

Tendencias, cambios y continuidades en las prescripciones curriculares de la educación inicial en la provincia de Entre Ríos en el período 1984–2010

Trends, changes, and continuities in curricular
prescriptions of Initial Education in the Province
of Entre Ríos from 1984 to 2010

LUCÍA SOLEDAD GABÁS ⁽¹⁾

(1) Profesora de Nivel Inicial y Jardines Maternales (UCA, 2001), licenciada en Gestión Educativa para la Educación Inicial (UCU, 2006), especialista Superior en Jardines Maternales (PNFP, MEN, 2018). Tesista de la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC, UNL, 2008). Profesora a cargo de salas de nivel inicial en escuelas públicas de gestión privada y jardines privados particulares (2002–2007). Miembro del Equipo Técnico

Pedagógico de Educación Inicial en la Dirección de Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2008–2018). Profesora a cargo de la cátedra “Práctica 1: Sujetos y Contextos Aproximación a la práctica educativa” en el Profesorado de Educación Inicial en el Instituto D–232 “Santa Teresita del Niño Jesús” de la ciudad de Paraná, departamento Paraná. soledadgabas@hotmail.com

Palabras clave. educación inicial · curriculum · infancias · juego · enseñanza

Resumen. Esta investigación es un aporte que se enmarca en el crecimiento que la educación inicial ha experimentado en los últimos años como parte del sistema formal de enseñanza. El tema central refiere a las tendencias, cambios y continuidades explicitados en las prescripciones curriculares de la educación inicial en la provincia de Entre Ríos en el período 1984–2010. El estudio se realiza a través del análisis de los cuatro diseños curriculares que tuvieron vigencia en dicho período y los relatos, opiniones y valoraciones que maestras jardineras entrerrianas han construido a partir del desarrollo de sus trayectorias profesionales. La ausencia de trabajos específicos en esta temática para el nivel en Entre Ríos invita a abordar este problema para visibilizarlo, construirlo y analizarlo. Como objetivos se buscó describir contextualmente las prescripciones curriculares para la educación inicial en la provincia de Entre Ríos en dicho período histórico, identificar las diferencias y similitudes, permanencias y cambios que se observan en las prescripciones analizadas, y conocer las opiniones y valoraciones tanto de sujetos de estructuración como de desarrollo curricular relativas a las transformaciones generadas a raíz de los cambios curriculares producidos.

Keywords. initial education · curriculum · childhood · game · teaching

Abstract. This research work is intended to be a contribution to initial education in the framework of its growth in recent years as part of the formal teaching system. The central issue refers to trends, changes, and continuities in curricular prescriptions of Initial Education in the period comprised between 1984 and 2010 in the province of Entre Ríos, Argentina. The study is carried out by analyzing both the four curricular documents that were in force in the aforementioned period and testimonials, opinions, and assessments gathered by kindergarten teachers along the development of their professional careers. The absence of specific works on this subject for the first educational level in Entre Ríos motivated this research to address the problem in order to raise awareness about this issue. The aims of this study are: to describe curricular prescriptions of the first level of education in the province of Entre Ríos in the period comprised between 1984 and 2010; to identify the differences, similarities, continuity, and changes in these prescriptions; and to know the opinions and assessments on structuring subjects and curricular development in relation to the transformations generated by curriculum changes in the mentioned period.

Es imprescindible promover lecturas interpretativas y críticas de los procesos de producción de textos curriculares a partir de estudios de casos locales, esto seguramente contribuirá a consolidar el campo de estudios del curriculum y de las didácticas específicas ya que el nivel de la prescripción forma parte de la dinámica interna del proceso de producción, distribución, reproducción, y modificación del conocimiento escolar, por lo tanto no se debería eludir su indagación. (Alterman, 2005:143)

Introducción

Diversos interrogantes surgidos a partir de la propia trayectoria profesional tomaron forma de problema de investigación mientras cursaba la Maestría en Didácticas Específicas en la FHUC–UNL y fueron gestando las preguntas principales que enmarcaron este trabajo: ¿cuáles son los cambios y permanencias que surgen a partir de un análisis comparado de las prescripciones curriculares para la educación inicial en la provincia de Entre Ríos que tuvieron vigencia en el período 1984–2010? ¿Cuáles son las opiniones y valoraciones que algunas maestras jardineras entrerrianas han construido al respecto en el recorrido de sus trayectorias profesionales?

La búsqueda de respuesta a estas preguntas develó la intención de poder realizar un aporte para el desarrollo de estudios respecto del campo del curriculum, en este caso, de la educación inicial, y específicamente en la provincia de Entre Ríos, donde se detectaron vacancias en el tratamiento de esta temática. Esto resulta paradójico siendo esta provincia territorio protagonista en la historia de la educación inicial por ser cuna del primer Jardín de Infantes de Argentina y de Latinoamérica, que fuera creado en la Escuela Normal de Paraná el 4 de agosto de 1884. En 1886 se realizó allí la apertura del primer Centro de Preparación para Maestras Jardineras, y así, las estudiantes que aprobaban el cuarto año de sus estudios secundarios y deseaban especializarse en la docencia infantil sumaban dos años más de formación y egresaban como maestras kindergartianas, bajo la tutela de Eccleston y de la sociedad froebeliana por ella fundada.

Las primeras egresadas difundieron el Movimiento de Jardines de Infantes por toda la Argentina.

