



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS

PARA LA EDUCACIÓN

Las políticas educativas en el Nivel Inicial de la Provincia de

Santa Fe. Rupturas y continuidades (1976-1986)

Volumen I

Tesista: Prof. Adriana Hereñú

Directora de Tesis: Dra. Carolina Kaufmann

Año: 2016

A Gimena y Manuel, con amor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional del Litoral y al Ministerio de Educación de Santa Fe, que tramitaron un convenio garantizando nuestro trayecto en esta Maestría.

Al Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Claudio Lizárraga y al Secretario de Rectorado (UNL), Adolfo Stubrin por valorar y facilitar el desarrollo de esta Maestría. A Milagros Sosa Sálico por su permanente acompañamiento.

A Graciela Frigerio por su enseñanza, su hospitalidad... y por Kairós.

A Carolina Kaufmann por su minuciosa dedicación e infinita ternura.

A los maestros y maestras que colaboraron con su testimonio.

A mis compañeros y compañeras por la alegría del trabajo compartido.

ÍNDICE

VOLUMEN I

1. RESUMEN.....	5
2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	6
2.1 Objetivo general	7
2.2 Objetivos específicos.....	7
3. INTRODUCCIÓN.....	8
4. ANTECEDENTES	12
4.1 Algunos trabajos académicos precursores.....	12
4.2 Trabajos sobre educación referidos al período de la Dictadura en la provincia de Santa Fe	12
4.3 Otros trabajos sobre políticas educativas en la última Dictadura	18
5. ABORDAJE METODOLÓGICO.....	21
6. LA EDUCACIÓN EN LA INFANCIA DESDE LOS '60 HASTA LA ACTUALIDAD.....	29
6.1. BREVE CRONOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN SANTA FE. Cambios y transformaciones en la Educación inicial santafesina.....	39
7. PRECEPTOS PEDAGÓGICOS SUBYACENTES A LA POLÍTICA PÚBLICA DE LA DICTADURA.....	43
8. POLÍTICA PÚBLICA EN CLAVE DOCUMENTAL. ENTRE LA OBSECUENCIA Y LAS RESISTENCIAS.....	50
8.1 Circulares “De lo Técnico” (1976-1979)	50
8.2 Circulares "De lo cultural"(1976-1979).....	61
8.3 Circulares “De lo administrativo–legislativo” (1976-1978).....	67
8.4 Boletines de Educación 1980 a 1982.....	87
8.5 Análisis de la normativa (1983-1986).....	121
9. EL DISEÑO CURRICULAR INEXISTENTE.....	124
9.1 Análisis de la normativa de los Lineamientos Curriculares. Nivel Inicial. 1983	126
9.2 Análisis del contenido de los Lineamientos Curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años	128
9.3 Mesas de trabajo. Hacia un proyecto común de cambio curricular. 1984	138
9.4 Conclusiones de las Mesas de trabajo del Nivel Pre escolar	146
10. REFLEXIONES FINALES.....	153
11. BIBLIOGRAFÍA.....	161
VOLUMEN II.....	Anexos documentales

1. RESUMEN

Esta tesis se centra en el análisis de la educación en el Nivel Inicial del Sistema Educativo de la Provincia de Santa Fe. Se estudian las Políticas Públicas que se implementaron durante la última Dictadura, considerando además, los años de la llamada transición democrática (1976-1983) con el fin de vislumbrar rupturas y continuidades.

Durante la década estudiada, existían jardines de infantes oficiales que funcionaban en forma independiente y, además, salas de preescolar en las escuelas primarias. Esto hace que los documentos oficiales analizados (circulares y boletines educativos), deban ser leídos minuciosamente con el objeto de rastrear aquellos preceptos indicativos que den cuenta del modo en que las Políticas Públicas replicaron en las salas de este nivel educativo.

Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, el nivel careció de diseño curricular. Si bien hubo un documento llamado ‘Lineamientos Curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años’ (Resolución Ministerial N° 1109/83); quedó sin efecto por una modificación que suspendió su aplicación (Resolución Ministerial N° 67/84).

