



Universidad de  
**SanAndrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

La revista *Maestra Jardinera* y la formación permanente de los docentes de educación  
inicial (1996-2020)

Mónica Valenzuela

Directora: Dra. Ángela Aisenstein

Buenos Aires, Diciembre 2020

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a Ángela Aisenstein, por su constante predisposición y acompañamiento. Por su mirada crítica y reflexiva, su calidez y por la confianza ofrecida.

A Mercedes Di Virgilio, por su ayuda clase a clase en esta investigación.

A Daniel Brailovsky por su tiempo y generosidad.

A Silvia Finocchio por compartir su saber en tiempos de pandemia.

A Andrea por recibirme en sus talleres y acompañarme en este recorrido.

Muy especialmente a mi familia, por comprender mis ausencias y por estar a mi lado acompañándome siempre. Gracias por el tiempo que me han concedido.

A todos aquellos que de diferentes maneras estuvieron cerca alentándome con sus aportes en este proceso.

A todos ellos, muchas gracias.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	v
ABSTRACT .....	vi
CAPÍTULO 1 .....	1
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO 2 .....	10
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y DECISIONES METODOLÓGICAS .....	10
El problema de investigación y su abordaje .....	10
Estrategia metodológica .....	14
Técnicas de recolección de datos y esquema de análisis de la fuente .....	16
Descripción del corpus .....	18
CAPÍTULO 3 .....	28
ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN .....	28
3.1. El Nivel Inicial, sus funciones y el perfil de sus docentes .....	28
3.2. Formación docente continua .....	41
3.3. La prensa pedagógica .....	49
CAPÍTULO 4 .....	57
EL PERFIL DOCENTE PARA EL NIVEL INICIAL EN LAS PÁGINAS DE LA REVISTA <i>MAESTRA JARDINERA</i> .....	57
4.1. Perfil docente .....	58
4.1. a) Perfil prospectivo .....	59
4.1. b) Perfil de educador creativo .....	65
4.1. c) Perfil de especialidad .....	68
4.1. d) Perfil ocupacional .....	71

CAPÍTULO 5 .....	78
LAS FUNCIONES DEL NIVEL INICIAL A TRAVÉS DE LOS TEMAS Y CONTENIDOS EN LAS PÁGINAS DE LA REVISTA <i>MAESTRA JARDINERA</i> .	78
5.1. La función social y preventiva .....	81
5.2. La función maternante .....	85
5.3. La función pedagógica .....	88
5.4. La función alfabetizadora y socializadora .....	90
CONCLUSIONES .....	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	104
FUENTES PRIMARIAS	



Universidad de  
**San Andrés**

## RESUMEN

En el Nivel Inicial, una gran cantidad de docentes utilizan la revista *Maestra Jardinera* - publicación de la editorial EDIBA- como recurso de apoyo y sostén para sus prácticas diarias. Podría pensarse que el uso de esta revista podría definir el currículum para el nivel, a la vez que opera como un componente de la formación permanente de los y las docentes que la utilizan y se juega más allá de los documentos curriculares y de las instancias formales o institucionales que se diseñaron para su formación continua. En línea con esta problemática, este trabajo indagó el perfil docente y la función para el Nivel Inicial que construye y promueve la revista *Maestra Jardinera* entre el año 1996 y la actualidad, como parte del dispositivo de formación docente continua. A su vez analizó las propuestas curriculares presentes en los contenidos, temas y actividades que ofrece esta revista. Para esta investigación se adoptó un enfoque cualitativo centrado en un método descriptivo con un abordaje de revisión documental. La mirada analítica y reflexiva que se llevó a cabo en las ediciones de estos veinticuatro años buscó problematizar los contenidos de este producto editorial haciendo relaciones con la historia del nivel, los prejuicios, su significación actual y las distintas disputas y perspectivas que se presentan. El propósito es hacer un aporte y brindar una mirada crítica al campo de la formación inicial y de la formación docente continua con respecto al perfil docente y la función del Nivel Inicial, con la intención de que esta y otras líneas editoriales similares, busquen resignificar la autonomía docente desde el respeto por la formación como verdaderos profesionales de la enseñanza.

## ABSTRACT

At Preschool level, a great number of teachers use the magazine ‘Maestra Jardinera’ (Kindergarten Teacher) – published by EDIBA editorial – as a supporting and backing resource for their daily practice. It may be thought that the use of this magazine might define the curriculum for the level; furthermore, that it works as a component of permanent training for those teachers that make use of it, and goes beyond the curricular documents and the formal or institutional instances which were designed for their constant training. Considering this question, this research has investigated the teacher’s profile and the role for the Preschool level that the magazine ‘Maestra Jardinera’ (Kindergarten Teacher) has played and promoted since 1996, as a component for the continuous teacher training. Moreover, it has analyzed the curricular proposals presented in the contents, topics and activities offered by this magazine. For this investigation, a qualitative standpoint focused on a descriptive method with a documentary revision approach has been chosen. The analytic and reflexive point of view that has been carried out in the editions published during these twenty-four years has had the aim of questioning the contents of this editorial product relating it with the history of the level, prejudices, its present significance and the different disputes and perspectives presented. The purpose is to make a contribution and to offer a critical view to the field of the first and continuous teacher training as regards the teacher’s profile and the role of the Preschool level, with the intention of letting this and other similar editorial publications try to re-signify the teacher’s autonomy, from the respect for the training as truly teaching professionals.

## CAPÍTULO 1

### INTRODUCCIÓN

Esta investigación indaga el perfil docente y la función para el nivel inicial que construye y promueve la revista *Maestra Jardinera* entre 1996 y la actualidad. Se toma a la revista como fuente por considerarla un componente del dispositivo de formación docente continua y, por lo tanto, un agente con potencialidad de incidir en la definición de dichas cuestiones.

La revista *Maestra Jardinera* conforma la fuente primaria de investigación, es decir que la serie compuesta por todos los artículos, notas y actividades relevadas en el período mencionado forman parte del corpus que analiza este estudio. Finocchio (2009) define a las revistas educativas como “un conjunto de publicaciones que, con sus particularidades, estuvo presente en el mundo educativo desde el siglo XIX y aportó decididamente a escribir la historia de la educación argentina” (2009: 15). Asimismo, las considera un producto de consumo masivo que ha brindado y brinda recetas para la práctica diaria del maestro y constituye el sostén de su tarea a partir de la instauración de una “trinidad pedagógica” compuesta por láminas, material fotocopiable y rituales. Según la autora, en ella se pone de manifiesto el modo en que la antigua cultura escolar se visualiza en un nuevo producto pedagógico (19).

En lo que respecta al nivel, a lo largo de la historia educativa en Argentina, la educación inicial vivió tiempos de avance y retroceso en su desarrollo. Considerando sólo los avances, los primeros fueron el reconocimiento de su carácter educativo, luego la consideración como nivel independiente y por último la consolidación como una unidad pedagógica. Sumado a ello, se amplió la obligatoriedad y la universalización del nivel dentro del sistema educativo, y comenzó a presentarse como un momento de socialización y preparatorio para la educación básica (Fernández Pais, 2018). A lo largo del tiempo fueron propuestos diferentes perfiles de docente y de funciones para el nivel inicial. Para la mayor parte de los antecedentes relevados <sup>1</sup> pasó de un perfil docente similar al de una madre sustituta (Cannella, 1997; Moss, 2006; Taggart, 2011), hasta llegar al que hoy en día presenta: un docente que trabaja a través de la experiencia activa y con una metodología basada en los aprendizajes y necesidades de los alumnos y las alumnas

---

<sup>1</sup> Con excepción del trabajo de García Hervás, Guevara y Aisenstein (2020) que se presenta en el Capítulo 3 de esta tesis.

(Malajovich, 2017). Por su parte, se fueron dando diferentes funciones: asistencial, de cuidado, protección de menores y educativa bajo una influencia montessoriana y froebeliana que intervino en su conformación (Diker, 2002; Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante, y Windler, 1996; Terigi, 2005). Al mismo tiempo, se diseñaron o renovaron los currículos que se hicieron presentes en el proceso de formación docente inicial (FDI), (Cardini y Guevara 2017). En la actualidad, se considera que la función de las instituciones que atienden a la primera infancia son- a la vez- crianza, cuidado y enseñanza (Broström, 2006, en CIPPEC, 2017).

Estas variaciones de funciones y perfiles son explicadas por Sarlé (2000). De acuerdo con esta autora, tanto las personas, como los procesos y las diferentes situaciones en torno del nivel fueron paulatinamente transformando la tarea y la concepción alrededor de lo que implicaba enseñar en el nivel inicial. Por su parte, Malajovich (2006) expresa que este espacio educativo desde sus orígenes tuvo un “mandato social incierto y confuso” (2006: 105).

En el mundo, surgió como un lugar de contención y cuidado de los niños y las niñas que las mujeres abandonaban por el ingreso al mercado laboral. También, como ámbitos que albergaban aquellos infantes que eran desamparados o vivían en condiciones miserables a causa de pertenecer a sectores sociales desfavorecidos. Esto inevitablemente dio lugar a una predominancia de la tarea y al rol de cuidar y asistir antes que el de educar (Diker, 2002).

La tensión del nivel inicial siempre estuvo atravesada, por un lado, por la función asistencial versus la educativa; y por otro, por la de cuidar la especificidad del nivel para no confundir su misión y su función con la del nivel primario (Diker, 2002).

Sarlé (2000) organiza las características de la función del nivel inicial y el perfil docente esperado en tres “etapas” de acuerdo a cuáles fueron las funciones y expectativas que predominaron. Estas son:

- Primera etapa: etapa de nacimiento y gestación (entre los años 1870-1904).

Si bien anteriormente existieron salas que atendían a niños y niñas en la primera infancia, la denominación de escuelas infantiles se da desde 1870. En este período aparecen dichas escuelas a cargo de maestras que se habían convocado desde Norteamérica. Tal como fue señalado, a lo largo del mundo la primera función del nivel inicial fue de “guardería” (Malajovich, 2006), pero en el caso argentino, nace con un sentido preferentemente pedagógico. El jardín de infantes estuvo inscripto de alguna



manera en la ley N° 1420 (N° 1420, 1884) y por ello, encuadrado en el ámbito de la educación predominantemente popular.

El perfil docente esperado en este periodo es el de una mujer abnegada, responsable de llevar adelante el emblema educativo y nacionalista de la educación, como un instrumento para forjar la nacionalidad. Igualmente, sus funciones predominantes fueron la del juego, el cuidado y la generación de espacios para la creación. Como si el nivel inicial tuviera una función más preferentemente familiar que educativa y por esto a las docentes se las dio en llamar “segunda mamá” (Sarlé, 2000), esperando tal vez que pudieran suplir aquellas carencias que los niños y niñas acarreaban desde sus familias originarias.

- Segunda etapa: crecimiento y reconocimiento oficial (desde 1936 a 1960).

Se inaugura con la creación del Instituto Superior del Profesorado de Educación Preescolar Sara Eccleston. Con la fundación de esta institución se intenta sistematizar la formación docente, al tiempo que se crean salas del nivel.

El perfil docente esperado en este período es el de una joven con habilidades artísticas referidas al canto, al dibujo y a la creación. No es menor la cuestión del género ya que se prefieren postulantes mujeres con un máximo de veinte años de edad, y que hayan aprobado las aptitudes creativas que se mencionaron inicialmente.

- Última etapa hasta la actualidad: elaboración de planes y búsqueda de integración interna (desde 1961 y en continuidad).

Esta etapa coincide con la elaboración del primer documento curricular para el nivel. Hay un predominio de las ideas frobelianas y de la Escuela Nueva.

Sin embargo, también hay un impacto de un modelo primarizado de escolaridad que peligrosamente desplaza el juego, la socialización y el desarrollo de los niños y niñas en su primera infancia. El perfil docente esperable, según Sarlé (2000) es el de una educadora que paulatinamente irá profesionalizando su rol.

Cabe aclarar, a los fines de este trabajo, que la característica predominante que atraviesa el perfil docente del nivel inicial, sea cual sea la etapa en la que se lo encuadra, fue la de constituirse como un “acompañante comprensivo” (Sarlé, 2000), asociado a rasgos de juventud y encarnando roles más bien ligados al ámbito familiar. Esta preconcepción estuvo reforzada en revistas, manuales y textos diversos destinados al nivel inicial. Es muy probable que estos rasgos hayan estado asociados también a una función del nivel inicial centrado sólo en el juego por el juego en sí mismo, lo cual hizo que se considerara al nivel como menos importante y poco serio.

Sumado a este análisis, quienes estudian la formación docente señalan que la misma se configura a partir de “fases” (Alliaud, 2003). Estas fases se desarrollan a lo largo de la trayectoria de vida del docente y articulan tres aspectos: la biografía escolar, la formación docente inicial y la socialización entre pares.

La formación docente para el nivel, estaría atravesada por una serie de fases o tramos que, aunque sean consecutivas en el tiempo, en la práctica se superponen. La fase uno correspondería a la biografía escolar; la fase dos a la formación docente inicial (FDI); y la fase tres, a la socialización de la experiencia entre pares.

La formación docente continua también forma parte de la tercera fase y se constituye a partir de los contenidos que se ofrecen y el modo en que se desarrolla el dispositivo, configurando un constructo que determina lo esperable del nivel y el rol del docente.

Puede decirse incluso, que sobre la configuración del perfil y en los contenidos de la formación inicial y continua inciden las diferentes concepciones sociales y culturales que predominan sobre el nivel; por ello a lo largo del tiempo han dado lugar al desarrollo de un perfil docente más vinculado con un rol familiar, maternante o profesional.

En lo que concierna a la descripción de las fases, Alliaud (2003) afirma que las experiencias escolares que se tuvieron en el rol de alumno y alumna marcan el futuro desempeño y perfil docente. Este aspecto corresponde a la fase de la biografía escolar y reconoce que las vivencias escolares previas, esto es, los recorridos biográficos escolares anteriores de los y las docentes, operan como una importante fuente de incidencia en el desempeño profesional. Es decir, que la experiencia que acumularon como estudiantes quienes en este momento se encuentran siendo enseñantes, vuelve repetida para desarrollar prácticas pedagógicas que seguramente producirán las mismas lógicas que ellos y ellas vivenciaron como estudiantes.

Otro factor de incidencia en el quehacer escolar, es la formación docente inicial mencionada por Alliaud (2003) como fase dos. En este ámbito es muy probable que se afiance o termine de estructurar todo lo que se aprendió siendo alumno. De hecho, Alliaud (2003) citando a Ferry (1990) utiliza el concepto de “isomorfismo” para referirse a la cercanía que existe entre el modo en el cual se forma a los alumnos futuros docentes y el modo en que funciona el lugar donde van a desempeñarse. En este sentido, habría una semejanza en las “gramáticas institucionales” (Alliaud, 2003) con respecto a las prácticas pedagógicas, los vínculos entre docentes y alumnos; y en la forma de desarrollar los contenidos.

Finalmente, es posible decir que la formación inicial docente no está determinada, totalmente, por los conocimientos teóricos y prácticos recibidos durante el cursado de la carrera en los institutos de formación superior (Alliaud, 2003). Esta formación se considera de bajo impacto (Terhard, 1987) y muchas veces, en la práctica, la configuración del perfil y del rol se determinan por procesos de socialización entre pares.

Aún más, la formación docente inicial se presenta conservadora y reproduce el orden escolar que ya está establecido. Es por esto que la configuración del perfil hacia lo maternante o lo profesionalizante suele determinarse en las instancias de intercambio profesional y la representación social y cultural del rol que circule entre docentes pares.

Para reforzar esta idea, Davini (2015) acude al concepto de *habitus* de Bourdieu (1980) a partir del cual es posible decir que muchos de los pensamientos, percepciones y acciones se encuentran sostenidos por esquemas mentales que no son individuales sino culturales. Estos esquemas son duraderos, estructurales y funcionan como principios que organizan las prácticas obedeciendo las reglas colectivas y compartidas.

La socialización profesional (Alliaud, 2003), sobre todo en aquellos maestros y maestras noveles que se encuentran sin herramientas, opera como formativa ya que entre colegas se apela al consejo, la orientación y la guía de docentes entre sí. Las diferentes problemáticas referidas a lo pedagógico, lo disciplinar y, en definitiva, lo escolar son transmitidas casi de generación en generación, por docentes entre docentes.

Para este trabajo también se considerará a la FDC como otra fase que se superpone a la socialización entre pares. Esta formación en la actualidad es el resultado de una amplia oferta de cursos, carreras, instancias a cargo del estado, de instituciones educativas de gestión estatal y privada, y también considera la oferta del mundo editorial que, a través de manuales y revistas especializadas, se propone renovar, actualizar los saberes que los y las docentes necesitan para atender las demandas de la práctica.

Dada la amplitud y diversidad de la oferta, es posible hablar del “dispositivo” de formación docente continua en términos de Foucault (1984). Usar el concepto de dispositivo supone dejar de concebir a la FDC como unidad compacta implementada verticalmente por el Estado para entenderla como la multiplicidad de ofertas que coexisten, se articulan y entran en tensión con la pretensión de actualizar y poner al día a los y las docentes para responder a las necesidades y demandas cotidianas de la práctica.

La FDC es un elemento central de muchos de los diagnósticos educativos (Vezub, 2007) y, por ende, también es constitutivo de la configuración del perfil docente y la función social y cultural que se le asigna al nivel inicial. Según Vezub (2007) la FDC

muestra diferentes falencias y debilidades sobre contenidos y temáticas. Puntualmente en el nivel inicial, estas falencias repercuten en el desempeño docente haciendo que las estrategias que se implementan con los alumnos y alumnas se reduzcan a lo familiar y doméstico, antes que a lo profesional. Esto demanda que en la actualidad las propuestas de formación redefinan el perfil y el rol docente esperado para poder incluir todos aquellos avances y modificaciones sociales que hoy demanda el nivel.

Vezub (2007) señala que no han sido suficientes los programas de formación continua, ni siquiera aquellos que apostaron a posicionar al docente desde un lugar de multiplicador en las innovaciones para replicar lo aprendido en sus escuelas. La causa del bajo impacto de esta formación se relaciona con la excesiva teorización curricular, la distancia entre la práctica y lo que se desarrolla teóricamente, escasas herramientas para el trabajo con la incertidumbre y contextos adversos, entre otras.

En esa línea resulta necesario buscar mecanismos adecuados para superar el concepto de formación continua centrada en una pretendida linealidad o relación causa efecto, para pasar a dispositivos que efectivamente transformen la mirada del perfil docente y del rol históricamente asignados al nivel inicial como de asistencia, cuidado y primarización. Pasar a otro concepto de formación, que fortalezca y apoye a los docentes en su tarea, resignificando el rol hacia una efectiva función educadora, libre de prejuicios de género (Skelton y Francis, 2005), sociales y vinculados con una configuración de lo que debiera ser el nivel y los docentes que allí se desempeñan.

En ese marco de necesidad, la prensa pedagógica puede ser pensada como un componente del dispositivo de formación docente que, además, complementa y acompaña las tres fases mencionadas por Alliaud (2003).

Precisamente, este trabajo toma como fuente una revista educativa a partir de considerarla una instancia de FDC. De acuerdo con Finocchio (2013), el campo pedagógico y práctico no está configurado solamente por contenidos teóricos o doctrinarios de pedagogía, sino también por la materialidad de la prensa que los vehiculiza.

Finocchio (2013) señala que, a lo largo de la historia de la educación, la prensa pedagógica cumplió distintas funciones; y, en algunos casos acercó a sus lectores distintas concepciones sobre la infancia y la juventud, distintos abordajes teóricos y metodológicos, y fue una herramienta auxiliar del docente en sus prácticas diarias. De ese modo constituyó una instancia privilegiada para sus lectores porque sus páginas actuaron como fuentes o núcleos informativos de formación continua para los docentes.

En esta línea de pensamiento, esta tesis se propuso leer a la revista *Maestra Jardinera* como un componente del dispositivo de FDC para conocer qué función sobre el nivel y qué perfil docente ha delineado a lo largo del tiempo. Y la interroga a partir del análisis de los contenidos que ha seleccionado, el tipo de actividades escolares que ha propuesto, los temas que privilegian para inferir el modo en que ha imaginado y performado al docente del nivel entre los años 1996 y 2020.

El período que abarca esta investigación es relativamente corto, se sitúa entre los años 1996 y 2020. La fecha de inicio se sitúa cercana a la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/94, que aprueba la obligatoriedad de la sala de cinco años y define como objetivos para el nivel:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo, y los valores éticos.
- c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- d) Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias. (art. N° 13)

Es por ello que pueden inferirse que las funciones y rol del docente tienen un claro tinte pedagógico que colabora en los procesos de maduración cognitiva en diferentes dimensiones, favorece procesos de socialización y además es articulador entre la escuela y la familia. Es importante reconocer también la función preventiva de los efectos de las desigualdades para poder actuar en consecuencia con otras instituciones del medio.

La fecha de cierre es la actualidad, ya que la revista continúa editándose. El nivel inicial se encuentra hoy regulado -a nivel nacional- por la LEN N° 26.206/06. En ella se definen los siguientes objetivos para el nivel:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad (...)
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física. (art. N° 20).

También de estos objetivos pueden derivarse funciones pedagógicas explícitas, contemplando inclusive la educación desde los primeros meses. Se hace referencia a la función que debe abordar la enseñanza a partir de diversas formas de comunicación teniendo presente el juego como eje del desarrollo del aprendizaje.

Esta ley, además, continúa con la obligatoriedad de la sala de cinco años y comprende como parte del nivel a aquellas salas que inician lo educativo desde los cuarenta y cinco días. También, establece la universalización progresiva de la sala de cuatro:

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de CUATRO (4) años de edad. (art. N° 19).

Puede decirse que la revista *Maestra Jardinera* nació al calor de los cambios derivados de la sanción de la Ley Federal de Educación; por ello ha resultado interesante conocer el modo en que la revista dialogó con los cambios normativos, así como con las perspectivas pedagógicas y didácticas que se tradujeron en los sucesivos documentos curriculares para el nivel y para la formación docente del nivel a lo largo del tiempo.

A continuación, se plantean algunas preguntas que estuvieron presentes en la formulación del problema de investigación y a lo largo del análisis de la fuente: ¿cuál es el contenido del currículum para el nivel inicial que propone la revista *Maestra Jardinera*? ¿Cuáles son las características de perfil de docente que esta revista presenta? ¿Cuáles son las funciones para el nivel inicial que se presentan a través de los temas y contenidos y su modo de tratamiento? ¿Es posible establecer relaciones entre el perfil docente y la función del nivel propuesto por la revista y el prescripto por la normativa a lo largo del periodo de estudio?

Para responder a tales inquietudes, el objetivo general de la tesis fue conocer y caracterizar el perfil docente para el nivel inicial que construye y promueve la revista *Maestra Jardinera* como parte del dispositivo de FDC e identificar qué funciones para el nivel inicial se presentan a través de los temas y contenidos.

El propósito de este trabajo es hacer un aporte y brindar una mirada crítica al campo de la formación inicial y de la FDC con respecto al perfil docente y la función del nivel inicial. En este sentido, se pretende brindar una mirada sobre el modo en que la prensa editorial, específicamente a través de la revista *Maestra Jardinera*, interpreta e interpela este perfil docente y la función del nivel.

Para responder a dicho objetivo, se planteó una estrategia metodológica cualitativa tomando el análisis temático de contenidos como técnica de recolección de datos (Bisquerra Alsina, 2004). En este trabajo, el análisis de la prensa gráfica se enmarca dentro de una perspectiva teórica, con una doble mirada: sobre la política pedagógico educativa y sobre las particularidades que refieren y conforman a la educación inicial.

El desarrollo de esta tesis se presenta organizado en seis capítulos. Luego de esta introducción, el segundo capítulo comprende la definición del problema de investigación y su abordaje. En la presentación del problema los temas que se tratan son: las funciones del nivel inicial; el perfil del docente para el nivel y su expresión en la formación docente; la formación docente continua y sus dispositivos, la prensa pedagógica como parte del dispositivo. Después, se desarrollan los objetivos específicos y la estrategia metodológica. Finalmente se realiza una descripción del corpus y se detalla la técnica de recolección de datos y el esquema de análisis de la fuente.

El tercer capítulo desarrolla los antecedentes de investigación relevados al indagar el conocimiento disponible sobre el tema de estudio. Los mismos fueron organizados según los ejes de análisis: el nivel inicial, sus funciones y el perfil docente; la formación docente inicial y continua; y el rol de la prensa pedagógica. A partir de su sistematización y análisis crítico se definieron los conceptos que compusieron el marco teórico de la tesis.

Los capítulos cuatro y cinco, corresponden a la presentación de los resultados; el primero de ellos atiende al primer objetivo específico por lo cual se identifica y analiza el perfil docente para el nivel inicial que ha promovido, construido, promueve y construye la revista *Maestra Jardinera* a lo largo de los veinticuatro años de publicaciones. El capítulo cinco responde al segundo objetivo específico por lo cual se identifican las funciones para el nivel inicial que se han prefigurado y se prefiguran hasta la actualidad a través de los temas y contenidos. Para finalizar, en el último capítulo se exponen las conclusiones de esta tesis y se da cuenta de la particularidad de este componente del dispositivo de FDC. Asimismo, se hipotetiza sobre su relación con el currículum vigente para el nivel, con las funciones asignadas por la normativa y con el perfil docente que los documentos curriculares de la FID prescriben a lo largo del tiempo.

## CAPÍTULO 2

### DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y DECISIONES METODOLÓGICAS

#### El problema de investigación y su abordaje

La discusión sobre la formación docente en todas sus dimensiones (inicial y continua) es una temática en discusión y tensión permanente (Alliaud, 2003; Davini, 1995; García Hervás, 2018; Guevara, 2017; Terhard, 1987; Vezub, 2007; ). Conocer el impacto de las diferentes fases en la formación docente (Alliaud, 2003), analizar su efectiva eficacia con respecto a los diferentes ámbitos formativos (Terhard, 1987) y valorar la incidencia de la FDC (Vezub, 2007) en las prácticas efectivas forman parte de la comprensión de estas tensiones.

En estas discusiones se va conformando el perfil del docente del Nivel Inicial que amalgama tanto lo que se desarrolla a nivel teórico sobre la especificidad del nivel (Violante, 2001) como lo que efectivamente va configurándose a partir de diferentes instancias formativas, como lo son la formación inicial, la socialización profesional (Alliaud, 2003) y la FDC (Vezub, 2007). En este último aspecto es que se encuadra el eje problemático de esta tesis: la configuración del perfil docente del nivel a partir de una publicación periódica específica, la revista *Maestra Jardinera*<sup>2</sup>.

El perfil docente del Nivel Inicial se conformó históricamente acompañando las particularidades de un nivel que también tuvo una tensión constante en su configuración y su misión original (Sarlé, 2000). Es por esto, que a la configuración específica del rol del maestro del Nivel Inicial es necesario sumar una mirada investigativa de la prensa pedagógica (Finocchio, 2009) y su incidencia en la formación del perfil del docente de Jardín de Infantes<sup>3</sup>. Este nivel tiene particularidades y especificidades desde su constitución que demanda un abordaje al respecto.

---

<sup>2</sup> La revista *Maestra Jardinera* constituye un material de libre circulación, pagado, que forma parte de una serie de ediciones mensuales destinadas a los y las docentes de Nivel Inicial. En sus páginas se pueden encontrar modelos de actividades para implementar directamente con los alumnos y alumnas; planificaciones docentes; recursos materiales como láminas, cartelería y otros similares. La editorial que es autora de este producto es EDIBA, empresa que desarrolla productos para la enseñanza de diferente tipo y destinado a diferentes niveles educativos.

<sup>3</sup> Esta denominación se encuentra prácticamente en desuso, aunque muchas veces se sigue utilizando para denominar al Nivel Inicial. Las denominaciones de esta etapa formativa en el sistema educativo fueron variando y con ellas,



El Nivel Inicial es la etapa de la educación que contribuye al desarrollo armónico de todas las capacidades de los niños y niñas de 0 a 6 años, aspecto que se presenta como el objetivo último de la educación infantil. En ella se procura desarrollar habilidades que capaciten a los infantes para enfrentarse a su entorno más próximo, interactuando con él y resolviendo las dificultades que se le presentan. En esta etapa se intenta que los niños y niñas vayan adquiriendo autonomía personal y social progresiva, que les permita enriquecerse en las relaciones con este entorno y al que se enfrentarán. Este desarrollo es progresivo y es un proceso hacia la autonomía infantil; en él cobran especial relevancia las relaciones que puedan establecerse con las experiencias previas, así como con aquellas que se presentan como novedosas, ya que las mismas contribuyen de manera eficaz a la construcción de la persona. El Nivel Inicial está marcado por ciclos, comienzos y cierres propios y las “instituciones escolares del Nivel Inicial (...), históricamente determinadas y atravesadas por factores sociales, políticos y económicos, se constituyen en el espacio educativo cuya misión es la formación integral de todos los niños de cuarenta y cinco días a cinco años” (DGCyE, 2000: 10).

La educación de la primera infancia está presente en el sistema educativo argentino desde fines del siglo XIX. Con anterioridad a 1870 algunas instituciones se ocuparon de la primera infancia: se trató de instituciones para atender a los niños y niñas carenciados o para el encierro (García Hervás, 2018). En esta instancia también las instituciones religiosas pretendieron controlar la infancia. La función prioritaria en este inicio fue la asistencial. También desde las sociedades de beneficencia se desplegaron acciones de cuidado.

En 1870 nacen los jardines de infantes propiamente dichos con una clara intencionalidad pedagógica a diferencia de lo que sucedió en otros lugares del mundo (García Hervás, 2018). La figura clave en su creación fue la de Juana Manso<sup>4</sup>, quien defendió la necesidad de una educación temprana y la implementación de ideas tomadas de Froebel.

A lo largo de su historia, como ya se mencionó, ha sido objeto de discusiones respecto de sus destinatarios, sus funciones y las características de los profesionales responsables de su educación. Desde hace varias décadas se asiste a una lucha por la

---

también su función y su misión. En este trabajo se usa esta denominación cuando la fuente la usa, pero dejando en claro que adhiere a la concepción teórico conceptual que se establece desde la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06

<sup>4</sup> Juana Manso fue considerada una innovadora maestra para su época. Fue una mujer que con el apoyo de Domingo F. Sarmiento impulsó la educación popular. Conocía el modelo de Estados Unidos e intentó implementar ideas *frobelianas* y progresistas para la época en la que vivió.

profesionalización del campo ya que, por la impronta de sus orígenes, la educación inicial se encuentra en tensión constante y los docentes continuamente deben explicitar las características y singularidad de las prácticas en este espacio (García Hervás, 2018). Estas tensiones fueron conceptualizadas por diferentes autores ya que es diversa la discrepancia sobre su identidad y función (Guevara, 2017).

En la actualidad, la formación docente para el nivel reconoce que aún se encuentra pendiente el retorno a las bases del profesionalismo y la gestación de un espacio que favorezca el análisis de la reflexión y evaluación de la práctica desde una perspectiva crítica (García Hervás, 2018). Además, como ya fue dicho, la formación docente es un proceso complejo en el que se pueden identificar tres etapas o fases, como se indicó introductoriamente; 1) la de la biografía escolar, es decir aquella en que tiene lugar la construcción de un primer modelo o identidad de maestro que se forja durante la experiencia escolar del futuro maestro; 2) la formación inicial docente; que es la que transcurre en los espacios de formación del profesorado; y 3) la formación docente continua, es decir la que tiene lugar luego de la graduación y como parte del ejercicio de la docencia y de la inserción profesional del maestro (Alliaud, 2003).

A lo largo del tiempo, ese complejo proceso formativo<sup>5</sup> se ha apoyado en literatura de distinto tipo: manuales, libros de texto, publicaciones periódicas. Este último es un tipo particular de producción escrita que los especialistas (Camara Bastos, 2016; Finocchio, Stagno y Brugaletta, 2016) denominan prensa pedagógica o prensa de educación y enseñanza.

En la actualidad, es posible reconocer que algunas propuestas pedagógicas para el Nivel Inicial continúan expresando diversidad de perspectivas, herramientas, metodologías y formas de entender qué y cómo enseñar, que parecen redefinir al sujeto educativo del nivel, y el perfil del docente a cargo de dicha tarea.

Frente a las cuestiones planteadas hasta aquí, y continuando con la especificidad y los objetivos de la educación infantil, este trabajo se interesa por la tercera etapa de la formación, cuando los docentes ya se han graduado y se concreta el ejercicio profesional, entendiendo que es la instancia en la que se pone en juego la posibilidad de los docentes de renovar sus conocimientos pedagógicos y didácticos para acompañar los cambios sociales y culturales que caracterizan el contexto en que se desenvuelve la escuela. Pensar

---

<sup>5</sup> Cuando se hace referencia al proceso formativo se incluyen todas las instancias o fases que se vienen desarrollando a lo largo de este trabajo.

en la calidad de la educación en el Nivel Inicial, es también pensar en la formación permanente o continua de sus maestros y maestras.

Tal como fue mencionado, un componente presente en dicha formación han sido las publicaciones periódicas pedagógicas, (Finocchio *et al*, 2016) tanto oficiales como particulares; sobre ellas pude decirse que han sido parte del dispositivo de formación docente. En este marco, esta tesis se interesa por indagar el lugar que tiene -en la actualidad- una publicación periódica pedagógica de gran presencia<sup>6</sup> en el desempeño docente de las maestras y maestros de Nivel Inicial; pensándola como un componente o dispositivo de la formación profesional o continua.

En el Nivel Inicial, una gran cantidad de profesoras y profesores utilizan la revista *Maestra Jardinera* -publicada por la editorial EDIBA- como recurso de apoyo para sus prácticas diarias. A través de la lectura que realizan de esta revista, comunican, se apoyan en su información y comparten, asimismo, con los niños y niñas los saberes que ella trasmite. En este punto podría pensarse que el uso de esta revista podría definir el currículum para el nivel, a la vez que opera como un componente de la formación permanente de las maestras y maestros. Si esto fuera así la formación docente para el Nivel Inicial se jugaría más allá de los documentos curriculares y de las instancias formales o institucionales que se diseñan para su formación continua.

Este trabajo parte del supuesto que el esfuerzo que requiere la resolución de las prácticas diarias, acompañado por cierto olvido de lo aprendido durante la formación inicial y bajo acceso a instancias de formación continua de calidad, invita a las maestras y maestros a utilizar la revista *Maestra Jardinera* para resolver los problemas de la práctica, y termina configurando una parte no institucionalizada, pero no por ello menos efectiva, de su FDC.