La profundización en las lecturas sobre los desarrollos y avances en lo que respecta al currículum permite afirmar que en los últimos años dichos estudios experimentaron un crecimiento importante en nuestro país, pero aún la constitución del campo es débil en cuanto a su estructuración, destacándose algunos aportes como los de Alterman (2005), Amantea (2004), Cappelletti y Fenney (2004, 2007).

Las áreas de vacancia que surgieron de la búsqueda de antecedentes relacionados con el presente trabajo, demuestran que existen estudios que se refieren al nivel inicial pero centran su análisis en un aspecto, dimensión o problemática curricular concreta, por ejemplo, los de Espinoza y Pacheco (2002), Biscay (2007), Rivadeneira Naranjo (2012), Gómez Naranjo (2012). Otros estudios comparten la temática y el enfoque comparativo, aunque difieren en la unidad de estudio, como es el caso de Malajovich (2001), Terigi (2002). Dos trabajos se relacionan específicamente con la presente temática de investigación, el de Migueles (1986) y Herenú (2016); es decir que, si bien existen algunos estudios referidos al currículum de nivel inicial a partir de enfoques comparativos, no se han analizado, específicamente, los cuatro diseños curriculares entrerrianos.

Desde el punto de vista metodológico y con un encuadre cualitativo caracterizado por la intención de conocer las representaciones que construyen los sujetos sobre distintos objetos de conocimiento, se abordó un trabajo de análisis documental definiendo ejes que facilitaron el establecimiento de comparaciones entre los diseños curriculares estudiados, que fueron:

- *Las Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario* publicadas en 1984 y aprobadas por Decreto 4244/84 del Ministerio de Hacienda, Educación y Obras Públicas, que tienen como encuadre normativo nacional la Ley de Educación Común 1420 de 1884, y el *Curriculum para el Nivel Pre Escolar*⁽¹⁾ del Ministerio de Cultura y Educación, que se había publicado en 1972.
- *El Diseño Curricular para Nivel Inicial* de 1997, publicado en el contexto de la Reforma Educativa de los años 90, con encuadre normativo nacional en la Ley Federal de Educación 24195 y los Contenidos Básicos Comunes.

(1) Este documento curricular nacional fue redactado luego de que se realizara en 1971 el Primer Congreso Nacional de Maestras Jardineras, organizado por la Unión Nacional de Educación Pre Escolar (UNADEP), en la ciudad de Mendoza. Este fue un significativo antecedente ya que se constituye en un primer intento de definir líneas curriculares que aportaran coherencia a las propuestas educativas que los jardines de infantes venían desarrollando de distintas formas en cada una de las provincias argentinas.

· Los *Lineamientos Curriculares para Niños y niñas de 0 a 2 años de 2007*, con encuadre normativo nacional en la Ley de Educación Nacional 26206, al igual que los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial* de 2008, aprobados por Resolución 150/09 del Consejo General de Educación (CGE).

En cuanto al trabajo de campo, se realizaron entrevistas a sujetos de estructuración y de desarrollo curricular,⁽²⁾ y a partir del análisis de la información recabada se fueron identificando expresiones similares entre sí y formulando interpretaciones que fueron comparadas con los conceptos teóricos detectados en el estudio de los diseños curriculares.

(2) Se realizaron siete entrevistas semiestructuradas presenciales a miembros de las comisiones curriculares que llevaron a cabo la escritura de los diseños y veintiséis encuestas online a sujetos de estructuración y desarrollo curricular, es decir, a maestras jardineras que implementaron dichos documentos.

Tendencias que surgen del análisis de los diseños curriculares entrerrianos para el nivel inicial

Los relatos que surgieron de las entrevistas y encuestas expresaron opiniones acerca de la implementación curricular y develaron el lugar de las maestras jardineras entrerrianas como depositarias de una tradición que muestra diferentes formas de hacer y de comprender la tarea de enseñanza en el nivel inicial.

Sin haberlo previsto inicialmente, a partir de la lectura comparada de los diseños curriculares y el análisis de los relatos anteriormente mencionados, han podido detectarse ciertas tendencias que se expresan a continuación.

Expansión del nivel inicial: crecimiento de matrícula y declaración de salas obligatorias

Como se ha dicho, la provincia de Entre Ríos ha sido un territorio protagonista en la historia de la educación inicial. Desde aquellos primeros pasos en la constitución del nivel en la provincia, se destaca como un hito histórico la creación de la Dirección de Nivel Pre Primario en el CGE en 1983, que logró definir otro escenario posibilitador de una expansión continua, lo cual puede asegurarse a partir de la lectura de los datos cuantitativos que

aportan los diseños curriculares y las consultas que se realizaron a las áreas correspondientes del CGE

Otros hitos importantes que aportaron a esta expansión han sido la declaración de la obligatoriedad de las salas de 5 años en la Ley Federal de Educación 24195 de 1993, la Ley de Educación Nacional 26206 que aporta el concepto de la educación inicial como unidad pedagógica y organizativa, y la Ley 27045 de 2014, que declara la obligatoriedad de las salas de 4 años, además de los actuales proyectos políticos que buscan dictar la obligatoriedad en la sala de 3 años, cuestiones que han colaborado en el crecimiento del nivel respecto de la cantidad de salas y de instituciones (Batiuk, 2015:11).

