de la que habla. Sobre esto dice:

La unidad didáctica es la que reúne en torno a un tema central **todas** las actividades y experiencias de aprendizaje, ordenadas y graduadas en forma tal que respondan al interés, nivel de madurez y experiencias previas de los niños (DC,1982:12) (las negritas pertenecen al texto original).

La especificidad en cuanto al formato, lo esquemático y direccionado de la acción nos muestra una evidente forma de pensar desde ese entonces este tipo de estructura, sin embargo y salvando algunas diferencias que los pasos del tiempo han obligado a realizar,

ya desde ese entonces e inclusive anteriormente con los que eran llamados centros de interés, la unidad didáctica es identitaria de la educación infantil. Al respecto afirma Brailovsky: “Enseñar por medio de unidades didácticas es algo más que una decisión técnica, ya que, al hacerlo, el docente se inscribe en una filosofía educativa de muy larga tradición” (2016:62).

Dentro de la propuesta didáctica, que como dijimos intenta ser superadora de las anteriores, el diseño de 1989 comienza planteando en su marco teórico una crítica al enfoque histórico del nivel. Reconoce los distintos períodos a lo largo de la historia del jardín de infantes como institución educativa y reconoce en la década del sesenta el movimiento de la escuela nueva y de cómo su didáctica penetra en la didáctica preescolar. Respecto a la década del setenta alude:

El indudable aporte de la psicología a la educación inicial (teoría psicoanalítica, teoría psicogenética) significó a veces un riesgo: el empobrecimiento del encuadre pedagógico, que es el que garantiza la especificidad de la función educativa del jardín (DC, 1989:41).

La propuesta didáctica superadora que pretende brindar este curriculum dice ser producto de un profundo análisis de la práctica docente. Tal como mencionáramos anteriormente, (Terigi, 2016, Malajovich, 2006), confirman que realmente este diseño ha sido un hito y marcado una profunda diferencia respecto a lo que se venía proponiendo para el nivel, no solo en la Ciudad de Buenos Aires sino a nivel país.

Se destacan el ambiente, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación como puntos clave del marco y se hace referencia al:

(...) desarrollo de competencias entendiéndose como toda adquisición en el orden de los conocimientos, pautas y valores deseables de ser alcanzados por el sujeto, tanto para que el alumno conozca, para su inserción sociocultural como para la comunicación (DC, 1989:42).

Abandonando la idea de trabajar “de lo simple a lo complejo” aparece aquí la unidad didáctica definida como “recorte de la realidad” y que “pone en juego dinámico todos sus elementos, sean ellos naturales o culturales” (DC, 1989:51). La resignificación de ésta que deja de lado el planteo de unidades a partir de las clasificaciones adultas como eran “los transportes, los animales, etc.”, y la idea de integración a la que se alude en cuanto a sus contenidos, nos habla de un giro significativo en la manera de plantear el trabajo con los niños. Inclusive la estructuración de la unidad, que se aconseja separar en tres momentos como son el de iniciación el de desarrollo y el de finalización, así como la integración “no forzada” de contenidos de las distintas disciplinas, marcan claramente una nueva manera de mirar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Al respecto afirma Spakowsky que “desde las posturas críticas la unidad didáctica plantea la

“contextualización” de la enseñanza, lo que necesariamente lleva a entender el recorte abordado desde sus múltiples dimensiones en situación concreta” (2005:62). La autora alude a la importancia de un docente que tome ese recorte de la realidad como un objeto de estudio y adhiere a tomar el espacio como un conjunto de cosas y relaciones juntas. A su entender eso posibilita al niño comprender el mundo desde una mirada totalizadora y por otra parte le permite observar la realidad partiendo de lo observable.

En el anexo de maternal de 1991, siguiendo la línea adoptada en el diseño para infantes, se realizan ciertas prescripciones en lo que respecta al ambiente, a los objetivos a los contenidos y a las actividades propias del maternal.

Respecto a los objetivos se definen como meta a alcanzar que fije dirección a los procesos de enseñanza y aprendizaje y se toman como referencia los planteados en el marco general del Diseño Curricular de infantes, entendiendo que ahora servirá como marco también para el de maternal articulándose en cada sección. Los contenidos como es de esperar plantean aspectos diferenciados de los planteados para infantes.

Tal como venimos mencionando, el otro anexo publicado en el año 1995 supone un enriquecimiento y profundización del documento de 1989 pero por sobre todas las cosas pretende aclarar conceptos que pudiesen haber resultado confusos o desactualizados en aquel momento.

Los CBC del año 1994 “resulta una producción curricular que se realiza a partir de lo establecido en la Ley Federal de Educación (1993) y expresa los acuerdos federales en relación con los contenidos a enseñar, expectativas de logros, diferentes tipos de contenidos (procedimentales, actitudinales, conceptuales) organizados por áreas disciplinares” afirman Soto y Violante (2006:26).

La manifestación de estos contenidos, su explicitación y el modo de articularlos aparecen claramente en el documento, así como el tipo de estructuras didácticas, como ser las unidades didácticas y los proyectos.

Ambas parten de problemas, preguntas y cuestiones que deberán ser investigados. Pero en los Proyectos son los productos a elaborar los que guían el trabajo, es decir son los requerimientos del hacer los que obligan a tomar contacto con el ambiente, a fin de ir encontrando las respuestas necesarias (...). En la Unidad Didáctica, por el contrario, son los interrogantes que se suscitan desde el propio “recorte” de la realidad que se ha seleccionado los que orientan la indagación (...) (DC, 1995:18).

Los criterios ahora son que sea significativo para el grupo de niños, que represente una problemática común y que suponga un contexto. Al respecto afirman Duprat y Malajovich: “la unidad debe constituir una situación total y vital, sector determinado y objetivo de la realidad que puede ser percibido concretamente por los niños, a partir de los más cercano en relación con contextos cada vez más amplios” (1993:39).

Ya entonces en relación con el diseño del 2000 la primera y sustancial diferencia, como mencionáramos anteriormente, radica en el cambio de denominación de “objetivos”, tal cual lo plantean todos los diseños anteriores, a la nueva denominación de “propósitos”. Así mismo, se hace referencia a los contenidos escolares como favorecedores para que el alumno encuentre en ellos sentido y los cuales el docente debe proponerse enseñar centrándose primordialmente en los saberes de cada alumno acerca de estos y no sobre la estructura de pensamiento. La integración de los nuevos contenidos se presenta como un proceso mucho más problemático y que requiere de múltiples situaciones, tiempo para resolverlas y reiteradas oportunidades para poner en juego lo aprendido.

Haciendo foco en lo que nos interesa en este apartado diremos que la organización de la enseñanza se presenta aquí diferenciando exhaustivamente cada una de las modalidades que adquieren las actividades. Como aspecto general de las planificaciones se puntualiza en la importancia de comprender que más allá del modelo gráfico que explicita la propuesta que se desea llevar a la práctica (redes semánticas, parrillas, gráficos arbolados, etc.) no tiene por qué existir un diseño unificado, sino que la importancia radica en que estos reflejen las decisiones anticipadas del docente, recoja las modificaciones y sea comunicable. Se evidencia aquí un cambio significativo respecto a ciertos modelos esquemáticos y rígidos que sustentaban la práctica docente.

Aparece en la fundamentación del marco teórico respecto al mundo que rodea el desarrollo del niño algo que nos parece interesante resaltar:

Lo significativo es peculiar y depende de las experiencias de vida de los niños. Para comprenderlas es útil el concepto de territorio vital, suponiendo por tal no sólo lo cercano en el tiempo y en el espacio, sino aquello con los cual se interactúa, a lo que es posible otorgarle un sentido (DC, 2000:26)<sup>17</sup>.

Tal como venimos afirmando, a partir de las modificaciones conceptuales que se introducen en el anterior diseño respecto de lo significativo que pueden o no ser para un niño lo que se enseña en el jardín de infantes, se mantiene la idea de trabajar tanto con unidades didácticas como con proyectos. Sin embargo, lo que resulta distintivo en este caso es la importancia que se le otorga a la secuenciación de las actividades.

Las actividades se deben presentar organizadas y articuladas en el tiempo de manera coherente, para lo cual deben formar parte de una secuencia o itinerario didáctico con el fin de concretar una propuesta de aprendizaje (Ibidem, 34).

---

<sup>17</sup> Diseño Curricular, Marco niños de 4 y 5 años.

Al respecto es interesante la mirada que nos aporta Brailovsky cuando menciona que “La secuencia (...) forma parte de una mirada integrada sobre la didáctica del nivel, en tanto permite (...) dar entidad propia al tratamiento de temáticas que no son abordadas en unidades o proyectos, sin generar relaciones forzadas” (2016:61).

### **4.3 LOS NIÑOS/ ALUMNOS COMO SUJETO DE DERECHO**

Una segunda dimensión a través del cual es interesante mirar los Diseños Curriculares es aquella que transita por los diferentes modos de ver al niño como sujeto social desde la más temprana infancia. Los cambios de paradigma en las políticas de la infancia se pueden haber visto reflejadas o no en la manera de ver al niño como sujeto social, intentaremos entonces buscar huellas en los distintos documentos curriculares que expliquen algunas de estas cuestiones.<sup>18</sup>

Señalaremos dentro del apartado varias cuestiones respecto al niño como sujeto de derecho. En primer lugar, haremos mención de la diferencia entre los primeros diseños y aquel que aparece cercano a la Declaración de los Derechos del Niño, atendiendo a lo paradójico de la época en que sucede, así como a lugar de las instituciones y la responsabilidad que a ellas le cabe. Luego veremos las distintas configuraciones que se ponen de manifiesto sobre el niño y sus derechos, deteniéndonos en varios puntos que ayudan a entender este cambio en las concepciones de la infancia que, como se ha señalado profusamente en la literatura especializada (Jaramillo, 2007; Cillero Bruñol, 1997; Graciano y Laborde, 2012; Carli, 2001) excede por mucho los límites del nivel inicial. Cerraremos el apartado haciendo mención de la función social e individual que le cabe a ese niño/alumno en el contexto socio-cultural que habita.