Por lo anterior, la pregunta es si más allá de la existencia de un currículum oficial, existe otro producto de emprendimientos editoriales y que terminan definiendo al primero.

En este marco, el uso de este tipo de revistas recuerda que ninguna formación profesional se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada en una formación inicial. Más aún, los autores señalan que, la formación inicial no se sostiene cuando los docentes se insertan profesionalmente; es decir que existe una tensión entre

---

<sup>6</sup> La revista *Maestra Jardinera* es una revista de gran aceptación docente. Sin embargo, son escasos los datos públicos acerca de su tirada y números referidos a ventas. Sólo se encontraron referencias a la editorial propietaria (EDIBA) con información sobre el tipo de material que produce y su fecha de creación, el año 1993. Esta información está disponible en el canal de Youtube de la mencionada editorial disponible en: <https://tinly.co/Ieg2E>

los saberes de la formación inicial y aquellos que se ponen en juego y se demandan en el desempeño profesional. Ahora bien, la posibilidad de pensar articuladamente estas tensiones, posicionados desde la necesidad de pensar en la formación continua nos ubica en un lugar de privilegio para abordar este problema.

Todo este desarrollo obliga a plantear diversos interrogantes referidos a lo que fue desarrollándose como eje de interés para este trabajo, como las funciones del Nivel Inicial configuradas en la revista, las propuestas curriculares que en ella se plantean y el perfil docente que configura. De esta manera se expresan las preguntas de investigación para este trabajo: ¿cuáles son las propuestas curriculares presentes en los contenidos, temas y actividades que ofrece la revista *Maestra Jardinera*? ¿cuáles son las funciones para el Nivel Inicial que se puede inferirse de esas propuestas? ¿qué perfil de maestra construye la revista *Maestra Jardinera* a través de los temas, contenidos, y modo de tratamiento propuestos?

En línea con estas preguntas se establecieron objetivos de trabajo para encuadrar el desarrollo de esta investigación. El objetivo general que guio este trabajo ha sido indagar el perfil docente y la función para el Nivel Inicial que construye y promueve la revista *Maestra Jardinera* entre el año 1996 y la actualidad, como componente del dispositivo de FDC.

Desde este encuadre es que se plantean como objetivos específicos caracterizar el perfil docente para el Nivel Inicial que construye y promueve la revista *Maestra Jardinera* como parte del dispositivo de formación e identificar qué funciones para el Nivel Inicial se presentan a través de los temas y contenidos de la revista.

### Estrategia metodológica

Este trabajo indaga las propuestas curriculares presentes en los contenidos, temas y actividades que ofrece la prensa pedagógica, específicamente la revista *Maestra Jardinera* para conocer cuáles son las funciones y el perfil de docente para el Nivel Inicial que se puede inferir de estas propuestas y su modo de tratamiento.

Para la investigación se adopta un enfoque cualitativo centrado en un método descriptivo (Bisquerra Alsina, 2004) que permite conocer cuál es el perfil docente de Nivel Inicial que se expresa a lo largo de las páginas de la revista *Maestra Jardinera*. Se parte de una aproximación a la realidad de manera holística para poder aprehenderla. Este

estudio se encuentra comprendido dentro del enfoque paradigmático cualitativo interpretativo (Bisquerra Alsina, 2004). La metodología utilizada es cualitativa pero también tiene aportes de la metodología crítica.

Corresponde a un programa de investigación básica (Bisquerra Alsina, 2004) que, aunque no vaya a aplicarse, seguramente tendrá un impacto futuro en cuanto a los aportes que realiza. Esto es, si bien existen estudios anteriores sobre la prensa pedagógica (Finocchio *et al*, 2016), la formación docente y los perfiles que se configuran permanente (Alliaud, 2003; Davini, 1995; García Hervás, 2018; Guevara, 2017; Terhard, 1987; Vezub, 2007); y también sobre el perfil docente de Nivel Inicial (Guevara, 2017; García Hervás, 2018), la inclusión de la prensa pedagógica como elemento de análisis para estas dos variables resulta una visión novedosa que puede hacer un gran aporte al campo de estudio. La metodología es descriptiva e interpretativa.

Se trata de un abordaje de revisión documental (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) ya que los documentos ayudan a entender el fenómeno de estudio, en este caso, el corpus de revistas *Maestra Jardinera* permite identificar el perfil del docente del nivel a través de sus propuestas, diseños y recursos. Es por esto que la técnica de investigación utilizado es el análisis temático de contenido.

El corpus que se indaga en esta tesis está constituido por cincuenta y cuatro revistas correspondientes a las publicaciones realizadas desde mayo de 1996 hasta la actualidad. En sus comienzos, la revista *Maestra Jardinera* tenía solo veinte páginas -incrementando en el año 1998 a treinta páginas y en el año 2001 a cuarenta páginas. En la actualidad se mantiene este número.

Cada revista contiene gran cantidad y variedad de información presentada de diferentes modos al público lector. En una primera lectura se visualizó una cantidad de dimensiones muy amplia; luego a través del marco teórico, la lectura analítica y la experiencia personal aquellas dimensiones se organizaron en categorías. A partir de ellas, para su análisis se realizó un cuadro de doble entrada que agrupa toda la información relevada en estas categorías. Para la elaboración de las categorías se consideraron cuarenta y nueve dimensiones que a su vez se agruparon en nueve categorías. Cada una de las categorías fue el resultado de la sistematización y ordenamiento de los siguientes componentes de cada ejemplar: contenido temático, artículos, material gráfico, láminas, fuentes que la revista presentaba, el factor noticiable, elementos paratextuales (titulares e imágenes), estructuras didácticas y secciones fijas sobre temas diversos.

De ese análisis pudo verse que la revista ha ido organizando su información de modo de interactuar con la escuela para aportar contenido sobre temas que pudieran resultar de utilidad directa para los lectores, y siguiendo siempre el calendario escolar, sobre todo el relacionado con la historia argentina; dedicando tapas, artículos principales, y diversidad de estructuras didácticas de los hechos, sucesos y personajes históricos principales (Memoria por la Verdad y la Justicia, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas, Día Nacional de la Escarapela, Revolución de Mayo, Día de la Bandera, Manuel Belgrano, declaración de la Independencia Argentina, Cruce de los Andes, Domingo F. Sarmiento, José de San Martín, Día del Respeto a la Diversidad Cultural, Día de la Tradición, entre otros), según el momento del año en que se celebran las fiestas relacionadas, e imprimiendo mensualmente un sello distintivo a la revista. Además de estos contenidos, la revista presenta historietas, cuentos, personajes de ficción, juegos, curiosidades, avisos, publicidades, entrevistas, noticias, notas periodísticas, congresos y más recientemente aquellos contenidos innovadores como proyectos ecológicos y de educación sexual integral (ESI).

En una segunda lectura, y a partir de la información obtenida a través de las diferentes categorías construidas, se generó una caracterización del corpus apoyada en algunos aspectos metodológicos, como la descripción de las diferentes estructuras didácticas con sus correspondientes categorías de análisis, sus variables y componentes.

En la elaboración de este código se han considerado tres estructuras didácticas respondiendo a diferentes unidades de análisis: secuencias, unidades didácticas y proyectos didácticos. De esta última unidad de análisis se recabó información de cada uno de los mini proyectos, proyectos didácticos propiamente dicho y todas aquellas estructuras que presentaban información en las revistas y correspondían con los componentes que se podían asociar y tenían relación con este tipo de planificación. Partiendo de esta base, esta investigación ha analizado este material de manera crítica, comparando las publicaciones entre sí, y haciendo foco en esta construcción proyectos didácticos teniendo en cuenta los objetivos planteados.

Técnicas de recolección de datos y esquema de análisis de la fuente

Se trata de un trabajo sistemático y documentado de análisis de una publicación periódica, de la editorial EDIBA. El análisis se organizó en cinco fases:

- La recopilación, rastreo e inventariado de las revistas existentes en formato papel y en línea. Esta última en la página oficial de la editorial propietaria. También se hizo una búsqueda en Google Académico y blogs de escritores personales, quienes muchas veces, suben el contenido de las revistas para su difusión. Asimismo, algunas páginas como *Scribd.com* también disponen de algunos números en su repositorio, aunque algunos de ellos corresponden a su versión española.
- La lectura en profundidad de todo el corpus de revistas para la clasificación y selección del repertorio que permita analizar las variables y categorías de estudio en función de los objetivos planteados.
- La clasificación de las revistas encontradas, buscando en este material aquellas unidades de información relacionadas con la temática objeto de esta investigación. Asimismo, en esta clasificación se tuvo en cuenta su tirada ya que permitió definir de manera más precisa el objeto de estudio. También se clasificó de acuerdo a las tiradas de edición nacional y extranjera.
- La selección de aquellas unidades que remiten a las diferentes categorías definidas para el análisis ya que al existir un amplio repertorio de temáticas y recursos es necesario acotar la búsqueda en función de los objetivos de la presente investigación.
- Una lectura comparativa para proceder a la interpretación y a la vinculación con el encuadre teórico actualizado y las categorías establecidas.

La revista *Maestra Jardinera* conforma la fuente primaria de investigación, es decir que las revistas relevadas, forman parte del corpus que analiza este estudio. En términos generales, la revista como medio de comunicación masiva, es considerada “una fuente muy importante de investigación científica. Para los historiadores, este tipo de prensa educativa, ofrece información real sobre funciones, personas, modos y formas, los cuales no suelen preservarse en otros recursos, como material archivado o trabajos publicados” (Krtalic y Hasenay, 2012: 5). A su vez, la prensa educativa es un buen punto de partida para una investigación de tipo cualitativa que es el enfoque que se desarrolla en este trabajo (Hernández Sampieri *et al*, 2014).

El período que abarca este estudio sobre la prensa pedagógica, las funciones y el perfil docente de Nivel Inicial, entre el año 1996 y la actualidad, es relativamente corto, pero puede considerarse representativo ya que durante este período se fueron

configurando diferentes transformaciones en el Nivel Inicial (Sarlé, 2000) y además se fueron configurando diferentes perfiles de docentes para el nivel (García Hervás, 2018). A lo largo de los veinticuatro años que abarca esta investigación, se configuraron saberes, métodos, prácticas y formas diferentes de enseñar y aprender que dan cuenta de una transformación histórica y social, por lo cual, este análisis documental resulta de gran relevancia para la investigación y transformación que tuvo el rol a lo largo de los años, representando la revista en sí una “fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (Bisquerra Alsina, 2004: 349).

### Descripción del corpus

El mundo de la prensa educativa comprende diversidad de publicaciones destinadas al sistema educativo y sus instituciones. La revista *Maestra Jardinera*, de acuerdo a la editorial que la produce, es una “revista orientada a los docentes y la enseñanza con publicaciones sobre diversidad de temas y propuestas del campo de la pedagogía y de las ciencias de la educación” (EDIBA, 2000: 1).

Se trata de una publicación<sup>7</sup> mensual, impresa y también digital<sup>8</sup>. Comenzó su edición en 1993 en formato impreso y al día de la fecha presenta un tiraje de 125.000 ejemplares que se distribuye no solo en todas las provincias argentinas sino también, Chile, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Venezuela y México. Es una creación de Editorial Bahiense (EDIBA) que edita varias revistas, publicaciones, libros, recursos didácticos, material didáctico, entre otros. El material que presenta está dedicado a docentes e instituciones escolares para que en palabras de sus autores “a las maestras se les haga más fácil el trabajo en el aula” (*La Nación*, 24 de octubre, 2001).

Las publicaciones que presenta abarcan desde el Nivel Inicial hasta el tercer ciclo de educación básica. En total, la tirada mensual supera los 450.000 ejemplares. La editorial es un emprendimiento familiar, donde Adrián Balajovsky<sup>9</sup>, director de EDIBA,

---

<sup>7</sup> La revista *Maestra Jardinera* intenta ser una publicación que se pueda adaptar fácilmente a los alumnos y alumnas. Se encuentran suplementos especiales, láminas, diferentes proyectos educativos para ser implementados, ideas para trabajar con las familias y para efemérides. Incluye materiales para la ambientación del espacio o para recortar y usar. (EDIBA 2000).

<sup>8</sup> A lo largo de los años y de acuerdo a las sucesivas transformaciones que tuvieron las editoriales, muchas de las revistas se fueron ofreciendo en versión digital. De hecho, en la actualidad se cuenta con una página abierta al público donde se tiene acceso a algunos fascículos.

<sup>9</sup> Adrián Balajovsky, director de Editorial Bahiense, es profesor de educación física; su esposa, María Marinángeli, también es docente. La experiencia que ambos tuvieron con sus alumnos les hizo notar la ausencia de material didáctico que ayudara a los maestros y maestras. El objetivo principal de la empresa fue aportar soluciones para el aula. Tanto



junto a su mujer Mariela Marinángeli, así como el padre del empresario, Fernando y una hermana, Paula, comenzaron con esta pequeña empresa con una revista denominada *Peluche*, dedicada a realizar moldes de peluches que se utilizaba en las escuelas para manualidades. Al llegar la importación de los peluches y viendo que el mismo era adquirido de forma más económica, y que por ello no valía la pena la realización de dicha manualidad, la revista tomó otro rumbo. Encontró un “uso docente en la práctica diaria, con recursos innovadores adaptables a los grupos de alumnos y alumnas que se presenten y transformadora de ideas y propuestas para los maestros y maestras”. (EDIBA, 1996: 1).

El grupo EDIBA, está conformado por un staff de 140 personas de las cuales alrededor de 100 son docentes contratadas *freelance* y el resto conforma el plantel fijo, entre diagramadores, diseñadores, personal administrativo y de ventas. Para algunos de sus números contratan a personalidades destacadas relacionadas con la educación inicial que presentan notas o artículos de algún tema de actualidad.

Dentro de línea *Maestra Jardinera*, se puede acceder a las siguientes revistas: *Maestra Jardinera Matemática*; *Maestra Jardinera Cuentos Tradicionales con Imágenes* y *Actividades* escritas por diferentes autores en versión libre de cada escritor que incluye el cuento narrado e ilustrado más un cuadernillo de actividades imprimibles listo para usar; *Maestra Jardinera Adivinanzas, trabalenguas, disparates y cuentos mínimos*; *Maestra Jardinera Ejercicio y Emociones* donde se busca a través de la educación física que los niños y las niñas pueden ayudar a mejorar el equilibrio, la coordinación, la capacidad de concentración y relajación; *Maestra Jardinera Banda Numérica*; *Maestra Jardinera Juegos Didácticos*; *Maestra Jardinera Educación Musical*; *Maestra Jardinera Egresados*; *Maestra Jardinera Propuesta, Ideas y Recursos para todas las secciones*; *Maestra Jardinera Canciones con Imágenes*; *Maestra Jardinera Efemérides*; *Figuras de Maestra Jardinera*; *Maestra Jardinera Posters*. Cada uno de estos ejemplares cuenta con alrededor de veintiséis páginas y con la información necesaria para llevar adelante las actividades propuestas con el material necesario, recursos gráficos y actividades imprimibles listas para usar.

La editorial no solo edita la revista *Maestra Jardinera*, sino que también para el Nivel Primario publica: *Maestra de Primer Ciclo* (con 97.000 ejemplares) y *Maestra de Primer Ciclo Posters*, *Maestra de Segundo Ciclo* (con 77.000 ejemplares) y *Maestra de*

---

es así que, según cuentan, en algunas regiones del país, estas revistas son especialmente requeridas por los docentes, porque son los únicos recursos a los que pueden acceder. A su vez, dependiendo el país, adaptan el material para el mismo (*La Nación*, 24 de octubre, 2001).

*Segundo Ciclo Posters*. Para el Nivel Secundario consta de: *Educación Secundaria, Actos Escolares, Educación Artística*. De la misma forma, publican: *Maestra de Tercer Ciclo, Educación Especial, Educación Física, The Teacher's Magazine, Superzings, Dificultades de Aprendizajes, Maestra de Catequesis, Canciones para el Jardín, Canciones para mi Escuela y Sing and Song*, las últimas tres vienen acompañadas con un CD de música. El grupo EDIBA también cuenta, dentro de su abanico editorial, con libros relacionados con las diferentes áreas: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y prácticas del lenguaje. Asimismo, presenta la serie de cuadernillos *Estoy Creciendo* que es una colección de libros que tiene como objetivo acompañar a los niños y niñas en su trayectoria por Primer Ciclo, tomando como eje central cada uno de los aspectos esenciales de la infancia. Esta serie está relacionada con la Educación Sexual Integral. Todas ellas forman parte de un emprendimiento editorial de importancia que desde el interior se expande hacia tantos destinos.

Otro de los emprendimientos de la editorial son los congresos. A la fecha lleva realizados treinta y ocho encuentros Internacionales de Educación para docentes de Nivel Inicial y Primario en diversos puntos del país donde reunió a más de 2000 personas de la Argentina, Chile, Venezuela, Brasil y México, cifra que nos muestra su lectura (*La Nación*, 25 de octubre, 2014). El último Congreso de Educación EDIBA, fue “Imaginar una educación sin límites: innovación más creatividad”, donde se trataron temas como el lenguaje de las artes y los medios de expresión corporal, educación visual y teatro; el Juego; Nuevas Tecnologías; Prácticas del Lenguaje desde el contexto Literario, siendo sus destinatarios directores, preceptores, maestros y maestras de Nivel Inicial y Primario, profesores de música, profesores de actividades plásticas, profesores de educación física y estudiantes de las carreras antes mencionadas. En las jornadas se presentaron conferencias nacionales e internacionales y charlas de especialistas ligados a los temas tratados.

En relación a la revista, los contenidos se estructuran en torno a una serie de secciones fijas. A su vez, cada ejemplar, de frecuencia mensual, corresponde a un número de la revista y siempre toma al mes en curso como disparador de sus secciones internas. Por ejemplo: en la revista número treinta y cinco, del mes de mayo de 1999, el eje de abordaje fue el 25 de mayo resaltando la conformación del primer gobierno patrio, el pasado de un formato institucional de Virreinato a Primera Junta de Gobierno.

Las secciones fijas de la revista son:

- fechas patrias o efemérides alusivas: contienen artículos escritos por

diferentes autores como así también, historias tradicionales relacionadas con la fecha conmemorativa. Tiene en cuenta para cada fecha patria los temas, símbolos, personajes, manualidades, títeres, poesías, trabalenguas, como también, cuáles fueron las comidas típicas que podrían tenerse en cuenta. Ideas, *souvenirs* para hacer con los niños y niñas, relatos, cuentos, obras de teatro para llevar a cabo, propuestas para enseñar la fecha en cuestión a partir de las diferentes posibilidades que la edad presenta. Considera y propone palabras alusivas, palabras para reflexionar, entre otros, en líneas generales material útil para utilizar en clase o para el acto de esta fecha en cuestión.

- una sección especial para el rol de la maestra jardinera: por ejemplo, una poesía especialmente dedicada.
- estructuras didácticas con unidad de sentido, tales como los Proyectos Didácticos, las Unidades Didácticas y las Secuencias Didácticas. El corpus es rico en su oferta de este tipo de planificación en función de los Diseños Curriculares vigentes. Por ejemplo, para las Unidades Didácticas, ofrece planificaciones genéricas con los siguientes componentes: título, objetivos, duración, contenidos, actividades, recursos, metodología, evaluación. A su vez, están divididas teniendo en cuenta ejes de experiencias: Indagación y Conocimiento del Ambiente: Ambiente Social y Natural y Matemática; Lenguaje Expresivos: Artes Visuales, Expresión Corporal, Prácticas del Lenguaje, Educación Musical; y Educación Física. También se puede encontrar la división por áreas disciplinares: Área de Lengua, Área de Matemática, Área de Sociales, Área de Naturales; también el juego trabajo<sup>10</sup> y sus posibles sectores o rincones a utilizar como dramatizaciones, arte, ciencias, entre otros. En relación a los Proyectos Didácticos ofrece material genérico organizado a partir de un nombre, objetivos, fundamentación, temporización, capacidades, ámbitos de experiencia, contenidos, formas de enseñar, situaciones de indagación, búsqueda de la información, organización y sistematización de la información, investigación, cierre e indicadores de avance, problemas, hipótesis, actividades, recursos, metodología, y evaluación. Asimismo, hay materiales organizados en ejes de experiencias: Indagación y Conocimiento del

---

<sup>10</sup> El juego-trabajo “constituye un dispositivo pedagógico característico de la Educación Inicial, presente en las salas desde la influencia de los aportes de la Escuela Nueva alrededor de los años 50/60 en la Argentina” (Violante, 2013: 8). Se presenta como una forma de multitarea, en donde se ofrecen diversas propuestas de juegos y actividades en simultáneo entre las que los niños y las niñas pueden optar “desarrollando la autonomía en la elección, el trabajo en pequeños grupos y el desarrollo de la potencialidad creadora, entre otros aspectos” (8).

Ambiente: Ambiente Social y Natural y Matemática; Lenguaje Expresivos: Artes Visuales, Expresión Corporal, Prácticas del Lenguaje, Educación Musical; y Educación Física. Por último, las secuencias Didácticas señalan: tema, área, ámbitos, contenidos, fundamentación, capacidades, formas de enseñar, posibles actividades, indicadores de avance y evaluación.

- Mapas conceptuales: tema, y la presentación del mismo en relación a la propuesta planteada.
- Material Didáctico: calendario del mes, posters, decoración en general para la sala, para los posibles actos a llevar a cabo, para las unidades didácticas, proyectos didácticos y secuencias didácticas presentadas.
- Técnicas: posibles técnicas a utilizarse que varían mes a mes y de esta forma presenta diversidad de posibilidades, con variedad de materiales, en otras palabras, una infinidad de variaciones.
- Sector de Rincones: cómo construirlo, qué material debe tener, qué posibilidad presenta, qué aconseja como material útil.
- Rincón Literario: le da a este sector propuestas literarias, diferentes formas de presentar cuentos, material didáctico para utilizar, actividades para llevar a cabo.
- Juegos: en relación a la fecha alusiva. Un juego, sus reglas, participantes y material a utilizar.
- Educación Musical: canciones y construcción de materiales sonoros.
- Fechas alusivas: dependiendo el mes se tendrá en cuenta estas fechas, por ejemplo: 2 de junio “Día del Bombero” y las posibilidades, actividades, recursos que se pueden realizar para tener en cuenta a los bomberos.
- Maternal: Bebés. En todos sus números presenta una sección especial para el Nivel Maternal.
- Correo Interactivo: forma de comunicarse con otros y otras docentes que son lectores y lectoras de este material.
- Propaganda de Material: didáctico, souvenirs, entre otros.

Esta revista pedagógico-profesional, parece ofrecer, a través de innumerables y diferentes secciones, difíciles de ordenar y clasificar, respuestas a las posibles necesidades del docente y también pretende acercar todo el material que considera necesario para sus prácticas diarias.

Las propuestas y metodologías del aula surgen de las experiencias que los maestros

y las maestras construyen durante las clases con sus alumnos y alumnas. Estas experiencias son posibles a partir de las dudas, inquietudes y cuestionamientos de los niños y las niñas, de tal modo que los y las docentes están atentos a las cuestiones que formulan los infantes y así, implementan, piensan y complementan los proyectos e investigaciones que puedan resolver actividades y propuestas originadas de manera colectiva en las salas (Vega, 'n.d.');

en este sentido, el reconocimiento a la labor docente debe dar mérito al proceso, seguimiento, observación y comportamiento del niño y la niña con el objeto de crear ambientes de aprendizaje que resulten significativos para el proceso de adquisición de nuevos conocimientos (Carli, 2002; Vásquez y Ortega, 2010).

El perfil del docente de educación inicial, sugiere esta mirada minuciosa al infante durante su proceso de aprendizaje (Vásquez, *et al.*, 2010). En este marco, el uso de revistas pedagógicas contribuye al buen desarrollo de propuestas y actividades desde la correcta toma de decisiones, y con ello, al fortalecimiento de los proyectos que promueven y fomenten el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas mediante diferentes herramientas pedagógicas que a su vez permitan la creación de ambientes significativos para los procesos de participación activa de los infantes (Vega, n.d.). Este desarrollo e integración de los niños y las niñas desde el reconocimiento, la participación y el protagonismo en las salas, requiere de un aprendizaje continuo y permanente de los docentes en la tercera etapa de formación. Esto, es un desafío para la formación docente. Por consiguiente, la importancia de acompañar este aprendizaje con herramientas pedagógicas que se articulan a partir de la práctica, pues en la medida en la que la educación solicita calidad, requiere también de la permanente preparación docente. (Arata y Mariño, 2013).

La revista *Maestra Jardinera* comprende un gran número de publicaciones. Presenta en cada uno de sus números, dieciocho revistas anuales, diferentes aspectos pedagógicos. Permite que cada aspecto pedagógico del docente pueda lograr una fundamentación desde la práctica en las salas, siendo la prensa educativa una de las principales ayudas, destinadas para que el niño y la niña logre el desarrollo integral en adecuados espacios y ambientes educativos, además, de variadas ideas que contribuyen a la formación de las maestras y los maestros para dar frente a los retos actuales de la implementación de estrategias pedagógicas (Vásquez, *et al.*, 2010), por ende, la búsqueda hacia nuevos horizontes desde la orientación didáctica en el Nivel Inicial se construye a partir de herramientas que logran la inspiración de nuevas acciones para favorecer el

desarrollo de los niños y niñas, ayudando así, a la práctica de los maestros y las maestras junto al mejoramiento de propuestas pedagógicas (Malajovich, 2017).

Durante el proceso de la educación inicial, el desarrollo de estrategias pedagógicas, deben ser diseñadas e implementadas junto al aprendizaje armónico del infante en la sala, con ello el objeto del educador se enfoca en las habilidades que logren ayudar al niño y niña a enfrentar su entorno, esto es posible a través de las estrategias que posibiliten la integración y la efectiva resolución de los problemas que se le puedan presentar al infante en los diferentes escenarios en los que se desarrolla, este es el principal objeto en la formación y responsabilidad del docente hacia el infante (García y Castro, 2012).

Ahora bien, la revista *Maestra Jardinera*, es aceptada y utilizada por un gran número de docentes del Nivel Inicial para las prácticas pedagógicas dentro de la sala, en este sentido, las profesoras y los profesores que utilizan esta herramienta, comparten los saberes que en ella se comunican. Se puede decir que, es un elemento de importancia para la propuesta y la reformulación en la aplicación de los contenidos en los proyectos del aula, además de orientar a consideración de imitar un programa para la educación del Nivel Inicial durante las prácticas diarias de la labor del docente (Martínez, 2018).

Entonces, los permanentes cambios que se dan por las transformaciones sociales involucran un cambio constante de la educación y con ello las estrategias que se deben implementar para el desarrollo del niño y la niña en relación a su entorno más inmediato. Así pues, la revista *Maestra Jardinera* permite esta adaptación para acoplar sus contenidos y diferentes estrategias según los cambios que se dan a nivel social para los educadores en el Nivel Inicial (Ponce, 2018), actualizando sus didácticas y contenidos orientadores hacia la formación permanente del educador no terminando después de terminar su etapa profesional, contrario a eso, es allí donde empiezan a tener sentido los esfuerzos y el momento en el que el docente muestra realmente sus conocimientos.

Asimismo, las maestras y los maestros reconocen que en su proceso de formación continuo se deben destinar espacios para la reflexión y la permanente investigación durante la formación docente. Por esta razón se ha decidido socializar la presente investigación a partir de la figura del educador pasada su primera etapa de formación profesional (Lompscher, *et al.*, 1987).

Evidentemente el proceso de los educadores en el Nivel Inicial tiene la responsabilidad de informarse constantemente y capacitar sus herramientas conceptuales y caracteres prácticos para la comprensión de los programas que orientan al desarrollo de actividades que estimulen los procesos de aprendizaje de los infantes durante su etapa

inicial de educación (REDEI, 2014), ello solo es posible con la capacitación y el desarrollo de nuevas estrategias curriculares que permitan alcanzar los propósitos que se tienen para el niño y la niña en su educación inicial, guiando sus procesos a la correcta interacción en su escenario de relación social (Ponce, 2018).

En síntesis, la revista *Maestra Jardinera* representa una herramienta de la prensa pedagógica que interesa a muchos de los profesores del nivel. Este interés se manifiesta por el relevamiento realizado y consultado tanto en CABA como en PBA, donde la venta de la publicación alcanza un 90 por ciento<sup>11</sup> de su producción.

De aquí la importancia de la formación permanente del docente de Nivel Inicial, para quienes el proceso de creación y orientación al niño y niña representa una responsabilidad que se enmarca en la línea de la continuidad y fundamentación de la educación inicial, mostrando el valor de indagar en este campo de la educación que en la Argentina no tiene muchos estudios, pero que corresponde a una relevancia de gran magnitud en el sentido que construye a la educación del infante (Carli, 2002).

Por ello es necesario hacer visible la importancia del docente de la primera infancia, además de la creación de espacios y ambientes que sean motivadores y estimulantes al desarrollo de habilidades durante el proceso en el aprendizaje (Salido y Soledo, 2013), que muestra la relevancia de los canales que la prensa pedagógica habilita para la continua formación de los educadores, entre estas la revista *Maestra Jardinera* que busca, entre otras cosas (Ponce, 2018), mostrar propuestas, actividades y estrategias para el educador y orientador de la educación infantil (San Martín y Bosch, 1988).

A modo de cierre, frente a las cuestiones planteadas y a partir de la especificidad de los objetivos de la educación inicial, esta investigación se interesa por la tercera etapa de la formación, cuando los docentes ya se han graduado y se concreta el ejercicio profesional, aquella donde se pone en juego la posibilidad de los docentes de renovar sus conocimientos pedagógicos y didácticos como así acompañando los cambios sociales y culturales que caracterizan el contexto en que se desenvuelve la escuela.

Un componente presente en dicha formación han sido las publicaciones periódicas pedagógicas, (Finocchio *et al*, 2016) tanto oficiales como particulares; sobre ellas puede decirse que han sido parte del dispositivo de formación docente. En esta línea, esta tesis se interesa por indagar el lugar que tiene -en la actualidad- una publicación periódica

---

<sup>11</sup> Este índice surge de la información provista por la editorial (EDIBA) y por el relevamiento realizado en 135 ciento treinta y cinco puestos de diarios tanto en CABA como en PBA.

pedagógica de gran presencia<sup>12</sup> en el desempeño docente de las maestras y maestros de Nivel Inicial; pensándola como un componente o dispositivo de la formación profesional o continua.

La revista *Maestra Jardinera* -publicada por la editorial EDIBA- es utilizada, en el Nivel Inicial, por una gran cantidad de profesoras y profesores como recurso de apoyo para sus prácticas diarias. En la lectura que realizan de esta revista, comunican, se apoyan y comparten con los niños y niñas los saberes que ella trasmite. Es por ello que nos preguntamos ¿el uso de esta revista podría definir el currículum para el nivel, a la vez que opera como un componente de la formación permanente de las maestras y maestros? ¿la formación docente para el Nivel Inicial se jugaría más allá de los documentos curriculares y de las instancias formales o institucionales que se diseñan para su formación continua?

Este trabajo parte del supuesto que la revista invita a las maestras y maestros a utilizar la revista *Maestra Jardinera* para resolver los problemas de la práctica, y termina configurando una parte no institucionalizada, pero no por ello menos efectiva, de su FDC. Por lo anterior, la pregunta es ¿más allá de la existencia de un currículum oficial, existe otro producto de emprendimientos editoriales y que terminan definiendo al primero?

En esta línea se establecieron objetivos de trabajo para encuadrar el desarrollo de esta investigación. El objetivo general que guió este trabajo ha sido indagar el perfil docente y la función para el Nivel Inicial que construye y promueve la revista *Maestra Jardinera* entre el año 1996 y la actualidad, como componente del dispositivo de FDC.

Desde este encuadre es que se plantean como objetivos específicos caracterizar el perfil docente para el Nivel Inicial que construye y promueve la revista *Maestra Jardinera* como parte del dispositivo de formación e identificar qué funciones para el Nivel Inicial se presentan a través de los temas y contenidos de la revista.

A partir de allí, esta investigación adopta un enfoque cualitativo centrado en un método descriptivo (Bisquerra Alsina, 2004) con un abordaje de revisión documental (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) ya que los documentos ayudan a entender el fenómeno de estudio, en este caso, el corpus de revistas *Maestra Jardinera* permite identificar el perfil del docente del nivel a través de sus propuestas, diseños y recursos.

---

<sup>12</sup> Información disponible en el canal de Youtube de la mencionada editorial disponible en: <https://tinly.co/Ieg2E>



Ahora bien, la posibilidad de pensar estas tensiones, preguntas y la metodología que se utilizó para esta investigación, nos ubica en un lugar de privilegio para abordar este problema e investigar sobre estas cuestiones a través de este trabajo.



Universidad de  
**San Andrés**

### CAPÍTULO 3

#### ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se desarrollan los antecedentes de investigación - relevados al indagar el conocimiento disponible sobre el tema de estudio - y el marco teórico que fundamenta el enfoque analítico de este trabajo.

Tanto los antecedentes como el enfoque teórico fueron organizados según los ejes de análisis propuestos a lo largo de esta investigación: 1) características del nivel inicial, sus funciones y el perfil de sus docentes; 2) la formación docente inicial y continua; y 3) el rol de la prensa pedagógica. Estos tres ejes han resultado claves a la hora de delimitar teóricamente el objeto de estudio y realizar el análisis de contenido de la revista *Maestra Jardinera* bajo el supuesto de que conforma, junto con otros elementos, el dispositivo de formación.

A continuación, se presentan los trabajos relevados por eje.

El Nivel Inicial, sus funciones y el perfil de sus docentes

En este apartado se desarrollan las funciones históricamente asignadas al Nivel Inicial, configuradas a lo largo de lo que algunos autores han denominado etapas; que dieron lugar a la definición de diversos perfiles docentes; a la vez que plantearon tensiones en el campo de discusión por la definición de la identidad del Nivel. Al recorrer esas etapas en sus particulares contextos históricos se puede comenzar a comprender al nivel desde su singularidad y especificidad. Es un modo de evitar caer en el prejuicio o la simplificación de pensar que se trata de una escuela para niños y niñas de menos de seis años y, por ende, de una etapa preparatoria, un desprendimiento de la escolaridad primaria o un lugar de asistencialismo para las familias y sus necesidades de atención de estos niños y niñas en los horarios laborales.