Actualmente, en Entre Ríos, según datos aportados por la Dirección de Educación Inicial del CGE, la cobertura de sala de 5 años es de un 99 %, sala de 4 años 75 % y sala de 3 años 20 %, aproximadamente. En la mayoría de los casos, las salas de mayor edad (3, 4 y 5 años) se encuentran en instituciones incorporadas a la enseñanza oficial, es decir, dependen del CGE. Debido a la ausencia de estudios longitudinales específicos respecto de la matrícula del nivel inicial en Entre Ríos, se consultaron fuentes que versan acerca de estudios nacionales, donde se mencionan porcentajes provinciales a partir de los cuales puede afirmarse que en los últimos años los/as niños/as entrerrianos entre 3 y 4 años se han escolarizado cada vez más (Tuñón, 2016:84).

Hoy la gestión estatal cuenta con un equipo de 22 supervisores, 48 directoras de unidades educativas⁽³⁾ y 53 directores de radio educativo⁽⁴⁾ que atienden a un total aproximado de 3000 maestras jardineras. La gestión privada cuenta con un solo cargo de supervisión que acompaña a 32 directoras de unidades educativas, y el resto de las salas del nivel inicial anexas a escuelas primarias de la gestión privada aún son supervisadas por profesores con formación en educación primaria, siendo un total aproximado de 800 maestras jardineras.

Queda por fortalecer el cuerpo de Directores de Radio y Supervisores Zonales que pertenecen a la enseñanza oficial, a fin de que se realice un asesoramiento pedagógico para acompañar la expansión cuantitativa descrita con anterioridad.

(3) Se refiere a los cargos directivos de instituciones que responden al concepto de educación inicial "como unidad pedagógica y organizativa", contando con personal directivo con titulación específica para el nivel inicial. Estas instituciones se encuentran en edificios independientes del nivel primario y atienden a los niños y niñas desde los 45 días a los 5 años.

(4) Se refiere a cargos de acompañamiento pedagógico que se desempeñan de forma itinerante entre varias escuelas primarias que albergan salas de la educación inicial.

En el caso de los niños de 45 días a 2 años, las propuestas educativas en Entre Ríos están a cargo de diversos sectores sociales (mayormente de carácter privado y/o municipal). Se presenta como un desafío a largo plazo plantear un trabajo que, mediante la definición de políticas públicas, permita la creación y expansión de estas salas maternas como una de las maneras de alcanzar la unidad pedagógica del nivel inicial proclamada en la Ley de Educación Nacional 26206 y Ley de Educación Provincial entrerriana 9890.

Ampliación de los marcos normativos para el nivel inicial

Así como el nivel ha crecido cuantitativamente, se manifiestan crecimientos cualitativos, expresados a través de la existencia de diversas normativas nacionales y provinciales que ordenan aspectos de la vida institucional en las unidades educativas del nivel inicial y orientan el diseño de trayectorias educativas integrales para los niños y niñas.⁽⁵⁾

Este proceso de visibilización de la primera infancia, que se expresa en la redacción de normativas, se profundiza a partir del cambio de paradigma que se produce con la vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que enmarca la problemática de la niñez como un asunto de derechos humanos.

En cuanto a los diseños curriculares entrerrianos, un dato que interesa a los fines del crecimiento cualitativo se refiere a las franjas etarias a las que fueron destinados estos documentos. La tendencia ha sido abarcar de manera progresiva todas las salas de la educación inicial: partiendo de los diseños curriculares de 1984 y 1997 que sólo expresaron que sus destinatarios eran los niños de 5 años, los de 2007 y 2008 abarcan a los niños y las niñas desde los 45 días a los 5 años, según la idea de la educación inicial como una unidad pedagógica y organizativa antes mencionada.

(5) Ley de Educación Nacional 26206, Ley de Educación Provincial 9890, Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes 26061, Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad Ley Nacional 23378, Resolución CFE 174 “Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial primario y modalidades y su regulación”, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (MEN, 2006), Cuadernos para el Aula Nivel Inicial (MEN), Serie Temas de Educación Inicial (MEN), Resolución CGE 150/09 “Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial”, Resolución 3945/10 “Marco Pedagógico y Normativo para el Nivel Inicial” y su modificatoria Resolución 4148/15 CGE, Documentos de Apoyo a los Lineamientos Curriculares de Educación Inicial, entre otros.

Procesos de construcción curricular cada vez más participativos

Cada uno de los procesos de construcción curricular analizados en este estudio han sido diferentes. En el caso de las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario* de 1984, fueron redactadas por una comisión de seis docentes jardineras, aunque en el documento no se explicita el criterio por el cual fueron seleccionadas. El *Diseño Curricular de Nivel Inicial* de 1997 también fue redactado en el ámbito de una comisión, con la particularidad de una gran presencia de profesores de nivel primario, sin realizar consultas a las maestras jardineras durante el proceso de escritura. En 2007, en cambio, la comisión redactora de los *Lineamientos Curriculares para Niños y niñas de 0 a 2 años* fue configurada íntegramente con docentes del nivel inicial, afianzándose un procedimiento de consulta y lectura de borradores del documento por parte de las maestras antes de su publicación. La escritura de los últimos *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial*, en 2008, fue coordinada por los equipos técnicos del CGE con participación de docentes especialistas en cada uno de los núcleos de aprendizaje que se proponen, continuando con el sistema de consulta instalado desde 2007.

Pueden observarse avances en cuanto a la claridad en la explicitación de los criterios de elección de los docentes que han conformado las comisiones curriculares para su producción, y, de forma paulatina, además, se han intensificado los procesos de consulta hacia las bases del sistema educativo a través de la presentación de versiones preliminares/borradores que las maestras jardineras han leído y evaluado pudiendo expresar sus opiniones, a fin de ser tenidas en cuenta para realizar ajustes en los procesos de escritura y toma de decisiones, resultado así construcciones curriculares más participativas.