También se analizan las llamadas ‘Mesas de trabajo’ (1984) que constituyeron un proyecto de elaboración curricular que no logró concretarse pero significó una oportunidad de participación para los docentes, en el marco de la incipiente democracia. El análisis documental se complementa con entrevistas a docentes que se desempeñaron en las salas de 5 años durante los años estudiados para que, en un requerimiento de evocación, manifiesten cómo era trabajar en los años de la dictadura, cómo planificaban ante la ausencia de diseño curricular, si utilizaban ciertas estrategias ante las preceptos propios del régimen autoritario y qué cambios advirtieron con el advenimiento de la democracia, como así también su participación en las mesas de trabajo.

Esta indagación pretende adentrarse en un sitio del Sistema Educativo que, por la ausencia de trabajos específicos en esta temática para este nivel, se convierte en un verdadero problema por visibilizar, construir y analizar.

2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

El análisis de las políticas públicas que se implementaron para la Educación Inicial en la Provincia de Santa Fe (1976-1986), se complementa con las intervenciones pedagógicas que los docentes implementaron para sobrevivir a los embates autoritarios del período más cruel de la historia reciente de nuestro país. Las rupturas y continuidades que operaron después de la Dictadura, durante los primeros tres años de democracia completan el análisis.

La Educación Inicial en Santa Fe, se caracterizó históricamente por la ausencia de diseños o lineamientos curriculares. Es de esperar que dicha ausencia determinara un modo particular de intervención pedagógica que es interesante analizar.

El diseño curricular que finalmente se implementó fue el derivado de la Ley Federal de Educación durante la década de los '90, el cual parece haber legitimado la copia a la escuela primaria, separando las acciones pedagógicas de los ejes constitutivos propios del Nivel como son el juego, la problematización de la realidad y los modos propios de habitar las instituciones respecto del uso y distribución de los espacios y los tiempos; determinantes de un modo particular de entender el aprendizaje. Estas consideraciones no se plantean aquí como certezas, sino como cuestiones que circulan en el decir de algunos maestros y maestras que es necesario transformar en interrogantes que permitan abrir el análisis hacia otros planos posibles¹.

Si bien existió un documento llamado 'Lineamientos curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años' validado en octubre del '83; nunca llegó a implementarse. Una vez más, la intención de extender el período de indagación hasta el '86, se apoya en el interés de comprender las rupturas y continuidades subyacentes al llamado 'período de transición'.

¹ Estas consideraciones acerca de los avatares curriculares del Nivel Inicial y su configuración definitiva a partir de la Ley Federal de Educación (1993), merecen tener una mención en este trabajo para una mayor comprensión de la dimensión del asunto, pero no incumbe al desarrollo específico de este trabajo que abarca un período delimitado entre 1976 y 1986.

2.1 Objetivo general

- Conocer de qué modo se implementaron las políticas públicas para la Educación en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe durante la década 1976-1986, analizando rupturas y continuidades.

2.2 Objetivos específicos

- Profundizar de qué modo se implementaron las políticas públicas santafesinas, para la Educación Inicial (1976-1986).
- Explorar desde qué posicionamiento los docentes de Nivel Inicial desarrollaron su tarea en un contexto autoritario y con ausencia de diseño curricular jurisdiccional para el nivel.
- Desentrañar rupturas y continuidades en el accionar pedagógico de los maestros/as en el período de la transición democrática.
- Indagar y analizar las intervenciones pedagógicas en la experiencia cotidiana referida por los maestros del nivel.

3. INTRODUCCIÓN

Durante la década estudiada, existía escasa cantidad de Jardines de Infantes independientes cuya directora a cargo era una maestra del nivel², encontrándose muchas salas de preescolar funcionando dentro de las escuelas primarias. También la Dirección Provincial abarcaba a ambos niveles, al inicial, llamado preescolar y al primario. Recién en 1985, por Disposición N° 47/85 se instrumenta, a modo de experiencia, una nueva modalidad, los Jardines de Infantes Nucleados, que busca entre otros objetivos dar autonomía y coherencia a los servicios educativos. Esta normativa establece que los mismos se presten en instituciones del Nivel o estén ubicados en ámbitos de escuelas primarias. De hecho, antes de la fecha mencionada, las informaciones ministeriales llegaban a la escuela primaria o a los escasos Jardines de Infantes, a manos de la directora, quien tenía como función difundirlas y hacerlas cumplir. Es factible hacer un ejercicio de imaginar de qué manera eran difundidos en la escuela los documentos ministeriales; pero si bien las maestras jardineras recibían esas informaciones en las reuniones plenarias que compartían con el resto de los docentes de la escuela, no contaban con contenidos, sistematizados en un diseño curricular, para orientar la enseñanza en el nivel.