Con relación a las funciones docentes, Sarlé (2000) realizó un recorrido histórico en Argentina que le permitió delimitar tres etapas por las que atravesó la configuración del nivel inicial y que sirven para analizar la función del nivel y el perfil docente. La etapa de gestación y nacimiento constituye la primera etapa que la autora identifica en la historia de la educación infantil, y está ubicada entre los años 1870 y 1936. Se trata de un

período caracterizado por ideas froebelianas que definen las primeras expresiones de educación inicial en el país como eminentemente pedagógicas, a diferencia de otros países donde tuvo una impronta de tipo asistencial. Para la autora, el perfil del docente de este período se correspondía con el de una educadora mujer, abnegada que lleva adelante un emblema sagrado, el de la educación. Este emblema asemejaba la función docente a la de una madre y por tanto la tarea educativa quedaba relegada y el carácter familiar se destacaba por sobre el pedagógico. También en este período Sarlé (2000) reconoce una función recreativa y de tipo comercial por sobre la específicamente pedagógica.

Segunda etapa (crecimiento y reconocimiento oficial desde 1936 a 1960). Para Sarlé (2000) este momento se inicia con la fundación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar Sara Ch. de Eccleston donde se retoma y se sistematiza la formación docente. A juicio de la autora las condiciones que se portaron para ingresar al profesorado definieron la imagen de los y las maestros del nivel: jóvenes con capacidades para el trato con niños y niñas y habilidades de dibujo, canto y creación. El género es un requisito indispensable y también la edad ya que no debían superar los veintidós años. Se plantea un plan formativo basado en “la enseñanza de la filosofía, algunas áreas expresivas (música, educación física, literatura, plástica) y aquellos aspectos psicológicos que le permitieran a la maestra conocer las necesidades y los intereses de los niños” (Sarlé, 2000: 5). Se enfatiza la importancia de presentar estas cualidades en su formación ya que propende hacia la construcción de espacios educativos que le ofrecen al niño y niña un aprendizaje integral. En este período el quiebre entre la escuela privada, la estatal y la asistencial continúa ampliándose y pareciera sostenerse la desnaturalización de la función educativa del nivel.

En este sentido Brailovsky, Miranda y Ponce (2006) señalan este período como el momento en el cual el nivel ocupa un lugar en la agenda política en Argentina, intentando que alcance legitimidad pedagógica y social una institución que históricamente fue resistida por muchos sectores políticos, religiosos y pedagógicos.

La siguiente y última etapa se caracteriza por la elaboración de planes y búsqueda de integración interna. Este período, vigente en la actualidad, comienza, de acuerdo con Sarlé (2000) en el año 1961 con la promulgación por parte del Consejo Nacional de Educación de los fines y objetivos para el jardín de infantes; momento en el cual además se elabora el primer documento curricular para el nivel. Si bien durante esta etapa hay una influencia de las ideas froebelianas y de la Escuela Nueva se sostiene un modelo ligado al desplazamiento del juego y la socialización de los niños y niñas en su primera infancia.

Ya en 1978 se inicia la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales y el análisis de su período culmina con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. Cabe aclarar que la autora no establece un perfil docente para este periodo, sino que lo relaciona al de un “acompañante comprensivo” (Sarlé, 2000) con características del ámbito familiar y rasgos de juventud.

A nivel regional, en los países iberoamericanos, se ha realizado un estudio comparado (Diker, 2002), a partir del cual se identificaron cuatro orientaciones atribuidas al nivel inicial. En primer lugar, se señala la función socializadora que pone el énfasis en las acciones de interacción grupal, el logro de formación en pautas de convivencia y la formación de hábitos de alimentación e higiene. Esta función puede aparecer como una dimensión de acciones que se propone otros objetivos centrales. Sin embargo, es la fuerte presencia que tiene esta función, especialmente en el nivel, que amerita que se la considere en particular. En efecto, todos los países de la región incluyen entre los objetivos del nivel cuestiones como: la integración y convivencia grupal y social, la formación de actitudes de respeto, colaboración, compañerismo y solidaridad. Asimismo, en Colombia, Honduras, Nicaragua, Guatemala, entre otros, se destaca, la función socializadora asociada a la formación de hábitos de salud, orden y/o higiene.

En segundo lugar, la función pedagógica que se vincula con la enseñanza, intencional y sistemática de los contenidos curriculares del nivel como también con la construcción de estrategias y aprendizajes de exploración del medio distintos a los familiares. En esta dimensión la característica diferencial es que delimita los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de este tramo de la escolaridad de los niños y las niñas. La autora menciona también, asociada a esta función, la fórmula “estimular la curiosidad” de los infantes sobre distintos aspectos del entorno, perspectiva muy rica para desarrollar en esta etapa. Recurrente en todos los países, se presenta objetivos vinculados con la promoción del desarrollo de los niños y niñas. Diker (2002), considera este rasgo como el resultado de la influencia de diferentes corrientes y enfoques de la psicología del desarrollo que constituye en la actualidad una de las características más específicas de la identidad del nivel.

La función asistencial, presentada como tercera orientación atribuida al nivel inicial, busca cubrir las necesidades básicas como alimentación, prevención y tratamiento de la salud, inclusive vivienda, y se hace presente en toda vez que las instituciones de este nivel dan respuesta a ello. En algunos casos, se trata de instituciones originalmente asistenciales que han ido asumiendo funciones educativas; en otros, de instituciones

educativas que, ya sea frente a los procesos de empobrecimiento de la población o de cara al ingreso de sectores de la población tradicionalmente excluidos de la educación inicial, asumieron algunas de estas funciones asistenciales. En países como Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador, Perú y Uruguay, la función asistencial se relaciona con objetivos asociados a la atención alimentaria y de salud de la población infantil con necesidades básicas insatisfechas.

Por último, la función preparatoria para la escolaridad primaria que representa la función más tradicional del nivel inicial, que enfatiza el carácter propedéutico del nivel de cara al ingreso a la escolaridad elemental. Este carácter propedéutico se manifiesta de dos maneras diferentes: por un lado, un “adelanto” de algunos contenidos propios de la escuela primaria y por otro lado en la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar. Esta es una característica del funcionamiento de un sistema educativo, que cada nivel prepare para el pasaje al nivel subsiguiente. La articulación entre niveles descansa, entre otras cosas, en la continuidad de los aprendizajes alcanzados. Ahora bien, el punto es, según la autora, si lo 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 y en dieciséis países, su misma denominación lo define como el tramo inmediatamente anterior a la escuela primaria: pre-escolar, pre-primaria, etc. Esta extensión de la denominación habla de la persistencia de la función propedéutica del nivel inicial respecto del nivel primario. Es importante mencionar que el nivel inicial no es “pre-escolar” pues “esta escuela” tiene identidad propia y es parte de su recorrido escolar obligatorio.

Estas cuatro orientaciones atribuidas al nivel inicial no son excluyentes entre sí y al fin de esta investigación dan cuenta y señalan un cierto modo de establecer la identidad y las funciones del nivel inicial en los países de la región.

En un estudio comparativo (Gálvez, 2003) entre el Nivel Inicial en Europa y América encontró dualidades con respecto a la oferta del sistema educativo para el nivel ya que algunas de las propuestas están orientadas hacia el cuidado (o como vienen analizándose, hacia lo asistencial) y otras, hacia lo educativo (con intencionalidad pedagógica). De manera coincidente también con lo desarrollado hasta ahora, puede encontrarse en su investigación un análisis de los modelos predominantes en el Nivel Inicial, entre los cuales describe los de tipo asistencial y los de tipo educativo. Desarrolla

un estudio de las funciones y finalidades del nivel expresando que hoy no se encuentra en discusión su potencialidad cognitiva, educativa y formadora, sino que lo que se deben discutir son la “determinación de estrategias adecuadas y factibles para su desarrollo en el contexto” (7). La autora realiza un panorama de la educación inicial a nivel internacional y plantea una serie de retos que se encuentran pendientes, entre los cuales se destacan: la cobertura, la financiación, la mejora en la preparación de quienes son responsables de poner en marcha la enseñanza en el nivel, la coordinación entre instituciones y la supervisión. Gálvez (2003) detalla de manera precisa que uno de los grandes desafíos consiste en la calidad necesaria para superar la desigualdad entre los sistemas que muchas veces genera diferenciaciones educativas y asistenciales con respecto a los niños y niñas más pequeños (educación maternal).

A los fines de esta investigación, el estudio realizado en el nivel inicial en Europa y América nos presenta a la educación de los primeros años desde la necesidad de diseñar políticas integradas para responder a los nuevos enfoques de calidad. Los esfuerzos están relacionados a propuestas de tipo asistencial y de tipo educativo que contemplen el cuidado de los niños y niñas, y la educación; y el lugar que ambas funciones cumplen en el trayecto escolar.

En relación a la función asistencial, se destaca la investigación de Pitluk (2009), quien analiza las construcciones alrededor de la historia del nivel en Argentina y los roles de la maestra jardinera a lo largo del tiempo. La autora pone el foco, específicamente, en el Nivel Maternal por ser el nivel donde se pone de manifiesto con mayor claridad la función asistencial que se sostuvo a lo largo del tiempo y habilitó la denominación de guarderías a los espacios donde se recibían a los niños y niñas. De acuerdo a la autora, el Nivel Inicial históricamente atravesó una falsa dicotomía caracterizada por la tensión entre cuidar y enseñar.

En el caso del Maternal, al tener un surgimiento más vinculado a una función de “guardado” -que salvaba el problema de las mujeres trabajadoras-, su configuración inicial estuvo dada por una función de tipo de cuidado o asistencial sin demasiada impronta pedagógica. Las funciones básicas como alimentación, higiene y sueño aparecían sin una intencionalidad de enseñanza y el cuidador debía tener características parecidas a las de una madre que puede atender a esas necesidades, de allí su denominación.

La autora discute esa función señalando que las tareas de asistencia deben ser reconfiguradas sumando una clara intencionalidad pedagógica que exige ser planificada

teniendo presente que siempre se educa, en cualquier propuesta que se desarrolle. En este marco, para Pitluk (2009), el rol docente para el nivel tiene múltiples características: 1) diagnosticador de las necesidades de los niños y niñas para la implementación de propuestas efectivas, 2) diseñador de propuestas que contemplen los diseños curriculares, 3) organizador de la enseñanza para la gestión de objetivos educativos, 4) guía del aprendizaje para la planificación de entornos que eduquen, asesor y 5) ejecutor de diferentes decisiones para que los niños y niñas puedan educarse en este nivel. El aporte de esta autora contribuye a profundizar la función asistencial demarcada por los autores referenciados anteriormente.

En relación con el perfil docente de nivel inicial, existen varios autores y trabajos que contribuyen su conceptualización.

En primer lugar, Elisa Spakowsky (2017) considera que los educadores de la primera infancia buscan potenciar aprendizajes pedagógicos centrados en las necesidades, intereses y motivaciones de los niños de 45 días a 6 años, atendiendo a su desarrollo psicoevolutivo. En consecuencia, este educador debe reunir ciertas características para desempeñarse en un nivel que no sólo les enseña el contenido programático, sino que se ocupa del desarrollo del niño en los primeros años de vida, buscando una formación integral. En este sentido, el educador de la primera infancia se concibe en un proceso de “formación en movimiento”<sup>13</sup>, que implica el avance, la actualización, el mejoramiento y la transformación de los saberes apropiados durante la formación inicial, que se irán consolidando paulatinamente durante la formación laboral, y se realizarán en su formación docente continua atendiendo esta temprana edad en la cual se desenvuelve.

Asimismo, Zapata y Ceballos (2010), aportan a la definición del rol docente de nivel inicial, enfatizando que éste debe tener en cuenta lo contextual con relación a

---

<sup>13</sup> Elisa Spakowsky (2017) explica la importancia de formar “profesionales críticos y reflexivos, comprometidos política y socialmente con la educación en general y con la educación infantil en particular” (Spakowsky, 2017: 139), en las diferentes instituciones educativas dedicadas a la formación docente, sean estas de formación superior no universitaria o universitaria. Según la autora, esta problemática surge porque no se termina de zanjar el problema de la incongruencia entre discursos y prácticas pedagógicas. Asimismo, cree en la importancia de un trabajo de formación y de construcción colectiva en el que exista un proyecto donde esté implicado el “interior” de cada nivel inicial y de cada institución educativa de formación docente inicial sea no universitaria o universitaria. Reflexiona también, que se debe generar y sostener un compromiso cuyo alcance tiene que trascender la institución y contemplar lo interinstitucional siendo esto un modo posible para la construcción colectiva del conocimiento. A partir de aquí, considera el concepto “formación en movimiento” porque piensa este concepto como un proceso de formación cuya posibilidad de avanzar, mejorar, transformar y sostener una adecuada actualización de los saberes apropiados durante la formación inicial y los que se fueron consolidando paulatinamente durante la formación laboral con el propósito de transformar las prácticas, genera procesos de formación permanente y acciones de formación que permiten conjugar “la propia experiencia (teorías implícitas generalmente inconscientes), con otras experiencias en relación con los nuevos saberes, (teorías explícitas), a través de los procesos de reflexión en la práctica y sobre la propia práctica”. (142).

políticas referidas a la infancia, a los niños y niñas como sujetos de derecho, a las demandas situacionales y actuales, a la enseñanza integral y, por ende, el sostén afectivo bajo una perspectiva pedagógica que favorezca el desarrollo comunicativo, cognitivo, socio afectivo mediante el juego y la integración con las familias.

El ejercicio del rol docente adquiere una complejidad tal que Guevara (2017), a partir de un estudio etnográfico sobre las prácticas docentes, encontró disputas en la definición del oficio del educador del nivel inicial que resulta relevante mencionar. La autora reconoce tres “enemigos<sup>14</sup>” (8) en el ejercicio del oficio: una maestra jardinera de actuación estereotipada (infantilización), una que actúa de modo similar a la maestra de la escuela primaria (primarización) y un tercer tipo cuyo ejercicio remite al modelo de fábrica (automatización).

Según la autora, dentro del estereotipo de la maestra jardinera existiría una concepción de la docencia que revela muy poca complejidad y se mimetiza con los niños. Se refiere a la infantilización que consistiría en una banalización de la tarea educativa que conduce a negar el carácter educativo del nivel. Al mismo tiempo, este estereotipo se vincula con una dimensión estética y estilística distintiva. Resulta un ícono de este perfil de actuación asimilar a la maestra con los materiales con los que opera en su tarea de adornar y ordenar (goma eva, plasticola, témpera o brillantina serían los recursos predominantes) que pueden ser considerados signos de la infantilización que apela a imágenes estereotipadas, banaliza la tarea de las educadoras y, simplifica y reduce la complejidad de su labor.

Por primarización, la autora refiere a otro modo estereotipado de representación del jardín de infantes como antesala y preparatorio de la escuela primaria; en ella el niño, la niña y el juego desaparecen del eje de la escena reemplazando los contenidos propios del nivel por los de la escuela primaria.

La automatización refiere al problema de que las instancias de crianza, educación y cuidado de la primera infancia se transformen en prácticas sin sentido pedagógico, rutinas de mantenimiento repetidas por inercia.

Más recientemente Cardini (2019) releva y sistematiza el mapa de la educación infantil en la Argentina y encuentra en diferentes provincias que la oferta de instituciones existente considera las siguientes funciones: asistencial, preparatoria para la escolaridad

---

<sup>14</sup> Guevara (2017) recupera esta figura del trabajo de Moss (2007). La autora en su investigación realiza una interpretación en términos de lucha “contra tres grandes enemigos a desterrar: la infantilización, la primarización y la automatización” (Guevara, 2017: 91). Considera que este ambiente bélico evidencia la diferencia entre las profesoras de la institución y las profesoras de práctica que suponen una ausencia de reconocimiento.



primaria, socializadora y pedagógica. Sin embargo, la autora sostiene que, desde la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN, 2006), la función que debe tenerse en cuenta de manera predominante en el nivel son la pedagógica y seguidamente, la socializadora.

Sumado a ello es necesario tener en cuenta que también desde lo curricular hubo múltiples transformaciones al respecto (Cardini y Guevara 2017) que llevaron a que el rol se debatiera entre lo maternante y lo pedagógico. La lectura de estos últimos antecedentes permitió tomar contacto con el trabajo de Brostrom (2006).

Para caracterizar el perfil del docente, el autor desarrolla tres funciones que deben cubrirse a la hora de educar en la infancia: el Cuidado, la Enseñanza y la Crianza (CEC) (*care, upbringing and teaching*). Estas dimensiones conforman un paradigma a partir del cual se desarrollan maneras de educar en la educación infantil y contienen diferentes objetivos. Para definir cada uno de estos tres aspectos –*care, upbringing and teaching*–, el autor los diferencia y desarrolla en forma separada ya que considera que de esta manera se puede planificar el proceso de enseñanza, aunque sostiene que en la práctica estas dimensiones no se pueden dividir o separar.

En primer lugar, Broström (2006) define la enseñanza como aquella dimensión que de manera consciente realizan los adultos por medio de diversas instancias que marcan el rumbo de aquellas sapiencias y habilidades que desean que los infantes puedan construir y adquirir. A su vez y para dicho autor, la crianza corresponde a una organización ordenada de actividades mediante las cuales los niños y niñas desarrollan caracteres personales fundamentales como el deseo, el carácter, la moral, y se apropian de normas, actitudes y conductas, características esenciales para su desarrollo. Por último, el cuidado hace referencia a la entrega que realiza una persona hacia un otro, aquella que se preocupa por el bienestar físico, emocional y mental, así como para “servirle” y como modo de comprometerse con su crecimiento. Según Broström esta atención se relaciona de manera directa con los conceptos de enseñanza y crianza, ya que es el docente quien se encarga de reflexionar y actuar acorde a las necesidades personales del niño o niña, su bienestar, aprendizaje y desarrollo, y de esta manera, cubre los aspectos relacionados con los conocimientos, el crecimiento y el bienestar del infante. Considera que el docente se encuentra ante una “demanda ética” porque hay un niño o niña dependiente, que no puede atender sus necesidades, desarrollarse o aprender por sí mismo, necesita de un otro, es más débil motivo por el cual se construye una relación asimétrica.

El autor explica que debe haber un diálogo entre el docente de primera infancia y el niño o niña. Este diálogo debe ser emocional, productor de sentido y debe establecer límites en tanto persiga un camino con objetivos definidos. Esta manera de considerar la interacción entre ambos, docente de primera infancia y el niño o niña, se alinea con las tres dimensiones que formula. Por un lado, un cuidado asociado a las necesidades del niño o niña: físicas, ontológicas, de seguridad y protección, de relación cálida, por otro un cuidado vinculado con la enseñanza, que acompañe la construcción y adquisición de saberes y por último un cuidado dirigido a la crianza que impulse la adquisición de valores, normas y comportamientos.

Este trabajo realiza un planteo innovador respecto de los otros trabajos revisados como antecedentes en esta tesis y configura la apertura de una mirada más compleja sobre el perfil docente, desnaturalizando algunas hipótesis y contribuyendo a ampliar los enfoques teóricos sobre el nivel inicial.

Desde otra perspectiva, el trabajo de Cardini y Guevara (2018) aporta a la conceptualización del perfil del docente de Nivel Inicial, a partir del análisis de los modos en que los instrumentos curriculares para la formación docente de nivel inicial lo definen. Los ejes de su análisis fueron tres: las finalidades de la formación<sup>15</sup>, las capacidades profesionales<sup>16</sup> y los ámbitos de inserción<sup>17</sup> (38). El estudio analizó la diversidad y complejidad de funciones que desempeñan los y las docentes y las distingue del resto de los niveles del sistema educativo. El trabajo se apoyó en distintas fuentes<sup>18</sup> de información disponibles<sup>19</sup>, para sistematizar lo que se sabe de los profesionales y visibilizar lo que no se conoce. Su marco conceptual alude a la educación en la primera infancia como un tándem de tres componentes: crianza, enseñanza y cuidado. A partir de allí consideran que la crianza, la enseñanza y el cuidado de los niños y niñas más pequeños requiere de

---

<sup>15</sup> Lo que se espera que los docentes en formación alcancen con relación al saber, al hacer y a la responsabilidad social e individual de su tarea (Aberbuj, 2009: 43).

<sup>16</sup> Aptitudes prioritarias y centrales que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su formación (Cardini, 2019: 44).

<sup>17</sup> Conjunto de espacios en que se espera que los futuros docentes pongan en juego las capacidades y saberes adquiridos en la formación (45).

<sup>18</sup> Entre sus fuentes (documentos curriculares) y a partir del análisis de las tres variables presentadas (las finalidades de la formación, las capacidades profesionales y los ámbitos de inserción), se puede señalar que solo en algunos documentos se enuncian finalidades ligadas a las especificidades del nivel y en este caso se considera: “el rol del adulto, las características de la franja etaria y la heterogeneidad de las instituciones que conforman al Nivel Inicial” (43). En relación a las capacidades profesionales, se pueden distinguir que la mayor parte de los diseños curriculares no hacen referencia a capacidades específicas para el nivel. En relación a la variable inserción profesional, observaron que no están vislumbradas la gran cantidad de formatos institucionales dentro y/o fuera del nivel inicial. Estos documentos curriculares son elaborados desde y orientados hacia el sistema educativo, sin contemplar otras instituciones que reciben a los niños y niñas (CIPPEC, 2017).

<sup>19</sup> Diseños curriculares, observaciones de clases (150 horas de observaciones participantes) y entrevistas no estructuradas.

muchos y variados perfiles para garantizar la calidad de la oferta; cuestiones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de abordar el análisis de las formas de ser docente de educación inicial. A su vez, se basaron en una triple perspectiva: la mirada política educativa, el alcance federal y las particularidades de la educación inicial. Los resultados de este estudio permiten profundizar a efecto de esta investigación.

Trabajos más recientes discuten las conceptualizaciones y la periodización antes desarrollada respecto de las funciones del nivel y, sobre todo, del perfil docente. Tal es el caso de García Hervás (2018) y García Hervás, Guevara y Aisenstein (2020) que, a partir del análisis de planes de estudios de la formación docente para el nivel, identifican otros rasgos atribuibles al perfil de los maestros que les permiten poner en discusión las características atribuidas por los estudios que les precedieron.

Los autores indican que el nivel recibió escasa atención con respecto al campo académico. Si bien pueden encontrarse diferentes investigaciones y desarrollos sobre el nivel inicial de manera amplia en Argentina, lo referido a la historia de sus docentes y el perfil de estos, aún no se encuentra lo suficientemente estudiado e incluso muestran que el nivel primario se encuentra más aventajado al respecto al punto de extrapolarse al nivel inicial varios de los rasgos y características identificadas en los estudios sobre el nivel primario.

Su estudio toma como punto de partida la aprobación del primer plan de estudios para kindergarten en Argentina, en 1886, y culmina con la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para el nivel en la década del '90 al sancionarse la Ley Federal de Educación.

A partir del análisis curricular refutan que en el origen de la formación docente del nivel el perfil se ajuste a la idea de la madre sustituta, sino que por el contrario el perfil del docente esperado es el de una persona con conocimientos disciplinarios profundos y además rigor científico. Y justifican esta afirmación considerando que la formación docente para el nivel consistía en una especialización posterior a la formación del magisterio del nivel primario y compartía disciplinas con el profesorado en Letras y Ciencias. A partir del análisis de los planes de formación encontraron que en los primeros predominaba el enfoque academicista con un carácter general, científico y teórico.

Este aspecto de la formación, estaba sustentado sobre todo en saberes validados científicamente con la finalidad de volver a las docentes “más sabias” (García Hervás *et al*, 2020: 5). Se trataba de priorizar el contenido a enseñar por sobre el conocimiento de tipo didáctico. Si bien se requería que fuera mujer y que tuviera un conocimiento general

pero preciso, se trataba de una mujer que dominaba un saber con rigor científico y disciplinar. Los saberes pedagógicos por otro lado, se alcanzaban desde la práctica (que se iniciaba en los primeros años) o desde el sentido común. Es por esto que puede notarse un alejamiento de las perspectivas que identifican el rol de la maestra jardinera como maternante y con un saber de tipo instintivo y específico del género.

La segunda etapa que identifica ese estudio abarca los años 1937 a 1973. Para García Hervás (2018) se trata de un período donde hay una base previa del magisterio general, pero sumando la especificidad de contenidos para el nivel durante dos años más. El perfil docente se relaciona con el de una maestra formada y especializada, sobre todo en puericultura. En este sentido no se considera que la maestra cuenta con un saber natural o instintivo propio de su género, sino que se trata de un docente especializado con un amplio bagaje de saberes teóricos generales, pero al mismo tiempo específicos y precisos. Se trata de una tentativa por fortalecer los saberes de los y las docentes al mismo tiempo que se buscó su fortalecimiento profesional. El docente se encuentra especializado ya que en el campo formativo referido al nivel no hay un predominio de una formación de tipo general, sino que se revela una formación de tipo específico (García Hervás *et al*, 2020). Para García Hervás (2018) si bien tampoco en esta instancia hay un perfil de madre sustituta con saberes instintivos, sí pueden apreciarse la idea de formar docentes que al dedicarse a la puericultura otorgan mayor peso a la crianza y al cuidado por sobre aspectos de enseñanza. Al mismo tiempo se suma un requisito más, que es el que sea una profesional especializada basada en una racionalidad técnica y con una base patriarcal que le asigna a la mujer una tarea femenina de cuidado y reproducción. En este sentido se trataría de una mujer cuidadora, pero con jerarquía de saberes y el dominio de técnicas psicológicas y comparativas que continúan siendo constructivas de este sistema patriarcal donde existe la dominación de un grupo por sobre otro desde la imposición de un pensamiento lógico.

El tercer momento se ubica entre 1974 a 1997 y alude a un segmento signado por la desprofesionalización, ya que se reducen los años de estudio en un principio y se desarrolla una formación que, si bien es específica, resulta superficial y al mismo tiempo intensiva ya que se deben comprimir los saberes en menor tiempo. El perfil docente que se visualiza es el de un técnico (García Hervás *et al*, 2020) cuya formación se encuentra constituida por saberes eficientes que permitan medir el desarrollo de los sujetos. Corresponde a una lógica aplicacionista y técnica. En este sentido parece privilegiarse la función de enseñanza por sobre el de la crianza y cuidado y por tanto existiría una

concepción más escolarizada de la enseñanza en este nivel. Este estudio permite contribuir, ampliar, y poner en discusión las conceptualizaciones y la periodización antes desarrollada respecto de las funciones del nivel y, sobre todo, del perfil docente.

Otro modo de pensar el perfil docente, lo plantean Izarra, López y Prince (2003) quienes presentan una definición de perfil como la unión de todas aquellas habilidades, saberes y destrezas de tipo profesional, práctico y ocupacional que los docentes deben disponer para realizar su tarea.

En esta otra forma de conceptualizar el perfil docente, sus autores plantean cinco tipos de perfil: 1) el perfil personal que incluye aspectos personales y actitudes claves para el desempeño de la labor, tales como la habilidad de reflexionar, crear, participar, entre otras; 2) el perfil ocupacional, que incluye las funciones que se aprenden al iniciar la carrera y a posteriori entran en acción; 3) el perfil de especialidad que se vincula al nivel o disciplina en el que se desempeña; 4) el perfil prospectivo referido a la actualización y perfeccionamiento que realiza de su labor el docente; 5) el perfil creativo, que implica llevar adelante la enseñanza mediante innovación y creatividad permanente.

A partir de los antecedentes relevados dentro de este eje, a continuación, se sintetiza las definiciones tomadas como marco conceptual de esta tesis y el modo en que se articularon en el análisis del corpus.

El perfil del educador personal está relacionado con el conjunto de capacidades y competencias que posee una persona para poder asumir responsabilidades propias de esta profesión. Según Izarra *et al* (2003) es un educador creativo, en búsqueda de reconocer la potencialidad de su alumnado; perseverante y crítico; motivacional buscando valorar los logros de los alumnos y alumnas y determinando si se han alcanzado los objetivos previstos; comunicativo; participativo en este proceso como agente generador de situaciones de enseñanza y aprendizaje. El perfil ocupacional integra las tareas y funciones que el educador aprende desde el comienzo de sus estudios, refuerza con la práctica diaria y, complementa y actualiza en los diferentes momentos del proceso educativo. Es un perfil generador de instancias y provocador de situaciones que estimulan a los niños y niñas en la adquisición de conocimientos. Hace foco en las actividades pedagógicas que se relacionan directamente con el alumnado en búsqueda de propiciar situaciones que contribuyan para su formación integral (Izarra *et al* 2003). El perfil de especialidad está relacionado con la integración de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que el docente posee para su eficaz desempeño como especialista en un nivel, modalidad o área de conocimiento (Izarra *et al*, 2003).

En cada nivel o etapa educativa se persiguen fines y objetivos similares en torno al aprendizaje, desarrollo y maduración del alumno y de la alumna, pero cada nivel posee sus rasgos propios. El Nivel Inicial presenta una identidad propia y los y las docentes que lo integran presentan ciertas particularidades y características que los y las identifican. Estos docentes se definen como personas profesionales de la pedagogía que asumen el rol de sujetos mediadores entre los educandos y el objeto de conocimiento, que orienta, guía, crea y propone situaciones problemáticas (Zapata *et al*, 2010).

Asimismo, tienen un rol central no solo en la enseñanza, sino también en la crianza y el cuidado de la primera infancia ya que además de planificar e implementar proyectos, enseñan hábitos alimentarios, de higiene y sueño. (Cardini, Díaz Langou, Guevara, y De Achával, 2017). De este modo, la diversidad y complejidad de funciones que llevan a cabo en su labor diaria, los distingue del resto de los niveles del sistema educativo. (Cardini *et al*, 2017).

El perfil prospectivo se relaciona con los conocimientos que el y la docente actualiza constantemente para llevar adelante su propuesta formativa en las diferentes maneras que se presenta. El docente debe tener determinadas características y parte de las mismas están relacionadas con las exigencias de la sociedad en las que se desenvuelve, las cuales deben ser reflejadas en su perfil prospectivo. La actualización permanente de las prácticas educativas tiene el propósito esencial de mejorar las intervenciones del maestro en sus actividades pedagógicas y didácticas de todos los días.

Otro de los perfiles definidos desde la teoría concierne al educador creativo en referencia a un profesional que entienda la enseñanza como una actividad práctica, creadora e innovadora donde el educador, se manifieste curioso y motivado, inquieto, entusiasta, abierto a nuevas ideas, no empleando modelos preparados. (Muñoz, 2004; Zapata *et al*, 2010;). Según el Diseño Curricular para el Nivel Inicial (2000), este tipo de docente busca medios y formas para enseñar lo propuesto tanto por el diseño curricular como también teniendo en cuenta las necesidades del grupo a cargo. Es aquel, capaz de adaptar y modificar el entorno a su beneficio y el de sus fines, logrando integrar, las necesidades de los niños y niñas y en búsqueda de la permanente revisión de las prácticas pedagógicas y la construcción de propuestas innovadoras que atiendan a la diversidad que es característica de los niños y niñas que hoy habitan las aulas. (GCABA, 2000; Zapata *et al*, 2010).

Luego del relevamiento de investigaciones presentado, se considera que estas definiciones, sistematizadas a partir de los antecedentes, resultan apropiadas para analizar las fuentes de modo para responder a los objetivos planteados en esta tesis.

### La Formación docente continua

En este apartado se presentan los antecedentes relevados respecto de la formación docente, entendida como proceso a largo plazo, que se inicia desde la configuración de la biografía escolar de los propios docentes y los acompaña en un proceso continuo durante el ejercicio profesional.

Los estudios existentes reconocen diferentes líneas de análisis sobre el tema: el estudio de las biografías escolares de los docentes en su carácter de alumnos; el estudio de la formación inicial o preparación en los institutos de formación para la docencia; las investigaciones referidas a la inserción profesional de los docentes noveles y las referidas a la formación en servicio (Alliaud, 2003).

Tal como fue mencionado en la introducción, la formación docente es el resultado de una trayectoria que atraviesa tres fases. Estas fases (Alliaud, 2003; Davini, 1995) se desarrollan de manera simultánea pero tienen especificidad propia.

En la primera fase o biografía escolar se encuentra la experiencia escolar previa que los maestros y maestras vivieron en las escuelas siendo alumnos y alumnas. Aquella que se construyó a lo largo de los años como alumnos y alumnas y no las experiencias que ellos y ellas construyen en las escuelas desde la posición de “docentes”. Es aquella prolongada vivencia que siendo alumnos y alumnas tienen antes de optar por ser docentes.

La segunda fase o desempeño profesional es la relacionada con las experiencias vividas y las situaciones de prácticas en el ejercicio profesional del rol y no se concibe sólo como aquel momento donde se recibe una preparación sistemática, formalizada, en instituciones específicas destinadas a ello (Alliaud, 2003). Esta experiencia no estaba relacionada sólo con los años de ejercicio profesional sino también donde el saber pedagógico alcanza cierto grado de formalización y objetivación.

Dentro de la tercera fase, la socialización de la experiencia, se encuentra con igual relevancia y potencia formativa, la formación docente continua (Vezub, 2007).

Con relación a la formación continua, se tomaron los aportes de Lea Vezub (2007). Esta autora señala que muchos de los problemas de la formación docente se encuentran

atravesados por las diferentes demandas sociales y también educativas que se generan hoy alrededor de las diversas transformaciones sociales. Vezub define como formación continua a las actividades formativas que se realizan luego de la formación de base inicial. Asimismo, la considera como una estrategia destinada a la elevación de la calidad, así como también, la base para diagnosticar el entorno educativo y eje de intervención en el diseño de políticas públicas de reformas. La autora indagó sobre diferentes dispositivos de formación docente continua con diferentes fuentes de financiamiento y encontró dos cuestiones de relevancia. Por un lado, una multiplicidad de enfoques que no impactan en las demandas cotidianas y actuales de los y las docentes, por un lado; y por otro, una comercialización de la capacitación, que se ofrece como un bien de mercado creando una especie de interjuego entre un aumento de la demanda, a consecuencia de la búsqueda de credenciales o certificaciones que se acumulan, con escaso impacto en la práctica educativa concreta.

Esta investigación aporta hallazgos relevantes a los fines de esta tesis; entre ellos encontró que los capacitadores, o responsables del dictado de la formación docente continua presentaban conocimientos similares a los destinatarios, por lo cual lo transmitido se convertía en conocimiento poco efectivo a ser replicado o sostenido en el tiempo. Al mismo tiempo, lo enseñado por parte de los capacitadores no constituía un corpus de propuestas cercanas a los intereses de los docentes configurando otro elemento más de la ineficacia de la propuesta capacitadora general.