Además, se ha instalado la necesidad de contar con referentes especializados en el nivel inicial, que realizando aportes como lectores externos o asesores, enriquecieron las miradas y las definiciones curriculares.

Cambios

«Comprender que los documentos curriculares son instrumentos que ofrecen orientaciones para la práctica implica rescatarlos e incorporarlos como herra-

mientas de trabajo para los docentes y los equipos de conducción» (Pitluk, 2007:49). En los documentos curriculares analizados, esas orientaciones se encuadran en determinados marcos teóricos, que brindan definiciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la educación, el rol docente, y el juego entre otras cuestiones. Como se mencionó con anterioridad, a fin de explicitar los cambios observados en los diseños curriculares entrerrianos se realizaron lecturas comparadas a través de ejes que guiaron este análisis documental. Estos ejes sirvieron, además, para dar un orden en el análisis de los relatos que aportaron las docentes.

La finalidad del nivel inicial y el rol de las maestras jardineras

La finalidad del nivel ha tomado distintos significados, desde el antiguo concepto de guarderías, hasta concebir hoy que las instituciones que atienden a los niños de 45 días a 5 años se definen como lugares de cuidado educativo para la primera infancia que garantizan derechos. A partir de estas revisiones normativas, hoy el trabajo institucional del nivel inicial se enmarca en el concepto de cuidado educativo, ya que se entiende que la infancia no es una etapa preparatoria para la adultez sino se comprende a esta etapa crucial en el desarrollo progresivo de la autonomía personal, social y jurídica. Así los niños pasan de ser objetos de tutela a ser sujetos de derechos. Los cambios normativos brindan un marco para repensar dicha finalidad. La Ley de Patronato de Menores de 1919 se basaba en los conceptos de asilo y amparo, cuestión que se revisa respecto de las relaciones entre sociedad, Estado, infancia y educación a partir de 1989 en la *Convención sobre Derechos del Niño*, y en 2005 en la *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*.⁽⁶⁾

Las definiciones que se han planteado en cuanto a la finalidad y sentido del nivel inicial se han centrado en suponer una oposición entre lo asistencial y lo pedagógico (Pitluk, 2007:17). Esto es resultado de la historia, del nacimiento de los primeros jardines como instituciones asistenciales que trabajaron, inicialmente, frente a la premisa de que había una diferencia entre cuidar y educar. Precisamente, es esa la revisión conceptual que se ha

(6) Con relación a la supuesta antinomia entre cuidar y asistir, si bien se citan la Ley de Patronato y la *Convención de los Derechos del Niño*, es un asunto asumido como parte de las problemáticas intrínsecas al jardín de infantes en singular más allá de las legalidades vigentes en cada período.

producido: hoy se considera que el cuidado de los niños pequeños es siempre educativo.

La revisión del concepto de crianza ha sido nodal para resignificar la educación en los primeros años de vida. Griego (2013:12), a partir de los planteos de Soto y Violante, define a la crianza como un proceso que se desarrolla durante los primeros años de vida de los niños/as que se realiza intuitivamente en los contextos familiares y en forma intencional en las instituciones educativas. La crianza debe ser vista como un proceso educativo a través del cual se transmite a los niños y niñas el conjunto de saberes sociales propio de cada comunidad. La crianza, entonces, se concibe como el conjunto de formas de nutrir, de ayudar a crecer, de ofrecer alimento, cuidado, saberes sociales propios de la comunidad en la que se nace.

Actualmente, se concibe la finalidad del nivel de esta forma en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial* de 2008:

Brindar una educación de calidad, oportuna y pertinente para niños y niñas como sujetos de derecho, partícipes activos de un proceso de formación integral en función de su desarrollo pleno, en estrecha relación con la función educativa de las familias, propiciando su integración a la sociedad en el marco de los valores éticos y democráticos. (CGE, 2008:33)

Otro aspecto analizado en este estudio ha sido atender a las diferentes formas de nominar el nivel. Los diseños curriculares plantean miradas que definen su identidad casi exclusivamente como un nivel preparatorio para la educación primaria, para luego enfatizar un sentido propio que responde al concepto de unidad pedagógica y organizativa propuesto por las normativas actuales. Así se acuñan conceptos como: nivel preprimario, educación infantil, nivel inicial, y, por último, educación inicial.

Estos devenires conceptuales se relacionan directamente con la forma de definir el rol de las maestras jardineras. Para comprenderlos resulta significativo recordar los aportes de Harf cuando sostiene que la representación de estas docentes correspondió históricamente al de «segunda mamá» (Harf, 1997:86), visión compartida con la generalidad de los docentes, pero reforzada en el caso de las jardineras y las maestras de primer grado, por atender a los más pequeños.

La consideración del rol docente puede visualizarse en el documento curricular de 1984 a través de las siguientes expresiones: «elegimos nuestro quehacer por amor a esos seres que se nos entregan en su totalidad y no nos piden ni belleza, ni inteligencia ni siquiera bondad: los niños» (CGE, 1984:82) en un apartado final llamado «El Sí de la Maestra Jardinera» (CGE, 1984:82). A partir del diseño curricular de 1997, son otras las acepciones que se asignan a las maestras: son consideradas profesionales de la educación. En los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años* de 2007 se considera a las maestras de las salas de 0 a 2 años como profesionales, profundizando el concepto presentado en el documento curricular de 1997: «El docente del jardín maternal debe ser un profesional que interviene en el cuidado integral del niño, acercándolo hacia la cultura y potenciando el desarrollo y el aprendizaje. Debe estar capacitado para tomar decisiones... ser autónomo» (CGE, 2007:46). Para las maestras, asumir el rol tal cual hoy se concibe implica poder reflexionar y tomar decisiones respecto de la propia tarea, con la libertad de poder elegir y fundamentar sus propuestas educativas, los recortes didácticos, las estrategias y actividades más pertinentes según las necesidades y particularidad de cada grupo de bebés–niños/as.