#### **4.3.1 DEL NIÑO/ALUMNO OBJETO DE TUTELA AL NIÑO/ALUMNO SUJETO DE DERECHO**

Tomando como punto de partida la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) aprobada en 1989 y porque entendemos que ello marcó un punto de inflexión

---

<sup>18</sup>Un texto interesante para volver a mirar y resignificar la lógica que identifica el derecho a educación con las escuelas infantiles es Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación (2016). Allí las autoras (Kaufmann y otros) recorren históricamente las lógicas asistencialistas, las políticas públicas y el problema del financiamiento educativo, entre otras cosas.

en la manera de ver/proteger/aludir al niño, veremos qué cosas se ponen de manifiesto al respecto en los documentos que nos ocupan.

En el marco de los primeros diseños, previo a la convención, aparece como destacado el niño en su carácter de sujeto en desarrollo y puede notarse el predominio de este concepto por sobre la idea de aprendizaje visible en citas como:

Promover el desarrollo de destrezas y habilidades, que encaucen un saber hacer elemental” o “incitar a la creatividad” o “proporcionar oportunidades para desarrollar y enriquecer el vocabulario (DC, 1972:10).

Se destaca el respeto a la “personalidad “del niño y se pone al jardín en un lugar de ayuda a la progresiva afirmación del “yo” de los niños en esa franja etaria. El lugar otorgado al niño a través del tiempo ha cambiado, en el ámbito de las relaciones sociales cotidianas la nueva concepción de niño como sujeto de derecho ha venido a sustituir a la del niño como objeto de protección del Estado. “En esta refundación, el niño es un sujeto de derecho al que hay que escuchar, respetar y aprender de él; en lugar de excluirlo o decidir arbitrariamente sobre su persona (objeto de derecho)” (Muchiutti de Buenamelis, 2009: 26).

Ya en el diseño de 1989 aparece, en el apartado que trata sobre la función de socialización del jardín, párrafos como este:

Se trata de reconocer el carácter de sujetos de cada educando y de los grupos mismos, rechazando de esta forma todo tipo de marginación, manifiesta o encubierta (DC, 1989:3).

Si bien comienzan aquí a hacerse evidentes algunas cuestiones que hacen referencia a mirar al niño con ciertos derechos, aún en la realidad cotidiana este discurso distaba mucho de ser real. Resulta pertinente al respecto la mirada de algunos autores que pusieron en contexto aquellas cuestiones. “El momento en el que la Argentina adhiere a la CDN es, en cierto modo, paradójico. La Convención se convirtió en el instrumento a través del cual los sectores históricamente involucrados en la búsqueda del bienestar de la infancia lograron visibilizar sus reclamos, al mismo tiempo en que el modelo neoliberal se consolidaba en nuestro país” (Corbetta y D’Alessandre 2012:16).

Otras características interesantes que aparecen y son de destacar, son la necesidad de que la escuela respete los momentos evolutivos del desarrollo de la inteligencia del niño, la compatibilidad con sus intereses y el respeto a las significaciones históricas de los conocimientos como productos sociales.

En el anexo de 1995 se pone de manifiesto el papel que debe asumir la institución y la responsabilidad que a ella le cabe. Aparece manifiesta la idea de ofrecerle al niño un espacio institucional que le brinde confianza y seguridad para resolver situaciones

personales o grupales con la mayor autonomía posible. Se destaca la importancia de generar un clima institucional en el que:

(...) el niño se sienta considerado, valorado y apreciado en sus diversos intercambios afectivo-emocionales, se mostrará apto y hábil para afrontar diferentes situaciones y podrá confiar en sus posibilidades, manteniendo actitudes de solidaridad y colaboración con sus compañeros (DC, 1995:27).

También es importante destacar que por primera vez se hace referencia en un diseño curricular a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales al nivel.

La escuela ejercerá una política de puertas abiertas en primer lugar promoviendo el apoyo y la colaboración del entorno familiar, y muy especialmente con los padres del niño, con los cuales se tendrá permanente contacto...para favorecer el proceso de inserción social y el logro de conocimientos y habilidades (Ibidem,28).

Se asume aquí también la necesidad de incorporar al equipo de los jardines personal especializado, psicólogos, kinesiólogos, médicos, etc., para cubrir las necesidades y requerimientos que redunden en un mejor desenvolvimiento del niño.

El en el último de los diseños con el que contamos hasta la fecha se profundizan principalmente los conceptos y aportes abordados en diseños anteriores y reconoce el paulatino cambio social, sobre todo asumido por las familias, del derecho de niños pequeños de compartir los espacios educativos con sus pares. Asimismo, reconfirma en su texto el compromiso con los derechos de los niños, destacando en particular el respeto a la diversidad como enriquecedora de la tarea educativa, cuestión sobre la que profundizaremos en el siguiente apartado.

Aparecen enunciadas las nuevas funciones pertinentes a las instituciones escolares respecto a la realidad social que atañe al país en general, pero en este caso a la ciudad de Buenos Aires en particular. Ante este cuadro de situación se adjudica asumir, entre otras cosas, la detección de niños con carencias alimentarias serias y la denuncia por el maltrato infantil.

En línea con lo expuesto un estudio de Magistris nos habla de los niños como nuevos sujetos de derechos de la protección social contemporánea y acude a pensar en ellos "(...) teniendo en cuenta la complejidad de la categoría infancia y que en ella (y sobre ella) intervienen diversos actores, destacándose las familias y los profesionales que trabajan con éstas, en un marco de disputas y tensiones permanentes y en pos de la ansiada transformación del niño en un sujeto de derecho, que ya no aparece como un punto de partida, sino como un punto al que hay que alcanzar, llegar y fortalecer" (Magistris, 2015:s/n).

Otra perspectiva interesante a la hora de pensar la infancia y el lugar que cada Estado debe asumir frente a ella es la que propone Corbetta, quien asegura que a partir de la CDN “(...) un niño es un sujeto de derecho, del mismo modo que lo es un adulto. Lo que le da valor a su vida no es su proyección hacia el futuro, sino su presente mismo, en tanto persona con derecho a vivir plenamente ese presente. La función del Estado frente a ese niño ya no es encauzarlo, reprimirlo, o tutelarlo. Por el contrario, es garantizar el pleno ejercicio de todos y cada uno de sus derechos, para que pueda vivir plenamente su infancia” (2012: 98). Sin lugar a dudas este Estado a partir de su Sistema Educativo asume una responsabilidad que las propias instituciones deben garantizar sobre las experiencias educativas de sus alumnos.

Pensando históricamente en la infancia argentina, Carli señala que “el ciclo que va de la postdictadura al año 2000 ha dejado en la niñez argentina las huellas de cambios globales y locales que lo diferencian de otros ciclos históricos” (2010:351). La autora sostiene que la cuestión de la infancia se constituye en un analizador que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad argentina.

Nos interesa destacar, más allá del correlato que podemos o no encontrar en los documentos analizados, que a partir de la Convención los niños deben ser considerados destinatarios de políticas básicas universales garantizadas por el Estado, independientemente del Poder Judicial y orientadas a asegurar el pleno ejercicio de sus derechos (Diker, 2009). Los principios tutelares de atención a la infancia marcados por la Ley Agote o Ley de Patronato de 1919 (y vigente hasta 2005) concebía a un niño que era objeto de intervención y tutela jurídica y como tal debía ser protegido por el Estado. El concepto de “minoridad” en oposición a la de “infancia” se pone en juego desde una mirada no solo judicial sino también educativa, médica y mediática. “Se trata más bien de una diferencia construida como resultado de una oposición binaria, en la cual uno de los polos ocupa el lugar de la norma (niño) y el otro el lugar del desvío (menor), de modo que un menor es algo así como un “no-niño” (Diker, 2009:36).

Finalmente, en relación a lo educativo y lo social, la autora alude que Merieu afirma que está fuera de discusión que todos los niños tienen derecho a ser formados en el ejercicio de sus derechos, pero sin embargo la discusión debería darse al tipo de relación educativa que se sostenga, ya sea más directa imponiendo principios formativos para el ejercicio futuro de la libertad, o una educación que prepara para la libertad a través del ejercicio de la libertad.

### 4.3.2 DEL NIÑO/ALUMNO PSICOLOGIZADO AL NIÑO/ALUMNO VISTO DESDE EL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD

A lo largo de los distintos documentos curriculares existentes se ha caracterizado al niño/alumno de diversos modos. Estos modos nos van demostrando qué cosas fueron y son destacables respecto a sus derechos y las distintas configuraciones que de él se ponen de manifiesto.

En la formulación de objetivos generales para la educación preescolar del diseño de 1972 aparece perfilado un niño psicologizado, moralizado y concebido como en un proceso de desarrollo susceptible de ser acompañado. Psicologizado porque habla de asegurarle una vida plena y saludable a partir de la satisfacción de sus necesidades biosíquicas y sociales, así como la ejercitación para el paso del estadio pre-operacional al operacional, mencionando la importancia de detectar mediante el seguimiento personal, desadaptaciones y dificultades colectivas en el aprendizaje. Y moralizado porque menciona la importancia de proporcionarle al niño experiencias donde el respeto, la solidaridad y la cooperación entre éste y los miembros del jardín y de las familias serán primordiales. Destaca además que será fundamental la formación de hábitos y actitudes favorecedoras del desenvolvimiento y adaptación del niño al medio en que vive. Algunos pasajes que ilustran lo mencionado:

(...) estas actividades son de real importancia, ya que procurarán los primeros elementos para la vida de relación (...) compartir juguetes, esperar turno, saludar al entrar y salir, responsabilizarse por el papel a cumplir dentro del grupo (...) (DC, 1972:17).

(...) iniciación al cálculo y a la geometría (...) el jardín brinda oportunidades para una serie de actividades adecuadas (...) estas actividades tienen como fin la preparación y adecuación del pensamiento para la etapa lógica, tal como la define Piaget. (Ibidem, 17)

La maestra elogiará la correcta postura de sus niños, conversará sobre (...) los compañeritos, el saludo, el aseo (se hará el elogio de las manos limpias, de los cabellos bien peinados) (...) (Ibidem, 20)

En esta misma línea nos parece oportuno transcribir algunas citas del diseño tecnicista de 1982, que de alguna manera muestran una misma manera de caracterizar al niño/alumno del nivel.