Las investigaciones hacen especial énfasis en la formación docente continua como una etapa no exenta de contradicciones y necesidades diversas que tiene por finalidad contribuir a la mejora de la calidad de lo que efectivamente sucede en la práctica escolar.

Respecto a la formación docente inicial Aguerro y Vezub (2011) estudiaron el subsistema de formación y señalan que se caracteriza por una “baja autonomía de estructuras de conducción ministerial, falta de rigurosidad académica, otorgamiento de una importancia relativa por parte de las políticas públicas hacia las instituciones formadoras y un bajo nivel de exigencia con respecto a los estudios docentes” (222).

Para llegar a esta conclusión, las autoras reconocieron que la identidad profesional de los formadores y la cultura institucional de los institutos de formación docente (IFD) se ha movido entre dos posiciones. Por un lado, aquella centrada en las particularidades y el funcionamiento de las escuelas secundarias y el por el otro aquella determinada por las características del nivel superior. Entre estas dos posiciones, se ubican “la mayoría de las prácticas de formación, normas, formas de gobierno y organización de las



instituciones” (219), como también los aspectos que se relacionan a la infraestructura, la disposición de los tiempos y de los espacios. Sostienen que, a pesar de la búsqueda por profesionalizar el nivel terciario de formación docente, todavía persisten problemas en los modelos institucionales como también en la estructura organizativa y la solución no estaría prevista en la adhesión a un modelo universitario, ya que también éste ha entrado en crisis y muestra no ser del todo eficiente para articularse con las demandas reales del sistema educativo. Pareciera que la FDI no puede, por lo tanto, asumir una formación que responda a la gran demanda, complejidad y nivel de preparación profesional que requiere el desempeño de los futuros docentes en los contextos escolares actuales.

Hacer referencia a la situación del sistema de formación inicial resulta importante ya que el dispositivo de formación docente continua se apoya sobre el sustrato que se configura, a partir de la biografía, durante la etapa de la formación inicial.

La formación docente continua es objeto de preocupación en todos aquellos países de la región que se propone profesionalizar a los docentes y consolidar las instituciones formadoras (Aguerrondo y Vezub, 2011). Algunos autores han identificado, con alarma, el bajo impacto de la formación docente continua en el colectivo docente (Vezub, 2007), las características de la formación y de los formadores de formadores que darían cuenta de ese diagnóstico (Aguerrondo y Vezub, 2011) y las condiciones en las cuales se desarrolla para imaginar aquellas en las que deberían desarrollarse los procesos formativos de docentes de manera de impactar en la calidad educativa y desarrollar instancias más efectivas (Vaillant, 2007; Vaillant y Carlos, 2001).

Vaillant y Carlos (2001) consideran que para que se produzca una acción de formación es necesario que en la intervención aparezca una participación consciente de quién se está formando y una voluntad clara por parte de ambos actores para conseguir los objetivos que se proponen. Para ellos al hablar de formación se hace referencia a la capacidad formativa y a la voluntad de quienes participan en la formación. Además, se trata de un fenómeno complejo y diverso alrededor del cual son escasas las conceptualizaciones, así como los acuerdos sobre sus dimensiones y teorías más relevantes.

Los autores identifican tipologías formativas tomando la clasificación de Debesse (1982), diferenciando entre autoformación, heteroformación e interformación. La autoformación es aquella donde el individuo desarrolla bajo su propio control el proceso, los objetivos y los resultados de su propia formación. La heteroformación es una transformación organizada y desarrollada por fuera del

individuo a cargo de especialistas. La interformación es la que refiere a contextos de trabajo en equipo.

Para los autores lo coincidente sobre las distintas líneas teóricas es que los procesos de cambio tienen que tener en cuenta necesariamente la dimensión personal del enseñante, esto es, sus valores, creencias y sentimientos.

Al mismo tiempo tanto la experiencia, como el aprendizaje y la formación constituyen dimensiones interrelacionadas, pero no recíprocamente determinadas. Esto implica que, aunque pueden existir experiencia sin aprendizaje, la formación de los docentes debe tener en cuenta la experiencia directa del trabajo como eje desde el cual se parte y como un componente que debe incorporarse a la formación. Aun así, no cualquier tipo de experiencia desarrollará aprendizaje ya que algunas experiencias pueden constituirse en obstáculo. Para que la experiencia se constituya en aprendizaje y genere calidad deben asumir los principios de interacción, continuidad y reflexión. La interacción plantea lo necesario de comprender las situaciones prácticas como ejemplificadoras de la realidad a partir de la cual interaccionan diferentes elementos conceptuales y metodológicos. La continuidad se refiere a un orden creciente de complejidad y una acomodación de las características de aprendizaje del sujeto que se involucra en ellas. Es por esto que las experiencias deben representar un desarrollo cognitivo y también moral y personal. Finalmente, para poder aprender de una experiencia es necesario reflexionar y analizar por qué se lo hace para poder tomar conciencia de la complejidad del trabajo profesional.

En este sentido los autores identifican factores que caracterizan el buen aprendizaje de los adultos y, particularmente en este trabajo, de los docentes en vínculo con su formación continua:

- Los aprendices generan mayor compromiso cuando los objetivos y las metas son realistas y tienen una utilidad inmediata.
- Debe existir siempre una implicación personal.
- Se debe promover la autonomía y la implicación en la selección de contenidos, objetivos, actividades y evaluación.
- Cuando las situaciones ponen en cuestión la competencia de quienes aprenden o son impuestas generan resistencia.
- La motivación en el aprendizaje es interna por lo cual deben generarse las condiciones para promover lo que existe internamente en los aprendices.

Asimismo, aclaran que la formación no debiera ocurrir de manera aislada sino en un espacio social e intersubjetivo. Debe consistir en una experiencia en interacción con el ambiente en el cual el individuo se vincula de manera activa. Los autores citan a Yinger (1991) bajo el concepto de *Working Knowledge* (25) para indicar que el conocimiento se produce en diferentes situaciones y que no resulta sólo una cuestión de la persona y sus pensamientos, sino que es producto de las relaciones que los aprendices mantienen con el ambiente.

Entonces el desafío en la formación continua consiste en generar las condiciones para que puedan darse procesos innovadores, de aprendizaje y formativos diseñados por los propios formadores a partir de ambientes que permitan tanto a los educadores aprender como en las escuelas mejorar. Esta es la imagen de una institución como comunidad de aprendizaje.

Vaillant (2007) indica que las propuestas pedagógicas innovadoras en sí mismas no son suficientes para mejorar las condiciones de enseñanza en el aula. Si bien un docente puede ser un buen alumno en un trayecto de formación y adquirir ciertas competencias como el desarrollo de buenas planificaciones, selecciones de recursos didácticos óptimos, entre otras habilidades docentes, esto no lo transforma en un buen enseñante. Estos aspectos resultan condiciones necesarias, pero no son suficientes.

Esta misma autora investigó diferentes acciones de desarrollo profesional continuo en diferentes países. Señala que en muchos de ellos se acudió a cursos de perfeccionamiento de manera de compensar las insuficiencias en la formación de base de maestros y profesores; con ellos se buscó la mejora de las habilidades de los educadores muchas veces con escaso éxito. Estas propuestas formativas se caracterizaron por integrar conocimientos especializados de distintas disciplinas o áreas donde previamente se habían diagnosticado vacíos o deficiencia. Al mismo tiempo intentaron introducir innovaciones curriculares o aspectos de reformas educativas e incluso nuevas técnicas.

Dentro de estas propuestas se destaca la creación de la Red Federal, en Argentina, para aglutinar las instituciones de formación docente bajo ciertos estándares de calidad. En Brasil se implementaron programas para promover el desarrollo profesional continuo de educadores estatales de primer grado y también se crearon equipos pedagógicos de diversas áreas para mejorar la tarea de la escuela y desarrollar facilidades en la actualización docente. Otras iniciativas fueron los “círculos de aprendizaje” en Colombia o las pasantías internacionales y nacionales en Chile.

Para Vaillant (2005), uno de los modelos más relevantes fue el que se realizó en El Salvador. Allí las propias escuelas, a partir de la detección de sus problemas y dificultades por los propios docentes, solicitaron y recibieron ayuda de equipos pedagógicos para determinar sus propias necesidades de fortalecimiento y diseñar un plan. Además, el plan contemplaba un Bono de Desarrollo Profesional para adquirir instancias y servicios de capacitación incluso del ámbito privado (Vaillant 2005, 2007).

La principal dificultad que encuentra esta autora es la discontinuidad, ya que estas iniciativas se apoyan inicialmente desde los distintos ministerios de educación, pero prontamente son dejados de lado cuando surgen otras necesidades más urgentes.

Según Vaillant (2005) desarrollar políticas educativas que promuevan una formación de calidad, de manera que esta no quede rezagada a la teoría e incida de manera efectiva en lo que sucede en las aulas, requiere establecer criterios que contemplen a la formación inicial y a la formación docente continua en tanto fases que se encuentran interrelacionadas. Estos principios son el establecimiento de criterios profesionales a modo de marco para una buena enseñanza; criterios que deben describir de manera observable lo que los docentes deben ser capaces de ejercer en la profesión. Se trata de un marco de actuación que toma elementos de la investigación y de los propios docentes sobre capacidad, competencias y conocimientos. Pero estos criterios no se limitan a la formación integral, sino que abarcan los logros de aprendizaje de los alumnos y las responsabilidades que les competen a los docentes para lograrlos. Se trata de criterios que definen la buena enseñanza y abren espacio a distintas formas de ejercerla. Considera también una selección rigurosa de los formadores de manera que respondan a los requerimientos de la formación docente generando condiciones para que los formadores de formadores puedan revisar sus prácticas y marcos teóricos. En función de garantizar buenos desempeños y articular el desarrollo profesional docente con la formación inicial contemplan la promoción de programas de inserción a la docencia. Asimismo, un punto a considerar es realizar análisis de costos adecuados del desarrollo profesional y la formación inicial para estimar de manera realista las inversiones que los países de la región deben realizar en los próximos años para capacitar a los docentes en ejercicio.

Vaillant (2007) reconoce que la investigación sobre la formación docente y la profesionalización han contemplado todas las etapas y tomado en cuenta las experiencias como estudiantes, la formación inicial o etapa preparatoria, la iniciación o primeras etapas de ejercicio profesional y la formación en servicio (Vaillant, 2007). A partir de ella reconoce que los resultados sobre la formación son relativos ya que las propuestas suelen

estar alejadas del contexto real de implementación de la enseñanza, metodología y técnicas que se presentan y que son poco apropiadas para el aprendizaje (enseñanza frontal), con contenidos obsoletos, entre otros aspectos.

Con respecto a las dificultades en la implementación de transformaciones a partir de las políticas de formación docente considera a Fullan (2002) para indicar que existen fases en los procesos de cambio (proceso de iniciación o movilización: momento que favorece el conocimiento y la apropiación de la nueva propuesta para poder hacer las inferencias necesarias en función de la propuesta adoptada donde la institución se prepara para la innovación y decide incorporar el cambio; proceso de implementación: a partir de la experiencia del docente se pone en marcha la propuesta de reforma en relación con el contexto social y personal en el que se desempeña; proceso de institucionalización donde el cambio se integra a la estructura de la organización).

Vaillant (2013) señala que las políticas de reforma fracasaron en la etapa de movilización. Las razones son diversas, entre ellas, la falta de condiciones previas necesarias para la implementación, dificultades en la elaboración de la propuesta, entre otras. Igualmente, las más sobresalientes son las razones políticas y los tiempos educativos. Las razones políticas refieren a que cualquier propuesta de modificación educativa debe tener en cuenta necesidades y condiciones políticas en las cuales se insertarán las innovaciones. En segunda instancia, entender que los tiempos educativos deben prever que cualquier modificación se realice con mucho tiempo de antelación ya que el sistema se organiza de acuerdo a calendarios y estructuras rígidas.

En la misma línea Vezub (2007) identifica una resistencia por parte de los docentes para incorporar mayor profesionalismo en su proceso formativo por lo cual el trabajo en el “entorno áulico forja vínculos familiares y domésticos” antes que profesionalizados (2). Entiende Vezub (2007) que es necesario sentar las partes de una nueva profesionalidad que tengan en cuenta los cambios a nivel económico, social, cultural y político junto a las nuevas identidades configuradas por niños y adolescentes, sumando las demandas que la sociedad realiza a la escuela. También señala la necesidad de abandonar la lógica instrumental, que limitó el desarrollo de la agenda al manejo de tecnologías de la innovación y el cambio, como si este fuera un proceso lineal. Bajo el predominio de tal lógica se definieron a priori las transformaciones deseadas y a posteriori los expertos diseñaron los cursos de perfeccionamiento necesarios de manera de concretar las supuestas reformas. Inclusive, se implementó el efecto cascada o multiplicador que asumieron profesores participantes de las actividades formativas. Según Vezub (2007)

estas acciones derivaron en un dispositivo de bajo impacto respecto a la mejora y transformación de las prácticas de enseñanza básicamente por una consideración lineal de la propuesta formativa.

La autora enumera en tres tópicos los problemas de la FDC (Vezub, 2007):

- La organización institucional y la regulación de la formación. En el caso del desarrollo profesional continuo, las instituciones oferentes encontraron menos sujeta al control y regulación del estado por lo cual se presentó una mayor heterogeneidad institucional incluso que las instituciones de formación inicial. Esto hizo que se produjeran una proliferación de acciones desconectadas o paralelas desde múltiples entidades y organismos de índole privado, local y nacional. Esto incide en la conformación de políticas de formación continua a partir de ejes comunes de trabajo y objetivos que ayuden a la mejora general de la calidad educativa en niños y jóvenes, transformando las prácticas.
- Los aspectos curriculares. Muchas veces el contenido de la formación refiere a conocimientos disciplinares o aspectos sumamente teóricos que se alejan de las realidades educativas, Esto sucede porque se abordan situaciones prototípicas con ideales poblacionales y bajos niveles de conflictividad social. Lo que lleva a que la formación genere una distancia con la práctica en escenarios reales y por ende el docente es el que finalmente tiene la responsabilidad de concretar esos contenidos a las realidades adversas con poblaciones heterogéneas afectadas por graves problemas sociales.
- Los modelos y enfoques de la formación. De manera articulada con el aspecto anterior se encuentra que no se transmiten herramientas o marcos conceptuales que faciliten el trabajo con la incertidumbre y en contextos cambiantes, diversos y difíciles. Los modelos formativos muchas veces fueron pensados como un desarrollo de causa y efecto. Asimismo, los cursos ofrecidos para la formación docente continua tienen un carácter genérico y una formación más vinculada al individualismo. Son recientes e incipientes las experiencias formativas más centradas en la escuela y en problemáticas basadas en la investigación acción, las cuales resultaron ser mucho más efectivas ya que generan un trabajo de tipo situacional e institucional. La formación que se centra en la escuela se configura como un espacio de trabajo a partir del cual se analiza el surgimiento de los problemas y la resolución de ellos desde situaciones reales y significativas.

Se suma a los tres tópicos enunciados, la ausencia de instancias de formación es decir la no existencia de instituciones o espacios que formen para desempeñar el rol del capacitador. Por lo general quienes desempeñan la tarea se ocupan además de trabajar en la formación docente inicial.

La autora plantea como desafíos de la formación la necesidad de organización y articulación de las instituciones, la superación de la falta de articulación y fragmentación en la formación docente continua, la formación práctica, la ampliación de los contenidos en la formación y el establecimiento de formación de formadores de manera que puedan configurarse otras matrices, dispositivos y estrategias formativas.

También menciona la necesidad de transmitir herramientas y conceptos que permitan a los docentes enseñar en un contexto de incertidumbre. Según Vezub (2007), a menudo en las instancias de formación continua se presentan contenidos de tipo inerte o pensados para un contexto que no es el que interpela a los y las docentes hoy. Ante esta falencia, los y las docentes terminan apelando al conocimiento de “oficio” que resulta en la interacción entre el saber teórico y el saber práctico (Vezub, 2007). El oficio refiere “a un saber hacer algo referido a algo en particular. En este sentido, no solamente un carpintero o un zapatero tienen un oficio, sino también un investigador, y un docente.

Quien tiene un oficio domina tanto un saber técnico, como un arte” (Alliaud y Guevara, 2014: 3). Esto hace que hoy por hoy sea necesario redefinir el oficio y el perfil docente para poder incluir a todos aquellos avances y modificaciones sociales que hoy demanda el Nivel Inicial.

El desarrollo anterior permite vislumbrar que el campo de la formación docente resulta sumamente complejo y que cualquier elemento que se suma a su dispositivo (por ejemplo, los materiales curriculares, las propuestas editoriales), sólo podrían contribuir a una superación progresiva en la formación y por ende a la mejora de la calidad educativa si entran en juego a partir de procesos relativamente institucionalizados, colectivos y reflexivos.

### La Prensa Pedagógica

Este eje presenta estudios que han abordado a la prensa pedagógica como objeto en sí mismo y como fuente para estudiar al sistema educativo, sus funciones y sus docentes.

A su vez, la prensa pedagógica cuenta con un perfil específico centrado en lo educativo tanto a nivel nacional como internacional, contando con un amplio abanico de publicaciones. Su lectura permite conocer e identificar las políticas educativas definidas por los diferentes sistemas educativos, como también, los contenidos en relación a la educación. Este apartado se propone analizar y conocer el lugar de la prensa pedagógica en los diferentes países y cómo fuente para estudiar al sistema educativo, sus funciones y sus docentes; y ofrecer un estado de la cuestión sobre los estudios realizados en el tema.

El sistema educativo es el proceso formativo que recobra importancia significativa no solo para el ámbito nacional, sino que tiene características relevantes también a nivel internacional, en tanto constituye una parte fundamental en la etapa formativa del niño y niña, desde la primera experiencia que permite el desarrollo inicial en el que el infante logra una estimulación cognitiva desde el aprendizaje en el aula (De Puig y Sático, 'n.d.')., además del descubrimiento de sus destrezas artísticas y habilidades para la interacción con otros; por ende, sus primeras incursiones en este sistema, son la primera fuente de desarrollo de talentos, aptitudes e incluso capacidades para su futuro (Alliaud, 2003), así pues, los recursos pedagógicos que se adquieren en la etapa escolar son una consolidación global del aprendizaje, significando esto, que permiten la integración de conocimientos, independientemente del contexto o escenario, pues son las estrategias pedagógicas herramientas que se caracterizan por la flexibilidad para abarcar todos los espacios formativos (De La Vega, 2013).

Ahora bien, aunque las revistas pedagógicas son utilizadas en todos los países de Latinoamérica, como instrumento de formación para maestros y maestras en educación, es importante mencionar que sus implicaciones han sido significativas en aquellos lugares en los que es utilizada como instrumento para el aprendizaje del infante; entre estos países encontramos el uso de estas revistas en Brasil, México, Venezuela y Perú, refiriendo un significativo empleo de su contenido por parte del docente; pero no bastando con su multitudinaria incidencia en estos países de América sino también en Alemania y España. Es por ello que la prensa pedagógica, logra configurar sus contenidos a adaptaciones de estrategias diversas y aplicables a distintos contextos culturales y sociales.

En este sentido, los proyectos que se realizan en el aula cobran importancia en el contexto pedagógico, demostrando que las revistas tienen funcionalidad adecuada y eficaz en diferentes escenarios de diversidad cultural, esto evidencia su alta efectividad como guía didáctica en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, permitiendo la comprobación de los diseños experimentales y, con ello, justificando el



impacto que han dado resultados en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, no solo en Argentina (Carli, 2002), sino en otros países y culturas, pues independientemente de los cambios y transformaciones de la sociedad, las implicaciones que permiten las revistas pedagógicas ha llevado a popularizar esta herramienta entre los docentes.

Así como las revistas pedagógicas tuvieron su implicancia en diferentes países, Santos (2019) considera que “*Escuelas de España*” es una de las revistas pedagógicas más “representativas de la educación y de las escuelas de la Segunda República” (15). Su artículo sobre la revisión de los estudios internacionales realizada sobre la prensa pedagógica muestra el escaso tratamiento de la revista por parte de la investigación histórico-educativa en donde analiza a la educación y la renovación pedagógica realizadas desde 1929 hasta 1936 y su implicancia en esta transformación. Sus páginas evidencian como en diferentes lugares, escuelas o instituciones de España, esta revista contribuyó a renovar y mejorar la educación y las escuelas de la época. Este producto se mostró como la base para conocer el pasado educativo y escolar, así como para valorar el abanico de oportunidades para el alcance de la renovación pedagógica proyectada y las formas de implementarla. En este sentido, la revista mencionada se convirtió en fuente para un cambio en la educación española. Este artículo es un aporte a esta investigación ya que evalúa la implicancia de este producto editorial en la historia y a su vez la fuerte impronta en su lectura y uso de los lectores.

Diversos autores han señalado a la prensa como un recurso educativo. Ricoy (2005) en su estudio sobre su uso en la educación de adultos en España señala la pertinencia y la complejidad que trae aparejada su utilización. La autora señala las problemáticas que se derivan del manejo de la prensa como recurso de aprendizaje, y las dinámicas de trabajo que favorecen su uso en la educación de adultos. La finalidad de su estudio fue producir conocimiento orientado a mejorar la integración de la prensa como recurso didáctico en el marco de reconocer “pertinencia junto a su complejidad para la educación básica de los mismos” (16). Entre sus conclusiones señala que es necesaria formación específica sobre los medios de comunicación de masas, combinada con aquella de carácter didáctico más genérica y específica de cada disciplina para poder hacer un uso apropiado de la misma.

Cámara Bastos (2006), por su parte, ha estudiado a la prensa de educación y enseñanza como objeto de investigación y como fuente para otros problemas. Algunos de sus trabajos la han reconocido como un observatorio privilegiado para indagar sobre la formación de docentes y alumnos y alumnas en Brasil, entre los años 1950-1980. Entre

sus conclusiones considera que la prensa educativa constituyó una instancia privilegiada para sus lectores porque sus páginas actuaron “como fuentes o como núcleos informativos para la comprensión de los discursos, de las relaciones y de las prácticas, que permiten explicar modalidades de funcionamiento del campo educacional” (45). El trabajo pedagógico, el perfeccionamiento de las prácticas docentes, “la enseñanza para la aprehensión de los modos de funcionamiento del campo educacional, la enseñanza específica de las disciplinas, la organización de los sistemas, las reivindicaciones laborales del magisterio, el tipo de organización del sistema de enseñanza” (11), que las revistas pusieron en juego, acercaron y tradujeron a sus lectores distintas concepciones sobre la infancia y la juventud, distintos abordajes teóricos y metodológicos, de distintos sectores sociales e ideológicos que fueron una herramienta auxiliar del docente en sus prácticas diarias.

La prensa pedagógica en tanto material curricular influye en las decisiones didácticas de los y las docentes que lo utilizan (Angulo y Blanco, 1994); entra al dispositivo formación continua, ante la vacancia de las propuestas (Vezub, 2007) y traspasa a la práctica educativa de quienes la consumen con cierta fuerza dominante.

Los materiales curriculares se constituyen con la pretensión de ser una referencia que provee a los y las educadores de pautas para la toma de decisiones en el aula (Angulo y Blanco, 1994). Muchas veces, los materiales impresos como las revistas entran en contradicción con la cultura, porque, al presentarse como materiales comerciales, indican un modelo de docente en consonancia con este tipo de material.

Esta prensa escrita, que se convierte en un recurso en el aula, presenta una serie de características: es de fácil acceso, se puede reproducir en copias múltiples y constantemente presentan información actualizada (Moreira, 1994). Este material comercial, al estar elaborado por empresas privadas posee sus propias reglas y procesos de producción. Pareciera que ejercen influencias en las prácticas de los y las docentes como así control sobre la cultura escolar bajo estas características. Consecuentemente, desde esta perspectiva industrializada, “la elaboración de este material impreso no sólo responde a fines o intereses pedagógicos, sino también, y de una forma legítima en una sociedad de mercado, a intereses de beneficio y rentabilidad económica de la empresa que los produce” (Moreira, 1994: 22). Por lo tanto, el modelo de docente en consonancia con este tipo de material, pareciera favorecer a un docente receptivo y pasivo que lleva a la práctica la lectura que las páginas de los materiales editoriales le presentan.

La prensa pedagógica también resultó objeto de análisis a nivel internacional

(Hernández Díaz, 2013). Para el autor este tipo de prensa incluye a las publicaciones que se dirigen al magisterio en mayor o menor medida para compartir intereses, innovaciones o preocupaciones pedagógicas. El formato de estas publicaciones pasó del papel al medio digital y configuró una contribución al estudio de la Historia de la Educación ya que aportaron al conocimiento acerca de cómo se gestaron y estructuraron los sistemas educativos e instituciones en diferentes lugares del mundo, como así también el tipo de formación que recibieron los docentes.

Según Finocchio, Stagno y Brugaletta (2016), la prensa pedagógica ha incidido de manera específica en el ejercicio profesional como un formato implícito de la formación docente continua que- entre otras funciones- colabora en la configuración de una imagen de docente y de mundo social (Finocchio, 2009).

Esta autora no duda en afirmar que “en su pacto con el lector, las revistas constituyen una herramienta concreta para el trabajo diario” (Finocchio, 2009: 201). Por consiguiente, se puede arriesgar a pensar que la labor cotidiana de los docentes se organiza –en mayor o menor medida– a partir de los contenidos de esas revistas. Sin embargo, los materiales impresos como las revistas pueden entrar en contradicción con la cultura escolar, ya que, al ser materiales comerciales, presentan de manera hegemónica un modelo que se espera de un docente, de un nivel y de la enseñanza que no necesariamente sea consistente con el que se propone desde la agenda de la reforma educativa.

A partir de lo anterior la prensa pedagógica constituiría un componente del dispositivo de formación docente que, si bien está presente en todas las fases de formación, merece utilizarse poniendo en discusión su contenido.

Finocchio, (2009; 2013; 2015 y 2016) ha llevado adelante un programa de investigación sobre la prensa pedagógica como espacio de formación, definición e innovación en perspectiva histórica. Destaca que “el propio campo de los saberes pedagógicos es diferencialmente constituido en la materialidad de la prensa puesta en circulación” (Finocchio, 2016: 87) y por esto, el campo pedagógico no se constituye solamente a partir de procedimientos de selección y articulación de contenidos teóricos, sino también por el mecanismo por medio del cual la prensa pedagógica los desarrolla y presenta.

La revista *Maestra Jardinera* ha sido una de las publicaciones que conformaron su corpus de publicaciones (ya sea revistas o periódicos) desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Finocchio (2013) reconstruye los modos que adoptó la invención de lo social

en las revistas, desde los sentidos asociados a lo civilizatorio y nacional hasta la reconfiguración casi completa de la historia a través de la escuela a lo largo del corpus.

De su trabajo se desprende, también, otra cuestión relevante para esta tesis: la emergencia y la utilización de las revistas de “consejos pedagógicos”. Estos consejos pedagógicos de alguna manera “aligeran” la lectura y hacen que los y las docentes las prefieran por sobre otros con mayor complejidad o sustento.

Estas revistas resultan un producto de gran consumo que brindan recetas para la práctica del maestro y forman parte indispensable de su tarea diaria. Este tipo de publicaciones no sólo constituyen un texto impreso, sino que también formaron parte del desarrollo cultural y popular en el campo educativo. Instauraron un espacio donde la educación como práctica social tomó forma. De alguna manera, expresan inquietudes, pensamientos, reformas y también intentos de conservación del status quo en la construcción de un sistema educativo.

Dentro de las publicaciones periódicas en el país, la autora identifica seis tipos de publicaciones de acuerdo al contenido y destinatario: sobre el sistema educativo, para docentes, para un tipo específico de educación, para la inclusión educativa, para el desarrollo teórico de las ciencias de la educación, para la educación no formal (Finocchio, 2009).

Las publicaciones periódicas de acuerdo a su contenido y al tipo de difusión y de adhesión participan en la formación del perfil docente ya que la información que la prensa pedagógica va generando conforma opiniones, diálogos y discusiones entre sus lectores. El despliegue de información, que es posible encontrar entre las páginas de las publicaciones, resulta un medio para conocer principios, postulados y proyectos educativos en boga o que circulan en un momento dado; pero también permitiendo imaginar, con cierto detalle, los saberes, valores y prácticas que son parte de la vida escolar.

Para Finocchio, (2009: 24) la prensa pedagógica ha supuesto “un laboratorio de escritura que conjuga un hacer mixturado, donde se cruzan proyectos políticos, saberes pedagógicos, sensibilidades estéticas, creaciones intelectuales, experiencias institucionales, intereses sectoriales, además de la intención de generar capital económico”. A partir de sus estudios ha podido señalar que las publicaciones para docentes entonces, no sólo refieren a la construcción educativa y cultural, además de social, sino que expresan modos de configuración de poder y de lectura de la realidad social y educativa. Esta es la importancia de poder mirar más allá de lo obvio y de lo

explícito.

No resultaron ajenos a las preocupaciones de Finocchio (2009), y a los intereses de esta tesis, los modos de invención de la docencia en Argentina a través de la prensa educativa. A partir de una minuciosa lectura de diferentes revistas, señala que estas se convirtieron en el soporte de una nueva sociabilidad que inventa a los y las docentes y les permite articular la imagen, la velocidad y la cohesión que ofrecen los textos a la práctica diaria del quehacer escolar. Todo esto en el marco de una situación que caracteriza como de dispersión de los y las docentes y de búsqueda ligera del material que utilizan; sumado a los temores que les generan el ingreso a diferentes contenidos culturales y artefactos tecnológicos.

A modo de resumen, Finocchio (2009) realiza un análisis de la prensa pedagógica como un espacio que expresó gustos, creencias y preferencias sobre modos de enseñanza, materiales educativos y además constituyó una fluidez más amena entre la cultura escolar y la cultura popular o masiva. Advierte que las revistas que se adquieren en los kioscos se encuentran ganando batallas en el imaginario pedagógico y enfrentan tanto al ámbito académico como al de las políticas educativas a través de sus publicaciones.

Ya específicamente sobre la prensa pedagógica de una editorial particular (EDIBA), la revista *Maestra de Primer Ciclo* fue objeto de análisis en un trabajo de María da Silva (2018). Esta autora indica que es necesario problematizar la circulación de la revista como un medio de análisis para conocer de dónde vienen ciertos discursos con autoridad para indicar cómo y qué enseñar.

En este sentido indica que se trata de una publicación con múltiples estrategias de distribución y circulación, que contribuye a estereotipar la femeneidad en el rol de los y las docentes de ese ciclo, configurando la figura de “mujeres madres” (7). A partir del análisis de sus imágenes pueden notarse prejuicios de raza y clase ya que se presenta de manera predominante una mujer blanca y burguesa (7).

Además, la imagen femenina se encuentra constituida siempre con características de prolijidad y rasgos de juventud con un cierto tipo de fisonomía, intentando materializar abnegación y sexualidad como características estereotipadas de la maternidad. Asimismo, las poses suelen ser idílicas representativas de felicidad y comprensión.

Como puede notarse, se tratan de publicaciones que a lo largo de la historia de la educación y del nivel configuraron modos de ser y de estar en lo educativo y en ciertos niveles en particular, configurando estereotipos y determinaciones en roles y funciones educativas.

En base a las investigaciones analizadas, que aportan puntos interesantes y necesarios para la investigación, esta tesis se propone dar cuenta del perfil del docente de Nivel Inicial que este ejemplar de la prensa pedagógica ha ayudado a configurar y sus cambios desde su aparición en el mercado editorial; y también a la o las funciones del nivel a la que los diversos perfiles remiten.

Los aportes de esta línea de investigación permiten justificar, nuevamente, la elección de la revista *Maestra Jardinera* como una fuente para indagar sobre el dispositivo de la formación continua de los docentes de educación de Nivel Inicial a los efectos de intentar dar cuenta de su capacidad performativa.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 4

EL PERFIL DOCENTE PARA EL NIVEL INICIAL EN LAS PÁGINAS DE LA  
REVISTA *MAESTRA JARDINERA*

Este capítulo se focaliza en la descripción del perfil docente para el Nivel Inicial identificado a partir del análisis de la revista *Maestra Jardinera*, editada desde el año 1996 a la actualidad. Toma como insumo la sistematización de cuatro categorías elaboradas durante el análisis del corpus con la finalidad de responder al primer objetivo específico formulado<sup>20</sup>. Corresponde mencionar que, de las diferentes conceptualizaciones presentadas en el capítulo anterior, para este análisis se asume como categorías teóricas los perfiles definidos por Izarra *et al* (2003) y Broström (2006). Se toma a estos dos autores ya que a partir de ellos se ha podido delinear las categorías del código implementado para el estudio del corpus. Esta construcción es el producto de poner en relación las categorías (que a continuación se señalarán) con las definiciones sobre perfil docente presentadas en los antecedentes y marco conceptual de la investigación.

Tal como fue señalado, Izarra *et al* (2003), señalan cinco tipos de perfil docente: perfil personal, perfil ocupacional, perfil de especialidad, perfil prospectivo, perfil de educador creativo. Asimismo, del marco teórico de Crianza, Enseñanza y Cuidado (CEC)<sup>21</sup>, (Broström, 2006) también se desprende un perfil para los profesionales de la Primera Infancia que aporta a este estudio.

Las categorías producidas durante el análisis que están a la base de esta descripción son cuatro: 1) formación educativa, entendida por las propuestas/noticias y ofertas de jornadas así como también los espacios o secciones de la revista en las que se socializan experiencias realizadas por docentes en sus respectivas instituciones; 2) recursos y propuestas, compuesta por notas, secciones, y sugerencias vinculadas a la construcción de materiales para la sala y manualidades; 3) actividades pedagógicas, categoría en la que se reúnen propuestas, ejemplos, sugerencias para la planificación educativa; 4) información y comunicación, relacionada con artículos escritos por profesionales. Estas

---

<sup>20</sup> Caracterizar cuál es el perfil docente para el Nivel Inicial que construye y promueve la revista *Maestra Jardinera*.

<sup>21</sup> Cuidado, Enseñanza y Crianza (CEC) -*Care, Upbringing and Teaching*-.

categorías fueron elegidas ya que en el análisis realizado se podían identificar en función a la información que la revista presentaba.