La relación del nivel inicial con la educación primaria y la educación integral

Respecto de la educación primaria, los planteos que se expresan en los diseños curriculares entrerrianos versan acerca de cuál ha sido y debe ser la preparación que el nivel inicial tiene que realizar para que los niños/as ingresen en el nivel primario.

Las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* plantean: «acercar a los niños a la escuela primaria a través de: visita de los maestros de primer grado a la sala, visita de los jardineros al aula de primer grado, realización de distintas actividades con la maestra de primer grado, excursiones y paseos en forma conjunta» (CGE, 1984:36). Luego, se presenta un concepto más amplio y abarcativo de alfabetización en clave de múltiples lenguajes propuesto en los *Lineamientos Curriculares para Educación Inicial de 2008*.

La continuidad deberá abarcar todos los tipos de contenidos, las estrategias didácticas y los aspectos de organización institucional, tendientes a evitar aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos niveles. Para construir un puente de articulación es necesario un conocimiento mutuo de los contenidos, las formas de trabajo y la normativa de ambas orillas. Eso requiere la constitución de espacios de discusión e integración epistemológica, ideológica y psico socio pedagógica. (CGE, 2008:47)

Así se develan, a partir de la lectura comparativa, diversos matices de una de las funciones de la educación inicial: ser el primer nivel del sistema educativo formal; desde enfoques que solicitaban al nivel inicial la concreción de tareas de ejercicios de grafismos, copia de letras y números, uso de cuadernos de aprestamiento, hoy las maestras jardineras deben considerar la articulación en clave de continuidad pedagógica (CGE, 2008:47). De esta forma se puede atender a procesos relacionales, afectivos, más amplios y abarcativos que aseguren la construcción de puentes entre las representaciones, metodologías de trabajo y propuestas de enseñanza.

Resulta un tema pendiente realizar más estudios sobre la articulación hacia el interior del nivel: es decir, entre las salas de una misma institución y entre las salas maternas y las de edades mayores. Esta cuestión está atravesada por la misma diversidad que presenta el nivel inicial entrerriano en cuanto a los formatos organizacionales y organismos de dependencia que fue descripta con anterioridad, especialmente respecto las salas maternas y como se da efectivamente la continuidad de las trayectorias educativa iniciadas en los jardines municipales y/o privados particulares en el sistema formal de enseñanza. En cuanto a la educación inicial y la educación especial se han sucedido cambios importantes. Uno de ellos es la consideración de quienes eran o son los destinatarios de las propuestas de educación inicial. En 1984 se nombraron como destinatarios de la educación infantil solo a los niños de 5 años (generalmente de zonas urbanas ya que la posibilidad de asistir al jardín de infantes en zonas rurales era casi nula) sin realizar ninguna aclaración acerca de la presencia de niños/as con discapacidades. Hoy, explícitamente, los destinatarios de las propuestas educativas del nivel inicial son todos los niños: con o sin discapacidad, con particulares formas de aprender o que requieren diversas modalidades de enseñar, de cualquier condición social, desde los 45 días a 5 años (CGE, 2007:22–23).

En los diseños curriculares estudiados los enfoques acerca de educación y discapacidad varían. Durante la vigencia de las *Bases Curriculares para Nivel Pre Escolar de 1984* al detectarse problemáticas / discapacidades en las salas se realizaba su derivación hacia las instituciones de educación especial. A partir de la vigencia del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* se comienza a plantear el concepto de atención a las necesidades educativas especiales que se encuadran dentro de procesos de integración:

la Educación Especial tiene que dejar de ser el sector educativo que se ocupa particularmente de un determinado tipo de niños, los diferentes, para convertirse en el sector que facilite el conjunto de recursos y complementado su accionar con la escuela común en beneficio de todos los alumnos. (CGE, 1997:4)

Los diseños de 2007 y 2008 presentan el concepto de inclusión como principio político que brinda encuadre a la realización de procesos de integración de niños y niñas con discapacidad. Se avanza en la definición normativa de formas de proceder, pautas, roles, funciones y explicitación de responsabilidades conjuntas, a fin de asegurar que las trayectorias educativas sean completas, continuas y significativas.

Los documentos explicitan la necesidad de la conformación de equipos integradores que acompañen estas propuestas educativas, lo que llevó a definir de forma más específica y clara roles y funciones de cada actor institucional para lograr el diseño de trayectorias integrales individuales ajustadas a la necesidad de cada niño/a en el seno de una propuesta común para el grupo de pertenencia.

Las concepciones de infancias, el juego y los diversos modos de aprender

Las variaciones observadas en los diseños curriculares en cuanto a las concepciones de infancias reflejan la multiplicidad de sentidos que se le otorgan. Algunas interpretaciones la definen por medio de una aparente uniformidad y otras otorgan fuerza a la constante dinámica de los entornos de crianza, reconociendo la multiplicidad de experiencias infantiles.