El pensamiento sincrético de esta edad se caracteriza por el animismo, el artificialismo, y el finalismo (...) la asimilación y la acomodación ya están disociadas en el plano de la imaginación sensorio motriz, pero no en el plano de lo social (DC, 1982: 16)

En la conducta del niño no aparece la cooperación auténtica (...) la cooperación requiere descentración y en esta etapa las pautas de conducta son impuestas por el adulto (Ibidem, 16).

Ya en diseños posteriores aparece manifiesta un cambio por ejemplo respecto a la curiosidad del niño y de cómo en este se ve respetada:

El descubrimiento que está en la base de la construcción del conocimiento puede tener en la curiosidad infantil su elemento dinamizador deben estar apoyados en la previsión, en la guía del adulto (DC, 1989:24).

Vinculado esto con el “deseo” de aprender se presentan en el documento aspectos que le permitirán al niño preescolar construir progresivamente el conocimiento.

Siempre a partir de la mirada que realiza el diseño sobre los aportes conceptuales de autores como Freud, Vygotsky, Wallon, Piaget, por ejemplo, clarifica que sobre este último muchos docentes interpretan erróneamente su teoría entendiendo que el niño es producto de un proceso de desarrollo espontáneo respecto del cual la escuela no tiene nada que aportar. Esta concepción equivocada se refuta resaltando la importancia de la acción educativa, factor fundamental en el desarrollo inteligente y en los aprendizajes específicos que realizan los niños:

Ignorar la importancia de las etapas del desarrollo inteligente es negar las limitaciones que tienen los niños frente a determinados aprendizajes (Ibidem,.24).

Vemos que aquí se expresa la necesidad de crear situaciones pedagógicas que ofrezcan un planteo problemático y se revela además la importancia de que los niños construyan nuevos conocimientos a partir de buscar, indagar, descubrir, inventar o aportar soluciones, es comprender que el aprendizaje no se desarrolla por el mero hecho de hacer. Esta forma de mirar al niño evidencia un cambio significativo respecto a reconocer su potencial y los modos diferenciados de aprender.

En el diseño posterior, de 1991, se plantean los aprendizajes de los niños a partir “del yo” por un lado y del “mundo externo” por el otro; estableciendo como ya mencionamos en otros pasajes, los contenidos a partir de la necesidad de un aprendizaje que respeta la etapa evolutiva de ellos, por ejemplo:

Este primer ciclo (...) va conquistando su identidad de primera escuela de la infancia, reivindicando el derecho del niño a disponer de sus propios ojos para observar e interpretar su universo de cosas y valores (DC, 1991:3).

Tomando el planteo de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo potencial”, o sea lo que el sujeto puede aprender con la colaboración de los otros, se respeta el desarrollo evolutivo y se plantean los contenidos curriculares a partir de lo afectivo, lo social, lo intelectual y lo motriz. Se respetan también como en el diseño curricular de infantes, recordemos que este es el anexo para jardín maternal, la organización de estos contenidos

teniendo en cuenta las competencias específicas de cada período de los niños: para conocer, para comunicarse, para su inserción sociocultural.

El diseño del año 2000 retoma todo lo planteado en los últimos dos documentos del nivel y de este modo reconfirma su mirada y accionar respecto al niño como ser único y con derechos dentro de la sociedad. Del mismo modo sigue sosteniendo la importancia de respetar los tiempos de cada niño respecto al aprendizaje y de un docente mediador entre el medio social/ cultural y ellos. Sin embargo, y debido a los profundos cambios producidos a nivel nacional y por supuesto en la misma Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el decenio previo a la aparición de este documento, se plasman modificaciones propias del momento que dejan claro el reconocimiento de estas realidades asumidas.

La escuela como institución pública es caja de resonancia de muchas de las demandas que no tienen respuesta en otras instituciones de la sociedad (DC, 2000:25)

Al hacer mención de esto asume las nuevas realidades de los niños que concurren a estas instituciones. Los cambios de relaciones de autoridad de las familias, la aparición de nuevos cultos, entre otras cosas, dejan ver, muestran un *estallido* (en palabras del propio diseño) de las formas de construcción de la identidad personal y social del niño.

Se extienden las características que hacen mención de la incorporación de niños con necesidades educativas especiales, pero además se incorpora un apartado que hace referencia al trabajo con la diversidad. Al respecto se afirma que:

(...) trabajar con la diversidad significa integrar las diferencias sin olvidar nunca que la escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos...diversidad e igualdad dialogan mutuamente para garantizar la igualdad de oportunidades, la escuela ofrece a cada uno lo que necesita en relación con su singularidad (DC, 2000:38).

Respecto a la diversidad y la igualdad Skliar asegura que cree en esta última como un gesto inicial, primero, de paridad, no de equivalencia ni de identidad, sino de un encuentro entre pares. Además, entiende que del problema de la igualdad “surge la cuestión de la singularidad y las formas de conversación sobre los efectos de la enseñanza: si bien toda acción educativa se dirige a todos y todas por igual, sabemos que los efectos son diferentes en cada uno, en cada una”. Y de la igualdad y la singularidad, surge el dilema del aprender: “no es que se aprende naturalmente y que, lamentablemente, hay algunos que no lo hacen, sino que el pensamiento pedagógico nace en ese exacto instante en que la fragilidad por aprender nos hace iguales a todos (Skliar, 2016).

Sin lugar a dudas el trabajo respecto a la igualdad, la inclusión y la diversidad siguen siendo un desafío permanente, pero siguiendo las palabras de Duschatzky y Skliar, “(...) parece atractiva una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin

patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes (Dustachzky y Skliar, 2000: 11).

#### **4.3.3 DE LA RESPONSABILIZACIÓN DEL NIÑO A SU FUNCIÓN SOCIAL**

En los primeros Diseños Curriculares del nivel se destaca la importancia de preparar al niño como responsable y participe en la programación de la tarea diaria. Este será favorecido con una educación personalizada cuya tendencia es lograr su plena realización. El diseño de 1972, que como venimos mencionando en reiteradas oportunidades a lo largo de este trabajo, alude a un niño psicologizado y moralizado lo reconoce además como parte de una comunidad. La relación escuela-comunidad se refleja en fragmentos como:

En el curriculum se contemplarán las posibilidades y prospectiva de la comunidad en que está emplazado el Jardín de Infantes (DC, 1972:11),

Al respecto podemos mencionar que Carli caracteriza las décadas del '60 y del 70, como aquellas en las cuales se configura un nuevo imaginario sobre la infancia a partir de la divulgación de distintas corrientes psicológicas y psicoanalíticas. “La infancia es analizada por un conjunto de disciplinas frente a una sociedad que comienza a transformarse en forma acelerada desde el punto de vista social, cultural y político. Los niños se tornan objeto del mercado, de los medios masivos, de la publicidad, pero también de nuevas políticas” (2005). Es así como el diseño curricular de la época pone en evidencia las políticas asumidas para la infancia y como venimos sosteniendo refleja una visión asumida.

El diseño tecnicista no alude mayores cambios, sin embargo, en el diseño de 1989 se pueden observar cambios significativos respecto a la consideración del niño. Se habla del carácter integral y abierto que se le da a la educación inicial. Integral ya que toma al niño en todos los aspectos de su personalidad y su contexto además de que relaciona lo institucional con el medio ambiente circundante. Y abierto tanto a la comunidad como a la familia, reconociendo y concibiendo en ese niño a un alumno con muchas diferencias respecto de los anteriores diseños.

Entre estas diferencias, algo importante y que se destaca en este diseño es la consideración del alumno como un agente transformador, superando el modelo anterior, autoritario y modelador que no permitía ningún tipo de participación ni análisis crítico de

su parte. La mirada puesta tanto desde lo social como desde lo individual se expresa en frases como:

La socialización y la individualización son así dos caras del mismo proceso de crecimiento que transformará a ese ser indefenso que es el bebé en un adulto, plenamente recortado en su singularidad y, por eso mismo, plenamente relacionado con el grupo social al que pertenece (DC, 1989:16).

Bajo la denominación de alumno, se ensaya una definición del perfil deseado del educando del Nivel Inicial situado en un contexto histórico-cultural y se busca fundamentar en el currículum las acciones educativas de una concepción de hombre que permita integrar teorías para la descripción del sujeto que se educa. La educación inicial asume como una de sus tareas fundamentales la educación moral de los alumnos. Soto y Violante siguiendo a Fenstermacher entienden que “una propuesta de buena crianza/buena enseñanza es aquella que ofrece al bebé-niño pequeño un conjunto de experiencias que se caracterizan por tener “fuerza moral y epistemológica”, esto significa que las situaciones ofrecidas conllevan oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas las familias y los niños (...)” (2008:198).

Ya en el diseño del año 1991, sumada a la finalidad de la alfabetización, la de la sociabilización, se determina la necesidad de un modelo didáctico participativo, democrático, flexible e intencional. Participativo en cuanto otorga voz y voto tanto a los docentes- niños- padres como a la comunidad. Democrático, en cuanto asume la responsabilidad frente a los aprendizajes de los niños. Flexible, en cuanto a las decisiones que cada institución crea necesario adoptar e intencional en cuanto el respeto al aprendizaje que todos los niños tienen derecho a realizar. Sumado a esto en su anexo se destaca la problemática sociocultural y el modo en que ésta golpea a la escuela, se refleja en algunos pasajes desde dónde y cómo asume la escuela esta realidad.

Estos nuevos contextos deben ser enfrentados desde el accionar conjunto de la institución. El análisis de cada uno de ellos en el marco de la realidad más general que le da sentido permitirá significar las problemáticas y buscar conjuntamente respuestas en otros servicios comunitarios que se ocupan específicamente del tema (DC, 1995:25).

A diferencia de los diseños anteriores, pero además sumando a la propuesta del diseño de 1989 de una educación moral de los alumnos, el del 2000 plantea las dificultades que se pueden hacer presentes ante la enseñanza de valores, actitudes, normas y hábitos. Entendiendo que se trata de un aspecto de la vida social que aparece debilitado

y en crisis propone que el jardín enfatice su enseñanza en post de una escuela mejor y una sociedad más justa y equitativa.