### Perfil docente

Izarra *et al* (2003: 1) definen al perfil docente como “el agrupamiento de aquellos conocimientos, destrezas y habilidades tanto en lo personal, ocupacional, especialista o prospectivo que un educador debe tener u obtener para desarrollar su labor”. Tal como fue señalado en la sección anterior, los cinco tipos de perfil, planteados son: 1) perfil personal: muestra las diferentes características y actitudes personales que son indispensables para el ejercicio de la docencia como la creatividad, el optimismo, la perseverancia, capacidad de reflexión, comunicativo, participativo, analítico; 2) perfil ocupacional: abarca las tareas y funciones que cumple desde el inicio de sus estudios y se ponen en práctica en el día a día; 3) perfil de especialidad: relacionado al nivel en el cual se desempeña; 4) perfil prospectivo: relacionado a los conocimientos que mantienen al docente actualizado y participe de las diferentes actividades de perfeccionamiento que se desarrollan de diferentes maneras; 5) perfil de educador creativo en referencia a un profesional que entienda la enseñanza como una actividad práctica, creadora e innovadora.

Broström (2006) presenta el paradigma Cuidado, Enseñanza y Crianza, (CEC), para definir que estos tres aspectos –*care, upbringing and teaching*- son dimensiones que conforman una manera de educar para la primera infancia (Cardini *et al*, 2017) y se distinguen entre sí a partir de sus diversos objetivos. El autor diferencia y desarrolla cada una de estas dimensiones para poder planificar el proceso de enseñanza, aunque en la práctica no se las puede dividir o separar.

El perfil que debe adaptar cada docente se construye a partir de la base del conjunto dado por las destrezas y las habilidades que se desarrollan durante la etapa de formación. Los elementos didácticos representan las características que hacen posible la labor del docente construyéndose desde los conocimientos básicos para el desarrollo de su labor hasta los caracteres dados desde la personalidad que logran la eficacia y efectividad en el desarrollo del docente frente a la enseñanza. Se construyen algunos fundamentos teóricos con el contenido de la revista *Maestra Jardinera* que serán analizados a partir de las características del perfil de los docentes, para identificar los



procesos de enseñanza que se dan en relación a los contenidos que expone y propone la revista.

En el análisis de las revistas se han identificado cuatro tipos de perfiles de los caracterizados por Izarra *et al* (2003); se los presenta a continuación:

#### Perfil prospectivo

Este perfil se relaciona con aquellos conocimientos que el docente actualiza permanentemente por las demandas diarias que se le presentan en sus prácticas escolares. Algunos autores (Aguerrondo, 2007; Bar, 1999; Davini, 2008; Diker y Terigi, 2008; Follari, 2001; Galindo, 2016; Tascón, 2016; Torres, 2004; Vezub, 2009; Zapata *et al*, 2010;) consideran que el educador debe tener una amplia formación cultural general e integral para iniciar con eficacia y calidad una formación estética y promover la cultura en el entorno de los educandos. El trabajo docente le exige poseer un conocimiento pleno de las particularidades del desarrollo de los niños y niñas que forma y educa, tanto desde el punto de vista de su desarrollo fisiológico como psicológico, que le permita una comprensión cabal de sus necesidades, sus intereses y de los requerimientos propios de estos, para lograr un sano desarrollo de la personalidad.

El formador de estos primeros años, para autores como Torres (2004), Zapata *et al* (2010), es modelo y guía, motivo por el cual no sólo debe dominar las habilidades pedagógicas necesarias e indispensables para dirigir un proceso educativo complejo con niños de edades entre 0-6 años; sino también conocer que estos niños y niñas se caracterizan por un acelerado proceso de desarrollo físico y mental, que exige la aplicación de procedimientos pedagógicos específicos y disímiles, en los que ocurren cambios significativos en breves períodos de tiempo. (Bar, 1999; Ceballos, 2010; Follari, 2001; Torres, 2004; Vezub, 2007; Zapata *et al*, 2010). La formación y actualización docente forman parte de este desarrollo. Es por ello que, en cuanto a la actuación docente, requiere de procesos continuos de reflexión e instancias formales de formación, lo que conlleva a la innovación y revalorización del quehacer diario en las aulas.

La demanda diaria frente a los cambios constantes que vive la sociedad requiere de actualización contante del docente en cuanto a sus conocimientos y estrategias que permitan la correcta enseñanza y aplicación de las didácticas pedagógicas en el aula de clase. En este sentido, es deber del docente ampliar sus conocimientos permanentemente

(De Puig y Sático, n.d.), a fin, de mantener actualizados y dar cumplimiento a los estándares de la calidad educativa.

El corpus invita a diversas actividades y presenta propuestas que están en estrecha relación con el perfil prospectivo, a través de diferentes jornadas educativas<sup>22</sup>. Estas jornadas educativas se pueden encontrar en un variado número de ejemplares, que representan el sesenta y cinco por ciento (65 %) de sus números. A modo de ejemplo, la revista informa y propone diversos encuentros de actualización o perfeccionamiento:

Jornada Educativa: La Evaluación. Talleres a cargo de las docentes del Jardín Maternal y de Infantes N° 41 de los Frentones (Chaco).  
(revista *Maestra Jardinera*, Año 6, N° 61, septiembre 2001: 3).

Otra jornada publicada en la revista es:

Jornada Educativa: Comunicación.  
La jornada se aboca en buscar y debatir temas para generar conocimiento.  
Espacios a cargo de las docentes del Jardín de Infantes N° 904, Pergamino.  
(revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 53, diciembre 2000: 10).

Las propuestas ofrecidas en las revistas, facilitarían el intercambio entre los docentes lectores y las jornadas publicadas. Corresponde señalar que no se encontraron registros de alguna vinculación entre estas ofertas y un diagnóstico previo de necesidades de desarrollo profesional de los lectores o de un análisis explicitado de cuáles son las áreas clave en relación con las demandas y la complejidad que encierra el oficio docente. En este sentido, podrían interpretarse en términos de Vezub (2007), que el desarrollo profesional docente, a través de las páginas de la revista, revela iniciativas espasmódicas, cortas y poco profundas con tendencia a la discontinuidad, que no generan una dinámica continua entre el mundo de la revista y el mundo de los lectores.

También dentro del marco de perfil prospectivo, el corpus de este estudio presenta como propuesta cursos y seminarios de capacitación sobre diferentes temáticas en diversos puntos del país:

Cursos, seminarios y perfeccionamientos: la revista maestra jardinera les abre sus páginas a los organismos e instituciones oficiales y/o privadas para que informen aquellas actividades que quieran hacer conocer a las maestras del país. Fechas de próximos encuentros: UNADENI (Encuentro Regional Zona Bs. As.), Carmen de Patagones en septiembre y octubre, Trelew. (revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 16, agosto 1997: 2).

Las diferentes ofertas invitan a los docentes y las docentes a instancias de formación bajo la premisa del intercambio de saberes (aprender a observar las escuelas, las aulas,

---

<sup>22</sup> Son jornadas educativas aquellos espacios de reflexión conjunta y debate para abordar las distintas temáticas de interés que atraviesan la escuela hoy: convivencia, ciudadanía, medio ambiente, derechos laborales, alfabetización, salud, tecnologías de información y comunicación, medios audiovisuales, lengua y entre otras.

las prácticas de otros más experimentados) que requiere de tiempos, espacios y dispositivos metodológicos específicos.

Según Aguerrondo y Vezub (2007) este tipo de programas de formación y desarrollo profesional docente es un componente estratégico para mejorar la calidad educativa; sin embargo, la revista parece cumplir sólo una función informativa que no se sostiene a lo largo de los números. En este sentido, la revista aparece como un instrumento de comunicación sencilla, de información sobre las diferentes ofertas a los consumidores. En esta línea, los modos en los que la revista presenta las diversas posibilidades de formación parecen responder a la necesidad de sus lectores de proveerlos de una lectura rápida y fácil.

A través de diferentes jornadas, cursos y distintas formas de capacitaciones, el corpus colaboraría en la construcción de un perfil prospectivo relacionado a los conocimientos que lo mantienen actualizado y participe de las diferentes actividades de perfeccionamiento, sin embargo, esta función o perfil respondería de manera limitada, dado que los temas son escasos y de tiempos muy breves, aún más allá de incorporar temas novedosos para la formación:

Jornada de Capacitación: Didáctica y Desarrollo motor en el Nivel Inicial. Esta charla está a cargo de Alejandro Guardiola, director de la revista Educación Física y Deporte, fecha, duración lugar carga horaria, informes y teléfonos. (revista *Maestra Jardinera*, Año 7, N° 67, abril 2002: 3).

Los congresos son otro tipo de instancia de actualización que la revista difunde; y con ellos acerca una mecánica de participación diferente a las clases de la escuela.

5<sup>to</sup> Congreso Educativo: La Educación en el 3<sup>er</sup>. Milenio. Disertantes, talleres y consultoría. Charlas y talleres a cargo de profesionales de España, EE.UU., Canadá, Chile, México, Brasil, Italia, Argentina.  
En Córdoba, fecha, duración, carga horaria, informes, teléfonos y sponsors. (revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 54, noviembre 2000: 8).

Con esta propuesta, la revista colabora en informar este tipo de acontecimientos, pero no interpela en sus lectores una mirada crítica y reflexiva más allá de colaborar en la difusión de tales eventos.

El perfil prospectivo también parece estar presente en el intercambio de correos que se han relevado en todos los números del corpus; en ellos se habilita la circulación y socialización de actividades llevadas a cabo por otros y otras docentes con sus alumnos y alumnas en sus instituciones. Esto sucede de manera recurrente, dado que, en cada una de las revistas publicadas durante los veinticuatro años, hay un espacio para este tipo de lectura. Estos correos -tanto postal como electrónico -enviados por los docentes y las docentes a los lectores y las lectoras de la revista, fueron cambiando en su forma. Las

primeras vías de socialización de experiencias realizadas por docentes en sus respectivas instituciones fueron a través de cartas escritas enviadas por correo postal; más adelante esta modalidad pasó al envío de mensajes a través del correo electrónico. Acompañados por fotos, relatos de experiencias y actividades, diferentes maestros, maestras y directores encuentran en la revista un espacio para exponer sus propuestas y compartir cómo las implementan.

A modo de ejemplo de las posibilidades que presenta la revista, se transcribe a continuación uno de estos correos. Este mensaje socializa actividades llevadas a la práctica por docentes con diferentes grupos de niños y niñas, donde las propuestas presentadas fueron, según refiere la revista, muy bien recibidas por otros establecimientos y así lograron una rica y fluida comunicación que permitió establecer semejanzas y diferencias con las personas involucradas.

Somos tres maestras jardineras de sala de 5 años, que hemos llevado a cabo en forma conjunta este proyecto pedagógico que intenta compartir nuevas experiencias en la vida del jardín. Para establecer canales de comunicación con otros jardines, que permitiera desarrollar en los pequeños la expresión oral y escrita mediante la comunicación de vivencias, la comparación, la cooperación y la integración grupal, surge este proyecto. El mismo refiere a armar una carpeta viajera para afianzar y afirmar lazos. Los objetivos del proyecto son promover las bases para el desarrollo integral del niño y su progresiva integración en el proceso cultural. (revista *Maestra Jardinera*, Año 1, N° 6, septiembre 1996: 4).

Es a partir de estas actividades que la revista brindaría herramientas y aportaría a la formación continua del docente. Las experiencias que circulan muestran que el “dar clase” no se reduce a los contextos del aula; abarca más dimensiones: la institución, el contenido a transmitir, la planificación, el trabajo en equipo con otros colegas, la interacción e intercambio de saberes que asume una actitud indagadora, orientada a dar visibilidad a las teorías que subyacen en las prácticas. En esta línea puede pensarse que la revista da lugar a la puesta en común de actividades que habilita, facilita y propicia la posibilidad de generar una interacción e intercambio con otros profesionales, ya que se sostiene en las siguientes publicaciones (Vezub, 2007).

Siguiendo a Sánchez (2001) y Tobón (2006), este tipo de intercambio, generado por la revista, colaboraría con la actualización y formación continua de los maestros y las maestras al poner en circulación distintos modos de llevar a cabo las mismas actividades que pueden ser utilizadas por otros; a la vez que, posibilitaría no trabajar en forma aislada, y favorecería y alentaría la creación de espacios permanentes, alimentados por pares para impulsar la formación de los educadores del nivel; y así enriquecer las prácticas cotidianas. De todos modos, tal como fue mencionado, estos intercambios mediados por la revista no parecen llegar a articularse en experiencias de formación con continuidad

entre un número y otro. Lo mencionado responde a que la información del corpus no asumiría desafíos o retos que impliquen una interrelación entre los correos, ni una transformación social. Estos correos abarcan temas en particular que no generarían aportes a la construcción de nuevas prácticas, nuevas cosmovisiones, modos de afrontar nuevas posibilidades que le van imponiendo los cambios emergentes del contexto.

Otra experiencia compartida por los educadores, lectores de la revista, que puede ser comprendida como parte de la promoción del perfil prospectivo y que se puede encontrar en un setenta por ciento (70 %) de las revistas, corresponde a estrategias para enseñar a los niños y niñas la noción de secuencias temporales.

En el siguiente caso, a través de un video realizado a comienzo del ciclo lectivo, a mitad del periodo y a fin de año una docente logra materializar y ofrecer evidencia de cambios y continuidades visibles para el grupo de alumnos y alumnas.

A partir de un video filmado a principio de año, que se continua a lo largo del año, se ejercita las nociones temporales. Recordar cómo estaban ese primer día de clase, como estaban a mitad de año y si están igual que ahora, si crecieron, si tienen igual el pelo y una serie de preguntas para conocer y recordar como fueron cambiando a lo largo del año. Me siento con ellos, a ver el video y grabo tres videos más a lo largo del año para ver semejanzas y diferencias vividas: pelo, altura, entre otras cosas. (revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 18, octubre 1997: 5).

Esta actividad llevada a cabo por una docente lectora, que la revista ayuda a socializar, muestra diferentes formas de enseñar los contenidos pedagógicos, otra manera de organizar experiencias de aprendizaje significativo.

Estas instancias de contar a otros y otras experiencias de enseñanza consideradas valiosas, permitirían pensar a la revista como un espacio de formación profesional integral y sostenido en el tiempo, con actividades individuales y colectivas, con vocación de relacionar la teoría y la práctica, y, finalmente, vertebrada en torno a la resolución de problemas y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y alumnas. (Escudero s.f. en Álvarez, 2011). Pero esta intención queda desdibujada con la lectura de los siguientes números porque no se logra visualizar un propósito de secuenciar e integrar propuestas formativas (aun cuando se puedan encontrar este tipo de propuestas en un alto porcentaje en las revistas); por el contrario, la actividad compartida es una sucesión de experiencias que –si bien enriquecen a quien las lee– no conformarían un espacio de formación profesional integral y sostenido; sumado a lo antedicho, se discontinúan entre número y número.

Otro modo de conceptualizar aquello que este tipo de secciones ofrece lo aporta el concepto de “formación docente a través de saberes de la experiencia”<sup>23</sup>, ligado al conocimiento de los docentes y las docentes desde perspectivas que no solo están asociadas al conocimiento académico (Contreras Domingo, 2013; Elbaz, 2005; Ellsworth, 2005). Se trata, más bien, de entender que el modo de relación con la realidad educativa y con las formas de vivencia e implicación en el desarrollo educativo tienen otros ingredientes, otros modos de saber<sup>24</sup> que se ponen en juego, que no corresponden solamente al saber disciplinar (Contreras Domingo, 2013) y que estas experiencias compartidas ayudan a promover. Al no sostener algún tipo de regularidad la “formación docente a través de saberes de la experiencia” parece perderse ya que no supone intención por parte de la revista de continuidad con un sentido o dirección con un objetivo definido.

La cuarta categoría, información y comunicación relacionada con artículos escritos por profesionales, se presenta en el corpus en un ochenta por ciento (80 %) de sus números y se muestra el siguiente artículo como ejemplo:

Comunicación mediante diminutivos con los niños: (Lic. Psicología Patricia Fernández), El Nivel Inicial desarrolla las capacidades lingüísticas del niño con el fin de posibilitarle una comunicación más amplia. Debemos tener cuidado con el uso de la media lengua que los niños pequeños utilizan. En esta etapa se van apropiando de la lengua materna por esto hay que facilitarle las cosas. Maestros y padres a veces con buenas intenciones imitan la lengua de los niños. Esto es erróneo, pues no nos comunicamos mejor con los niños imitando su jerga, por más graciosa que sea. Los adultos tendrán que hacer uso correcto de la lengua materna. Los recursos son muchos: modular exageradamente, mirarnos a la cara, acompañar palabra con gestos. Aplicando estructuras lingüísticas claras y sencillas para dar lugar a frases más largas y complejas. Que quede claro que no es bueno corregir y poner en evidencia a los niños que no hablan bien pero tampoco hablar igual que ellos. El docente deberá ser el referente lingüístico y el niño deberá saber que lo entendemos y nos entiende. Es importante no subestimar la capacidad lingüística de los niños sino contribuir a enriquecer sus posibilidades idiomáticas. El desarrollo criterioso de la expresión en el niño, contribuye a formar un hombre lingüísticamente desarrollado. (revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 16, agosto 1997: 17).

El lenguaje es una característica propia del ser humano y su empleo correcto, eleva las capacidades intelectuales y comunicativas. Por ello, la estimulación del lenguaje en la etapa infantil es determinante. Esta comunicación de la revista parece orientarse a poner de relevancia los aspectos comunicativos de la enseñanza a la vez que señala prácticas de

---

<sup>23</sup> Según los autores (Elbaz, 2005; Ellsworth, 2005; Domingo Contreras, 2013) el concepto “formación docente a través de saberes de la experiencia” resalta la importancia del saber de la experiencia dentro del proceso de formación del profesorado. Los autores buscan alejarse de la imagen de la experiencia como simple acumulación de saberes prácticos y consideran que remite a un modo que se manifiesta siempre en movimiento de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa. Este saber se revela como bagaje y disposición fundamental en la tarea educativa porque no se vincula solamente con un saber que se transmite, sino que también es necesario ayudar a elaborar.

<sup>24</sup> Domingo Contreras (2013), aporta que otros modos de saber involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto.

lenguaje de uso habitual en el nivel inicial que pueden afectar negativamente dicho proceso.

Siguiendo a Cardini *et al.* (2019), Argentina enfrenta grandes desafíos en la oferta institucional de crianza, enseñanza y cuidado. El reto de mejorar la calidad de la oferta educativa es una de las tareas que se presenta y que exige implementar políticas de mejoramiento de la formación continua de todos los profesionales vinculados a la educación en el Nivel Inicial. La pregunta que queda pendiente es hasta qué punto los contenidos, formatos y enfoques que ofrece la revista cubren los desafíos de formación docente continua que se exigen para responder a las demandas de la crianza, la enseñanza y el cuidado.

En síntesis, en lo que respecta al perfil prospectivo, podría decirse que, a partir del fragmento elegido, y en las secciones donde estas categorías se repiten volumen tras volumen, la revista ofrece una sucesión de ideas y muestra una gama de opciones que proporciona y brinda a sus lectores actividades de extensión académica sin la profundidad, continuidad o la reflexión necesaria. Dar cuenta del alcance de estas intenciones no ha sido objeto de este estudio.

#### Perfil de educador creativo

Izarra *et al* (2003) y Muñoz (2004) consideran al educador un ser creativo cuando cuestiona, motiva, enfrenta retos y acepta nuevas experiencias, no basa su enseñanza en modelos preparados y valora tanto el proceso como el producto.

El perfil educador creativo puede ser reconocido en la segunda categoría construida a partir de la fuente; la que refiere a recursos y propuestas, compuesta por sugerencias vinculadas a la construcción de materiales para la sala y manualidades.

A través de sus páginas, el corpus muestra diferentes posibilidades para enseñar y llevar a cabo actividades y experiencias que invitarían a la creatividad. La revista presenta en todos sus números una amplia gama de artículos de opinión, cuentos literarios, artículos científicos, reportajes, diversos tipos de planificaciones, poesías, actividades de todo tipo, comentarios, noticias, historietas, ilustraciones, recetas, actividades pedagógicas, fotografías y notas o secciones sobre los más diversos asuntos. En esta línea, podría señalarse que el perfil de educador creativo que ofrece la revista se presenta a través de imágenes y artículos coloridos y atractivos a la lectura, convertidos en productos

culturales interesantes, llamativos y accesibles para un público con disposición a una lectura rápida, leve o breve; a quienes les facilita, de ese modo, la inteligibilidad y uso de sus contenidos (Finocchio, 2009).

A continuación, se presenta una experiencia llevada a cabo por una docente lectora para un trabajo con consignas. Constituye un ejemplo del tipo de consignas que aparecen de manera recurrente, periódica y hasta repetitiva a lo largo de las sucesivas publicaciones. Las consignas son herramientas didácticas para alcanzar distintos objetivos en el marco de determinadas rutinas cotidianas en el Nivel Inicial. La consigna didáctica se diferencia de otro tipo de consigna porque tiene una intencionalidad pedagógica y porque se producen en el ámbito educativo. La actividad presentada es una consigna escrita, en este caso una estrella con el nombre de cada niño y niña. La elaboración de cada estrella fue realizada por la docente lectora, y a través de un cuento, les propone a los infantes la entrega de dicha estrella.

Ideas para entregar consignas: colocar dentro de una caja un cohete espacial hecho en cartón. En la cola llevará atadas las consignas con el nombre de cada nene. Un sobre que contenga una foto de un astronauta y una carta. La misma dirá: soy lunita planiente, un astronauta muy valiente. Durante las vacaciones estuve de viaje y volví con mucho equipaje. Traje piedritas de Marte, aceitunas de la Luna y nubecitas livianitas. Pero tuve un problema, decidí volver antes porque en la cola de mi cohete se engancharon todas estas estrellitas y como tenían el nombre de ustedes: pensé en traérselas de regalo. (revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 10, febrero 1997: 17).

La consigna tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas ya que orienta el proceso cognitivo que se debe realizar para construir conocimiento. (Riestra, 2008). Su producción requiere un trabajo que permite pensar qué tipo de operación mental puede utilizar un niño y una niña, las posibles estrategias y qué destrezas necesitaría. (Riestra, 2008). Esta “idea” propuesta por la revista resuelve lo que puede necesitar un maestro o una maestra para llevar a cabo la tarea escolar en forma rápida, atractiva y fácil, aunque pierde la perspectiva didáctica pedagógica porque no proporciona un trabajo elaborado en la relación pensamiento-lenguaje; de igual manera no le presenta posibilidades al docente lector de poner en juego su creatividad o imaginación. El educador debe planificar y pensar en cómo llevar la tarea para posibilitar la noción de aprendizaje, así como crear con los infantes diferentes posibilidades ante las actividades que les propone.

A lo largo del siglo XX, la publicación de revistas se extendió y convirtió en una fuente de consumo por varios factores: las técnicas gráficas que invitaban con colores y dibujos llamativos, el aumento de la población lectora en búsqueda de una lectura rápida



y con contenido atrayente, el alto costo de los libros y la posibilidad de brindar una amplia información, accesible y cercana (Finocchio, 2009).

El aporte que la revista *Maestra Jardinera* estaría en condiciones de realizar al perfil creativo queda restringido en gran medida por la forma “listo para llevar” que tienen sus propuestas para satisfacer a lectores ávidos de respuestas atractivas, novedosas y de rápida ejecución. En este sentido, no sería necesario volver a los libros y la bibliografía que se había aprendido, teniendo “a la mano” una revista cuyos volúmenes se han convertido en publicaciones emblemáticas en el cotidiano de la docencia por la variedad de información que ofrece, por su fácil accesibilidad, por la frecuencia habitual con la que aparece, por el escaso tiempo que supone su lectura y porque divulga nuevas ideas presentadas como novedosas y modernas (Finocchio, 2009).

En esta misma línea, la revista se posiciona como solución a la tarea docente, a través de diversidad de formas. Por ejemplo, en el N° 112 de mayo 2006 presentaba cómo llevar a cabo la efeméride correspondiente, qué tipo de *souvenir* elaborar, qué poesía enseñar, qué canción aprender, qué alimentos preparar, qué tarjetas realizar, qué cuento contar, qué acto ejecutar. De esta forma, se combinan proyectos escolares, saberes pedagógicos, sensibilidades estéticas, creaciones intelectuales, experiencias institucionales (Finocchio, 2009) en un cruce que los hace fácilmente consumibles para docentes, ávidos lectores de la revista, que aun a expensas de su creatividad y su *expertise* para diseñar sus propias producciones, buscan en esta material información, y relegan o dejan a un lado, su imaginación.

Ejemplo de propuesta para la Efeméride del 25 de mayo:

- Ejemplo de propuesta para la Efeméride del 25 de mayo: Acto Escolar: Sombras de mi Patria. Relato.
  - Cómo realizar las guirnaldas para el acto y las tarjetas de invitación
  - Poesía: Aroma a Libertad
  - Actividad Plástica: cuadritos del Cabildo
  - Souvenir
  - Poesía: Por las calles de la aldea
- (revista *Maestra Jardinera*, Año 11, N° 112, mayo 2006: 8-11).

En el cien por ciento (100%) de los números de la revista se presenta la efeméride correspondiente al mes en curso y se desarrollan todos los componentes necesarios para su celebración. Las efemérides forman parte del trabajo diario en las salas del Jardín de Infantes. A través de diferentes dispositivos, recursos, manualidades, actividades que son utilizados para conocerlas, se habilita un espacio de juego y narrativa que introduce a los alumnos y alumnas en la historia. Estas actividades demandan un trabajo previo, en donde se pone en juego la creatividad y el conocimiento de los docentes y las docentes. El

docente creativo es el que genera propuestas en las salas para promover instancias en las que los niños y las niñas tengan que tomar decisiones, puedan discutir opiniones, intenten hacer acuerdos. Correrse del sentido y descontextualizar su objetivo no genera instancias de aprendizaje. La “creatividad” en las propuestas de la revista se conforman y limitan a modelos “pre-hechos”, no a un abanico de estrategias, recursos y actividades para que puedan ser tomadas y utilizadas en la elaboración creativa en las clases. Estos modelos no promocionan espacios de inventiva docente basados en sus capacidades y propias posibilidades, desalentando este bien, lo que conduce a actividades estandarizadas y poco creativas.

Si bien la creatividad se relaciona con la innovación, lo novedoso, lo original, la genialidad, las posibilidades, en definitiva, con lo no conocido que se puede construir (Sternberg y Lubart, 1997), la revista se limitaría a presentarse únicamente como un instrumento para maestros y maestras que proporciona tareas y materiales con los que ensayar una variedad definida de antemano de maneras para llevar adelante la tarea en las salas. (López-Martínez y Navarro-Lozano, 2010).

Las ideas socializadas anteriormente, permiten el análisis del perfil del educador creativo. En relación a ello, la revista solo realiza la muestra de opciones a ser implementadas por el docente. De este modo, si bien el corpus presentaría diferentes tipos de actividades con enfoques e intenciones distintas, estos dejan por fuera la labor creativa propia del docente y la retroalimentación que de ella está en condiciones de obtener.

#### Perfil de especialidad

El perfil de especialidad integra conocimientos, habilidades actitudes y destrezas que los y las docentes adquieren para su desempeño como especialista en un nivel, modalidad o área de conocimiento (Izarra *et al*, 2003). Este perfil de especialidad puede ser hallado en la relación con la tercera categoría: recursos y propuestas, compuesta por sugerencias vinculadas a la construcción de materiales para la sala y manualidades.

Las propuestas que presenta la revista están relacionadas sin duda con el Nivel Inicial. El índice de cada uno de los números muestra la información referida al material, el contenido, su ubicación, clasificación y orden en relación. Esta categorización se sostiene a lo largo del cien por ciento (100 %) de las revistas en relación al perfil de especialidad. Variadas y diversas, estas propuestas abarcan, en general, varios de los

temas presentes en los contenidos curriculares del nivel o propios de la etapa evolutiva que atraviesa el niño o la niña.

A modo de ejemplo se transcribe una propuesta de construcción de un elemento de arrastre para los deambuladores de sala de dos años.

Con un cajón, 4 rueditas, papel vinílico e hilo sisal se puede realizar un carrito de arrastre. Procedimiento: primeramente, lijar el cajoncito; luego decorarlo con pintura al agua, o adornar con papel pegándolo previamente sobre cartones del tamaño de los laterales del cajón, colocar debajo las ruedas. Esta actividad es ideal para la sala de 2 años porque les gusta transportar juguetes recorriendo el espacio total de la sala. (revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 11, marzo 1997: 22).

La conquista de la autonomía es uno de los aspectos centrales del desarrollo del niño y la niña de esta edad, la propuesta presentada muestra cómo construir un elemento para un grupo de alumnos y alumnas de sala de 2 años. Según Casaus (2007) y Calmels (2009), la construcción de elementos lúdicos genera actividades de exploración, permite el comienzo del juego simbólico y el despliegue de los movimientos del cuerpo y a su vez, incrementa el desarrollo físico, madurativo y social de los niños y niñas (Calmels, 2009; Casaus, 2007).

En este punto, puede señalarse que la publicación presenta un espacio carente de conocimiento teórico que justifique su accionar y posibilite elaboraciones propias en relación al perfil de especialidad. El destinatario de la revista pareciera evocar a un docente que no tiene autoridad en el saber que maneja para argumentar, reflexionar y comprender las estructuras profundas del conocimiento que está llevando a cabo. El corpus nos muestra cómo elaborar cada elemento que sirve para una edad específica, en este sentido, no interpela al docente para una mejora continua de sus destrezas y saberes, no promueve un docente mediador entre el alumno, la alumna y el objeto de conocimiento, como tampoco propicia el planteo de situaciones problemáticas.

En todos los volúmenes de la revista no hay propuesta que venga acompañada de una fundamentación conceptual, de una vinculación con los objetivos y logros de aprendizaje, de una inclusión en una estrategia de enseñanza. Se presenta solo el recurso y su implicancia para propiciar el desarrollo del infante. El foco de la propuesta está puesto en el gusto de los niños y niñas por transportar y empujar objetos.

Respecto del perfil de especialidad, relacionado con las acciones de *cuidado, enseñanza y crianza*, (Broström, 2006), nuevamente la revista enseña a fabricar un recurso, pero no reconoce al maestro como un profesional que identifica una situación problemática propia del nivel inicial y a partir de ella construye una respuesta o recurso específico para resolverla.

Los maestros y maestras que trabajan para la primera infancia luchan hace años por profesionalizar el campo y ganar el reconocimiento que su práctica merece. Su labor diaria está atravesada por diferentes tensiones que han sido pensadas y estudiadas por distintos autores y corrientes, lo que genera la constante necesidad de los educadores de explicar las prácticas que llevan a cabo en las salas diariamente y las diferencias entre esta etapa educativa y el resto del sistema educativo (Moyle, 2001). Algunos autores señalan que el problema radica en que el contexto no favorece al desarrollo de discusiones, espacios y tiempos que posiciona a los y las docentes de la primera infancia como profesionales (Cannella, 1997).

La revista por lo que se ha analizado hasta aquí, parece proponer -únicamente- actividades sencillas que no se sustentan en concepciones teóricas, no se vinculan con estrategias de enseñanza y/o logros de aprendizaje. Se leen explicaciones fáciles en donde pueden apreciarse fragmentación e incompletud de las propuestas.

A continuación, se cita una propuesta de construcción de un castillo para libros cuyo propósito u objetivo didáctico está ausente:

Un castillo para los libros: confeccionando con tarros de cartón (dulce de leche) apilados y pegados entre sí formando torres individuales. Los tarros están calados en diferentes sectores y crean así los espacios necesarios para guardar los libros. Cada torre está forrada con goma espuma de color. La parte superior de cada torre es un tarro sin tapa, por lo tanto, allí se pueden guardar títeres y elementos de plástico listos para usar luego de escuchar cuentos. Realizar conos en goma espuma para dar terminación a dos de las torres que forman el castillo. (revista *Maestra Jardinera*, Año 16, N° 166, abril 2011: 12).

En este caso, se muestran tres modelos para armar la biblioteca de la sala. Se entiende que los niños y niñas deben ser partícipes de la cultura escrita, es por ello que la contextualización de las propuestas de enseñanza serán condición y requisito para poder llevar a cabo la misma. La revista propone actividades acordes a la edad, pero no se adaptaría a un perfil de docente que plantee situaciones y ambientes propicios para que los niños y las niñas actúen como lectores ampliando las capacidades que se ponen en juego en distintas situaciones (Lizzi, 2009). Presenta modelos, ideas, propuestas y un discurso “armado” que incitaría al público lector a conformarse y desestimar su propia capacidad para pensar, discernir y crear por sí mismo experiencias innovadoras y creativas que promuevan la producción de nuevos saberes y conocimientos. La propuesta accesible e inmediata de la revista no incentivaría al lector a nutrirse de ideas, actividades y propuestas que desarrollen su creatividad enfocada a la especificidad del nivel.

Según Finocchio (2007), publicaciones de este tipo se ubican entre el libro y los y las docentes formadoras y se afirman como productos culturales, de confluencia entre “lo

culto” y “lo popular”; así habilitan lenguajes simples, búsquedas gráficas coloridas y atractivos, contenidos resumidos, recetas de conocimiento y diseños de estructuras de sentido “originales” (Finocchio, 2007).

El perfil de especialidad es quizás el más difícil de desprender de los contenidos didácticos, en tanto comprende los conocimientos, las destrezas y las habilidades (Izarra, *et al.*, 2003) que los docentes adquieren para su desempeño laboral frente a la enseñanza, así pues, la revista, muestra diferentes actividades propias del nivel inicial, pero que en su mayoría corresponden a la descripción de la actividad sin incentivar o permitir que el docente desarrolle su perfil de especialidad.

De esta observación frente a las actividades propuestas por la revista podemos deducir que presenta, a manera de descripción, las actividades que deben realizarse enfocadas en diferentes actividades, de las que pueden apreciarse herramientas a desarrollar para el estudiante, pero que carecen de contenidos teóricos que brinden conocimientos al docente para profundizar su aproximación a las particularidades del nivel (Ponce, 2018). Es por ello que, la actividad del docente se limita a ser medio en la implementación de las didácticas que puedan desarrollar el gusto y fascinación por las actividades que se realizan pero desde la posición del niño, el docente queda en plano en el que debe convertirse en orientador de la actividad, pero con grandes vacíos conceptuales que le permitan llegar a alcanzar conocimientos, niveles propios de la reflexión, contemplación y formas de argumentar o de presentarse como el modelo de autoridad en clase.

Durante la observación de las actividades que la revista describe en su contenido, se presentan modelos, ideas, juegos, discursos y propuestas que construyen y definen las actividades sin dar conceptualización a la adquisición de conocimientos nuevos o al estímulo por nutrir al docente lector para que desarrolle nuevas teorías o contenido significativo para el crecimiento de su propio pensamiento como profesional especialista en la educación de los primeros años.