Será preciso, entonces, preguntarles a los docentes que se desempeñaron en esos años acerca de sus intervenciones pedagógicas a partir del relato de sus acciones en el aula y en el modo de habitar las instituciones educativas.

Según testimonios de los entrevistados, los maestros elaboraban sus planes anuales y planificaciones áulicas con los aportes que habían recibido en su formación como maestros, fundamentalmente en la práctica docente y residencia. Sus planificaciones

² A pesar de lo dicho, existía un reducido grupo de Jardines de Infantes que desde hacía muchos años y por diferentes motivos, se ubicaban en edificios independientes y contaban con dirección propia. Un ejemplo típico y bien conocido es el Jardín N° 38 Magdalena Güemes de la ciudad de Rosario que es un establecimiento Oficial y Público ubicado en el Barrio Remedios de Escalada de San Martín. Su historia se remonta a marzo de 1952. Allí un grupo de maestras jardineras fueron designadas para adecuar la vieja casona de boulevard Avellaneda 941 y transformarla en un Jardín de Infantes con el objeto de cubrir las necesidades educativas de los niños de este importante sector de la ciudad conocido popularmente como Barrio Echesortu. El domingo 1 de junio del mismo año se convoca a los padres de los primeros inscriptos a una reunión informativa ya que al día siguiente iniciaba sus actividades. Así el 2 de junio de 1952 se inaugura oficialmente el Jardín de Infantes N° 38 con 6 secciones. Dos días después se conforma la Asociación Cooperadora cuya primera Comisión Directiva fue integrada por los padres de los alumnos. En el mes de julio en coincidencia con su fallecimiento, la Asociación Cooperadora bautiza al Jardín con el nombre de Eva Perón, denominación que tuvo hasta la llamada Revolución Libertadora de septiembre de 1955. Desde sus comienzos este establecimiento fue muy querido y apoyado por el barrio. Así es como el Club Atlantic Sportsmen le dona el primer mástil para enarbolar la Bandera Nacional que enviaría el gobierno de la provincia. La labor educativa del Jardín siempre tuvo un valor relevante en la comunidad.

eran confeccionadas con los contenidos y modos que habían aprendido en el profesorado. La concepción de la llamada Educación Personalizada era el basamento de la formación docente de la época de la Dictadura y en los primeros años de la democracia, basta con recordar libro de García Hoz que todos los maestros formados en ese período recordarán, ‘Educación Personalizada’.

Durante la dictadura fue evidente la preocupación acerca de la ‘penetración ideológica’. En un documento emanado del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación³ se manifiesta claramente:

Visto: El Propósito y los Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional, y considerando: Que es materia fundamental del aludido Propósito la erradicación de la subversión en todas sus formas. Que entre los Objetivos Básicos a alcanzar se encuentran la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta. Que el personal docente y directivo de establecimientos educacionales es el que en definitiva, en forma directa, ejerce la transmisión de conocimientos y la conducción de los respectivos ámbitos. Que por tal motivo resulta necesario proveer a dicho personal de la mayor información para el cumplimiento de sus funciones y de la delicada labor a su cargo. A continuación el Ministro de Cultura y Educación de la Nación resuelve: Que el folleto será distribuido en todos los Establecimientos escolares, siendo las autoridades de los respectivos establecimientos las responsables de su difusión. Que en la medida que lo permitan las características de los diferentes niveles de la enseñanza, se dará a conocer también a los educandos los conceptos incorporados al folleto motivo de la presente resolución. Que el personal de supervisión controlará el cumplimiento de lo dispuesto en la presente resolución. (Resolución N°538/77, pp.1-2)

Luego de una breve introducción, el folleto desarrolla conceptos generales propios de la jerga guerrillera como ‘comunismo’, ‘guerra de guerrillas’ y de nombres notables como Marx, Engels y Lenin; y continua un derrotero de información histórica acerca de la llamada subversión, entendida como infiltración ideológica en el sistema educativo nacional y latinoamericano.