Adquirir valores éticos y morales es un aspecto fundamental en la vida de los niños y es responsabilidad de los docentes enseñarles a resolver de modo adecuado sus conflictos, a sostener y defender sus ideas y deseos sin dañar y desvalorizar a los otros (DC, 2000:70).

Los niños son portadores de valores, juicios y prejuicios de su grupo de pertenencia, es la escuela la que debe consensuar y explicitar las posibles diferencias existentes entre ambos y reflexionar sobre las normas y pautas que desea asumir. “Los sistemas educativos siguen teniendo como función específica transmitir valores, procedimientos y conocimientos acumulados por la sociedad a las nuevas generaciones (...) pero el desafío que enfrentan los sistemas educativos en general, y la escuela en particular, es garantizar resultados de calidad” (Mucchiutti de Buenamelis, 2009:26).

Se pusieron a lo largo del apartado claramente en evidencia aspectos que marcaron cambios sustanciales en la manera de ver al niño/alumno que acude al jardín de infantes y que se refleja en los documentos curriculares. Hablar de derechos para unos (en este caso los niños) es hablar de responsabilidades para otros (en este caso los adultos) que son quienes deberían garantizarlos. Aunque claramente algunos de esos derechos se han ido concretando aun persisten desigualdades socialmente hablando que implican mucho por hacer. “Las acciones, políticas y estrategias que se pongan en marcha -así como nuestro propio accionar como educadores- deben tener en cuenta el interés superior del niño (...) este actuará como principio para resolver conflictos de derechos en los que vean involucrados los niños y como reconocimiento del valor de los derechos de los niños y la necesidad concomitante de promover su protección efectiva” (Mayol Lassalle, 2009:39).

#### **4.4 EL ALUMNO Y EL HIJO: LA ARTICULACIÓN ENTRE ÁMBITO FAMILIAR Y EL ÁMBITO ESCOLAR COMO DIMENSIÓN RELEVANTE**

La tercera y última de las dimensiones desde la cual nos hemos propuesto mirar los Diseños Curriculares es aquella que nos habla del rol de las familias de los niños que acuden al jardín maternal y al jardín de infantes. El período de treinta años existentes entre el primero y el último de los diseños del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires merece ser revisado con la intención de comprender cual es el lugar otorgado a las

familias allí. Su intervención y presencia, cambiante y compleja dan cuenta del rol fundamental que éstas tienen en este nivel a diferencia tal vez de lo que podría suceder en otros niveles del sistema educativo.

#### **4.4.1 DE LA ESCUELA COMO COMPLEMENTARIA DE LAS FAMILIAS A LA ESCUELA ABIERTA A LA COMUNIDAD**

Tomando los dos primeros diseños, el de 1972 y el de 1982 respectivamente, podemos distinguir que en el primero el hogar del niño aparece como un factor preponderante de su desarrollo social. Allí dice, por ejemplo:

(...) es en el seno familiar donde se inicia el conocimiento de pautas de moral, sentido de autoridad democrática y límites de libertad (DC, 1972:15).

Aparece la familia como primer ente socializador y ubica al jardín en segundo lugar, haciéndose evidente aquí el orden en cuanto al valor otorgado a cada uno, pero reconociendo además a la institución escuela como “el nuevo hogar”.

En el posterior sin embargo la definición de jardín como segundo hogar se modifica. Su definición como espacio compatible con la familia pasa a ser reconocida como instancia educativa previa al nivel primario. No se abandona la idea de familia/hogar como primer espacio socializador del niño, pero aparece además la función propedéutica del nivel. Es interesante mirar lo que sucedía también al respecto de los más pequeños del nivel. “Entre los años 60 y 70, los cambios que se operaban en las organizaciones familiares a partir de una mayor inserción de las mujeres en la vida pública se trasladaron al surgimiento de guarderías, entendidas esencialmente como espacios de cuidado, pero con las que se inicia ya una transición hacia la concepción pedagógica implícita en la denominación de *Jardín Maternal*” (Visintín, 2016:27). La Ley Nacional de Creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales (20582/73) – que fue sancionada pero no reglamentada- por ejemplo, marca el interés de las políticas nacionales por el lugar de la infancia, pero además se centra tanto en aspectos asistenciales como educativos (Malajovich y Estrín, 1977; Ponce, 2006).

Al implementar diseños tecnicistas en la época se restringe la libertad de expresión y la creatividad propias de estas instituciones y es así que aparecen textos escritos por destacadas docentes que desempeñaban sus funciones primordialmente en la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, la Enciclopedia Práctica Preescolar, que influyeron en la formación de los docentes por esos años. “Expresan una visión de la sociedad de sesgo

funcionalista, que minimiza los conflictos o los considera solubles mediante la acción certera de las instituciones y la buena voluntad de las personas” (Siede, 2015:93). El autor señala también el texto emblemático del Nivel Inicial “Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas”, como aporte distintivo en medio de la dictadura que vivía el país, y sostiene que “la relación con las familias ocupa un lugar mesurado en el conjunto de la obra, pero tiene algunas alusiones significativas” (Siede, 2015:95).

Ya en el documento de 1989 se habla de un jardín abierto tanto a la comunidad como a la familia y en su interacción se propone diferenciar claramente funciones y roles de ambas. Destaca al grupo familiar como primer transmisor de valores y pautas, influida por la clase social a la que pertenece y reconoce el carácter pedagógico del jardín en cuanto a ser ésta una propuesta con intencionalidad, direccionalidad y sistematización.

Desde estos supuestos socioculturales hay que entender que las instituciones de educación inicial son el punto de partida en la formación de sujetos sociales, capaces de comunicarse, participar realmente, cooperar, construir conocimientos, expresarse libre y creadoramente (DC, 1989:2).

Se pone de manifiesto la función compartida de socialización entre familia y escuela, y se le reconoce a esta última el carácter pedagógico de su propuesta. “Mucho se ha pregonado sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos y sobre la necesidad de compartir la tarea de educar. (...) Se confundió participación con colaboración y compartir con informar” (Malajovich y Duprat, 1993:25). La idea de un niño estático, influido en un 50% por la familia y otro 50 % por la escuela parecía atribuirle la formación moral y social a la familia y a la escuela la formación intelectual y física, aluden las autoras.

El anexo de maternal hace mención respeto de las necesidades de la familia y las particularidades de la madre por considerar al niño como centro y protagonista, se da allí respuesta a las modalidades de funcionamiento. El respeto a la propuesta de cada institución y del contexto social al que pertenece es claro indicador del respeto manifiesto ante la diversidad y la necesidad de llegar a acuerdos con las distintas comunidades.

La relación con las familias está influida por el tipo de vinculación que establece la institución con la comunidad (barrial, hospitalaria, etc.) (...) es objetivo del nivel complementar la función de la familia (DC, 1991:10).

Respecto al cuidado como elemento central del bienestar humano y de los múltiples actores que de él participan Faur afirma que “La organización social y política del cuidado se constituye en la actuación de distintas instituciones (...) de una comunidad. Por consiguiente, pone de manifiesto la dinámica y la interdependencia entre factores

estructurales, tendencias políticas e ideologías y cierto “estado de la cultura” (Faur, 2016:61).

En el diseño de 1995 aparece la familia como generadora de características que serán propias de los niños y menciona como esto redundará en la planificación de actividades de aprendizaje diseñadas por los docentes.

La familia, se afirma en este caso, es el lugar donde el niño ya recorrió sus primeros pasos hacia la evolución social, por tanto, el jardín complementará y ayudará en la continuidad.

Un fragmento que ilustra lo mencionado es el que dice que:

(...) la escuela ejercerá una política de puertas abiertas, en primer lugar, promoviendo el apoyo y la colaboración del entorno familiar, y muy espacialmente con los padres del niño, con los cuales se tendrá un permanente contacto en entrevistas, reuniones, solicitándoles y brindándoles la información necesaria para favorecer el proceso de inserción social y el logro de conocimientos y habilidades (DC, 1995:28).

Esta idea de continuidad entre el rol de la familia y de la escuela se reforzará en el Diseño Curricular siguiente.

El diseño de 2000 retoma entonces como mencionáramos aspectos de los documentos de 1989 y de 1991, donde se reconoce al niño como parte de una familia y de una comunidad, pero además retoma su carácter abierto e integral.

Los niños del Nivel Inicial necesitan que sus familias y la institución escolar se asocien para favorecer su educación y crecimiento. El deseo de las familias es encontrar una institución acogedora y cálida, que implique desafíos para el aprendizaje, que promueva la independencia y la autonomía (...) estas aspiraciones que también son compartidas por los docentes (...) podrán concretarse si las familias y los maestros comparten la tarea de satisfacer las necesidades de los niños (DC, 2000:65).

Lo novedoso que aquí se plantea respecto a este vínculo es lo que destaca respecto al rol docente y su accionar. Muchas veces dice, este supone que los padres no están capacitados para comprender ciertas informaciones o apreciaciones por él mencionadas y sobre esto los hace responsables de utilizar un lenguaje que dificulta la comprensión por parte de las familias de lo que desean expresar. De alguna manera ubica a este docente en un lugar de profesionalización que debería responsabilizarse por llegar a diversidad de familias a las que atiende. Sobre esto Narodowski plantea el posible peligro que podría acarrear la participación de las familias, no en términos de oponerse a ésta sino más bien tendiendo al logro de consensos en las relaciones. “El vínculo familia-escuela se volvió una relación de pares, donde el saber del otro, que definía la asimetría, ya no importa o no es suficiente” (Narodowski, 2008:78).

#### **4.4.2 DEL VÍNCULO OBLIGATORIO ENTRE FAMILIA-ESCUELA A LA CONSTRUCCIÓN DE UN VÍNCULO COMPARTIDO**

Según los primeros diseños el alumno es preparado en el jardín para vivir en sociedad y lo coloca a éste como parte de la comunidad en la que está inmerso. Es la escuela la que debe proponer una gradualidad en el ingreso del niño y en su separación de la familia. Al mismo tiempo se afirma que las familias deben tener tiempo propicio para adaptarse a la nueva situación de su hijo, a la nueva etapa, aceptando las particularidades. En particular menciona que los padres deben ser partícipes de los actos patrios, del izamiento de la bandera y del respeto a las tradiciones.