### Perfil ocupacional

El desarrollo académico, cambiante y progresivo, le exige al sistema educativo modificaciones importantes en su quehacer (Meléndez y Gómez, 2008). Es así como, en consecuencia, la escuela demanda docentes que desarrollen competencias académicas

acordes a las necesidades de sus alumnos y alumnas. La competencia académica refiere a una compleja combinación de atributos, tales como conocimientos, actitudes y valores, relacionados con los contenidos programáticos y demostración de resultados, (Meléndez *et al*, 2008), a lo largo de los años fueron parte de ello, los CBC<sup>25</sup>. (MCyEN, 1995).

En palabras de Zapata *et al* (2010), el perfil ocupacional del docente es aquel que abarca las tareas y funciones que cumple desde el inicio de sus estudios y pone en práctica en el día a día. Parte de su trabajo diario, abarca las actividades pedagógicas que se relacionan directamente con el alumnado. Para rastrear este perfil se pone el foco en la categoría “actividades pedagógicas”, que como fue señalado al inicio de este capítulo, alude y reúne, entre otros elementos, las propuestas de planificaciones. Estas planificaciones cobran la forma de unidades didácticas, proyectos, secuencias, itinerarios. A continuación, se presentan aquellas que dan cuenta del perfil ocupacional en el corpus a lo largo del periodo de estudio (1996 a la actualidad).

En este punto, se hipotetiza que, como parte del perfil ocupacional, expresado en los modos de planificar la enseñanza, las propuestas de la revista responden a los documentos curriculares vigentes en cada momento. Además, dado que la publicación tiene un alcance nacional, en esta tesis se parte del supuesto que uno de los documentos clave –en las primeras dos décadas de la revista– han sido los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. (MCyEN, 1995).

Para comprender por qué este trabajo toma los CBC (1995) como referencia, es preciso contextualizar su producción. En el año 1993, el Congreso Nacional aprobó la Ley Federal de Educación N° 24.195. El carácter federal de dicha Ley implicaba que todas las provincias argentinas y la Capital Federal acordaran los aspectos básicos para su puesta en práctica. En consecuencia, los CBC (MCyEN, 1995) formaron parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular y constituyeron la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarían el proceso de enseñanza de todo el país. (Ley N° 24.195).

Los contenidos para el Nivel Inicial se aprobaron en el año 1994, sin embargo, de los objetivos para el nivel - expresados en la ley- se podía inferir su formulación. Los dos ejes esenciales eran la socialización como adquisición de pautas de convivencia y la estimulación de los procesos evolutivos. Y esto se expresaba así porque a partir del retorno a la democracia, se revalorizó la función del Nivel Inicial y los ejes esenciales se

---

<sup>25</sup> MCyEN. (1995). *Contenidos básicos comunes para la educación general básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ampliaron; ya no quedaban limitados a la socialización, sino que se extendieron hacia los procesos de apropiación de los contenidos de la cultura y la acción educativa se centralizó en la organización y comprensión de la realidad. (MCyEN, 1995). Para posibilitar esta apropiación de lo real por parte de los niños y las niñas, se hizo necesario trabajar desde los conocimientos que permitieran leerla en sus múltiples manifestaciones para planificar la experiencia educativa.

En función de favorecer los procesos que los niños y niñas deben atravesar para que puedan conocer, organizar y comprender el ambiente, es necesario implementar estructuras didácticas adecuadas. En este trabajo, se pone foco en la categoría “actividades pedagógicas” que toma entre otros elementos las propuestas de planificaciones. Como parte del perfil ocupacional, pudo reconocerse que la revista presentó diferentes estructuras didácticas para planificar: unidades didácticas, proyectos, secuencias, itinerarios. Estas formas de organizar la tarea implican procesos mentales, en los cuales se diseñan planes de acción educativos. A través de estos planes de acción, los docentes y las docentes pueden definir las actividades que van a realizar en las salas, los recursos que van a necesitar teniendo en cuenta los contenidos que quieren enseñar y los objetivos que quieren lograr.

A lo largo del corpus se identificaron cincuenta y cuatro Proyectos Didácticos. (ver Anexo). Esta estructura didáctica corresponde a un tipo de planificación que en este trabajo se toma como rasgo del perfil ocupacional y categoría de análisis. Los Proyectos Didácticos son modos de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado (Pitluk, 2017). La premisa “aprender haciendo”, halla su base en las pedagogías activas que cuestionan, desde fundamentos constructivistas, al aprendizaje como un acto pasivo y meramente receptivo (Brailovsky, 2012). En función de lo investigado y analizado, el producto final se va construyendo en distintos acercamientos ya que puede realizarse en etapas y estar integrado por productos parciales. En relación con el producto, éste no debe ser necesariamente un producto concreto (objeto material), lo interesante es que debe haber una realización que sintetiza la resolución que el grupo encontró al problema planteado (GCABA, 2000). Las siguientes características corresponden a un Proyecto: planificado en conjunto por niños, niñas y docente, significativo para el grupo de niños y niñas, partir de un verdadero problema; requerir efectivamente un trabajo de elaboración e indagación (desafíos posibles de enfrentar por el grupo de niños y niñas) y lograr ampliar los conocimientos. Dentro de los componentes que forman parte de un Proyecto Didáctico

se encuentran: título, propósito fundamental y producto al que se quiere arribar, justificación de la selección del proyecto, fundamentación y encuadre teórico en relación con el proyecto elegido, preguntas problematizadoras, afirmaciones significativas, red de contenidos, objetivos, selección de contenidos, itinerarios de propuestas con sus materiales, actividades: inicio, desarrollo y cierre, secuencias didácticas de propuestas no relacionadas con el recorte y sus materiales, actividades cotidianas, juegos espontáneos, recursos, materiales, tiempo de duración, evaluación (Pitluk, 2017).

Los primeros proyectos propuestos por la revista (publicados a fines de los '90) tomaban los lineamientos de los CBC (MCyEN, 1995), por ello estructuraban las planificaciones acorde a las 3 dimensiones de los contenidos que presentaba el documento curricular. Los contenidos, en los CBC (1995) representan el conjunto de saberes o formas culturales primordiales que se enseñan para que los niños y niñas los asimilen y se apropien como parte esencial de su desarrollo personal y social, (MCyEN, 1995). Abarcaban conceptos, procedimientos, y actitudes. Los primeros son los conocimientos específicos de cada área, (contenidos conceptuales: hechos, ideas, conceptos, interacciones, etc.). Los procedimientos o contenidos procedimentales, se refieren a las estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y se aprenden conjuntamente con los contenidos conceptuales). Las actitudes o contenidos actitudinales, remiten a valores, actitudes, normas; los cuales se aprenden integradamente con conceptos y procedimientos.

Todos los contenidos se presentaban organizados en cinco capítulos: Matemática; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología; Lengua; Expresión Corporal, Plástica y Música, y Educación Física, los que, a su vez, se organizaban en bloques. Cada bloque comprendía conjuntos de conocimientos que se interrelacionan significativamente.

Conforme a los CBC (MCyEN, 1995), esta estructura no presentaba una prescripción de organización curricular para su enseñanza, a su vez los diferentes capítulos y bloques que los integraban no respondían a un orden ni secuencia determinado. A partir de los CBC (1995), los diseños curriculares<sup>26</sup> de cada provincia y el de la Capital Federal debían organizarse y sugerir estrategias didácticas adecuadas para que los contenidos de cada

---

<sup>26</sup> El diseño curricular se plasma en un documento que presenta la estructura del plan de educación donde se detallan las características y proyectan los alcances que corresponden a cada nivel escolar. En este documento, se mencionan los objetivos del currículo, las competencias que se buscan desarrollar y los resultados a los que se desean arribar. Los docentes encuentran en este instrumento una guía para llevar adelante sus clases porque define qué, cómo y cuándo se enseña, brindando respuestas a estos interrogantes respecto a la acción de evaluar.



capítulo y de cada bloque se relacionen, articulen e integren; ya que eran los “instrumentos medios” para analizar los diferentes “recortes”<sup>27</sup> significativos de la realidad que interesaba que los niños y niñas conozcan y organicen. (MCyEN, 1995).

A modo de ejemplo se presenta el siguiente extracto:

*Proyecto: Huerta Orgánica: Información:* la huerta orgánica es una forma natural de producir hortalizas, frutas y verduras sanas durante todo el año. *Fundamentación:* las plantas son uno de los recursos naturales renovables, (...). *Objetivos:* valorar el contacto con la naturaleza (...). *Contenidos Conceptuales: Matemática:* reconocimiento de los números escritos, (...). *Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología:* características y componentes naturales, (...). *Lengua:* conservación, diálogo, (...). *Plástica:* cualidades de los materiales y objetos (...). *Contenidos Procedimentales: Matemática:* análisis de las propiedades de los objetos (...). *Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología:* formulación de preguntas, (...). *Lengua:* formulación de preguntas y respuestas, (...). *Plástica:* exploración de las características de los materiales, (...). *Contenidos Actitudinales: Matemática:* iniciación en la actitud de investigación (...). *Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología:* iniciación en la participación activa de los problemas ambientales (...). *Lengua:* iniciación en el placer e interés por la lectura y la escritura (...). *Plástica:* iniciación en la valorización del trabajo en grupo (...). *Actividades de Iniciación:* observar las características de las semillas comparando su forma (...). *Actividades de Concreción:* cosechar, realizar comidas o comer lo cosechado. *Actividades de Desarrollo:* dialogar sobre el paseo (...). *Materiales necesarios, tiempo.* (revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 16, abril 1997: 7).

Este primer Proyecto presentado por la revista tenía los siguientes componentes: información, fundamentación, objetivos y los contenidos divididos por capítulos. Tanto los contenidos conceptuales, como los procedimentales y los actitudinales tomaban los capítulos Matemática; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología; Lengua; Expresión Corporal, Plástica y Música, y proponían actividades acordes.

A su vez, este Proyecto proponía actividades de iniciación, actividades de concreción y actividades de desarrollo. Consideraba también: materiales necesarios y el tiempo que el proyecto podía demandar. Lo propuesto estaba relacionado con los lineamientos estructurales pedidos por los CBC (MCyEN, 1995).

Ahora bien, la estructura didáctica propuesta para los lectores de la revista se presentaba como un “modelo armado” de planificación. En este modelo armado no se visualizaría un perfil ocupacional de docente, como aquel sujeto capaz de construir con sus alumnos y alumnas en el día a día la planificación que va a realizar a partir de los saberes previos que los niños y niñas construyen en su relación social y que forma parte de su cultura experiencial y de esta manera poder apropiarse de los contenidos de una

<sup>27</sup> Los recortes: son la base de las planificaciones porque el docente decide junto con los niños qué parte del ambiente se convertirá en su objeto de indagación y, partiendo de él, podrá guiar a los infantes para que construyan sus conocimientos. Esta organización de la planificación se convierte en el punto de partida de una situación didáctica, en la cual, intervienen elementos naturales y culturales en interjuego dinámico con niños, docentes, materiales, objetos, recursos, etc. Los recortes didácticos son necesarios ya que tomar un tema en su totalidad resulta inabarcable por la complejidad y los múltiples aspectos que pueden desglosarse. Conocer una parte del entorno natural o social y, por ende, lograr su interiorización es el objetivo a alcanzar por el educado buscando favorecer los aprendizajes y los intereses de quienes tiene a cargo. A partir de las problemáticas identificadas por los docentes, se realizan los “recortes” para llevar a cabo actividades en el ámbito escolar.

manera sistemática y con una clara direccionalidad educativa (MCyEN, 1995). La propuesta se relacionaba con una estructura de “receta” que no convocaba a ejercitar la imaginación didáctica de los y las docentes para discutir, disentir y tener un punto de partida para construir criterios. Asimismo, este aporte de receta al menú escolar no respondería a una invitación para inspirarse y buscar un modo personal de hacer las cosas y abrir el espectro de posibilidades para seguir pensando diferentes alternativas dentro de esta estructura didáctica para llevar adelante en las escuelas.

A lo largo de los años, los Proyectos presentados se modificaron en su estructura; a partir del año 2000, los Proyectos en la revista cambiaron, ya no se dividían en contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales y tampoco en capítulos. Su esquema estaba conformado por título, fundamentación, destinatarios, contenidos (matemática, sociales, lengua, naturales, tecnología), actividades tentativas, materiales, evaluación (revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 48/Julio 2000: 18). Se incorpora a este esquema en el año 2003 los siguientes componentes: temporalización, problemática, objetivos generales, estrategias, organización, recursos (revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 78/Abril 2003: 5). En el año 2011, los proyectos sumaban los siguientes componentes: diagnóstico, caracterización, culminación y en algunos proyectos: experiencias directas (revista *Maestra Jardinera*, Año 16, N° 166/Abril 2011: 6). A partir del año 2019, el modelo de Proyecto agrega a los ya expresados los siguientes elementos: ámbitos de experiencias, capacidades y formas de enseñar, itinerarios de propuestas con sus materiales, secuencias didácticas de propuestas no relacionadas con el recorte y sus materiales, actividades cotidianas, juegos espontáneos (revista *Maestra Jardinera*, Año 24, N° 261/Nov/Dic 2019: 8).

Para sus lectores, la revista presentó diversos modelos de planificación que variaron en estructura a lo largo de los años. Las variaciones que presentaron a lo largo del tiempo no acompañaron los cambios curriculares, metodológicos y educativos como tampoco se le puede atribuir a los momentos históricos que se vivieron o las configuraciones entre el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento.

En función al perfil ocupacional y su relación a la estructura de planificación “Proyectos”, los lectores de la revista podrían ser pensados como consumidores de soluciones de planificaciones rápidas, algo así como clientes de un “delivery educativo” (Finocchio, 2013), y no como profesionales que a partir de sus saberes pedagógicos identifican los problemas educativos que pueden ser detectados en el día a día y los resuelven con una estructura didáctica acorde. Por lo cual es posible afirmar que las

publicaciones de la revista no están orientadas a la construcción de un perfil ocupacional del docente.

El perfil ocupacional puede comprenderse como aquel que faculta al docente para realizar la práctica de sus actividades en el aula, es decir, aquí se requieren, tanto conocimientos teóricos, como los métodos estratégicos para poder desarrollar la actividad que se propone (Meléndez y Gómez, 2008), así pues, en el análisis al corpus encontramos que no alcanza a suplir las necesidades del docente en formación continua, instrumentalizándole y apartando su importante labor actividades predeterminadas.

El sistema educativo demanda cambios en sus métodos de implementación de estrategias, pues la sociedad está en constante proceso de transformación y así mismo la demanda educativa, con esto, se concluye que la revista *Maestra Jardinera* no permite la flexibilidad y variación de la labor de las maestras y los maestros de educación inicial para suplir las necesidades y pedidos apremiantes del campo.

A modo de cierre, en los que respecta al perfil ocupacional, cabe preguntarse si el maestro o maestra que utiliza asiduamente esta revista comprende cómo y por qué las estructuras didácticas elegidas por la revista dan cuenta de los cambios y variaciones curriculares y metodológicas que tuvieron lugar a lo largo de los años en este aspecto; es decir que lo posiciona como un simple lector de estructuras preconcebidas.

Cerramos este capítulo, aludiendo que la revista viene siendo parte de la prensa educativa y de la FDC; sin embargo, por el tipo de propuesta de la formación docente continua que ofrece no enriquecería culturalmente a sus lectores, a la par que los convoca como docentes desde la especialidad (por el tipo de propuestas didácticas y actividades que ofrece) sin propiciar en ellos un perfil profesional, creativo y ocupacional.

## CAPÍTULO 5

### LAS FUNCIONES DEL NIVEL INICIAL A TRAVÉS DE LOS TEMAS Y CONTENIDOS EN LAS PÁGINAS DE LA REVISTA *MAESTRA JARDINERA*

En el presente capítulo se desarrolla un análisis de las funciones del Nivel Inicial presentes a lo largo del periodo que cubre el corpus. La finalidad es conocer cuáles funciones del nivel inicial se configuran de manera explícita e implícita en este producto editorial específico, revista *Maestra Jardinera*. Para ello, se analizan los temas y contenidos, desde el año 1996 hasta la actualidad.

Para el desarrollo de este apartado se toman tres afirmaciones sobre esta producción editorial: se trata de un producto que configura una imagen de docente, la construcción de cierta imagen de la escuela y de mundo social (Finocchio, 2009); se utiliza como material curricular y por ende influyente en las decisiones pedagógicas de los y las docentes que lo utilizan y habitan las instituciones (Angulo y Blanco, 1994); y finalmente, pareciera constituir una herramienta de formación continua que ante los vacíos de las propuestas de formación docente continua y su escaso impacto a nivel situacional (Vezub, 2007), puede permear en la práctica con ciertos discursos hegemónicos (Da Silva, 2018) y pareciera ser parte de las funciones del nivel.

Un aspecto y punto de coincidencia entre muchas de las fuentes que sirvieron al desarrollo de este capítulo coinciden en que la existencia del Nivel responde a una oportunidad y por, sobre todo, a un derecho (Penchansky de Bosch y San Martín de Duprat, 2004). Sin embargo, desde sus inicios, tuvo una impronta más limitada que fue variando con el correr del tiempo y en la actualidad se puede reconocer que sus funciones no eran ni tan complejas ni tan definidas como hoy se demandan.

Desde una investigación y relevamiento a nivel país (Cardini, 2019) se encontraron coincidencias a nivel provincial sobre otras funciones -muchas de ellas discutidas- acerca del nivel tales como la asistencial, la preparatoria para la escolaridad primaria, la socializadora y la pedagógica. Aun así, se entiende que desde la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206, 2006) y a partir de los objetivos que se explicitan en

su artículo 20<sup>28</sup> las funciones para el nivel en el territorio del país son exclusivamente la pedagógica y la socializadora.

Es por esto que si bien las primeras categorías hoy se encuentran en cuestión (Cardini, 2019) se considera necesario y pertinente incluirlas en la elaboración de este trabajo porque han sido identificadas en el análisis de la fuente. Además, porque se trata de desarrollar una mirada crítica sobre el material circulante para poder vincular el tipo de formación explícita e implícita que pareciera ofrecer las páginas de la revista. Más aun, parece posible hipotetizar que su lectura y utilización recurrente por parte de maestras y maestros como recurso para el trabajo en la sala, le permitiría incidir – a través de la selección de contenidos y temas – en el predominio de algunas de las funciones sobre otras.

En este sentido, vale la pena volver a señalar que la revista *Maestra Jardinera* constituye un material curricular de difusión masiva considerado “publicación para docentes” (Finocchio, 2009), que organiza la labor cotidiana (Da Silva, 2018) y que inevitablemente a través de sus propuestas y actividades, configura una mirada sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre la escuela, sobre el rol del maestro de nivel, sobre las funciones que debe cumplir dicho docente y sobre todo, una concepción sobre la educación y la enseñanza que se sostendrían en discursos hegemónicos muchas veces estereotipados de circulación social.

Es necesario el planteo de una lectura en profundidad de estos rasgos porque los materiales curriculares y contenidos en estas revistas se vuelven pautas de referencia para la toma de decisiones en el aula (Angulo y Blanco, 1994). Los materiales educativos como libros y revistas a menudo se encuentran en tensión entre la cultura, la educación y también el comercio por lo cual la perspectiva que presentan, en definitiva, constituyen una visión que no sólo está centrada en lo que sucede al interior del aula, sino también una visión que reproduce el status quo de poder y control social. Más aún, muchas veces estos materiales se constituyen en fuentes de formación docente continua a partir de la

---

<sup>28</sup> En el capítulo II artículo 20 de la Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, dice: son objetivos de la Educación Inicial: a) promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; b) promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; c) desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje; d) promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; e) desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura; f) favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física; g) propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo; h) atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo; i) prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. (Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006: 4).

cual se configura una “identidad profesional” (Vezub y Garabito, 2017) que va trazando un camino definido entre las incertidumbres que viven los docentes ante los cambios sociales y ante contextos adversos y complejos (Vezub, 2007).

La revista *Maestra Jardinera*, con su circulación masiva y su uso frecuente por miles de docentes en el país (Da Silva, 2018) se constituiría en fuente de formación y de configuración de un tipo de docente que muchas veces entra en contradicción con el marco normativo nacional, la autonomía docente y los cambios sociales y culturales que hoy la escuela brega por movilizar. Opera al igual que muchos otros materiales de circulación social, como un “instrumento de control técnico” (Angulo y Blanco, 1994) que concreta el currículum de acuerdo a una mirada específica y parcelada del conocimiento. Desentrañar y hacer explícitas estas funciones será uno de los aportes de este capítulo.

Asimismo, el análisis de la función pedagógica demanda una mirada crítica ya que se trata de una función que se ha ido configurando tímidamente desde los años 30’ (Brailovsky *et al*, 2006) hasta consolidarse con la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206, 2006) y la regulación de la enseñanza a nivel nacional a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios<sup>29</sup> (NAP, 2004). El planteo de esta función implicó una resignificación del nivel poniendo en primer plano la enseñanza. Poder analizar la revista desde esta función colabora a desentrañar qué tipo de rol se expresa en sus actividades, ya que las revistas muchas veces generan “identificación y contención” hacia sus lectores (Finocchio, 2009) y en este caso, sus principales lectores son maestros y maestras de nivel inicial.

Las funciones socializadoras y alfabetizadoras también fueron incluidas priorizándolas por sobre las históricas funciones propedéutica o preparatoria del nivel inmediato superior. Hoy se entiende que el Nivel Inicial tiene identidad propia y si bien, dentro de éste se alfabetiza y se enseña, hay una especificidad que no comparte con otros niveles del sistema educativo. Conocer de qué manera se desarrollan los contenidos y saberes al respecto en la revista permitirá también poner en cuestión un rol de docente y

---

<sup>29</sup> Los NAP, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, son un documento curricular de carácter nacional producto de acuerdos establecidos en el marco del Consejo Federal de Educación en el año 2004. Representan los contenidos comunes del sistema educativo argentino, que conforman un conjunto de saberes que ningún alumno debería dejar de aprender en cualquier escuela del país, más allá de las particularidades sociales o territoriales. Fueron elegidos porque representan los Contenidos Comunes del Sistema Educativo Nacional, abarcan un conjunto de saberes y representan un documento guía. Su utilidad refiere a una guía para la planificación del docente en función de estimular su creatividad, así como organizar y redefinir el tiempo de la enseñanza. Los NAP se conformaron en el marco del Consejo Federal de Educación (Resolución 214/04) y bajo acuerdos políticos de alcance nacional. Su objetivo es generar igualdad de posibilidades de acceso al conocimiento, aportar estrategias a la unidad del Sistema Educativo Nacional y contribuir a la tarea pedagógica. (MCyE, 2004, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios).

una función para el nivel que se va configurando a partir de un universo simbólico de representación y estructuración (Escudero, 1999) que queda plasmado en el material.

A partir de la lectura de los antecedentes y para sistematizar la información recogida a lo largo de las páginas de la Revista Maestra Jardinera desde sus inicios, se tomaron cinco grandes categorías que definen otras tantas funciones para el nivel inicial; y se las detalla a continuación: 1) la función social y preventiva que aunque parecen no superadas desde los marcos de referencia actuales se las incluye para ilustrar algunos rasgos del discurso en el texto de la revista; 2) la función maternante que hoy se encuentran resignificadas en el presente sobre todo en el ámbito del Jardín Maternal; 3) la función pedagógica entendida como experiencias educativas organizadas con intencionalidad educativa; 4) la función alfabetizadora, aquella que comprende las experiencias de contacto con el lenguaje escrito para la apropiación de la cultura escrita; y 5) la función socializadora como el proceso de incorporación y a la vez transformación de normas sociales. En las secciones que siguen, se presentan las características de cada una de las funciones y el modo en que se expresan en los contenidos y temas consignados por la publicación.

#### La función social y preventiva

En este apartado se abordarán las funciones sociales y preventivas del nivel que se configuradas desde sus orígenes. Se trata de funciones más relacionadas con lo médico asistencial y la prevención del abandono o las enfermedades. Hoy son funciones superadas, aunque es necesario ahondar en los resabios que pueden haber quedado pues se sabe que la prensa educativa constituye un reflejo de ideas, concepciones y modos de hacer que están presentes en lo escolar y lo pedagógico (Camara Bastos, 2016).

En sus inicios, la institución educativa “nivel inicial” tuvo un origen vinculado a lo familiar, como complemento de la educación que las familias daban a sus niños o niñas (Penchansky de Bosch *et al*, 2004). En el caso de los jardines de infantes de Argentina, el origen de este tipo de funciones inclusive tuvo un rasgo elitista y exclusor (Brailovsky *et al*, 2006). Esta concepción estuvo vinculada a los orígenes del nivel y a su función como guardería pues las madres del siglo XXI, por razones laborales, dejaban a sus hijas e hijos en este espacio para que cuiden de ellos mientras ellas estaban ausentes (Blosch, 2014; Brown, 2014).

Por ejemplo, desde los años 30' el sentido de la institución no sólo era complementar la educación familiar, sino que desarrolló una función social y preventiva más relacionada con el higienismo, el cuidado de la salud y la alimentación. (Brailovsky, *et al*, 2006). Sobre todo, en las salas de maternal, se reconocieron cuidados de tipo médicos que tendían a resguardar la salud de niños y niñas abandonados por la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y además por la pobreza excesiva de la cual provenían sus familias (Diker, 2002). Este fue un período de auge de la puericultura<sup>30</sup> con la promoción de la mejora de la salud y alimentación de los infantes, vacunaciones y, como se mencionó, la higiene (Diker, 2002).

El rol y la función del nivel vinculado a esta categoría corresponde a una función preventiva de estas funciones básicas: salud, higiene, alimentación. Las actividades y propuestas en la revista vinculadas a este modelo tienden a promover recetas: cómo comer o bañarse mejor, entre otras. En este sentido hay que hacer una aclaración: se trata de propuestas que no tienen otro fin más que este ya que no se asocian a ninguna otra actividad con sentido pedagógico.

Este tipo de actividades y propuestas se pueden encontrar en un variado número de revistas, se presentan en un sesenta por ciento (60 %) de sus números. A modo de ejemplo, en la Edición N° 157 de la revista *Maestra Jardinera*, Pizzano (2010) propone una actividad que se transcribe y se entiende como un resabio de esta función más relacionada con la promoción de la alimentación (aunque no se encuentra una referencia si es saludable o no) ya que se presenta una receta sin otra información más que el instructivo para desarrollarla y su preparación.

Actividad de Cocina

Una receta Mundial

Ingredientes:

200 g. de manteca

1 taza de azúcar

2 huevos

1 taza de dulce de leche

1 taza de leche

3 barritas de chocolate

2 manzanas picadas

3 tazas de harina leudante

Otros (para decorar): dulce de leche, granas de colores, confites, etc.

---

<sup>30</sup> La puericultura como disciplina, tuvo su origen hacia finales del siglo XIX en Europa y un marcado auge en las primeras décadas del siglo XX en Argentina. Este término (puericultura) fue utilizado por primera vez en 1865, por un médico francés. Aunque su mayor difusión, la logró el doctor Pinard en 1900 de la misma nacionalidad (Cf. Nari, 2006). Se puede señalar que los principales aportes argentinos a la disciplina, se produjeron entre 1910 y 1930. En sus orígenes fue un campo compartido entre educadores, pensadores sociales y pedagogos, aunque finalmente fue la profesión médica la que terminó destacándose. En Argentina, se hicieron populares estos conocimientos encabezados por médicos y educadores, aunque, producto de múltiples avatares históricos, terminó siendo un espacio de conocimientos y prácticas exclusiva de los médicos diplomados. (Cf. Nari, 2006, Billorou, 2007).



Preparación:

Derretir las barritas de chocolate en la taza de leche caliente.

Aparte, mezclar la manteca con el azúcar hasta lograr una consistencia cremosa (...) (revista *Maestra Jardinera*, Año 15, N° 157, junio 2010: 25).

Puede apreciarse que en esta propuesta lo único que se indica es que se darán las instrucciones para preparar una receta de comida. No hay sugerencias de actividades vinculadas, sólo la preparación de la receta. Con esto se podría inferir que el único destino de la inclusión de esta en la edición es una invitación a la alimentación. Aún más, como ya se mencionó, no se encuentra una referencia a lo saludable o no de esta comida. Como tampoco en las páginas siguientes de este número se encontraron otras propuestas o referencias pedagógicas a esta actividad que tendría que poner de manifiesto la importancia de una alimentación saludable<sup>31</sup> en estos primeros años de vida.

Este tipo de propuestas son frecuentes en la revista que se analiza. En la edición del año 2014 se puede encontrar un proyecto que versa sobre el pan y un recetario con distintas masas como producción final:

Una vez que los niños hicieron pan en el Jardín, ya saben qué ingredientes se necesitan. Luego, se les presentará la receta que utilizarán y se leerán los ingredientes que allí aparecen. Sería interesante que, con los chicos, se puedan agregar a la masa tradicional distintos tipos de semillas, esencias, condimentos y harinas, para elaborar diversas variedades de pan, como pudieron ver en la panadería. Podemos obtener muchos sabores de pan distintos añadiendo a la masa algunas semillas, frutos secos o cereales. Una vez que los niños se puedan apropiarse de estos conocimientos, se les propone confeccionar un recetario con todas las masas de pan y sus variantes. (revista *Maestra Jardinera*, Año 19, N° 202, julio de 2014: 6).

Aunque en este caso sí es posible encontrar referencias a otros contenidos, como prácticas del lenguaje y además ambiente social y natural. El objetivo detrás de esta actividad consistiría en comunicar los resultados de las indagaciones con respecto al área del ambiente; y escribir para guardar memoria en el caso de lengua.

La función social y preventiva también puede notarse inclusive en ediciones de años posteriores:

Proyecto: Elaboración de un desayuno saludable para compartir.

Fundamentación: este proyecto puede desprenderse de una unidad didáctica como “El restaurant avenida”. El desayuno es un momento importante para los niños y las familias, es un momento significativo, tanto desde la alimentación saludable como desde el compartir y conversar con personas muy cercanas. La preparación de este desayuno implica realizar un trabajo cooperativo, determinar qué alimentos son los adecuados para nuestra salud, agasajar a los invitados, intercambiar para ponerse de acuerdo. En esta ocasión se podrá invitar a un miembro de la familia, ya sea mamá, papá, hermano, tío, tía, abuelo, para compartir este desayuno saludable.

(revista *Maestra Jardinera*, N° 259, setiembre de 2019: 17).

---

<sup>31</sup> El Programa Nutricional fue creado en el marco del Decreto N° 431/03. Este programa considera la promoción de prácticas saludables de alimentación para la primera infancia ya que lo concibe como un factor de vital importancia tanto para el desarrollo, el crecimiento y aprendizaje en niños y niñas. Parte de sus acciones son en los ámbitos cotidianos y escolares. En concordancia con este último, los temas en relación a la salud se encuentran presentes en contenidos curriculares como en los diferentes momentos que atraviesan a las instituciones. Es la escuela un espacio vital para la implementación de acciones de promoción de la salud.

Si bien en esta propuesta puede notarse también una invitación a la enseñanza de la alimentación, adquiere mayor profundidad esta actividad al incorporar el análisis sobre alimentos saludables y no saludables (aspecto que faltaba en la actividad de la edición 2010), como se transcribe a continuación:

(la docente) muestra fotos de distintos desayunos y realiza preguntas indagando si conocen los alimentos: si son los que consumen en sus desayunos, si creen que todos esos alimentos son saludables y por qué, además pregunta si todos desayunan. Por dictado al docente realizar una lista de los alimentos que ingieren en el desayuno. (revista *Maestra Jardinera*, N° 259, setiembre de 2019: 17).

También se pueden leer actividades relacionadas con la salud y la promoción de la salud. Se encontró una sección denominada “Rincón Saludable” en el año 2017 a partir de la cual se propone la confección de un folleto informativo para prevenir las enfermedades de transmisión alimentaria:

Entre las enfermedades de transmisión alimentaria podemos resaltar el síndrome urémico hemolítico, transmitido por la bacteria *Escherichia coli* enterohemorrágica. Afecta principalmente a los niños, pero los adultos también pueden padecerlo. Su primer síntoma es diarrea, pero también puede presentarse en forma de palidez, irritabilidad, vómitos, convulsiones y poca orina. (...) Desde el Jardín trabajaremos con los niños para que conozcan qué es el SUH, cómo puede contraerse y cómo puede prevenirse. La idea es elaborar un folleto informativo para que todo lo aprendido llegue a la comunidad educativa, y las familias puedan acompañar realizando las acciones que estén a su alcance para poder prevenir esta enfermedad. (revista *Maestra Jardinera*, Año 22, N° 238, octubre de 2017: 34).

En el caso de esta actividad, también se asocia a contenidos del ambiente social y natural, de prácticas del lenguaje y hasta de Educación Sexual Integral. Pero el sentido en relación a la salud se reforzaría en el ítem de evaluación, cuando refiere a que lo que se evaluará es “el conocimiento de algunos cuidados y hábitos para promover la salud”. (revista *Maestra Jardinera*, 2017: 35).

En líneas generales, aun cuando las propuestas incluyen algunas referencias a un contenido a enseñarse junto a una actividad, las propuestas son eminentemente prácticas e instructivas “que prescinden de los marcos teóricos y se dirigen hacia el público docente en ejercicio” (Brailovsky *et al*, 2006: 9). Esta es la característica del rol docente en un marco de significación que concibe la función del nivel inicial desde un lugar social y preventivo.

Por este motivo, la función docente en este sentido queda vinculada a una actividad donde recibe la instrucción referida a una receta y escasamente se invita a profundizar sobre saberes asociados a esta propuesta. Los contenidos se encuentran simplificados, con escaso tratamiento pedagógico o profundidad en cuanto a aspectos epistemológicos.

Es posible afirmar que cuando la función docente se asocia a esta dimensión, en la revista quedaría relegada a aspectos que escasamente se relacionan con lo pedagógico, sobre todo en algunas actividades propuestas en este corpus. En este sentido “el trabajo

que realiza el docente con sus alumnos continúa forjado por vínculos de tipo doméstico y familiar”. (Vezub, 2007: 2).