Un sobresalto embarga la lectura al llegar al capítulo III titulado ‘Estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo’. En el apartado que se refiere a los niveles

preescolar y primario, tratándose de la educación de los niños, asegura:

Que el accionar se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas y conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores. La comunicación se realiza de manera directa, a través de charlas informales, lectura y comentario de cuentos tendenciosos editados a tal fin. A su vez, las editoriales marxistas ofrecen estos libros para el desarrollo infantil que pretenden acompañar al niño en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos; que los ayuden a no tener miedo a la libertad; que los ayuden a pelear, a querer, a afirmar su ser; a afirmar su yo contra el yo que muchas veces le quieren imponer padres o instituciones, consciente o inconscientemente, víctimas, a su vez, de un sistema que los plasmó o trató de hacer a su imagen y semejanza. (Resolución N°538/77, pp.48-49)

Es evidente que las acciones que se enuncian como reprobables son, en definitiva, aquellas por las cuales entendemos y justificamos nuestro oficio de enseñar. La libertad; condición de la democracia; el conflicto y la discusión sin tapujos y sin miedo; condición de la política por excelencia; es también la premisa fundamental de una pedagogía que se enlaza ineludiblemente con la política.

Resulta interesante y sorprendente la preocupación de los cuadros ideológicos que servían a la dictadura acerca de la educación de los niños más pequeños. Tendemos a pensar que el acento estaba puesto en la política destinada al nivel secundario, terciario y universitario como semillero de militantes políticos; sin embargo también se dedicaban a entender y reprimir los modos como los maestros podían ejercer una penetración ideológica en sus alumnos a través de juegos, hábitos, cuentos, reflexiones o el simple hecho de otorgarles la posibilidad de la palabra propia. Estas Resoluciones Ministeriales emanadas desde Nación para su aplicación directa en las escuelas, tenían también su partida de Disposiciones Ministeriales Jurisdiccionales que cada provincia ejercía desde su Ministerio.

¿Cómo pensar estas cuestiones, estos interrogantes en las escuelas, que son las depositarias replicadoras de toda política pública destinada a la educación?

Es de esperar que por la propia formación de los maestros y maestras fuera más evidente y extendido, en los años '60 y principios de los '70, la lectura de las nuevas corrientes llamadas teorías críticas, incluida la obra de Paulo Freire. Basta recordar ese pequeño y elocuente libro 'Maestro pueblo, maestro gendarme' de María Teresa

Nidelcoff (1972).

Otra pregunta que se vislumbra, en consonancia con lo anteriormente dicho, sería: ¿Cuánto hay de domesticador y autoritario en las prácticas de los maestros/as del Jardín de Infantes, a pesar del imaginario social y pedagógico que ubica al nivel como la contrapartida crítica a la escuela tradicional; un nivel históricamente ligado a la Escuela Nueva con su impronta en la experimentación, el juego, el arte y la problematización de la realidad?

¿Con qué instrumentos se implementó? ¿Qué evidencian los textos oficiales, reglamentos, decretos, resoluciones y lineamientos curriculares sobre esta acción represiva explícita o solapada?

¿Del estudio de estas disposiciones, se puede deducir que hubo una etapa de transición del período más duro de la represión hacia posturas más blandas, más ‘democráticas’ coincidentes con la necesidad de la Dictadura de ejercer una gobernabilidad posible a la manera de otras dictaduras más laxas?

¿Cuáles fueron las grietas, los intersticios que permitieron a los maestros/as generar una acción transgresora en medio de ese autoritarismo extremo?

4. ANTECEDENTES

4.1 Algunos trabajos académicos precursores

Un conjunto de trabajos académicos que muy tempranamente se dedicaron al análisis de la época dictatorial, se consignan a continuación. Debido a la cantidad de escritos, se deja constancia de algunos de ellos⁴

Tedesco, J. C, Braslavsky, C y Carciofi, R. (1983) exponen con detalle el proyecto autoritario de la dictadura. En otros trabajos Braslavsky (1983, 1985, 1986, 1989) da cuenta de la situación heredada después de la dictadura en materia educativa, presentando no sólo las consecuencias sino también los preceptos pedagógicos y políticos que sustentaron teóricamente dicho período. La discriminación educativa instalada sistemáticamente es objeto de análisis de los escritos de esta autora imprescindible, como así también la preocupación por el período de la transición democrática en clave de comparación en años muy cercanos al proceso estudiado. Todos estos trabajos de Braslavsky y otros autores, dan cuenta de la temprana preocupación de algunos intelectuales por desentrañar los preceptos teóricos que sustentaban a los ideólogos de la dictadura y las consecuencias de las políticas públicas implementadas.