Las *Bases Curriculares para Nivel Pre Primario de 1984* expresan un modelo único de niñez basado principalmente en las perspectivas de la psicología evolutiva:

(el niño es) ...un ser en realización, potencialmente capaz de cambiar el mundo que lo rodea y de lograr su independencia, se reconoce al niño como persona, al ser quien es, diferente de los demás, que se constituye de un modo determinado y cuya manifestación por excelencia es la creatividad. (CGE, 1984:9)

En el *Diseño Curricular para Nivel Inicial de 1997* se considera al niño como un sujeto social al que deben garantizarse sus derechos

persona capaz de desarrollar sus potencialidades cognitivas, socio afectivas, expresivas, motrices y éticas... significa un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos, interpreta por sí mismo las señales y signos que definen situaciones, que advierte y anticipa problemas, sus posibles causas y consecuencias, busca y emplea información. (CGE, 1997:8)

Desde 2007, se considera a las infancias de forma plural, es decir, pensadas como un transitar por un tiempo construido socialmente que da lugar a diferentes procesos y modos de configuración de las identidades infantiles (CGE, 2008:52). Las distintas formas de nominar a los niños varían desde conceptos tales como: infantes, preescolares, niños y niñas. Para describirlos se han utilizado en el documento de 1984 perfiles de la conducta por edades cronológicas organizadas en áreas (cognitiva, socioafectiva y psicomotriz). A partir de 2007 se mencionan caracterizaciones de los niños/as que abandonando los perfiles por edad buscaron, precisamente, enriquecer los aportes de la psicología evolutiva, y atender a los particulares contextos de crianza valorando las oportunidades educativas que influyen en las esferas del desarrollo.

Las modalidades de aprendizaje han sido definidas en los diseños curriculares desde la mirada naturalista del niño, hasta la comprensión de que, en cada contexto, según los distintos niveles de desarrollo alcanzados por cada niño/a, se necesitan distintas formas de enseñanza.

También se ha analizado el concepto de aprendizaje. Los documentos curriculares nacional de 1972 y provincial de 1984 lo definieron desde una mirada que se centraba en el cambio de las conductas observables (CGE, 1984:23). Desde 1997 esa definición de aprendizaje se enriquece considerando una relación más dialógica entre maestros y niños (MEN, 1995:17). En los lineamientos curriculares de 2007 y 2008, la perspectiva de derechos toma en consideración cada contexto donde los niños y las niñas crecen, para jerarquizar el carácter educativo integral de dichos contextos, lo que precisa de diseños y propuestas diferentes en cada caso (CGE, 2007:3)

Respecto del juego, ha sufrido una serie de cambios en su manera de ser concebido y considerado en las tareas diarias de los jardines, por ejemplo, como forma de motivar la participación en una actividad, a fin de ocupar un tiempo de espera o como facilitador de un desplazamiento o cambio de lugar, como tiempo para los niños/as, como medio para enseñar contenidos, hasta considerarlo hoy como patrimonio, derecho y necesidad del/ de los/as niño/os/as, y como contenido de alto valor cultural.

si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. (CGE, 2008:35)

La definición de contenidos para la enseñanza y los modos de organizar la planificación

Sin contenidos no hay enseñanza, de allí que resulte fundamental en este estudio haber podido explicitar los criterios con los cuales se seleccionaron y organizaron dichos contenidos en los diseños curriculares entrerrianos para el nivel inicial en el período 1984–2010.

Los contenidos a ser enseñados a los más pequeños han seguido diferentes perspectivas. En 1984 se plantean los contenidos organizados en dos bloques: temáticos y del desarrollo.

En 1997, organizados por áreas disciplinares (Lengua y Literatura, Matemática, Área Expresiva —Educación Física, Expresión Corporal, Música y Plástica— y un Área Social– Natural–Tecnológica integrada). En los *Lineamientos Curriculares* de 2007 y 2008, en respuesta a un enfoque más globalizado, a través de la presentación de conceptos como campos de experiencias o conocimientos, o ámbitos y núcleos de aprendizajes.

Estos diferentes planteos en cuanto a qué se enseña en el nivel inicial buscaron el logro de una educación integral, lo que implica ofrecer oportunidades para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal, social.

Las bases curriculares de 1984 sostuvieron la importancia de respetar contenidos que prioricen una relación con las esferas del desarrollo enfatizando la mirada en las pautas que la psicología marcaba como un desarrollo psicológico, físico, y social esperado según la edad cronológica. De allí la organización en contenidos temáticos y del desarrollo.

En el *Diseño Curricular de Nivel Inicial* de 1997 se respetaron las lógicas de las disciplinas que se utilizaban para organizar la enseñanza en el nivel primario, enfatizando así la función propedéutica del nivel inicial.

En 2007 se propusieron enfoques de organización de contenidos más globalizados e integrales que posibilitaron respetar las tradiciones del nivel inicial sin que se produzca un proceso de espejamiento con otros niveles del sistema educativo, como son los ámbitos y núcleos de aprendizaje.

En cuanto a los modos de organizar la planificación cabe mencionar que, en 1984, solo se incluía el formato de unidades didácticas organizadas a partir de ejes temáticos. Los cambios se han presentado a través de la aparición de los formatos de proyectos (que buscan resolver problemas u obtener productos), talleres (como forma participativa y colaborativa de aprender), hasta las actuales secuencias didácticas (que atienden a la necesidad de enseñar ciertos contenidos de forma recursiva).