Si bien existe una función social de cuidado que forma parte de la tarea docente, se intenta profundizar en la enseñanza de este tipo de actividades incluyéndoles intencionalidad pedagógica (Malajovich, 2006). Aun cuando no se trata sólo de focalizar en el contenido sino en el modo en que ese contenido se presenta y qué se intentan enseñar con él, se encuentra en la revista una serie de actividades asociadas a la función social y preventiva y con el paso del tiempo puede notarse que tímidamente se profundiza en dichos contenidos desde un lugar educativo vinculando la temática con saberes de otras áreas.

Igualmente, se estaría resintiendo la construcción de mayor profesionalismo al evitar lo racional y científico (Vezub, 2007), con lo que la formación docente en este punto sólo refuerza prejuicios, estereotipos y concepciones superadas.

Aún resta mucho camino por recorrer en el ámbito puramente preventivo hacia una esfera donde se ofrezcan propuestas de aprendizaje significativos para los niños y niñas.

#### La función maternante

La función maternante es una función que históricamente se otorgó al Nivel Inicial confundiendo el acompañar, sostener y la presencia significativa de un adulto que guía el proceso de conocimiento de un niño o niña (Violante, 2001), en actividades de crianza o cuidado sin intencionalidad pedagógica.

En este apartado se abordarán las concepciones referidas a esta función y de qué manera configuran un rol docente asociado a un despliegue de actividades similares a las que realizaría una madre, antes que un profesional de la enseñanza. También se profundizará sobre este acotado rol cuando se encuentren propuestas que vayan más allá de esta función, incorporando contenido pedagógico.

La función maternante surge profundizando en un recorrido histórico ya que se trata de funciones vinculadas a una tradición francesa asociadas a la asistencia y el cuidado. (Brailovsky *et al*, 2006). Este tipo de funciones, aun cuando ya se encuentran superadas o tal vez resignificadas, desde otro tipo de marcos de referencia como los mismos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2004), muchas veces persisten en algunas propuestas de actividades sobre todo referidas a la Educación Maternal.

Es en la Educación Maternal donde históricamente la tensión entre lo asistencial y lo pedagógico aun sufre resabios de la denominación de guarderías porque justamente se les reconocía la función de guardar a los niños y niñas hasta que sus papás o mamás terminaran su jornada laboral. La función que predominó, entonces, fue la asistencialista, esto es, brindar a los y las infantes durante la jornada los cuidados básicos de higiene, alimentación y aseo.

Estas actividades se dieron en llamar “actividades de crianza”<sup>32</sup> (Pitluk, 2009) que se desarrollan en torno a una expresión: maternidad. Lo “maternante” se vincula con lo cariñoso y bondadoso, llevando esta función a cierto estereotipo además asociado a las responsabilidades educativas de una madre.

Lo maternante en realidad no implica distanciar las funciones del nivel de lo afectivo y vincular de la crianza, sino que se trata de dotar de significatividad pedagógica a lo que en el seno familiar muchas veces se hace con un sentido justamente de crianza o de cuidado (Pitluk, 2009). Dentro de esta función del nivel puede desprenderse una visión del rol docente diferente de acuerdo a cómo se la considere.

Si se entiende que lo maternante se configura sólo desde un rol prejuicioso que asocia las funciones de crianza a lo femenino y sin ningún otro propósito más que el de cuidado familiar, la función docente será entonces limitada y restará su potencia pedagógica.

Si en cambio, se considera lo maternante como una dimensión asociada al cuidar, sostener desde un ámbito específicamente educativo aún cuando tenga funciones que lindan lo familiar, entonces el rol docente se profesionaliza y se dota de una impronta pedagógica.

En la revista, este rol, se presenta de manera variable. Se encontró una edición Especial de la revista *Maestra Jardinera* para Jardín Maternal (revista *Maestra Jardinera*, 2010) que incorpora, entre otras, actividades como la siguiente:

Actividad corporal con calcetines

Para estar calentitos en invierno

Los calcetines son prendas atractivas para los niños y constituye un gran logro que consigna ponérselos y quitárselos solos. Para ello, nada mejor que facilitar la exploración, el juego, el ensayo, la prueba y el error.

Podemos pedir a las familias que envíen pares de calcetines para lograr contar con una buena cantidad.

Invitaremos al grupo a lanzarlos, a derribar elementos, a introducirlos en diferentes recipientes.

(revista *Maestra Jardinera*, Año 15, N° 158, julio 2010: 3).

---

<sup>32</sup> Según la autora las actividades de crianza son: alimentación, sueño e higiene (Pitluk, 2009).

En esta actividad, lo que se solicita es que los niños y niñas acudan a la sala con medias con el fin de aprender a ponérselos solos.

También se anexan dos actividades más como cierre, que se transcriben a continuación:

1. Juego de construcción  
Se piden envases plásticos de diferentes tamaños a las familias.  
A continuación, utilizamos los calcetines para cubrirlos y se confecciona un juego de construcción para realizar distintas acciones (apilar, derribar, hacer rodar, sacudir, etc.).
2. Macetas abrigadas  
Realizar, con la ayuda de las familias, macetas abrigadas para recibir al frío invierno.  
Para hacerlas, se les pide a las familias un envase vacío de yogur o similar, y se le coloca un calcetín.  
De esta manera, conseguiremos unos bonitos tiestos que se llevarán a casa para decorar su habitación, la cocina, etc. (revista *Maestra Jardinera*, Año 15, N° 158, julio 2010: 3).

Puede notarse que la actividad versa sobre aprender a usar una indumentaria. Si bien podría parecer que es una propuesta con intencionalidad pedagógica no lo es al fin y al cabo ya que las dos actividades conexas no tienen ningún sentido de enseñanza sobre este eje, por lo cual, la propuesta queda allí, con el sentido asistencial que históricamente se le otorgó al nivel.

En ediciones posteriores, sin embargo, es posible notar una impronta educativa en cuanto a actividades de crianza. A partir del año 2015, éste tipo de actividades, se pueden encontrar en un variado número de revistas, se presentan en un sesenta y cinco por ciento (65 %) de sus números.

A modo de ejemplo, en la Edición del año 2017 se explica una actividad para aprender a higienizarse desde la imitación de juegos:

Actividad: Los limpiadores.

La mayoría de los niños les gusta hacer las cosas que realizan los mayores, sobre todo en tareas cotidianas y domésticas. Así los adultos se convierten en modelos a imitar en todo lo que hacen. En este caso hablamos de “trabajar” limpiando aquellas cosas que están “sucias” con un balde, con agua y jabón.

Con este juego trabajaremos la coordinación óculo-manual, la motricidad gruesa, a la vez que afirmamos la alta estima en los niños dándoles un espacio donde puedan ayudar haciendo cosas que estén a su alcance.

(revista *Maestra Jardinera*, Año 22, N° 238, octubre de 2017: 42).

En este caso extraña la falta de referencia a los contenidos que esperan enseñarse. Si bien se encuentran las propuestas secuenciadas no se especifica exactamente qué se está enseñando en el plano curricular.

En definitiva, se trata de un modelo maternante que demanda ser resignificado pedagógicamente. El rol docente que se transluce es el de una “mujer – madre” (Da Silva, 2018) asociado a una mujer amable, que da indicaciones sobre cómo cuidarse y abrigarse en este caso sin ninguna problematización del contenido.

Persisten estereotipos de femineidad, de roles y labores asignadas que de alguna manera manipulan el currículum (Angulo y Blanco, 1994) y lo que se espera de una mujer y madre que es maestra jardinera.

En otras investigaciones (Da Silva, 2018) también se encuentra que esta función estereotipante de igual forma está acompañada de imágenes femeninas, prolijas, jóvenes y más cercanas a las practicantes del profesorado que a la amplia diversidad y perfil docente que hoy puebla los rincones del nivel inicial.

### La función pedagógica

En este apartado se abordará la función pedagógica del nivel como una función que fue consolidándose a lo largo del tiempo y que hoy, tiene un lugar casi privilegiado en cuanto a la especificidad del nivel.

La función pedagógica trata de lo intencional y sistemático donde se enseñan un “conjunto de contenidos curriculares específicos del nivel, así como también con la construcción de unas estrategias de exploración del medio y de aprendizaje distintos de los familiares” (Diker, 2002: 9).

Si bien en un principio se fueron dando otras funciones, en esta, de lo que se procura es de incluir en el nivel mayores posibilidades de experimentación y de opciones pedagógicas (Brailovsky *et al*, 2006). Es desde este punto que comienzan a describirse múltiples funciones asociadas a la mencionada, que es central, y que rondan sobre lo educativo.

Los objetivos que se asocian a esta función son aquellos que se relacionan con múltiples campos de conocimiento. A veces estos campos se vinculan con actividades como explorar u observar. En otras oportunidades aparecen como contenidos que enseñan la comunicación verbal y no verbal. Asimismo, se hace referencia a esta función cuando se promueve el desarrollo en distintas áreas: social, psicomotriz, cognitiva o expresiva, entre otras (Diker, 2002). Inclusive con relación a las funciones relacionadas con la alimentación, la salud o la higiene, la custodia y la asistencia, se habla de “experiencias educativas organizadas” (Di Caudo, 2012) que puedan contribuir al desarrollo de las funciones de juego, lenguaje y ambiente.

Dentro de la función pedagógica, el marco oficial incluye el juego, la capacidad creativa, la comunicación, la expresión y la formación corporal y motora (MCyEN, 2004).

En este sentido, se resalta que, si bien en este nivel se enseñan diferentes contenidos con distintos fines, los contenidos se abordan en entornos flexibles, con una organización diferente con respecto a los tiempos y espacios. (MCyEN, 2004).

A diferencia de una función propedéutica o preparatoria del nivel primario (Brailovsky *et al*, 2006), las funciones con intencionalidad pedagógica en el nivel inicial tienen especificidad propia. En este punto, cabe destacar que son múltiples las iniciativas de la revista para poner en circulación el juego en diversas actividades.

Por ejemplo, la edición especial que se promueve en el año 2011 y que se encuentra íntegramente dedicada al juego. En relación a lo expresado, en la revista se incluyen diversos juegos para diferentes edades, juegos con sentido matemático, juegos con imágenes, entre otras.

La siguiente es una actividad para la enseñanza de la matemática:

Juego: El Huevo Mágico

Habilidades que desarrolla:

Creación de diseños personales

Orientación espacial.

Concentración.

Memoria visual.

Percepción de figura-fondo (entre otras).

Juego 1:

Jugar en forma individual y armar el huevo.

Variante:

Jugar tratando de reducir el tiempo de armado, midiéndolo con un reloj de arena. Este juego se realiza en parejas. (revista *Maestra Jardinera*, Año 6, N° 2, abril de 2011: 6).

Sobre esta actividad inclusive es destacable que se haya dedicado una edición especial (revista *Maestra Jardinera*, 2011) para el desarrollo de juegos en el abordaje de diferentes contenidos de áreas como matemáticas o lengua. Se profundiza aún más con el desarrollo de ciertos contenidos como es el caso de juegos con figuras matemáticas.

Por otro lado, en otra edición de mayo del año 2018 se presentan gran cantidad de contenidos relacionados con la época colonial. En relación con ello puede afirmarse que se abordan contenidos direccionando actividades con la intención de desarrollar una función pedagógica atravesada por el juego, como se representa en la siguiente actividad:

Secuencia:

¿Cómo era comprar en 1810?

Contenidos:

- Vida cotidiana en la época de la Independencia: espacios sociales típicos, las viviendas.
- Hecho histórico: inicio en el conocimiento y valoración de los acontecimientos y conmemoraciones significativas para la Nación (...)

Realizar un juego dramático sobre los vendedores ambulantes y jugar a la panadería, se podrán realizar panes con masa de sal y agregarles un número como se hacía antes.

Los niños podrán asumir diferentes roles, vendedores y compradores.

La docente podrá preguntar si antes se pagaba, cómo se paga ahora: ¿había tarjeta de crédito? ¿Pagaban con billetes o con monedas? (revista *Maestra Jardinera*, Año 23, N° 244, mayo 2018: 17).

Puede decirse entonces, que desde la revista *Maestra Jardinera* el rol que se le asigna al docente desde esta función se propone como pedagógico y educativo, desde un lugar de construcción de saberes que acerquen a niños y niñas a una mayor y mejor comprensión de la realidad a través del juego y la construcción de conocimientos (MCyEN, 2004).

Sin embargo, sus postulados continúan teniendo un formato más “estructurado, limitado o pautado” o de orientación técnica y racional (Angulo y Blanco, 1994) más cercano a un discurso tecnocrático, con escasas referencias a autores, marcos teóricos o corrientes de pensamiento (Vezub, 2007).

El tratamiento que se le otorga a una fecha como la Revolución de Mayo está más vinculado a una ritualización de los saberes y de las efemérides (Finocchio, 2009). Aun cuando se abordan contenidos desde lo lúdico, la función pedagógica queda relegada a un espacio más tradicional (Da Silva, 2018), sin problematizar los saberes o conocimientos.

El rol docente vinculado a este tipo de concepción responde al de un cuasi profesional que recibe orientaciones bajo una concepción predeterminada del saber con una visión uniforme y tradicional de desarrollo de contenidos. (Angulo y Blanco, 1994).

Lejos de profesionalizar el rol, aun cuando haya intentos de incluir lo lúdico, se detecta una clara referencia a lo que Angulo (1994) denominó como “control simple”, esto significa, determinar directamente el trabajo de otro de manera sutil: con la simplificación. Se trata de un rol y una función ajustado y pedagógicamente, acotado.

### La función alfabetizadora y socializadora

En este apartado se desarrollan dos funciones: la socializadora y la alfabetizadora. Estas son dos funciones importantes y centrales en el nivel inicial y hacen referencia a dos aspectos específicos que se desarrollan a continuación.

De acuerdo a Frabboni (1985) son dos las funciones del nivel: la socialización y la alfabetización. Se analizan ambas de manera separada a lo largo de este apartado, aunque se entiende que son dos procesos que van juntos.



La función de la alfabetización se conoce como un proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración de lo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo, el cual resulta un producto de la cultura de un determinado momento en la historia. (Frabboni, 1985). Se reconoce su importancia para el acceso a los demás conocimientos, que permite recrear prácticas culturales y al mismo tiempo, acceder al mundo. (MCyEN, 2004). Alfabetizarse implicaría entender e incorporar significados y al mismo tiempo, producir respuestas para el entorno.

Implica reconocer que desde que nacen, niños y niñas tienen “la capacidad de crear estructuras funcionales (organización perceptivo-motora, memoria, estructuración conceptual, organización lingüística, etc.) que le permitirán adaptarse al medio, apropiárselo, y ejercer una actividad creativa susceptible de modificar incluso ese mismo medio” (DGCyE, 2000: 89).

En tal caso, los saberes de las diferentes áreas que dispongan dicha capacidad de movilizar en niños y niñas la recepción y la producción de significados implican desarrollar esta función alfabetizadora.

El corpus invita a diversas actividades con estas características que podrían establecer una relación con la función alfabetizadora, a través de diferentes propuestas que se pueden encontrar en un variado número de revistas, el patrón presentado corresponde a un setenta y cinco por ciento (75 %) de sus números.

En consecuencia, el siguiente es un ejemplo que corresponde en el Número 157 (revista *Maestra Jardinera*, 2010) a la siguiente actividad “El libro, un instrumento asombroso”. Se leen sugerencias para trabajar con un texto específico, el diccionario:

- El libro, un instrumento asombroso
  - Mi amigo el diccionario.
  - Ordenando palabras.
  - Seleccionar una pieza literaria: fábula, leyenda, poesía, cuento.
  - Escuchar la lectura en voz alta a cargo de un adulto.
  - Escoger palabras para ahondar en su significado ya sea para su comprensión o por su significado lógico.
  - Escribirlas en carteles o tarjetas.
  - Colocarlas en el abecedario de la sala de acuerdo a la primera letra (correspondencia)
  - Presentar un diccionario. Manipularlo.
  - Comparar el orden de diagramación del diccionario con el abecedario de la sala.
  - Buscar el significado de la palabra escrita
- (revista *Maestra Jardinera*, Año 15, N° 157, junio de 2010:10)

Esta propuesta analizada desde las diferentes perspectivas que hoy en día circulan sobre la alfabetización inicial y sobre el modo de acercarla al nivel (Kaufman, 1999), acota las funciones sociales de las prácticas de lectura y escritura para cumplir con el propósito de alfabetizar a los niños y niñas. Se presenta como un intento para que

comiencen a entender el lenguaje escrito, ahora bien, no contiene significatividad social o propósitos comunicativos (Lerner, 2001). Se trata de una propuesta descontextualizada, sin mayores oportunidades para la inserción cultural por parte de los alumnos y alumnas.

Sin embargo, continuando con la lectura, es posible encontrar propuestas un poco más complejas donde se invita a poner en contacto a niños y niñas con portadores escritos:

Secuencia didáctica:

Los lobos de los cuentos

Lectura por parte del docente de cuentos con lobos (tradicionales y de autor):

“Caperucita Roja”, “Los tres chanchitos”; “De repente” de Colin McNaughton, “El estofado del lobo” de Keiko Kasza, “Una Caperucita Roja” de Marjolaine Leray, entre otros”.

(revista *Maestra Jardinera*, Año 19, N° 202, julio de 2014: 32).

Esta propuesta trabajaría la función alfabetizadora del nivel inicial con la puesta en contacto por parte de niños y niñas con portadores escritos, en el sentido de prácticas alfabetizadoras en contexto (Lerner, 2001). Puede notarse una mayor riqueza en términos de producción y construcción de significados.

En este sentido, el rol del maestro asociado a esta función implica una tensión entre un docente que invita a alumnos y alumnas a comprender el mundo que los rodea, los prepara para la transformación y mejora de ese mismo mundo a través de situaciones sociales con sentido, pero al mismo tiempo, se contradice con una gran cantidad de actividades estereotipadas, muy direccionadas sin la necesaria reflexión y problematización sobre el sistema de lectura y escritura de tal manera de contribuir a la formación de ciudadanos críticos (Lerner, 2001) y no sujetos cuasi ágrafos que sólo aprenden a decodificar un sistema acotado y descontextualizado.

A partir de los dos últimos ejemplos presentados y el análisis realizado de todo el material leído, se encuentra en el corpus una coexistencia de propuestas simples y propuestas con mayor complejidad.

En la revista quedan pendientes las múltiples reflexiones que deben y pueden hacerse al respecto de las prácticas de lectura y escritura, el porqué de cada intervención y las diferentes orientaciones o referencias que todo docente, como profesional de la educación, debiera tener a disposición para salir de un paradigma informativo (Angulo y Blanco, 1994) hacia a un paradigma más activo, creador de recursos y herramientas para la enseñanza.

Por otro lado, con respecto a la función socializadora, se la entiende como el proceso de incorporación y transformación de las normas sociales en las cuales están insertos niños y niñas.

Es por ello que se incorporan, pero a la vez también se modifican o transforman las pautas, valores y actitudes que se conforman a partir del contacto con el otro (Frabboni, 1985).

Con respecto a esta función Diker (2002) indica que tiende a dos objetivos: la formación de normas sociales y de convivencia, por un lado; por otro, la incorporación de hábitos de higiene y alimentación. Vinculadas a ellas se desarrollan a su vez, otros objetivos como la integración, la convivencia en grupos, el desarrollo de actitudes de respeto y solidaridad, entre otras.

Di Caudo (2012) entiende que la función de socialización constituye el formarse como seres sociales plenos. Asimismo, indica que el juego para esta función es un pilar ya que sería el medio o lenguaje a través del cual se enseña y se aprende. Y finalmente, el ambiente y los lenguajes son los modos y medios que permiten el desarrollo de la autonomía a través de la exploración y uso. En definitiva, estos pilares darían lugar a tres fines específicos del nivel: el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural (Di Caudo, 2012). Es por esto que al inicio se mencionaba que ambas funciones se encuentran íntimamente imbricadas.

Otros autores (Ynoub, Samaja y Vitalich, 2007) se refieren a esta función como un proceso constructivo ascendente, ya que se trataría de tomar como base aquellas conductas individuales y/o familiares más simples que se incorporan desde la primera infancia, para pasar a otras superiores más complejas y que paulatinamente van habilitando la vida en sociedad. Un ejemplo de ello sería, el acto de alimentarse de manera individual que daría lugar a aprender luego, un ritual social.

En relación con esto el papel de los adultos que orientan la adquisición de esta función es clave ya que limitan, posibilitan, dan condiciones de admisibilidad, en definitiva, incorporan al sujeto a un mundo cultural con reglas y pautas propias. Se puede comprender que no se trata de una función sencilla ni que pueda ser desplegada por cualquier persona. (Ynoub *et al*, 2007).

En la revista se pueden encontrar variedad de actividades y propuestas vinculadas a esta función. Algunas de ellas dan lugar a un análisis variado. Cuando comienza el ciclo lectivo, las actividades que predominan están relacionadas con el inicio de una nueva etapa escolar. Estas propuestas en la revista *Maestra Jardinera* (revista *Maestra Jardinera*, 2006) presentan intentos de socialización:

Rótulos: una propuesta diferente

En este número te vamos a presentar los aliados de los primeros días de clase, los rótulos.

¿Qué son?

Son pequeñas etiquetas diseñadas por las maestras.

Tomados de algún modelo, recortados de algún papel, llevarán escrito el nombre de cada niño y niña (...).

¿Para qué sirven?

Para entregar como obsequio el primer día de clase.

En el caso de que el tema elegido para el rótulo lo permita acompañaremos la entrega sorpresa con un cuento (...).

Para visualizar rápidamente el nombre de cada uno hasta aprenderlo y se conozcan entre sí reforzando la actividad. (revista *Maestra Jardinera*, Año 21, N° 26, setiembre de 2006:15)

En dicha actividad es posible notar una invitación a la socialización a través de la enseñanza específica. Se trata de una indicación o instrucción para construir el nombre propio de cada alumno o alumna del aula que, de no ser porque luego se especifican actividades para asignar roles, pasar lista o identificar pertenencias, sería una actividad que no se relacionaría con la socialización.

Al respecto, esta actividad puede asumirse como un intento de la revista de propender a esta función. Puede entenderse como una invitación a interactuar con otros y construir normas que vayan regulando la vida grupal.

Otro ejemplo de este tipo de propuestas se puede encontrar al abordar situaciones de juego dramático, se puede entender que en dichas instancias se involucra a niños y niñas en escenarios ficticios donde recrean ambientes diversos que por lo general son sociales y habilitan la incorporación de normas y modos de integrarse. Asimismo, los juegos reglados posibilitarían esta función.

En la Unidad Didáctica “El consultorio odontológico” puede notarse la invitación al juego dramático:

Juego dramático:

luego de la visita se les propone jugar nuevamente al dentista para que puedan sistematizar todo lo que aprendieron con lo que ya sabían sobre el recorte.

Organización de los distintos sectores de “el consultorio odontológico” –sector de entrada, sala de espera, consultorio– con la incorporación de nuevos materiales que observaron en la salida: teléfonos, monitor, teclado, carpetas, fichas médicas, escritorios, papeles para cartelera, bancos o sillas para la sala de espera y sector de informes. Sillón de dentista, extractor de saliva, espejo, torno, vasito de agua, barbijos, toallas descartables.

Cotejar el afiche donde se había registrado lo indagado.

Observación de las fotos y dibujos registrados durante la salida.

Jugar varias veces para sistematizar lo aprendido. (revista *Maestra Jardinera*, Año 23, N° 244, mayo de 2018: 23).

La actividad sugiere retomar y jugar tantas veces como se necesite para adquirir la interiorización de la situación (reglas, normas, funcionamiento).

Cabe recordar también las múltiples situaciones de juegos reglados que ofrece el Suplemento de Juegos (revista *Maestra Jardinera*, 2011) y que a su vez contribuyen a este fin.

Desde esta función es posible visibilizar un rol docente que incorporaría a niños y niñas a un mundo reglado para su comprensión. Sin embargo y de igual forma aparece una tensión entre un docente formador de ciudadanos activos, críticos y transformadores de la sociedad, por un lado; y un docente que recibe nuevamente una serie de pasos para llevar a cabo como si fueran una receta para aplicar a partir de las instrucciones de la revista (Da Silva, 2018).

Estas notas contradictorias, ambiguas y que en ocasiones lindantes con una “des – cualificación docente” (Angulo y Blanco, 1994) parcializando el conocimiento y dejando un escaso margen de autonomía y reflexión, se repiten a lo largo de la revista en sus distintas ediciones. En este capítulo se tomaron algunas muestras significativas para ilustrar el análisis.

En relación a lo expresado puede decirse que la revista encarna un poder, quizás sin proponérselo, normalizador (Foucault, 1996) que adiestra, regula y, en definitiva, somete.

Es necesario repensar las categorías, bases y perspectivas que se sostienen desde este producto editorial plagado de ambigüedades y contradicciones ya que, de alguna manera, construyen, desde lo pragmático, una didáctica del nivel inicial. La revista debiera iniciar un proceso conceptual de reflexión sistemática al interior de este corpus que considere a los y las docentes del nivel inicial desde un rol emancipador a partir del cual habilitaría a nuevas propuestas que abonen las bases para una buena enseñanza tomando en cuenta lo epistemológico y lo moral (Sarlé, 2000).

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSIONES

Este trabajo planteó el análisis de este corpus para poder desentrañar las configuraciones que produce con respecto al rol del nivel inicial, el perfil docente que se constituye y las funciones que se le asignan no sólo a nivel educativo sino también a nivel social.

El análisis del contenido de la revista *Maestra Jardinera* permitió imaginarnos la toma de decisiones que llevan adelante los educadores que las utilizan en las salas porque se presenta como un material que organiza la labor cotidiana (Da Silva, 2018) y que contiene desde sus propuestas y actividades, una mirada sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre la escuela, sobre el rol del maestro y la maestra de nivel, sobre las funciones que debe cumplir dicho docente y sobre todo, una concepción sobre la educación y la enseñanza vinculadas a discursos hegemónicos, y muchas veces estereotipados, de circulación social.

Esta revista es un material curricular de difusión masiva considerado “publicación para docentes” (Finocchio, 2009). Dicho corpus atiende a una progresión en donde se presentan diferentes temas, diversas estrategias y herramientas, propuestas y actividades para las clases y las conexiones significativas que se proponen, así como la extensión y profundidad que muestran sus hojas en cada proyecto a tratar. El estudio realizado nos permite interpretar el sentido que la revista otorga a la enseñanza y a la tarea docente (Finocchio, 2015) constituyendo así, un elemento rico de análisis ya que no representa sólo un material curricular neutral o simplemente organizativo de la práctica.

Esta investigación tuvo como punto de partida el año 1996 hasta la actualidad; en todas las ediciones se realizó una mirada analítica y reflexiva, a partir de la cual pudieron encontrarse los rasgos propuestos para el nivel. Muchos de los elementos encontrados remiten a las críticas que los especialistas señalan respecto de la producción editorial comercial y su articulación con otros componentes del dispositivo formador. Asimismo, constituyen una fuente de descubrimiento de concepciones pedagógicas subyacentes desde lo explícito, lo implícito, además de configuraciones sociales, culturales y educativas que en el imaginario se construyen alrededor del perfil de los y las docentes de nivel inicial.

Es más, por la fuerte presencia en las instituciones educativas que la autora de esta tesis ha recorrido, estos hallazgos señalan la urgencia de colaborar en el proceso de desnaturalización de su uso, así como de las concepciones que parece contribuir a forjar o cimentar en sus lectores y lectoras.

El objeto abordado, el período elegido y los ejes de análisis privilegiados se articularon alrededor de dos objetivos que se han expuesto a lo largo de los capítulos cuatro y cinco, y que constituyen la formulación de las conclusiones de esta tesis.

Con respecto a la formación docente continua puede decirse que constituye una herramienta que forma parte del dispositivo de formación. Como tal, refleja problemáticas similares a las que se configuran alrededor de la socialización profesional. Uno de los principales problemas se vincula con la simplificación que presenta acerca de los contenidos y su tratamiento. Esto constituye una dificultad similar a la que ya se planteó con respecto a la formación docente continua, sin embargo, al presentar soluciones de tipo práctico y simplificado suele tener una gran aceptación entre el conjunto docente. Es por ello, que la función docente queda relegada a la de un receptor, con el desarrollo de actividades vinculadas a lo familiar o lo doméstico antes que a lo profesional educativo.

Refleja estrategias pedagógico-didácticas lineales y a modo de receta, listas para implementar con lo cual se estaría dejando de lado la profesionalización docente como una instancia de reflexión, construcción del conocimiento y al mismo tiempo alejaría las posibilidades de conformar comunidades de aprendizaje que construyen mejoras en la calidad educativa al interior de las escuelas. Es necesario recordar que se trata de una producción editorial de gran circulación y, por ende, con mucha fuerza y potencialidad de generar otro tipo de procesos de aprendizaje y de formación en el colectivo docente. Es un material sumamente demandado por los profesores del nivel. La principal evidencia de esta aceptación queda expuesta en el altísimo porcentaje de venta de este producto, manifestado en el trabajo de campo realizado tanto en CABA como en PBA, donde alcanza un 90 por ciento<sup>33</sup> de su producción.

Entonces, si la revista maestra jardinera se hiciera eco de estas críticas o se transformara en un producto editorial congruente con el dispositivo de formación continua o en algo más elaborado y complejo, o ¿quizás pierde lectoras? Esta podría ser una pregunta para continuar trabajando o investigando en otra tesis.

---

<sup>33</sup> Este índice surge de la información provista por la editorial (EDIBA) y por el relevamiento realizado en 135 ciento treinta y cinco puestos de diarios tanto en CABA como en PBA.

Si tiene un caudal de lectoras tan alto ¿cómo podríamos pensar que no tiene un impacto formativo? ¿la revista tiene un efecto moldeador sobre la práctica de los docentes que la consumen? ¿sobre el hábito profesional tiene una formación formativa?, ¿cuál sería el uso y abuso de este emprendimiento editorial?

Este trabajo considera que la principal dificultad de esta revista pedagógica radica en su imposibilidad para convertirse en una herramienta genuina de profesionalización, discusión, entramado pedagógico y resignificación de las funciones y perfil docente del Nivel Inicial. Y esta dificultad se encuentra justamente en lo que la editorial tal vez considera como ventaja: su excesiva simplificación e instrucción.

Funciona más como un compilado de recetas imperativo antes que como una herramienta de reflexión que habilite a los docentes a tener un marco para desarrollar sus propias producciones.

Por otro lado, con respecto a esta herramienta y la construcción de un perfil docente del nivel inicial puede decirse que, a través de un análisis que va más allá de lo observable, y que toma en cuenta todo el conjunto que conforma la revista (imágenes, propuestas y discurso) pudieron registrarse distintos estereotipos y prejuicios alrededor de la construcción del perfil docente de nivel inicial como así también funciones que históricamente fueron discutidas y hoy intentan ser superadas.

Dentro de sus propuestas puede notarse también una simplificación del conocimiento que contribuye a una profesionalización banalizada que no profundiza demasiado en aspectos epistemológicos y tampoco didácticos con lo cual las prácticas educativas, de seguirse al pie de la letra de acuerdo a lo que propone la revista encontrarán grandes contradicciones con los marcos de referencia nacionales y provinciales y también las demandas sociales y culturales que plantea la infancia hoy y la sociedad del conocimiento.

Asimismo, se trata de un producto que al intentar simplificar las propuestas para su uso atenta contra un rol docente autónomo y reflexivo, capaz de construir propuestas didácticas situadas que respondan a las demandas socioculturales de cada entorno específico y a contextos de incertidumbre. En este sentido constituye un instrumento que a modo de lista de cotejo termina ofreciendo parcelas de conocimiento que obstruye un camino hacia la calidad educativa por la que tanto se brega dentro del sistema educativo.

Con frecuencia se nota que a partir del tratamiento de estas propuestas se brinda una función docente infantilizada, relegada a la de un simple receptor de propuestas pensadas



por otros y pensada como una madre sustituta abnegada y parte de estereotipos sociales contruidos desde los orígenes del nivel.

Lo que entra en juego son las bases a partir de las cuales se piensa el rol docente y se estructuran prejuicios, miradas sesgadas en torno al rol y concepciones que desde la historia y las diferentes modificaciones que fueron dándose en lo educativo y social ya se encuentran en vías de superación. Sin embargo, la revista entra en contradicción con nuevos planteos de resignificación de la tarea docente, de la función pedagógica, de la tarea de cuidar y asistir desde un vínculo ligado a la enseñanza y el aprendizaje ya que en el Nivel Inicial todo enseña, desde las diferentes acciones sistemáticas o no, los niños y niñas aprenden y las marcas que se configuran en los destinatarios de esta educación se relacionan más allá de lo didáctico pedagógico: implican un posicionamiento ético de la tarea.

Con respecto a su impacto en las funciones del Nivel Inicial, se encuentra que muchas de ellas también resultan simplificadas y, por tanto, se aprecia o un escaso tratamiento en cada una de ellas o un tratamiento equivocado. La función pedagógica es acotada debido a la escasa problematización del saber ya que al brindar un instructivo o receta a aplicar se desvirtúa esta función propiciando una desprofesionalización de la enseñanza. Lo mismo ocurre con respecto a la función socializadora. La función alfabetizadora contempla perspectivas que intentan desarrollar prácticas de lectura y escritura, pero, al configurarse desde esta simplificación que caracteriza a todo el producto editorial, no logra hacer un desarrollo desde enfoques más recientes y vinculados a la significatividad de la literatura y, tampoco, propuestas para aprender a introducir a niños y niñas en el mundo letrado desde la especificidad del nivel.

Finalmente, si bien constituye un material más, dentro de lo que se considera la prensa pedagógica, es necesario que como todo material que circula se analice a la luz de las nuevas perspectivas y demandas educativas. Desnaturalizando sus constructos y tomando lo que efectivamente puede ser potente para una enseñanza profunda en el nivel. De hecho, esta autora considera que varios de estos hallazgos podrían resultar un insumo muy potente en espacios de formación docente continua dentro de las instituciones. Interpelar el uso de la revista a partir de discusiones que pongan en tela de juicio y en discusión este tipo de materiales junto a los estereotipos y prejuicios acerca de la función y roles del nivel, los perfiles pedagógicos que se estigmatizan y el tipo de conocimiento que se pone en circulación.

Entonces, ¿en qué medida la revista recupera o busca la formación permanente de los y las docentes que la utilizan? ¿Cuál es la idea y/o propuesta de formación continua del docente que transmite el contenido de la revista? ¿Cuáles son los contenidos que atraviesan a la revista? ¿En qué medida los contenidos parten de las preocupaciones sociales y políticas presentes de los alumnos y alumnas? ¿Cómo sostiene la revista en los docentes la heterogeneidad de los grupos de los alumnos y alumnas que se presentan en las salas?