En un trabajo de amplia difusión, Filmus y Frigerio (1988) proponen un debate abierto que permite identificar todos los modos y experiencias denunciadas como autoritarias y heredadas de la dictadura, abriendo una discusión en pro de una educación verdaderamente democrática.

Por otro lado, la autora Adriana Puiggrós (1986; 1997) desentraña también la historia de los períodos democráticos y autoritarios de la Argentina, caracterizando a la historia reciente argentina en sus polos dictatoriales y utópicos.

Tiramonti y Nosiglia (1991) se ocupan especialmente de la normativa educativa propia de la llamada ‘transición democrática’ en un exhaustivo informe.

4.2 Trabajos sobre educación referidos al período de la última Dictadura en la provincia de Santa Fe

Con motivo de cumplirse los treinta y cinco años del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, en 2011 se editó una publicación bajo el título ‘La escritura de otras historias.

⁴ Para ampliar y profundizar sobre los trabajos de autores precursores se puede acceder a la página web de Hear “Centro de estudio en historia educativa argentina reciente” UNR <http://hear.unr.edu.ar/publicaciones-2/publicaciones-precursoras/>

Compilación de trabajos de memorias del pasado reciente en la provincia de Santa Fe', organizado por el Proyecto de extensión de Interés Social 'Producción de Memorias Populares Locales' de la UNL y la Secretaria de Derechos Humanos de la Asociación del Magisterio de Santa Fe –AMSAFE– Provincial. La convocatoria tuvo por objeto recabar información sobre las obras que recogen memorias sobre distintos hechos y actores individuales o colectivos -ficcional y no ficcional-, en cualquier soporte: libros, artículos, investigaciones académicas, producciones fílmicas, videos, ediciones electrónicas, revistas, entre otros. La misma, explica que los primeros libros, investigaciones y materiales en distintos formatos comenzaron a circular en la década del '80 con la esperanza de hacer visible lo que tan brutalmente el terrorismo de Estado había intentado borrar⁵.

Durante estos años, con continuidad y perseverancia, fue importante explorar la forma de hablar del horror y del genocidio porque eso posibilitó verdaderos aprendizajes sociales que se convirtieron en conquistas simbólicas en la medida que pudieron ser incorporados a la memoria colectiva. Esta tarea fue profundizándose desde distintos lugares y pertenencias: organismos de derechos humanos, actores directamente implicados, investigadores, comunicadores sociales, artistas, organizaciones políticas, sociales y sindicales. De este modo, las múltiples y diversas voces recuperadas por esas escrituras impidieron el olvido, rompieron el silencio.

La idea de relevar y compilar esas diversas producciones de memoria realizadas en la provincia de Santa Fe tiene varios objetivos. Así lo expresa el folleto de divulgación difundido por AMSAFE (Santa Fe).

- Visibilizar nuestras capacidades de resistencia y de creatividad para reunir las piezas de una historia rota pero no derrotada
- Producir conocimiento acerca de la dimensión local de los hechos de la última dictadura y sus consecuencias subjetivas, sociales y políticas.
- Construir un recurso colectivo que posibilite otros trabajos de memorias locales.
- Favorecer la accesibilidad y circulación de las producciones en diferentes ámbitos y públicos. (AMSAFE, 2012, p.2)

Se mencionan aquí algunos títulos, autor/es y un breve resumen de cada una de las obras referidas a educación de dicha compilación; todas ellas están dedicadas a distintos

⁵ Esta compilación se encuentra disponible en internet. Para leer los documentos que la componen se puede ingresar con el siguiente link <http://www.narrativas-memoria.com.ar/convocatorias/Catalogo%20Derechos%20Humanos.pdf>

niveles del sistema educativo pero no hay trabajo alguno dedicado al nivel inicial que es el que ocupa este trabajo.

Los chicos y las chicas tienen la palabra. Derechos Humanos y Educación: una construcción colectiva de Gabriela Almirón y otros. En este libro dirigido especialmente a docentes interesados en trabajar la problemática de los derechos humanos, se relatan experiencias realizadas en el marco de la campaña Los Chicos y las Chicas tienen la Palabra, que llevaron adelante el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, Acción Educativa y AMSAFE provincial. Este trabajo permitió generar ejes para organizar la experiencia pedagógica sobre el derecho a la identidad, a expresarse y participar, a la información, a saber, a conocer lo que pasó el 24 de marzo de 1976, a la expresión, entre otros. Esta construcción colectiva se desarrolló durante años a través de expresiones orales y escritas, para quedar finalmente sistematizada y compilada en este libro que sirve de orientación y consulta permanente para otros docentes que pretendan transitar ese camino en sus aulas.

Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares de Luciano Alonso y Adriana Falchini (2009), propone atender a la memoria del pasado reciente como tema en las aulas del nivel secundario, tema que significa la identidad de los educadores y los estudiantes. De ese modo, los autores dan consistencia a un trabajo que pretende guiar la actividad didáctica del docente apoyada en una fuerte convicción ético-política⁶.

El equipo de Educación y Memoria del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (regional Santa Fe) trabaja desde hace dieciocho años en diferentes prácticas e investigaciones de una pedagogía fundada en los derechos humanos. En ese marco, se trabaja el eje protagonismo de niños/as y jóvenes en ámbitos de educación formal y no formal. Las líneas constitutivas del programa son: promoción de los derechos humanos, construcción de experiencias participativas y acontecimientos políticos públicos que involucren a la ciudadanía, producción de materiales pedagógicos, formación de educadores, sistematización de prácticas e investigaciones. Si bien en esta comunicación se hace referencia a los trabajos de memoria histórica y experiencia de la inundación, (presentados como casos) a partir de los cuales se elaboran algunas reflexiones acerca de los archivos y los derechos humanos, se retoman proyectos de trabajos de memoria

⁶ Trabajo, publicado en el Acta de las Jornadas ya mencionadas. Ponencia presentada en las XXVI Jornadas de archiveros de la Provincia de Santa Fe. "Archivos y Derechos Humanos", Sistema Provincial de archivos – SIPAR / Archivo General de la Provincia / Centro Regional de Investigación y Desarrollo – CERIDE, Santa Fe, Argentina, 30 y 31 de agosto de 2004.

en torno a la dictadura. El trabajo realizado por los archiveros en la conservación y catalogación de documentos es, sin lugar a duda, imprescindible para rescatar, conocer, investigar acerca de los hechos sucedidos en el pasado. Sería imposible rastrear y volver a componer lo acontecido si no contáramos con evidencias documentales.

La escuela como un actor social en la construcción de la memoria colectiva del pasado reciente de Adriana Falchini (2008)⁷. En este trabajo, la autora plantea que la escuela ha ido paulatinamente tomando en consideración la responsabilidad ineludible de intervenir en la producción social de significaciones en torno al pasado reciente y transitar el desafío de crear condiciones en las escuelas para elaborar conocimiento y discurso sobre lo sucedido en nuestro país en la década del '70.

A treinta años del Golpe, en 2006, por decisión estatal, el 24 de marzo de 1976 pasó a ser una fecha institucionalizada, un tema que hay que recordar. Esta fecha –como todas las fechas patrias– se instala en la escuela como un ritual que hay que significar e interpelar con mayor fuerza el ¿para qué, cómo y qué recordar? Estas cuestiones necesitan ser pensadas por todos los actores que participan de la cultura de la escuela pero también ameritan ser articuladas con los debates producidos en distintos ámbitos: políticos, sociales y disciplinares (la historia, la sociología, la filosofía, las ciencias políticas y jurídicas, la psicología, el análisis del discurso, el arte, entre otras). En cada uno de esos ámbitos se han elaborado ideas y prácticas que los caracterizan, los articulan y los diferencian.

A partir de estas reflexiones de la autora, se desprende un interrogante para el Nivel Inicial, en un intento por aprovechar los trabajos ya realizados por otros autores para otros niveles del Sistema Educativo ¿Cómo se enseña a niños de cuatro y cinco años la historia del pasado reciente a partir de la instauración del Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia?

Cabe destacar que una revisión y sistematización de esa experiencia se ha puesto en circulación en los seminarios realizados en la ciudad de Santa Fe, Rafaela, Reconquista durante los años 2006, 2007 y 2008.