La evaluación de los aprendizajes, de las prácticas de enseñanza y de la gestión institucional

La evaluación en la educación inicial ha presentado ciertas particularidades a lo largo del período estudiado. Siempre ha respetado la característica de ser cualitativa (en ningún caso se ha definido a partir de una escala numérica, como sucede en otros niveles del sistema educativo formal). Los cambios analizados demuestran distintos focos de atención respecto del qué evaluar. En una primera etapa (1984–1997) las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* se refieren, casi exclusivamente, a la evaluación del aprendizaje de los niños, específicamente, se propone la observación de los cambios en las conductas a partir de la definición de ciertos objetivos y en relación estrecha con los perfiles de conducta definidos sobre la base de la edad cronológica:

(la evaluación es) ...el medio por el cual es posible determinar en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos, es decir, en qué medida la acción educativa ha producido efecto en quienes son objeto de la misma, los alumnos. Dichos efectos se han de manifestar en los cambios en la conducta, cambios que, precisamente, se hallan implícitos en los objetivos que la educación se propone alcanzar. (CGE, 1984:40)

En la publicación del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* se agrega como objeto de evaluación la gestión institucional definida como un marco general donde se inscriben las prácticas de enseñanza, considerando que son evaluables tanto el aprendizaje de los niños y niñas, así como las propuestas de enseñanza y los modos institucionales de gestionar:

(la evaluación) ...deberá considerar todos los aspectos significativos que intervienen en la acción educativa, siendo extensiva a distintos ámbitos tales como: el propio currículum, la institución escolar, el desempeño docente, la indagación y valoración de los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje atendiendo también a los resultados. (CGE, 1997:9)

En el caso de los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007*, se destaca el formato de la escritura narrativa, el concepto de aprendizaje en proceso, los contenidos a ser evaluados en clave de formación y la promoción automática y cronológica, que definen otros escenarios a fin de

efectivizar las prácticas evaluativas, planteos que se continúan y profundizan en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008*.

La evaluación constituye una herramienta pedagógica, transformándose en una acción reguladora, que busca la mejora de la calidad de las prácticas organizativas y educativas. Los procesos de evaluación son inseparables de los procesos de enseñanza. Son parte de ese proceso. (CGE, 2008:45)

La observación ha sido siempre la técnica de recolección de datos elegida por excelencia, aunque los últimos documentos curriculares abren el abanico proponiendo otras técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En cuanto a los instrumentos a través de los cuales se ha informado a las familias, los diseños curriculares en algunos casos, y la normativa en otros han definido: una *Ficha de Seguimiento Evolutivo* donde se mencionaban brevemente las pautas del desarrollo alcanzado por los niños en íntima relación con los objetivos formulados en las planificaciones, *Informes Evaluativos del Alumno* que brindaba información sobre los logros y dificultades en el marco de las áreas disciplinares que definía el diseño curricular de 1997, y *Registro y Seguimiento de la Trayectoria Escolar del niño/a* que actualmente, respeta el estilo narrativo y cualitativo en el marco de mencionar logros y dificultades en el marco de los ámbitos y núcleos para el aprendizaje propuestos en los lineamientos curriculares de 2008.

Continuidades, permanencias y ausencias

Las continuidades se expresaron en alguno de los relatos de las maestras consultadas cuando manifestaron que si bien recibieron los diseños curriculares en tiempo y forma según su publicación muchas veces han continuado prácticas en las que se han sentido seguras, o según una expresión: usando lo nuevo sin desechar lo anterior. La continuidad en las prácticas de enseñanza estuvo dada por un factor común que es relatado por varias de las maestras entrevistadas: al llegar por primera vez a una escuela los directivos le entregaban carpetas didácticas de la maestra anterior para que se guiaran al planificar. Esta forma

de hacer que se evidencia en distintas instituciones resulta útil para comprender cómo las propuestas de enseñanza permanecían a pesar de los cambios propuestos en diseños curriculares.

Las maestras señalan, además, otros ejemplos de continuidades en sus relatos: continuaron planificando por unidades didácticas por temas aunque ya se hablaba de unidades didácticas por recortes del ambiente, continuaron sosteniendo en la escritura conceptos como alumnos, infantes, pre escolares, por más que ya se había planteado el concepto de niños y niñas, siguieron escribiendo y hablando sobre período de adaptación cuando desde 2008 se replanteó conceptualmente como período de inicio, entre otras cuestiones.

Algunas maestras opinan que el acompañamiento en la implementación curricular es fundamental para poder instalar otros sentidos respecto de las prácticas de enseñanza. La falta de un acompañamiento pedagógico sostenido puede deberse al tipo de estructura organizacional en los cargos de acompañamiento y supervisión que existe en la provincia que fue expresado anteriormente. Esto, entre otros factores, lleva a que ciertas prácticas o representaciones permanezcan y continúen a pesar de que en las versiones documentales los planteos teóricos, pedagógicos y didácticos han develado más cambios que continuidades.

Como cierre...

Si la tarea de investigar se aprende investigando, el camino recorrido para llegar a finalizar este estudio se ha constituido no solo en un logro personal de gran aprendizaje que permitirá la acreditación de un estudio de posgrado, sino, ha cobrado sentido en cuanto a la importancia que tiene la investigación educativa, para las maestras jardineras que no siempre contamos con estudios que traten específicamente las temáticas que nos interesan, y que se presenten contextualizados según nuestros campos de desarrollo profesional. El enfoque de lo local, de lo situado, es una de las mayores potencialidades del trabajo realizado. Así, el análisis comparado de los diseños curriculares entrerrianos a partir de categorías ha permitido develar tendencias, cambios y continuidades en las prescripciones curriculares del nivel inicial en el período 1984–2010.