Así mismo se estipula que los padres deben estar dispuestos a una entrevista inicial que aporte datos del niño- alumno, de la familia y de su medio. La interacción hogar-escuela se podría cumplir por ejemplo con la visita de los padres para presenciar parte de las actividades cotidianas de los niños en el jardín. Se hace aquí evidente la necesidad de contar con los padres desde un lugar que dé respuesta a lo que el jardín propone, pero, además, aparece una institución ávida de saber particularidades y detalles de la vida de esas familias. Afirma Siede que el jardín más allá de proclamar su intención de colaborar con las familias y expresar altas expectativas sobre ellas, traduce esto en claras actividades de evaluación de cada hogar y de las modalidades de crianza (2015). El autor hace mención de un texto de Wills y Stegeman (1965) cuya misión más pragmática de la tradición norteamericana se volcaba en sus hojas y que daba pasos sostenidos hacia la manifestación del jardín como nivel escolar. “El texto de estos autores no solo da cuenta del origen de algunas actitudes y criterios que han perdurado desde entonces en el Nivel Inicial, sino que expresa que las tensiones en relación con los grupos familiares aparecieron en forma concomitante con la expansión y masificación de los jardines de infantes, que se dio en EE. UU. antes que en otros países” (Siede, 2015:83). Brailovsky, por su parte, lee en las entrevistas iniciales un gesto de legitimación de la institución escolar, a modo de “dispositivo de confesión” que viene a renovar esa autoridad, socialmente cuestionada, y a reasegurar unas relaciones de poder que se veían amenazadas” (Brailovsky, 2005:54).

A partir de los diseños de 1989, 1991, se propone en la formulación de los objetivos institucionales tener en cuenta la participación de los padres en la vida del jardín. Se destacan la integración de la familia y de la comunidad reconociendo el protagonismo de

la infancia y al niño como portavoz de su familia en la institución escolar. Propone un modelo participativo reconociendo la trama familia- escuela.

No podrá ser exclusivamente lo que piensa la institución como lo adecuado para el niño, ni tampoco lo que exclusivamente plantee la familia. Será el producto de la trama que vayan elaborando a través del diálogo todos los implicados, respetando las posibilidades y necesidades de los niños (DC, 1991:15).

El concepto de trama marca la distinción de una familia y un niño participe, pero con voz autorizada y reconocida para la institución escuela, a diferencia de miradas anteriores.

En el diseño de 2000 se destaca el reconocimiento de las nuevas realidades y problemas de las familias (salariales, desocupación, madres como único sostén) como parte importante del vínculo entre éstas y la escuela. Todo esto, menciona, requiere de adaptaciones institucionales como ser extensión de horario, incorporación a partir de edades más tempranas, entre otras cosas para dar respuesta genuina a lo que aparece como ineludible. Nuevas formas de organización familiar (familias monoparentales, extendidas, ensambladas, nuevo rol de los abuelos), nuevas relaciones de autoridad en las familias, extensión de nuevos cultos; se presentan además como transformaciones profundas producidas en el seno de las relaciones sociales. En respuesta a esto podemos encontrar allí un apartado para la relación del nivel con las familias. Aparecen propuestas tales como la asociación familia-institución en ciertas actividades y se destaca la idea de compartir la educación de los niños abriendo canales reales de participación en la vida institucional para la toma de decisiones.

La escuela contemporánea de estos cambios, al mismo tiempo que está comprometida a ampliar su mirada de modo de incorporar las nuevas realidades, se ve obligada a brindar respuestas que aún la sociedad, en muchos casos, no ha podido construir (DC, 2000:26).

Al docente se le pide respeto a la diversidad de las familias de sus alumnos, pero se pide a la vez compromiso por parte de las familias en la tarea.

La participación de los padres se inicia a partir de su compromiso con la tarea en la sección. Escuchar sus demandas y darles satisfacción siempre que impliquen un respeto hacia las necesidades del niño se convierte en tarea fundamental (DC, 2000:65).

Por otra parte, se requiere de atención también a los conflictos que siempre surgen entre las familias y el jardín solicitando el diseño de estrategias para luego incluirlas en el proyecto educativo. La relación debe ser pensada dentro de los procesos sociales y de las condiciones históricas en las que se gestan, contextualizar para ver la existencia del problema es la propuesta y entender que el vínculo puede ser modificado es fundamental aquí. Históricamente, sostiene Santillán, se reconoce un vínculo fluido entre las instituciones infantiles y los grupos familiares con marcadas diferencias con la escuela

primaria. Sin embargo, dice la autora, comienza a asentarse en las instituciones infantiles la sensación de que hoy las familias parecen ser otras, y no solo porque son muy diversas sino además porque comparativamente con otros momentos históricos se comportan de diferente manera. (Santillán, 2016:218).

Respecto a la relación actual entre las familias y los jardines asegura Siede que han comenzado a aparecer rupturas de acuerdos básicos y fundantes, a transformarse en fuente de angustias, sospechas y delaciones. “En tal sentido podemos identificar cinco grupos de tensiones habituales (...) en torno a la confianza, en torno a la autoridad, en torno a la legitimidad, en torno a la comunicación y en torno a la cooperación” (2015:109). El autor da cuenta de estas tensiones no como las únicas que nos permiten abordar la complejidad de las relaciones entre las familias y los jardines sino como algo que nos permita focalizar lo que podemos pensar y abordar en términos genéricos.

Aparece también en este diseño como algo diferenciador de los anteriores un apartado para el tema de la comunicación familia- escuela. Se propone la existencia de distintas vías para ello y la posibilidad de habilitar espacios de encuentro, entrevistas, reuniones tanto individuales como grupales. Se resalta la importancia de contar con tres reuniones grupales propuestas por la escuela para informar a los padres sobre los procesos dados durante el año de escolaridad.

En cuanto a la comunicación con los padres, habla de compartir el conocimiento sobre el niño, sobre sus logros y dificultades, para resolver los problemas de aprendizaje o de relación que se pueden presentar. Propiciar por parte del docente encuentros, entrevistas y reuniones más allá de no coincidir con las apreciaciones de las familias. Al respecto de esta comunicación entre familia y escuela un planteo actual nos interpela respecto al abanico de interlocutores posibles que se ponen en contacto con las instituciones. Las representaciones y visiones de ciertos educadores sobre el número de adultos cercanos al niño son acotado, ésta suele ser la que se conoce como “familia nuclear”. “Lejos de quedar circunscritas a la entrada y salida de los niños de los establecimientos, estas visiones y presupuestos se ponen en juego en varias instancias más, cómo en la expectativa sobre quienes (es decir, qué adultos vinculados a los niños) deben integrar las reuniones informativas, y así mismo en toda convocatoria en donde se espera la participación de la familia” (Santillán, 2016:220).

El volumen dedicado al jardín maternal del diseño del 2000 presenta a las familias y los docentes como socios en la tarea para satisfacer las necesidades del niño. Se destaca que los docentes deberán tener en cuenta la diversidad de las conformaciones familiares

y que asuman un criterio pluralista, que respete la vida de cada una de las familias de los niños. Resalta la importancia de hacerles sentir a las familias que son muchas y variadas las maneras de involucrarse en la primera escolarización de los niños y propone que la información constante a los padres sobre las actividades lúdicas y de rutina deben darse en este nivel como primordial. Respecto al tema Kaufmann plantea en un interesante trabajo sobre experiencias de docentes cuyas propuestas intentan explorar modalidades de atención de los niños y las familias que exceden lo escolar pero que creemos que son totalmente posibles en los ámbitos formales. “Las salas o jardines constituyen la primera experiencia de institucionalización para los pequeños y también para las familias. Para estas, un encuadre flexible resulta contenedor a fin de que progresivamente puedan ir adecuándose a la lógica institucional” (Kaufmann, 2016:208).



## CAPÍTULO 5

### A MODO DE CONCLUSION

---

---

En este quinto y último capítulo se retomarán los objetivos planteados en el inicio del trabajo y comentaremos algunas cuestiones sobre la relación política-curriculum existente. Además, se hará un repaso de lo mencionado a lo largo de la investigación que intenta ser un resumen de las continuidades y rupturas encontradas.

Estamos ahora en condiciones de afirmar que hemos encontrado a lo largo de todos los documentos analizados muchas más rupturas que continuidades evidenciándose una clara señal de la búsqueda constante que manifiesta el Nivel Inicial a través de sus Diseños Curriculares de cambios y nuevas perspectivas. Así mismo, se ponen en diálogo dichos resultados con los antecedentes encontrados y se espera que estos sean un aporte a futuros trabajos sobre el tema.

Asumiendo que el Nivel Inicial es el primer eslabón de la cadena de niveles que conforma el sistema educativo de un país y que replica su formato e importancia a nivel jurisdiccional como es el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se propuso en esta tesis de investigación trabajar con los distintos Diseños Curriculares existentes.

Se planteo como objetivo “analizar el lugar otorgado al alumno en los Diseños Curriculares a lo largo del período de institucionalización y consolidación del Nivel Inicial”. Además, creímos importante establecer otros tres objetivos que nos ayudaron a transitar más específicamente el objeto de estudio buscando de este modo “reconocer continuidades y rupturas respecto al aprendizaje del alumno”, “indagar cuáles son las perspectivas acerca de la infancia y del alumno como sujeto de derecho” que subyacen en los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y “analizar la participación otorgada a las familias en relación al aprendizaje de los alumnos” en los diseños.

Los Diseños Curriculares le dan un marco prescriptivo al modo de enseñar que se propone un país o una jurisdicción y se hacen visibles en un determinado tiempo histórico. Nuestra hipótesis entonces que ha guiado el análisis de los documentos curriculares existentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, jurisdicción seleccionada, son las posibles continuidades y rupturas respecto al lugar allí otorgado al niño/alumno.