En la revista analizada, se indica la predominancia de contenidos referidos a una homogenización del alumnado, así como la formación centrada en la valoración de un único modo de aprendizaje que no contempla la diversidad real, ni la exaltación de propuestas, actividades o recursos para profundizar o generar insumo a la formación permanente del docente.

La revista no recupera o busca la formación permanente de los y las docentes que la utilizan, ya que no se posiciona desde una mirada crítica centrada en problemáticas enmarcadas en la amplia temática de la infancia. Se centra en una mirada sesgada y no situada en la proyección de un proceso educativo orientado hacia la búsqueda de creatividad o de mayores posibilidades para sus lectores.

La idea de formación continua de los y las docentes que transmiten los contenidos que se enseñan se relaciona con estructuras y con procesos homogéneos. La acción docente debe acompañar a una formación permanente, recuperando saberes, redimensionando y ampliando este proceso. La revista no se organiza en función de las competencias necesarias para responder eficiente y eficazmente a las complejas necesidades de los sistemas educativos actuales, en adecuada sintonía con el desarrollo de los infantes.

No busca formar un profesional con clara conciencia de la complejidad e importancia del fenómeno educativo sobre el cual el conocimiento, la iniciativa, o la capacidad de tomar decisiones oportunas y con actitudes positivas sean una oportunidad. En otras palabras, no se puede ser ignorante de la importancia de decidir por las mejores alternativas contribuyendo de inmediato a una calidad educativa.

Con respecto al grado de conexión de lo que se enseña con la realidad presente, se advierte que hay una ausencia relevante en sus hojas. El arte de interrelacionar los problemas propios de cada grupo de alumnos y alumnas está en peligro, ergo no posibilita una formación permanente de los lectores sino una manual de contenidos para las aulas.

Problematizar los contenidos de este producto editorial, haciendo relaciones con su significación actual y las distintas disputas y perspectivas que se juegan en su interior, implican no sólo una tarea didáctica, pedagógica o epistemológica: se trata de una postura ética en pos de una enseñanza de calidad que desnaturalice lo hegemónico.

Después todo el proceso de recolección de datos propuestos para el presente trabajo, sobre distintas lecturas y análisis de las propuestas y actividades presentadas por la revista *Maestra Jardinera*, se concluye que el contenido no alcanza a suplir las necesidades del docente en cuanto a una formación permanente y actualizada que logre llegar a los aprendizajes de los niños y de las niñas en sus etapas tempranas escolares ya que los docentes requieren de conocimientos teóricos para que puedan lograr la observación, detección y acompañamiento frente a las posibles dificultades. La revista no proporciona una formación que incentive a lograr la reflexión, contribuyendo a la calidad educativa en cuanto permita llevar a cabo los alcances del aprendizaje de los infantes y, a la vez, una formación continua del docente de educación inicial. En otras palabras, resulta un componente del dispositivo que funciona como un prisma que descompone las mejores intenciones que pueden llevar adelante desde otros componentes.

La invitación con la presente investigación es que los docentes no se conformen con las actividades presentadas o realizadas, sino que busquen su característica crítica y procuren la creación de sus propias estrategias para el mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, pues la educación es un constante aprendizaje y transmisión de conocimientos, si no se adquieren nuevos aprendizajes no se transmiten nuevos conocimientos.

Esta investigación se sostiene desde la mirada crítica frente al contenido simple; y a la vez reflexiva buscando la problematización de las estrategias propuestas por la revista *Maestra Jardinera*, tejiendo algunas relaciones con la historia del nivel inicial, de los prejuicios, y de las distintas perspectivas que se presentan en torno a algunos de los contenidos que tiene la prensa pedagógica, buscando brindar un aporte a la educación inicial y a la formación continua de las maestras y de los maestros de Nivel Inicial.

Con esto se busca contribuir al despertar de los docentes que aún procuran el uso de la revista y su implementación en las salas. El estudio detallado de las actividades y propuestas que la revista *Maestra Jardinera* presenta y el análisis en la importancia de la formación permanente del educador mostró que los docentes que la utilizan no adquieren conocimientos significativos. La reflexión parte de la importancia de que no se genera, a partir de las hojas de la revista, creaciones propias de las propuestas y actividades que

puedan necesitar los grupos de alumnos y alumnas que se presentan en las salas. Este corpus carece de contenidos teóricos que permitan la formación continua de los docentes, desde el campo de la reflexión y la autonomía.

En relación a los estudios de Finocchio (2007), este trabajo investigó la idea de que, entre las propuestas de la revista y la supuesta creatividad del docente, se ve al docente como carente de creatividad y permanentemente necesitado de propuestas atractivas para llenar el tiempo con “cosas efectivas”. La revista *subestima* a la maestra jardinera, no reconociéndola como un perfil profesional capaz de identificar situaciones problemáticas y construir con criterios propios una respuesta adecuada. Necesita todo hecho. En este contexto la invitación es que se busquen otros medios pedagógicos que incentiven la curiosidad y el despertar del gusto por el conocimiento de los docentes.

Este trabajo invita a continuar profundizando en el estudio de la prensa pedagógica, y con ello se incursiona en el campo frente a lo que este tipo de material nos presenta.

La revista *Maestra Jardinera* es un elemento representativo para muchos docentes que la utilizan y en la práctica termina formando parte (no institucionalizada, pero, parte al fin, y no por ello menos efectiva) de su saber docente. Esta revista es entonces, un elemento que juega en un sentido contrario de la formación brindando caminos sencillos y facilistas para la tarea pedagógica. Y en tal caso, qué lectura puede hacerse de esta dinámica de los “atajos” (y de su gran éxito). Avanzar sobre el estudio de otro tipo de revistas, como “0 a 5”, “Por escrito”, o las revistas pedagógicas que se publican desde los profesorados y/o universidades como “e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial”, ISPEI del profesorado Sara C. de Eccleston; “LA GRAN SIETE”, de la Escuela Normal Superior N° 7 José María Torres; “Territorios Escolares”, de la Escuela Normal Superior N° 1, Pte. Roque Sáenz Peña, entre otras, puede presentarse como una línea de investigación que se desprenda de la ya realizada y profundizar sobre el tema planteado. Así como, porqué la dinámica de los atajos o caminos facilistas tiene gran éxito entre los profesionales lectores.

A partir de este trabajo se podría pensar que, aunque se presentaron las debilidades generales de la revista, surgen otros puntos de indagación que están relacionados al campo de la psicología social como evidencia de un problema de la educación, la configuración de lo que este corpus documental nos acerca, no ya la revista, sino la sociedad (que demanda la revista) y se representa sobre este oficio, el rol profesional de la Maestra Jardinera. Profundizando un poco más, el estudio de este material nos muestra: la clave de las representaciones sociales sobre el rol docente. Se puede leer que hay entonces una

serie de articulaciones posibles entre un docente “deseado” por aquella enorme declaración de principios que es el currículum, y el docente “que emerge” desde las visiones de mercado, como la que está representada por la revista.

Cerramos esta investigación mostrando el papel de una revista en relación al Nivel Inicial y su incidencia en los procesos de formación permanente de los y las educadores que la utilizan. En este sentido, sería interesante estudiar las experiencias de quienes, las usan para indagar si de alguna manera, desafían los trayectos de formación conceptualizados por este corpus editorial.

En este trabajo se plantearon interrogantes que se considera fueron respondidos y surgieron otros que pretenden convertirse en nuevas líneas de investigación para la autora o para otros.

A modo de cierre, estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de pensar y re-pensar la formación permanente de docentes para el nivel inicial a relación con la prensa pedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberbuj, Claudia (2009), “La formación de profesionales universitarios en educación: un análisis comparado de los planes de estudio de las licenciaturas en educación y ciencias de la educación de la región metropolitana argentina”, Tesis de grado. Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Buenos Aires.

Alliaud, Andrea (2003). “La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles”, Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Alliaud, Andrea (2004), “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. 34(1), pp. 1-11.

Alliaud, Andrea. (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Editorial Granica.

Alliaud, Andrea y Jennifer Guevara, (2014), "La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio." *Presentación realizada en VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Facultad de Humanidades y Artes-UNR-Argentina*.

Aguerrondo, Inés (2007), "Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa." *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE* 23.3.

Aguerrondo, Inés y Lea Vezub (2011), “Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico”, en *Educación*. vol. 47, N° 2, pp. 211-235.

Álvarez, María Margarita (2011), “Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. En *Revista Electrónica Educare*. vol. 15, N° 1, pp. 99-107.

Angulo, José Félix y Nieves Blanco (1994), *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.

Arata, Nicolás y Marcelo Mariño (2013) *La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones*. ‘s.l.’ Buenos aires: Editorial Novedades educativas.

Bar, Graciela (1999), “Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo”, En *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima, Perú.

Bastos, María Helena Cámara (2006). La prensa de educación y enseñanza: observatorio de la formación de docentes y alumnos (Brasil, 1950-1980). *Archivos de Ciencias de la Educación*. 10(10), pp.45-98.

Bastos, María Helena Camara (2016). La prensa de educación y enseñanza: observatorio de la formación de docentes y alumnos (Brasil, 1950-1980). *Archivos de Ciencias de la Educación*. 10(10), pp. 01-89.

Bisquerra, Rafael y Rafael Bisquerra Alzina (2004), *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Bloch, M.N. (2014). Interrogating Reconceptualizing Early Care and Education (RECE) - 20 Years Along. En M. N. Bloch, G. S. Cannella, & B. B. Swadener (comps.). *Reconceptualizing Early Childhood Care and Education: Critical Questions, New Imaginaries and Social Activism: a Reader*. New York: Peter Lang.

Brailovsky, Daniel, Patricia Miranda y Rosana Ponce (2006), “Una aproximación al discurso pedagógico del nivel inicial desde el mercado editorial para docentes (1940-1968)”, en *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. Memoria Académica*. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13265/ev.13265.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13265/ev.13265.pdf).

Brailovsky, Daniel (2006), "Los muy señoritos": los maestros jardineros varones: un estudio sobre la normalidad escolar”, Tesis de Maestría en Educación con orientación en gestión educativa. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Brailovsky, Daniel (2012), Educación Inicial. Planificar con Unidades Didácticas y Proyectos. *Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPIyCE)*. Córdoba.

Broström, Stig (2006), Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education, en *Child and youth care forum*. vol. 35, Nº 5-6, pp. 391-409.

Brown, María (2014), Educación Inicial: ni guardería ni escuela, en *Documentos para el aula. Universidad San Francisco de Quito*, 4-7.

Calmels, Daniel (2009), *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Puerto Creativo.

Cannella, Gaile Sloan (1997), *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution. Rethinking Childhood*, (Vol.2). New York, Peter Lang Publishing, Inc.

Cardini, Alejandra y Jennifer Guevara (2017). *El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia*. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

Cardini, Alejandra, Gala Díaz Langou, Jennifer Guevara y Olivia De Achával (2017). Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. *Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 189*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

- Cardini, Alejandra y Jennifer Guevara, (2018), El Lugar del Currículum en la Primera Infancia: Aportes de una Mirada Comparada, en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 22, N° 3, pp. 10.
- Cardini, Alejandra y Jennifer Guevara (2019), “Desafíos de la educación inicial hoy”, en Cora Steinberg y Alejandra Cardini (Dir.), *Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Cardini, Alejandra y Jennifer Guevara (2019), “Los profesionales del nivel inicial en Argentina”, en Cora Steinberg y Alejandra Cardini (Dir.), *Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Cardini, Alejandra (2019). La regulación del nivel inicial en Argentina panorama normativo, en Cora Steinberg y Alejandra Cardini (Dir.), *Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Carli, Sandra. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Casasus, Juan (2007), *La educación del ser emocional*. Chile, Cuarto Propio.
- Contreras Domingo, José (2013). “El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 27, N° 3, pp. 125-136.
- Da Silva, María Lucila (2018), “Limpios, planchados y sonrientes: Performatividad y ética de la visión en las tapas de la revista *Maestra de Primer Ciclo*”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV (15). DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151504>), pp.1-21.
- Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, María Cristina (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. MECyT. Argentina.
- Davini, María Cristina (2015), *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Debesse, Maurice, (1982), "Un problema clave de la educación escolar contemporánea." *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau 42.
- De Puig, Irene y Angélica Sátiro. (n.d.) *Jugar a pensar: Recurso para aprender a pensar en educación infantil (4-5)*. Editorial: EUMO-OCTAEDRO.
- Ricoy Lorenzo, María del Carmen (2005), “La prensa como recurso educativo. Complejidad y pertinencia de su uso en la educación de adultos”, en *RMIE*, 10(24), pp. 10-56.



De La Vega, Agurtzane. (2013) *Formación permanente de los docentes de Educación Infantil*. Universidad internacional de la Rioja. 's.l.' s.n.'.

Di Caudo, María (2012), “Hablar de Niñez no es Hablar de Pequeñeces. Algunos desafíos para la política pública del Nivel Inicial en la Región de América Latina”, en *Alteridad. Revista de Educación*, Vol. 7, No. 2, pp. 106-115.

Diker, Gabriela (2002). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Organización de los Estados Iberoamericanos.

Diker, Gabriela y Flavia Terigi (2008), *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

DGCyE (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Escudero, Juan Manuel (1999). “La formación permanente del profesorado universitario: cultura, contenidos y procesos”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, N° 34, pp. 133-157.

Escudero, Juan Manuel (1999), “Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum”, en *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis, pp. 2-14.

Elbaz-Luwisch, Freema (2005), *Teachers' Voices. Storytelling and possibility*. Greenwich, Information Age Publishing.

Ellsworth, Elizabeth (2005), *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid, Tres Cantos: Akal.

Frabboni, Franco (1985), “Jardín Maternal y Pedagogía, este matrimonio no se ha hecho”, en *Infancia*, N° 8, pp.1-58.

Fernández Pais, Mónica. (2018), “Educación en la primera infancia a mediados del siglo XX”, en *5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia*.

Fernández Pais, Mónica (2019), *Historia y Pedagogía de la Educación Inicial en la Argentina*. Buenos Aires, Homosapiens.

Finocchio, Silvia (2007), “Del quiosco al aula: lecturas docentes”, Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (2009), *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Edhasa.

Finocchio, Silvia (2009), “Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)”, en *Propuesta Educativa*, (31), pp. 41-53.

Finocchio, Silvia (2013), “El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)”, en *Revista de Indias*, 73(257), pp. 219-238.

Finocchio, Silvia (2015), “La escuela en la historia argentina. Buenos Aires: Edhasa. Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916)”, en *Historia de la Educación. Anuario*, 16(2), pp.82-92.

Finocchio, Silvia, Leandro Stagno y Federico Brugaletta (2016), “Introducción: la prensa pedagógica como espacio de formación, definición e innovación”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10 (10), e002. En *Memoria Académica*.  
Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7564/pr.7564.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7564/pr.7564.pdf)

Follari, Roberto Agustín (2001), “Perfil del docente y crisis cultural contemporánea”, en *Perspectiva. Vol. 19 N° 2*, pp. 295-330.

Fullan, Michael (2002), *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. Buckingham, Open University Press.

Gálvez, Egidio (2000), “La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa”, en *Revista Iberoamericana de educación*, 22, pp.1-37.

Galindo, David Carabías (2016), “La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica”, Tesis de Doctorado. Universidad de Valladolid, España.

García, Rosa y Ana Castro. (2012) *La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria*. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 n° 1, pp. 297-322.

García Hervás, Ignacio. (2018), “Análisis histórico de los planes de estudio para la formación docente del nivel inicial en Argentina, entre 1886 y 1997”, Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés, Argentina.

García Hervás, Ignacio, Jennifer Guevara y Ángela Aisenstein (2020), ¿Puericultoras, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio, en *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 21, N° 1.

GCABA. (2000). *Diseño curricular de Educación Inicial*. Buenos Aires: GCABA.

DGCyE (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Guevara, Jennifer, (2017), *Divergencias en la definición del oficio docente en el espacio de las prácticas. Un estudio de caso sobre el nivel inicial*, en *páginas de Educación*, 10(2), 1-20.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. *Diseño curricular para la educación inicial, niños desde 45 días hasta 2 años*. Dirección General de Planeamiento Educativo, 2016.

Harf, Ruth, Elvira Pastorino, Patricia Sarlé, Alicia Spinelli, Rosa Violante y Rosa Windler (1996), *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires, El Ateneo.

Hernández Díaz, José María (2013). Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica (No. 370.946).

Hernández-Sampieri, Roberto, Carlos Fernández-Collado y Pilar Baptista-Lucio, *Definición conceptual o constitutiva*, (2017).

Izarra, Deyka, Isaura López y Elsa Prince (2003), “El perfil del educador”, en *Revista ciencias de la Educación, N° 21*, pp. 27-147.

Kaufman, Ana María (1999). *Alfabetización temprana, ¿y después?... Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Santillana.

Krtalic, Maja y Hasenay, Damir (2012), “Los periódicos como una fuente de información científica en las ciencias sociales y las humanidades: un caso de estudio de la Facultad de Filosofía, Universidad de Osijek, Croacia”, en *World Librari and Information Congress: 78 IFLA General Conference and Assembly. Croacia*, pp. 10-14.

*La Nación* (24 de octubre de 2001). Noticias Objetivos nacionales.

Lerner, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de cultura Económica.

Lizzi, Silvia (2009), *Didáctica de la lengua en el nivel inicial*. Buenos Aires, Bonum.

Lompscher, Joachim, Katerina Markova y Viktor Davidov (1987) *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López-Martínez, Olivia y Navarro-Lozano, Juan (2010), “Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria”, en *European Journal of Education and Psychology, Vol. 3 N° 1*, pp. 89-102.

Malajovich, Ana (2006), *Experiencias y reflexiones sobre el nivel inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Malajovich, Ana (2017), “La situación actual del nivel inicial”, en *Voces en el Fénix*, 8(66). Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, pp. 54-62.

Malajovich, Ana y Andrea Mirta. (2009) *Orientaciones didácticas para el nivel inicial*. ‘s.l.’. Editorial Spakowsky, Elisa

Martínez, Miguel Ángel. (2018) *Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia*. Revista historia y memoria, N. 16, pp. 281-318.

Mazover, Susana y Elda, Mevielle (n.d.) Las estrategias de enseñanza en la formación docente. 's.l.' 's.n.'.

MCyEN. (1995). Contenidos básicos comunes para la educación general básica. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Meléndez Sileny y Luis Gómez (2008). “La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias”, en *Laurus*, Vol. 14 N° 26, pp. 367-392.

Moreira, Manuel Area (1994), *Los medios y materiales impresos en el currículum. JM Sancho, Para una tecnología educativa. Barcelona, España. Recuperado el*, vol. 26.

Moss, Peter (2006), “Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker”, en *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), pp. 30-41.

Moyles, Janet (2001). “Passion, paradox and professionalism in early years education”, en *Early Years: An International Journal of Research and Development*, vol. 21 N° 2, pp. 81-95.

Muñoz, Daniel Ríos (2004). “Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 34 N° 2, pp. 95-112.

Penchansky de Bosch, Lydia y Hebe San Martín de Duprat (2004), *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la Práctica*. Buenos Aires, Colihue.

Pitluk, Laura (2007), *Educación en el jardín maternal*. Buenos Aires, Noveduc Libros.

Pitluk, Laura (2009), *Educación en el primer ciclo de educación infantil: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires, editorial CEP.

Pitluk, Laura (2017), *La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas, el juego trabajo*. Rosario, Homo Sapiens.

Ponce, Rosana Elizabeth. (2018) *Los inicios del jardín infantes y de la formación de maestras jardineras en la Argentina: Polémicas y debates pedagógicos*. Cuadernos de Pesquisa en educación, Victoria, 20(47), pp. 12-32.

REDEI Recursos educativos digitales para la educación infantil. (2014) *Recursos educativos para la educación infantil*. Revista del instituto de estudios en Educación. N° 20. Colombia.

Salido, Elvira y Mariano Soledo. (2013) *Materiales didácticos para la educación infantil*. Madrid: Narcea. 's.l.' 's.n.'

Sánchez, Filogonio (2001), "Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia", en *Acción Educativa*, vol. 1 N° 1, pp. 1-13.

Recuperado de [http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1176&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1176&a=articulo_completo)

San Martín de Duprat, Hebe y Lidia Penchansky de Bosch. (1988) *El Nivel Inicial*. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Editorial Colihue

Sarlé, Patricia (2000), "La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia", en *Associacao Nacional de PosGraduacao e Pesquisa em Educacao (Anped)*. 23 Reuniao Anual. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Sarlé, Patricia (2000), "La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia.", en la 23a Reunión anual de ANPED (GT 7), Caxambú.

Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. (2000). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco de Referencia. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Seguel, Ximena, Marta Edwards, Marta Hurtado, Javiera Bañados, Magdalena Covarrubias, Alejandra Wormald y Alejandra Sánchez (2001), "¿Qué efecto tiene asistir a sala cuna y jardín infantil desde los tres meses hasta los cuatro años de edad? Estudio longitudinal en la Junta nacional de Jardines infantiles", en *Psykhe* vol. 21 N° 2, pp. 87-104.

Skelton, C., & Francis, B. (2005). *A feminist critique of education: 15 years of gender education*. London-New York: Routledge-Falmer.

Sternberg, Robert y Tood Lubart (1997), *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona, Paidós.

Spakowsky, Elisa (2017), "La formación de docentes en cuestión", en *Voces en el Fénix*, 8(66), pp. 136-142.

Taggart, Geoff (2011), "Don't we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism", en *Early Years*, 31(1), pp. 85-95.

Tascón, Vivian Lissette Ospina (2016), "El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continua", en *Educación y Humanismo*, Vol.18 N° 30, pp.107-122.

Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.132>

Tascón, Vivian Lissette Ospina y Betancourt Márquez, Jessica (2016), "Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica", en *Educación y Humanismo*, 20 (34), pp. 294-311.

Terhard, Ewald (1987), "Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Revista de Educación*, Issue 284.

Terigi, Flavia (2005). Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Tobón, Sergio (2006), "Aspectos básicos de la formación basada en competencias", en *Talca: Proyecto Mesesup, N° 1*, pp.1-15.

Recuperado de <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

Torres, Rosa María (2004), "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", en *Revista colombiana de educación, N° 47*, pp. 10.

UEICEE (2017). La construcción de la identidad del nivel Inicial en la Ciudad de Buenos Aires. Un abordaje a partir de la metodología de historia oral. En *Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*.

Disponible en:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2017\\_ueicee\\_construccion\\_de\\_identidad\\_nivel\\_inicial.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2017_ueicee_construccion_de_identidad_nivel_inicial.pdf)

Riestra, Dora (2008), *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Vaillant, Denise y Carlos Marcelo (2001), *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

Vaillant, Denise (2005), "Formación de docentes en América Latina." *Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.

Vaillant, Denise (2007), Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, en *Revista pensamiento educativo*, 2007, vol. 41, N° 2, pp. 207-222.

Vaillant, Denise (2013), "Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas", en *Revista española de educación comparada* 22, pp. 185-206.

Vázquez, Pilar y Ortega, José Luis. (2010) *Competencias básicas: Desarrollo y evaluación en Educación Primaria*. España: Editorial Wolters Kluwer.

Vega, Renán. (n.d.) *Historia: conocimiento y enseñanza*. 2da edición. 's.l.' Colección de pedagogía S. XXI.

Vezub, Lea (2007), "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad" en *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.

Vezub, Lea (2009), "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina", en *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), pp. 911-937.

Vezub, Lea y Garabito, María Florencia (2017), “Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), pp. 123-140.

Violante, Rosa (2001). *Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Yinger, Robert, (1991), "The character of working knowledge." *annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.

Ynoub, Roxana, Samaja, Juan, y Vitalich, Pablo y Vanina Farías (2007), “Entornos de desarrollo y función socializadora en el contexto escolar del Nivel inicial”, en *Revista Científica de UCES, Vol. XI, N° 1*, pp. 165-185.

Zapata, Beatriz Elena y Leonardo Ceballos (2010), “Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8 N° 2, pp. 1069-1082.

## FUENTES PRIMARIAS

Argentina, Congreso de la Nación Argentina, Ley Federal de Educación Común, Gratuita y Obligatoria, Consejo Nacional de Educación (1884, julio 8). Ley N°1420 de Educación Común, Buenos Aires: Gobierno de la República Argentina.

Argentina, Boletín Oficial de la República Argentina (1995), Ley N° 24.195: Ley Federal de Educación, Buenos Aires: Gobierno de la República Argentina.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional, Buenos Aires: Gobierno de la República Argentina.



## REVISTA MAESTRA JARDINERA

- Maestra Jardinera*, N° 6, vol. 1, año 1, septiembre, Bahía Blanca, EDIBA, 1996.
- Maestra Jardinera*, N° 8, vol. 8, año 8, noviembre, Bahía Blanca, EDIBA, 1996.
- Maestra Jardinera*, N° 10, vol. 2, año 2, febrero, Bahía Blanca, EDIBA, 1997.
- Maestra Jardinera*, N° 11, vol. 2, año 2, marzo, Bahía Blanca, EDIBA, 1997.
- Maestra Jardinera*, N° 16, vol. 2, año 2, agosto, Bahía Blanca, EDIBA, 1997.
- Maestra Jardinera*, N° 17, vol. 2, año 2, septiembre, Bahía Blanca, EDIBA, 1997.
- Maestra Jardinera*, N° 18, vol. 2, año 2, octubre, Bahía Blanca, EDIBA, 1997.
- Maestra Jardinera*, N° 28, vol. 3, año 3, septiembre, Bahía Blanca, EDIBA, 1998.
- Maestra Jardinera*, N° 35, vol. 4, año 4, mayo, Bahía Blanca, EDIBA, 1999.
- Maestra Jardinera*, Bahía Blanca, EDIBA, 2000.
- Maestra Jardinera*, N° 48, vol. 5, año 5, julio, Bahía Blanca, EDIBA, 2000.
- Maestra Jardinera*, N° 52, vol. 5, año 5, noviembre, Bahía Blanca, EDIBA, 2000.
- Maestra Jardinera*, N° 53, vol. 5, año 5, diciembre, Bahía Blanca, EDIBA, 2000.
- Maestra Jardinera*, N° 61, vol. 6, año 6, septiembre, Bahía Blanca, EDIBA, 2001.
- Maestra Jardinera*, N° 66, vol. 7, año 7, marzo, Bahía Blanca, EDIBA, 2002.
- Maestra Jardinera*, N° 67, vol. 7, año 7, abril, Bahía Blanca, EDIBA, 2002.
- Maestra Jardinera*, N° 77, vol. 8, año 8, marzo, Bahía Blanca, EDIBA, 2003.
- Maestra Jardinera*, N° 78, vol. 8, año 8, abril, Bahía Blanca, EDIBA, 2003.
- Maestra Jardinera*, N° 80, vol. 8, año 8, junio, Bahía Blanca, EDIBA, 2003.
- Maestra Jardinera*, N° 84, vol. 8, año 8, octubre, Bahía Blanca, EDIBA, 2003.
- Maestra Jardinera*, N° 112, vol. 11, año 11, mayo, Bahía Blanca, EDIBA, 2006.
- Maestra Jardinera*, N° 114, vol. 11, año 11, junio, Bahía Blanca, EDIBA, 2006.
- Maestra Jardinera*, N° 132, vol. 13, año 13, marzo, Bahía Blanca, EDIBA, 2008.
- Maestra Jardinera*, N° 133, vol. 13, año 13, abril, Bahía Blanca, EDIBA, 2008.

- Maestra Jardinera*, N° 133, vol. 13, año 13, abril, Bahía Blanca, EDIBA, 2008.
- Maestra Jardinera*, N° 134, vol. 13, año 13, mayo, Bahía Blanca, EDIBA, 2008.
- Maestra Jardinera*, N° 135, vol. 13, año 13, junio, Bahía Blanca, EDIBA, 2008.
- Maestra Jardinera*, N° 136, vol. 13, año 13, julio, Bahía Blanca, EDIBA, 2008.
- Maestra Jardinera*, N° 141, vol. 13, año 13, diciembre, Bahía Blanca, EDIBA, 2008.
- Maestra Jardinera*, N° 157, vol. 15, año 15, abril, Bahía Blanca, EDIBA, 2010.
- Maestra Jardinera*, N° 158, vol. 15, año 15, mayo, Bahía Blanca, EDIBA, 2010.
- Maestra Jardinera*, N° 166, vol. 16, año 16, abril, Bahía Blanca, EDIBA, 2011.
- Maestra Jardinera*, N° 179, vol. 17, año 17, junio, Bahía Blanca, EDIBA, 2012.
- Maestra Jardinera*, N° 214, vol. 20, año 20, junio, Bahía Blanca, EDIBA, 2014.
- Maestra Jardinera*, N° 219, vol. 20, año 20, noviembre, Bahía Blanca, EDIBA, 2014.
- Maestra Jardinera*, N° 238, vol. 22, año 22, agosto, Bahía Blanca, EDIBA, 2017.
- Maestra Jardinera*, N° 260, vol. 24, año 24, octubre, Bahía Blanca, EDIBA, 2019.
- Maestra Jardinera*, N° 261, vol. 24, año 24, noviembre-diciembre, Bahía Blanca, EDIBA, 2019.
- Maestra Jardinera*, N° 263, vol. 25, año 25, marzo, Bahía Blanca, EDIBA, 2020.

## ANEXO

- Proyecto “Todos Juntos” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 1, N° 6/Septiembre 1996: 4).
- Proyecto “Recibimos Juntos a la Primavera” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 1, N° 6/Septiembre 1996: 6).
- Proyecto “Loa Alimentos” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 11/Marzo 1997: 7).
- Proyecto “Huerta Orgánica” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 16/Agosto 1997: 14).
- Proyecto “Conocemos nuestro cuerpo” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 2, N° 18/Octubre 1997:11).
- Proyecto “El valor de las pequeñas grandes cosas” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 3, N° 28/Septiembre 1998: 4).
- Proyecto “Llegan los colores al Jardín” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 3, N° 28/Septiembre 1998: 18).
- Proyecto “Buzón Lleno” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 4, N° 35/Mayo 1999: 12).
- Proyecto “Una computadora para mí” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 48/Julio 2000: 13).
- Proyecto “Fotomáquina: como construir una máquina de sacar fotos caseras” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 48/Julio 2000: 18).
- Proyecto “La Informática en la Sala: contar y agrupar” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 48/Julio 2000: 25).
- Proyecto “Feria Artesanal en el Jardín” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 52/Noviembre 2000: 6).
- Proyecto “Los amigos del Sol” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 52/Noviembre 2000: 18).
- Proyecto “Vivamos en un Lugar Limpito” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 5, N° 53/Diciembre 2000: 3).
- Proyecto “Periodo de Adaptación: Bienvenidos a bordo” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 7, N° 66/Marzo 2002: 6).

- Proyecto “Todos juntos hacemos más” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 7, N° 66/Marzo 2002: 16).
- Proyecto “Qué tienen los vegetales” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 7, N° 66/Marzo 2002: 20).
- Proyecto “Qué respiro cuando respiro” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 7, N° 67/Abril 2002: 6).
- Proyecto “Como se disuelven las sustancias” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 7, N° 67/Abril 2002: 6).
- Proyecto “Como está el día” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 7, N° 67/Abril 2002: 7).
- Proyecto “Conociéndonos en el Jardín” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 77/Marzo 2003: 9).
- Proyecto “El Tren del Cielo” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 77/Marzo 2003: 22).
- Proyecto “Los Juegos a los que Juego” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 78/Abril 2003: 8).
- Proyecto “Ciencias: Hojitas de Otoño” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 78/Abril 2003: 11).
- Proyecto “Fabriquemos Caramelos” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 78/Abril 2003: 12).
- Proyecto “Campaña Radial” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 78/Abril 2003: 20).
- Proyecto “Juguemos a ser payasos” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 80/Junio 2003: 7).
- Proyecto “Plástica: Coloreando Cera” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 80/Junio 2003: 22).
- Proyecto “Un proyecto equilibrado” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 80/Junio 2003: 33).
- Proyecto “Nos vestimos en familia” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 84/Octubre 2003: 7).
- Proyecto “Arte” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 8, N° 84/Octubre 2003: 30).
- Proyecto “Experiencias Burbujeantes” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 11, N° 112/Mayo 2006: 23).

- Proyecto “Química: extracto de repollo” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 132/Marzo 2008: 34).
- Proyecto “Ciencias: Rescate de Pingüinos” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 133/Abril 2008: 15).
- Proyecto “Matemática: Relaciones Espaciales” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 133/Abril 2008: 20).
- Proyecto “Duro de Ablandar” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 134/Mayo 2008: 17).
- Proyecto “Ecología: cuando el aire se contamina, la lluvia también” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 135/Junio 2008: 17).
- Proyecto “En Invierno somos Gladiadores” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 135/Junio 2008: 20).
- Proyecto “De menor a mayor” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 135/Junio 2008: 29).
- Proyecto “Satélite” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 136/Julio 2008: 15).
- Proyecto “Observando a las Hormigas” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 13, N° 141/Diciembre 2008: 27).
- Proyecto “Aves Argentinas, los pájaros que viven cerca del Jardín” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 16, N° 166/Abril 2011: 6).
- Proyecto “De Plástica Visual, mirate” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 16, N° 166/Abril 2008: 18).
- Proyecto “Creando nuestra propia Pyme dentro de la sala” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 17, N° 179/Junio 2012: 4).
- Proyecto “Educación Vial: el semáforo” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 17, N° 179/Junio 2012: 16).
- Proyecto “La Naturaleza Suena” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 24, N° 260/Octubre 2019: 32).
- Proyecto “Panel Informativo de Tortugas Marinas y Terrestres” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 24, N° 260/Octubre 2019: 34).
- Proyecto “Museo de Mates Familiares” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 24, N° 261/Nov/Dic 2019: 8).
- Proyecto “Armar un Libro con pedacitos del Jardín” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 24, N° 261/Nov/Dic 2019: 19).

- Proyecto “Muestra de Producciones de los niños jugando con luz negra y témperas flúo” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 24, N° 261/Nov/Dic 2019: 37).
- Proyecto “Construcción de juegos con agua para compartir con la familia para cierre de año” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 24, N° 261/Nov/Dic 2019: 38).
- Proyecto “Celebramos el Otoño” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 25, N° 263/Marzo 2020: 4).
- Proyecto “Feria de Sabores” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 25, N° 263/Marzo 2020: 8).
- Proyecto “El Muñeco de la Sala deja los Pañales” (Revista *Maestra Jardinera*, Año 25, N° 263/Marzo 2020: 12).