Se ha podido analizar cómo fueron expresándose de formas distintas en cada uno de los diseños curriculares estudiados cuestiones inherentes a la didáctica como las concepciones de infancias, enseñanza, aprendizajes, evaluación, formas de presentar el conocimiento, entre otras en un territorio específico y significativo a la historia del nivel inicial como ha sido la provincia de Entre Ríos. El análisis documental se vio enriquecido por el testimonio de cada maestra que brindó su tiempo y compartió sus creencias, opiniones y valoraciones.

Además, pudo analizarse el impacto que ha tenido la adopción de una perspectiva de derecho no sólo en los textos curriculares sino como formas de entender la tarea de la enseñanza hacia los más pequeños. Los niños y niñas tienen derecho a una buena educación desde su temprana infancia, tienen derecho a recibir un cuidado educativo amoroso, respetándolos según sus contextos de crianza para enriquecerlos a partir de un trabajo conjunto con las familias. El aprendizaje es un derecho en el marco del entendimiento de que los bebés pueden recibir educación *desde la cuna*. La ampliación de ese derecho se reflejó en los documentos estudiados, lo que no sólo ha enriquecido los marcos curriculares y conceptuales de la educación inicial en los últimos años, sino que ha tenido incidencia en el crecimiento cuantitativo del nivel a partir del dictado de la obligatoriedad de las salas de mayor edad (4 y 5 años) y la declaración de la universalización de los servicios educativos (salas maternas y de 3 años), garantizando así un mayor acceso, una mayor y mejor inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (2008).** La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación* (6). Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15071/15004>
- Amantea, A. et al. (2004).** *Concepciones sobre Currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina*. Buenos Aires: UBA.
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015).** *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires: OEI-UNICEF Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_Las_oportunidades__educativas_nivel_inicial_UNICEF_OEI.pdf
- Biscay, M. (2007).** *La formación docente en juego: Un análisis de la formación lúdica del profesor de Educación Inicial desde los Lineamientos Curriculares*. Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa. Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenbiscay.pdf>
- Cappelletti, G. y Fenney, S. (2006).** *El Currículum en Argentina: la búsqueda de un lugar*. Buenos Aires: UNQ. Recuperado de <http://23reuniaio.anped.org.br/textos/1220t.PDF>
- Consejo General de Educación de la Provincia De Entre Ríos. Dirección de Enseñanza Pre Primaria (1984).** *Bases Curriculares Nivel Pre Primario*.
- Consejo General de Educación de la Provincia De Entre Ríos. Dirección de Nivel Inicial (1997).** *Diseño Curricular para Nivel Inicial*.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2007).** *Lineamientos Curriculares para niños de 0 a 2 años*.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Privada (2008).** *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial*.
- Espinosa, M. y Pacheco, G. (2002).** *Análisis de los componentes de la teoría de la inteligencia emocional presentes en el Currículo de Educación Pre Escolar*. Tesis de Licenciatura Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Integral y Pre Escolar. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP7596.pdf>
- Fenney, S. (2004).** *Concepciones sobre currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina*. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/296202388_Concepciones_sobre_currículum_el_contenido_escolar_y_el_profesor_en_los_procesos_de_elaboracion_de_textos_curriculares_en_Argentina
- (2007). *La emergencia de los estudios sobre currículum en la Argentina*. En Camilloni, A. (Ed.). *El saber didáctico* (pp. 165-199). Buenos Aires: Paidós.
- Gómez Naranjo, M. (2012).** *Didáctica de la Matemática basada en el Diseño Curricular de Educación Inicial*. Tesis de Doctorado Universidad de León. España. Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación. Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2017/tesis_2a8a7c.PDF
- Griego, G. (2013).** *Actividades de crianza y pareja pedagógica: el abordaje de las actividades de crianza en sala de dos años bajo diferentes modalidades de trabajo. Un estudio comparativo de casos*. Universidad Abierta Iberoamericana. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114778.pdf>
- Harf, R. (1997).** *Nivel Inicial: aportes para una Didáctica*. 2da. ed. Buenos Aires: El Ateneo.
- Herenü, A. (2016).** *Las políticas educativas en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe. Rupturas y*

continuidades (1976-1986). Tesis de Maestría en Políticas Públicas para la Educación. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Malajovich, A. (2001). *Análisis de Documentos Curriculares en Latinoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/linea3/malajovich.pdf>

Miguel, M. (1986). *Análisis de las Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Pitluk, L. (2007). *Educación en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. 1° ed. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rivadeneira Naranjo, M. (2012). *El Currículo de Educación Inicial aplicado en aula y su contribución en el desarrollo cognitivo de los niños de 3 y 4 años del Centro de Educación Inicial ciudad de Cuenca de Quito*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Central de Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/307>

Soto, C. y Violante, R. (2011). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: «El currículo y los retos del nuevo milenio». Recuperado de https://docs.google.com/document/d/12C5XhLdZ2b8VbvXbwt5wz4mmccx7AzcUJ-C0beWjwJ_Y/edit?hl=en_US&pli=1

Tuñón, I. (2015). *Situación de la Infancia en el quinto año del período de Bicentenario: mayor protección social, privaciones y brechas de desigualdad 2010, 2011, 2012, 2013, 2014*. 1ra. ed. Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.

Fecha de recepción: 27/06/18

Fecha de aceptación: 30/10/18