Para poder ordenar nuestra investigación se consideraron tres dimensiones. La primera tiene que ver con el modo en que se concibe el aprendizaje de los alumnos, la segunda refiere a las distintas miradas sobre el alumno como sujeto social y la tercera analiza el lugar otorgado a las familias de esos niños que acuden al jardín de infantes.

Cabe hacer lugar a unas primeras conclusiones generales a las que hemos arribado para luego abordar las dimensiones que sustentarán este apartado más concretamente.

Por un lado, diremos que tanto a nivel país como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la producción curricular suele ir de la mano de las distintas políticas educativas manifiestas a lo largo de la historia. No significa esto que por cada política educativa o política para la primera infancia existan modificaciones o nuevas producciones curriculares. Lo que sí es cierto es que a medida que estas cuestiones van tomando relevancia en la agenda política su abordaje pasa de lo discursivo a ejecutarse normativamente.

La producción curricular para el Nivel Inicial ha sido bastante interesante y nos ocupamos a lo largo del trabajo de abordar distintos documentos con características bien diferentes desde lo organizacional, desde su propia definición y desde su contenido. El trabajo sobre estas características seguramente permitiría establecer nuevas líneas de investigación para aportar mayor producción académica sobre el nivel.

Finalmente es importante mencionar un notable crecimiento en la producción de los textos curriculares a través del tiempo. Se inicia con la publicación de un primer diseño sencillo y bastante básico en cuanto a su contenido y profundidad en el abordaje de las temáticas y se da lugar luego a la producción de nuevos documentos con cambios sustanciales. Estos cambios se hacen manifiestos en el nivel académico de las producciones, en el nivel de los especialistas intervinientes en la redacción de los textos y en la cantidad de tomos que componen la colección de los documentos.

En lo que refiere al alumno como sujeto de aprendizaje los diseños van marcando un amplio nivel de profundización, así como de especificidad y modificación en cada una de las cuestiones que hemos seleccionado mirar como son el juego, la evaluación o la organización de la enseñanza, entre otras. En lo que refiere al niño/alumno como sujeto de derecho sin dudas el reconocimiento de los derechos del niño marca un antes y un después y también los documentos curriculares evidencian los cambios allí dados. Por último, veremos cambios sustanciales en el modo en que los diseños reflejan la relación entre ese niño-alumno-hijo que acude al Nivel Inicial a lo largo de la aparición de cada documento.

## **5.1 CONTINUIDADES Y RUPTURAS PRESENTES EN LOS DISTINTOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES**

Ordenaremos la presentación de los resultados de la investigación respetando las distintas dimensiones que acompañaron el desarrollo del trabajo. En ese sentido entonces nos referiremos a cuáles fueron los aspectos que se mantuvieron presentes a lo largo de la producción curricular existente hasta la fecha y cuales los aspectos que se modificaron. Ordenaremos estas conclusiones teniendo en cuenta en principio lo que refiere al aprendizaje de los alumnos, luego enunciaremos lo relativo al alumno como sujeto social que concurre al jardín de infantes y por último nos referiremos a la familia de este niño a la cual se la reconoce como actor fundamental en esta etapa de la escolaridad.

### *EL ALUMNO COMO SUJETO DE APRENDIZAJE*

Comenzaremos refiriéndonos al juego y el modo en que se hace presente en los distintos diseños. Estamos en condiciones de afirmar que el juego aparece siempre como vehículo de los aprendizajes de los niños, sin embargo, en los primeros diseños encubre un proceso de institucionalización y a partir de la modificación de la concepción de infancia, ya con el diseño de 1989 catalogado “modelo” del nivel, aparece el juego como vertebrador de la tarea cotidiana. Las diferencias planteadas sobre el “jugar por jugar” o el “jugar para” de las que habláramos en el capítulo central y el cuestionamiento sobre la direccionalidad externa ejercida sobre el juego del niño terminará de dirimirse a principios del presente siglo donde las actividades propiamente lúdicas son organizadas a partir de los contenidos. Fundamentalmente el reconocimiento de lo lúdico como pilar de la Educación Inicial desde los NAP y desde la Ley Nacional de Educación es lo que marcará la diferencia años más tarde.

El énfasis puesto en las clasificaciones psicologizadas del niño manifiestas en el diseño tecnicista, dan cuenta de un documento que sustenta una concepción pedagógica cuyas propuestas sientan sus bases en la pedagogía del desarrollo junto con los aportes de la psicología evolutiva. Este aspecto se hace presente como una continuidad en documentos posteriores, sin embargo, han de marcarse rupturas en cuanto al tipo de preceptos psicologistas que orientan esa mirada.

Mientras que los primeros diseños marcan claramente que se tienen en cuenta casi exclusivamente para el aprendizaje del niño su desarrollo cognitivo y social y se busca en él la reproducción de ideas, el aprendizaje por memorización y la repetición, caracterizaciones que dan cuenta de la clasificación y normalización de los alumnos, es a partir del diseño de 1989 que se pone de manifiesto la consideración respecto a los aprendizajes de los alumnos y a su rol activo frente al conocimiento. Aunque por supuesto atento a modificaciones y ajustes a lo largo del tiempo, comienza a destacarse la importancia puesta en los saberes previos de los niños, en la resolución de problemas y en el aprendizaje significativo como un cambio respecto a la perspectiva en el modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El último diseño abandona la idea de una construcción lineal del conocimiento y al proponer la integración de los contenidos como una oportunidad para poner en juego lo aprendido, se propone un aprendizaje en continuo proceso y relación.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, los primeros diseños podríamos decir que destacan a la evaluación continua como un proceso importante a tener en cuenta. Además, se desprende en el análisis de los documentos la adjudicación de un importante grado de “culpabilidad/responsabilidad” del alumno sobre los resultados obtenidos en sus aprendizajes, el éxito y el fracaso como vocablos manifiestos en sus líneas dejan entrever la visión otorgada a la evaluación.

Tanto en el diseño que dimos a denominar de la escuela democrática como en sus anexos se enfatiza un tipo de evaluación centrada en la calidad de los aprendizajes. Desde las “expectativas de logro” de los objetivos básicos del nivel comienza a ponerse el acento en la responsabilidad que le cabe tanto al docente en particular como al nivel en general sobre los aprendizajes de los niños que transitan cada sección del jardín de infantes. La co-evaluación (docente-alumno) y la autoevaluación pasan a cumplir un rol protagónico.

El diseño del nuevo milenio además del carácter integral y formativo de la evaluación que propone hace foco en la posibilidad de revisar y ajustar los procesos de enseñanza, novedoso aspecto hasta el momento no abordado.

En lo que respecta al docente y sus cambios en el accionar de la enseñanza hacia el alumno del Nivel Inicial mencionaremos que se va modificando a medida que pasan los años y esto se puede ver reflejado en lo que plantean los diseños. En los primeros aparece un docente como poseedor del saber y un alumno como receptor pasivo de estos saberes, cuya posibilidad de intervención respecto a los procesos de aprendizaje es casi nula. Se plantea la necesidad de un docente que planifique el trabajo diario y para ello se ofrecen

distintas alternativas, el diseño inaugural le da un marco organizativo y prescriptivo al tema.

En el diseño de 1982 la acción de un docente que ayuda deja ver la posibilidad otorgada al alumno de brindarle ciertas libertades para tomar decisiones, pero siempre bajo la mirada atenta de ese adulto que lo acompaña. También bajo la imagen de un docente guía el diseño de la escuela democrática avanza un poco más y hace hincapié en que los saberes de sus alumnos sirvan como punto de partida para generar nuevos aprendizajes. Se le adjudica un rol determinante pero respetuoso y de no imposición a ese docente que venía siendo la imagen de quien poseía el saber.

Ya con la aparición del diseño del año 2000 se ubica al docente en un lugar de mediador entre el niño y el medio que lo rodea. La generación de aprendizajes significativos y la búsqueda y respeto por los saberes previos de sus alumnos posicionan al docente en un lugar activo respecto al aprendizaje de éstos.

En lo que se refiere a la función propedéutica que históricamente se le ha adjudicado al nivel, iniciaremos diciendo que una amplia gama de denominaciones lo fue marcando y con ello algunas particularidades. Partiendo de la denominación del nivel como “preescolar” hasta la inclusión de palabras como “pre-aprendizaje” de la lectura, de la ejercitación, etc., que aparecen en los primeros diseños, queda claro que el nivel es tomado como una preparación para lo que vendrá en el futuro del niño, la escuela primaria.

El reconocimiento del Nivel Inicial como un espacio con identidad propia que se pone de manifiesto a partir del diseño de 1989 comienza a demostrar la intencionalidad, al menos en el discurso, de distanciarse de aquella denominación de pres-escolar o preprimaria identitaria de etapas previas.

La focalización sobre los propósitos, en cambio de los objetivos, que refieren al Nivel Inicial en el diseño del nuevo milenio, fundamentan de alguna manera la responsabilidad que le cabe al Sistema Educativo sobre los aprendizajes de los más pequeños. Hemos insistido históricamente, y tal vez en alguna medida aún lo hacemos, en pensar que el jardín de infantes debe preparar para la escuela primaria y a partir de ello es común escuchar que se trabajan sus contenidos con frecuencia.

Y si hablamos de contenidos hablamos también de cómo se organiza la enseñanza. Cerraremos este apartado diciendo que inicialmente los contenidos fueron planteados como una serie de “oportunidades” que les eran ofrecidas a los alumnos para convertirse con el surgimiento de nuevos y más actuales diseños en uno de los puntos clave del marco.

Así mismo, cabe mencionar a la unidad didáctica como una de las estructuras que se manifiesta transversalmente en todos los documentos curriculares. Manteniendo ciertos rasgos que acompañan a una larga tradición, se abandona con el tiempo la idea de trabajar “de lo simple a lo complejo” y se pasa a definir a la unidad didáctica como un recorte de la realidad que pone en juego diferentes elementos y la secuenciación en el trabajo toma un papel preponderante. Pasa a completar esta nueva organización de la enseñanza la secuencia, cuya mirada integrada sobre la didáctica del nivel le da entidad propia a aquellas temáticas que no son abordadas en las unidades o proyectos.

### *LOS NIÑOS/ALUMNOS COMO SUJETOS DE DERECHO*

A partir de los años setenta la niñez comienza a tomar un lugar preponderante en la sociedad, sin embargo, la mención hacia el niño aparece siempre bajo una mirada psicologizada y moralizada.

El rol de la niñez comienza a tener peso en las políticas públicas del país avanzados los años ochenta y se manifiestan cambios significativos en cuanto al carácter integral y abierto que se le da a la Educación Inicial.

Respecto al niño como objeto de tutela o sujeto de derecho podemos afirmar que un claro punto de inflexión lo marca la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y a lo largo de los diferentes documentos curriculares se hacen explícitos estos cambios. El reconocimiento de su carácter de sujeto a educar, el interés por ofrecerle un ambiente de confianza y seguridad, el respeto a su individualidad y realidad sociocultural y la importancia de los intercambios afectivo-emocionales entre otras cosas, marcan el rumbo de las políticas públicas de la niñez y en consecuencia se reflejan en los Diseños Curriculares para la Educación Inicial. La aprobación de la nueva Constitución Nacional de 1994 incorpora, entre otros tratados, dicha convención y de este modo efectiviza un cambio en la concepción de infancia latente en el país. El efecto posterior y concreto que esto producirá será la sanción de la Ley 26061 de “Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes” en el año 2005.

La atención a la diversidad y su correlato con las garantías de igualdad para todos se ponen de manifiesto a partir de los últimos diseños y de la aceptación de las nuevas realidades del país en general y de la jurisdicción en particular. Aunque su aparición en el discurso no garantiza la efectivización y puesta en marcha de los mecanismos

necesarios para una real mejora respecto al tema, al menos entendemos interpela al educador y lo enfrenta a la realidad y búsqueda de alternativas posibles de acción.

Desde las nuevas configuraciones que aparecen respecto al niño como nuevo sujeto de derecho y protección social contemporánea nos preguntamos en qué medida deberían replantearse nuevas argumentaciones en futuros diseños que aparentemente saldrán a la luz en poco tiempo. Pensar en “infancias” como plural (más que en “infancia”) abre una nueva perspectiva que deja ver las diversas maneras de vivir ese tiempo vital presente en todas las variadas realidades sociales existentes y que los adultos debemos cuidar.

### *EL ALUMNO Y EL HIJO: LA ARTICULACIÓN ENTRE ÁMBITO FAMILIAR Y ÁMBITO ESCOLAR COMO DIMENSIÓN RELEVANTE*

Desde la publicación de los primeros documentos curriculares del nivel es una constante la mención a la familia como el primer espacio socializador del niño, sin embargo, se modifica sustancialmente a lo largo de la producción curricular el modo de definir las relaciones existentes entre el jardín de infantes como institución educativa y la familia del niño que allí asiste.

La denominación del jardín como segundo hogar que aparece en los primeros diseños habla a las claras del vínculo estrecho que mantiene desde los comienzos la familia y la escuela infantil. El reconocimiento explícito de la familia como primera formadora de los valores y hábitos, la apertura hacia ellas y a la comunidad por parte del jardín y la función compartida respecto a la socialización de ambos, configuran nuevos escenarios posibles.

La clara intención de establecer una sociedad entre familia y escuela se pone de manifiesto en diseños más recientes. Se evidencia el reconocimiento de las nuevas configuraciones que hacen a las familias actuales, la disparidad respecto a las realidades existentes en cuanto a lo contextual y a lo social y se presentan nuevas maneras de proponer y accionar sobre los modos de intervención de unas con otras. Tal como mencionáramos en los antecedentes encontrados se resalta la necesidad de establecer un vínculo que permita aunar esfuerzos entre familia y escuela en la educación de los niños.

La familia y la escuela han buscado y aún buscan la mejor manera de llevar adelante un vínculo por cierto nada sencillo, más allá de ello lo que subyace es siempre la importancia de posicionar al niño como actor principal de esta tríada mencionada.

## *PALABRAS FINALES*

Los Diseños Curriculares responden sin duda a momentos y realidades que atraviesa todo sistema educativo a lo largo de su historia. Los diseños del Nivel Inicial, seleccionados en la presente investigación, han sido factibles de revisar en profundidad y lo más exhaustivamente posible permitiéndonos ello arribar a las conclusiones antes mencionadas.

Nos encontramos actualmente en un momento de revisión y publicación de versiones actualizadas, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de lo que dimos a llamar el “Diseño del Nuevo Milenio”. Podemos anticiparnos y mencionar, asumiendo haber realizado una simple revisión a partir de la realidad laboral que nos ocupa, que en lo que respecta al menos al ya publicado correspondiente a jardín maternal, no presenta diferencias significativas con el anterior.

Entendemos que para la revisión y actualización de los documentos existentes es necesario que se escuche la voz de todos los que forman parte del nivel. Nuevas configuraciones respecto a los niños/alumnos y sus maneras de aprender, al igual que respecto a las familias se hacen presente llegando prácticamente a la segunda década del nuevo milenio. El reflejo de estas realidades en los documentos curriculares visibilizaría, a nuestro entender, cuestiones que puestas a mano de todos permitiría al menos habilitar la discusión y abrir el debate a la luz de buscar “buenos aprendizajes” en los alumnos del Nivel Inicial.

## BIBLIOGRAFIA

---

- BOSCH, L. y DUPRAT, H. (1997) El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Ediciones Colihue, Buenos Aires, Argentina.
- BOSH, L. CAÑEQUE, H. DUPRAT, H. GALPERIN, M. MENEGAZZO, L. PULPEIRO, S. (1985) Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- BRAILOVSKY, D. (2005) “Los Muy Señoritos” Maestros jardineros varones. Bordes y fisuras de la normalidad escolar. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- BRAILOVSKY, D. (coord.) (2008) Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- BRAILOVSKY, D. (2015) Informe sobre políticas para la formación y desarrollo profesional de docentes en educación para la primera infancia en Argentina. CEPRE. Universidad Católica de Chile. Disponible en: <http://www.ceppeuc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-ARGENTINA.pdf>
- BRAILOVSKY, D. (2016) Didáctica del Nivel Inicial. En clave pedagógica. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- CAPALBO, B y GONZALEZ CANDA, M. (1982) La mujer en la educación preescolar argentina. Editorial latina, Buenos Aires, Argentina.
- CARDINI, A. GUEVARA, J. (2017) El lugar del curriculum en el mapa de la educación de la primera infancia. CIPPEC Documento de trabajo N° 160.
- CARLI, S. (2000) El alumno como invención siempre en riesgo en FRIGERIO, G., POGGI, M. GIANNONI, M. comps. (2000) *Políticas, Instituciones y Actores en Educación*. Ediciones Novedades Educativas.
- CARLI, S. (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila Buenos Aires.
- COLL, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En: *Infancia y aprendizaje*. Universidad de Barcelona.
- COLMENAR ORZAES, C (1995). Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental. Revista Complutense de Educación, vol.6 n°1995. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid.

- CORBETTA, S y D'ALESSANDRE, V. (2012) La situación de la primera infancia en la Argentina: a dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño / Néstor López ... [et ál.]; con colaboración de Irene Konterllnik; Carolina Duer; Florencia Urosevich. - 1a ed. - Córdoba: Fundación Arcor. Argentina. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44814/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44814/Documento_completo.pdf?sequence=1) Consultado el 25/7/16
- DAVINI, M.C. (2003) El curriculum de formación de magisterio en la Argentina. Disponible en: [http://repositoriorecursos-download.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_get\\_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Curriculum\\_Davini.pdf](http://repositoriorecursos-download.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Curriculum_Davini.pdf). Consultado el 8/3/18
- DIAZ BARRIGA, A. (2004) La investigación curricular en México. La década de los noventa. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000200008&script=sci_arttext). Consultado el 8/3/18
- DIKER, G. (2001) Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias". Informe OEI. Madrid.
- DIKER, G. (2002) Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias". OEI. Disponible en <http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm> Consultado el 12/5/16
- DIKER, G. (2009) ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- DUBROUSKY, S. (2002) La interacción docente - alumno en los procesos de aprendizaje escolar. Anuario N° 6 Facultad de Ciencias Humanas UNLPam
- DUSSEL, I. (2004) Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): elementos para su análisis. Octubre 2001. Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo asesor de la universidad de Stanford/Bid cooperación técnica no reembolsable n° atn/sf-6250-rg. Disponible en: <https://afm.blogia.com/> Consultado el 6/12/17
- DUSCHATZKY, S. SKLIAR, C. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf> Consultado el 25/10/17.
- EBERHARDT, M.L. (2006) Representaciones políticas de la niñez en la Argentina de los años 80 y 90. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- FAULKNER, D. & COATERS, E. (2013) Early Childhood Policy and Practice in England: twenty years of change. International Journal Of Early Yeras Education <http://www.tandfonline.com/loi/ciey20> Consultado el 26/11/14

- FAUR, E. (2016) El cuidado, las familias y el jardín. Nuevas demandas, nuevos dilemas. En: KAUFMANN, V. (comp.) (2016) Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación. Aique. Buenos Aires.
- FEINSTEIN, O. (2006) Evaluación pragmática de políticas públicas. Artículo. ICE, Mayo-Junio 2007, N° 83.
- FELDMAN, D. (2000) Aportes para el debate curricular. Didáctica y Currículum. Documento curricular publicado por el GCBA, disponible en Internet en [www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)
- FERNANDEZ PAIS, M. (2015) Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. Archivos de Ciencias de la Educación, n° 9, 2015. ISSN2346-8866 Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento de Ciencias de la Educación.
- FOGAR, M y SILVA, C. “Inclusión, infancias y práctica docente. Supuestos y tensiones en la propuesta curricular para la Educación Inicial de la Provincia del Chaco”. RIIIE, Número 9, 2016 <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/2393>
- FRIGERIO, G. POGGI, M. Y GIANNONI M. (2000) Políticas, instituciones y actores en educación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994) La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Morata. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1994) Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. España.
- GRACIANO, A Y LABORDE, S. (2012) Políticas de infancia. Miño y Dávila Editores.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2005) El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- HARF, R., PASTORINO, E. y otros. (1996) Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica. El Ateneo. Buenos Aires.
- HERENÚ, A. (2016) Las políticas educativas en el Nivel Inicial de la provincia de Santa Fe. Rupturas y continuidades (1976-1986). Tesis de Maestría en Políticas Públicas para la Educación, UNL, <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/871>
- JARAMILLO, L. (2007) Concepción de infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte N° 8 diciembre, 2007
- KAUFMANN, V. (comp.) (2016) Experiencias y reflexiones sobre el trabajo docente con niños pequeños e iniciativas que desbordan lo escolar. En:

- KAUFMANN, V. Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación. Aique. Buenos Aires.
- LLORENTE, V. (2013) La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. En *Revista Española de Educación Comparada*, 21 (2013), 29-58
  - LUZURIAGA, Lorenzo. (1991) Pedagógica. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 17° edición, Editorial Losada, Buenos Aires
  - LUZURIAGA, Lorenzo. (1992) Antología pedagógica. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 5° edición, Editorial Losada, Buenos Aires.
  - MAGISTRIS, G. (2015) Del niño en riesgo al niño sujeto de derecho. Los ¿nuevos? sujetos destinatarios de los sistemas de protección de la niñez contemporáneos. *Revista Niños, Menores e Infancia*. N°9. Instituto de Derechos del Niño. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) La Plata, Buenos Aires.
  - MALAJOVICH, A. (2001) Pensando la educación infantil. Editorial Octoedro. Buenos Aires.
  - MALAJOVICH, A. (2003) Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica Informa preparado para la organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en [www.oei.es/linea3/malajovich.pdf](http://www.oei.es/linea3/malajovich.pdf) Consultado el 13/9/17)
  - MALAJOVICH, A. (2012) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Fundación OSDE. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
  - MALAJOVICH, A. (2016) El jardín de Infantes y sus desafíos en la Argentina del siglo XXI. En: KAUFMANN, V. (comp.) (2016) Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación. Aique. Buenos Aires.
  - MALAJOVICH, A. y SAN MARTIN de DUPRAT, H. (1993) Pedagogía del Nivel Inicial. Serie Propuestas Didácticas. Editorial Plus Ultra.
  - MAYOL LASSALLE, M. (2013) Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina, RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Vol 2, N° 3 (diciembre 2013) - <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4693>
  - MAYOL LASSALLE, M. Compiladora (2009) Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años. OMEP. Ediciones Puerto Creativo. Buenos Aires, Argentina.
  - MEIRIEU, P. (2003) Frankenstein Educador. Alertes S.A. Barcelona.

- MEIRIEU, P. (2010) Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy. Ariel. Barcelona.
- MEIREU, P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós. Buenos Aires.
- MIRALLES, A. (2014) Los derechos del niño al juego. Investigación. UNCPBA
- MYERS, R. (1999) Atención y desarrollo de la primera infancia en América Latina. Y El Caribe. OEI Revista Iberoamericana N° 22. Janeiro Abril 1999.
- MIRA LÓPEZ, L. HOMAR DE ALLER, A. (1970) Educación preescolar. Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- MORALES BUENO P. y LANDA V. (2004) Aprendizaje basado en problemas. Theoria, vol. 13, núm. 1, 2004, pp. 145-157 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- MUCHEUTTI de BUENAMELIS, M. (2009) Iniciar educando. En: Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años. OMEP, 2009, Puerto Creativo. Buenos Aires, Argentina.
- NARODOWSKI, M. y BRAILOVSKY, D. (2005) La cuestión del fin de la *razón de Estado* en la cuestión de la escolarización. Cadernos de História da Educação - n°. 4 - jan./dez. 2005 Universidad Torcuato Di Tella.
- NARODOWSKI, M. (1999) Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique, Buenos Aires, Argentina.
- NARODOWSKI, M. (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- NARODOWSKI, M. (2009) Jardinizar la Educación: nuevas prácticas, nuevas utopías. En: Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años. OMEP, 2009, Puerto Creativo. Buenos Aires, Argentina.
- OBERHUEMER, P. (2005) International perspectives on early childhood curricula. International Journal of Early Childhood June 2005, Volume 37, Issue 1, pp 27-37
- OSZLAK, O., O'DONNELL, G. (1981) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G.E. CLACSO/N°4.
- PALAMIDESSI, M. (2004) El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980). Conferencia pronunciada el 28 de junio de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en

- Educación de la UdeSA. Documento de trabajo n°14 noviembre de 2004.  
<http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/526/1/%5bP%5d%5bW%5d%20DT14-Palamidessi.pdf>
- PERALTA ESPINOSA, M.V. y FUJIMOTO GOMEZ, G. (1998) La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos del siglo XXI. OEA, julio de 1998 Santiago de Chile.
  - PERALTA ESPINOSA, M. V. (2000) La educación inicial en Latinoamérica: avances y desafíos. En Revista de 0 a 5 La Educación en Primeros Años. Educación Infantil en el Mundo, N° 27. Ediciones Novedades Educativas.
  - PERALTA ESPINOSA, M.V. (2014) La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3 (1), 63-72 Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei> Consultado el 23/11/14
  - PIEDRAHITA, M. V. A. (2003). El niño como escolar y alumno: la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea (III)'. *Ciencias Humanas*, 9 (32) <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/929/505> Consultado el 15/6/17
  - PONCE, R. (2006) Los debates de la educación inicial en la 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. Fundación Osde. Siglo XXI editores.
  - PUIGGRÖS, A. (2013) Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires, Galerna.
  - REZZANO, G. de C. (1974) Los jardines de infantes. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
  - RODRIGUEZ, N. (2014) Contenidos de la enseñanza. El caso de los CBC. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata.
  - SAN MARTIN DE DUPRAT, H. y MALAJOVICH, A. (1993) Pedagogía del Nivel Inicial. Serie Propuestas Didácticas. Editorial Plus Ultra.
  - SANDSTROM H. (2012) The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20:2, 130-158, DOI: [10.1080/09669760.2012.715012](https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715012) <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2012.715012> Consultado el 26/11/14
  - SANTILLAN, L. (2016) Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias. Escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. En: KAUFMANN, V. Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación. Aique. Buenos Aires.

- SARLE, P. (2001) Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- SIEDE, I. (2015) Casa y jardín Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias. HomoSapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe, Argentina.
- SOLARI, M. (1980) Historia de la Educación Argentina. 4° impresión. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2006) Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular. Ministerios de Educación. Presidencia de la Nación.
- SKLIAR, C. Entrevista: "La diversidad también puede ser vista con ojos moralizantes" (En)clave Comahue, N°21, 2016 FADECS - UNCo e-ISSN / ISSN en trámite 301/ Disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistadelafacultad/article/view/1326/1364> Consultado el 13/1/18
- SPAKOWSKY, E, LABEL, C., FIGUERAS, C. (2005) La organización de los contenidos en el jardín de infantes. Ediciones Colihue, Buenos Aires, Argentina.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires, Paidós.
- TEDESCO, J.C. (2012) Educación y Justicia Social en América Latina. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- TERIGI, F. (1997). "Aporte para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares". En: Novedades Educativas, año 9, n° 78, junio de 1997.
- TERIGI, F. (1999) Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana. Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2002) Análisis comparativo de los Currículos Iberoamericanos: Procesos, Condiciones y Tensiones que debemos considerar. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio". La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002.
- TEREIGI, F. (2016) El cambio curricular en la enseñanza básica. Perspectiva histórica y problemas prácticos. Universidad de Buenos Aires.
- TORRES SANCHEZ, M. & GONZALEZ FARACO J.C. (2008) La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado. XXI Revista de Educación, 10. Universidad de Huelva.
- TURUNEN T. & MÄÄTTÄ K. (2012) What constitutes the pre-school curricula? Discourses of core curricula for pre-school education in Finland in 1972-2000,

European Early Childhood Education Research Journal, 20:2, 205-215, DOI: [10.1080/1350293X.2012.681135](https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.681135)  
<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.681135> Consultado el 26/11/14

- Umayahara, M. (2004) “En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). *Revista Latinoamericana de ciencias sociales Niñez y Juventud*. Consultado el 30 de octubre de 2014
- Vázquez Sixto, F. (1996). El análisis de contenido temático: Objetivos y medios en la investigación psicosocial. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Violante, R. (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica del nivel inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial. Septiembre 2011. Disponible en: <http://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf> Consultado el 16(10/17)
- Violante, R. y otros (1994) Didáctica y juego. Módulo didáctico en el Nivel Inicial. P.T.F.D.
- Visintin, M. (2016) Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños, en Kaufmann, V. (comp.) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires, Aique Educación.
- Wood, E & Hedges, H. (2016) Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal* Volume 27, 2016 - Issue 3

## FUENTES

- CURRÍCULO PARA EL NIVEL PRE-ESCOLAR (1972) Consejo Nacional de Educación Ministerio de Cultura y educación, Buenos Aires. República Argentina.
- DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL PREESCOLAR (1982) Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. MCBA
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL (1989) Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL (1991) Anexo 1° Ciclo. Jardines Maternales. Secretaría de Educación Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL (1995) Anexo Dirección General de Planeamiento- Educación Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL (2000) Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- DINIECE (2010) Temas de Educación. Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización. Año N° 5 N° 8. Buenos Aires, Argentina
- El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino Página consultada <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm> Emiliana Vegas Pedro Cerdán-Infantes Erika Dunkelberg Erika Molina. (mayo 2006) Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina Documento Banco Mundial
- Ley 24195/1993. Federal de Educación.
- Ley 26206/2006. Nacional de Educación.
- MEN (2011) Modelos organizacionales en la educación inicial. Coordinado por Silvia Laffranconi. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- NAPs Nivel Inicial. [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel\\_inicial.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf) Consultado el 3/4/2017.
- OEI – Fundación Santillana La Primera Infancia 0 a 6 años y su futuro 20 Metas Educativas 2021 <http://www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf> Consultado el 5/3/16
- UNESCO- ORELAC (2016) Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Chile. Disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/> Consultado el 15/11/17