El ejercicio de la memoria y la construcción de ciudadanía. Adolescencia e Historia Reciente (Manesi y Rodríguez, 2009). El objetivo de este trabajo es poner en evidencia la necesidad del abordaje de la historia dentro de los contenidos escolares, pensando en

⁷ Publicado en Acta del IV Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas. Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 22 al 24 de octubre de 2008.

la escuela como un ámbito que contribuye, entre otras cosas, a la construcción de ciudadanía y, a la historia reciente como un proceso inconcluso, que debe ser abordado en la misma. Esta tesis pretende reflexionar acerca de la importancia de la introducción de estos contenidos y la modalidad en que serán abordados los mismos. La principal relación entre historia reciente y adolescencia se traduce en dos líneas de análisis centrales: la constitución de los alumnos en ciudadanos, miembros de un sistema democrático en construcción y, por otro lado, la toma de conciencia de quiénes son los que hacen la historia y la necesidad de que se asuman como activos, participantes y transformadores de la realidad social.

El análisis de los textos escolares: *el 'peso' de la dictadura militar en los desarrollos acerca de la redemocratización. El pasado reciente y la práctica docente.* Contiene entrevistas y relatos testimoniales con su respectivo análisis. Centro de Documentación 'Diego Abad de Santillán', Asociación Civil 'Rojo y Negro', Centro de Documentación y Estudios Sociales.

Dictadura y Educación (Moore, Moore, y Vega, 2007)⁸. Este trabajo pretende indagar en torno a la acción llevada adelante por la dictadura militar en lo educativo y cultural, particularmente la forma que asumió esta política en el ámbito local; la ciudad de Santa Fe, y en un espacio educativo: el Instituto Almirante Brown de la ciudad de Santa Fe. Para lograr reconstruir la citada época, se apela tanto a bibliografía impresa como a la producción de fuentes orales; que en este caso es la realización de dos entrevistas a profesores de la institución, los cuales se desempeñaban como docentes durante la dictadura; éstos aún son profesores del establecimiento. También se comparan los sucesos transcurridos durante la dictadura a nivel nacional con lo que sucedía a nivel provincial, más específicamente en el Instituto Almirante Brown. Se centra básicamente en los siguientes temas: la dominación cultural y sus consecuencias y la acción política de la Dictadura Militar en la Educación. Se encuentra en el Centro de Documentación 'Diego Abad de Santillán', Asociación Civil 'Rojo y Negro', Centro de Documentación y Estudios Sociales.

Otra compilación, *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación* (Ríos, 2007) expone una serie de temas, a saber: la ciudad, la escuela, los usos de testimonios, los anudamientos entre género, docencia y militancia. Los soportes

⁸ De Ileana Marilín Moore, Marlen Evelyn Moore, Nora Vega. Instituto Superior de Profesorado N° 8 "Almirante G. Brown" (Santa Fe Capital) en publicación electrónica. Santa Fe, 2007

a partir de los cuales la transmisión opera se cruzan con las formas discursivas de la historia y la memoria. Guillermo Ríos (2007, p.34) lo define así: “Es en los entre así como en ese formidable hiato en el que se ha constituido la memoria y donde, a partir de los diferentes textos que constituyen este libro, La Cita Secreta comienza a tener lugar”. Escriben Lidia Acuña, Gabriela Águila, Luciano Alonso (Padre), Mabel Busaniche, Inés Dussel, Elvira Scalona, Carolina Kaufmann, Nora Lijtmaer, Guillermo A. Ríos, Silvia Serra, Myriam Southwell, Cristian Van Poepelen y Cristina Viano AMSAFE Provincial. Años después, Fabiana Alonso (2009), propone un estudio acerca del combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983 se referencia en los estudios sobre el nacionalismo en la educación pública argentina durante el siglo XX, en las investigaciones sobre historia reciente y en la producción teórica de Pierre Bourdieu, autor que aparece en el texto referenciando conceptualmente su contenido. La autora señala que entre 1976 y 1983, un discurso fundado en la idea de orden natural y los contenidos nacionalistas, centrados en la defensa de la tradición hispana y católica, fueron funcionales a la definición de una situación según la cual el sistema educativo se hallaba acechado desde dentro por lo que se denominó ‘la subversión’, una especie de tumor maligno que se debía extirpar de raíz. La imposición de estos significados se rastrea en el discurso de las autoridades educativas, las publicaciones oficiales, las formulaciones curriculares, las prácticas institucionales y los manuales de circulación nacional utilizados en la provincia de Santa Fe. Asimismo, se analizan testimonios de quienes ejercieron la docencia y de quienes detentaron posiciones de autoridad en el sistema educativo provincial (Alonso; 2005)⁹. El propósito de la ponencia radica en abordar el estado patológico del campo educativo de la provincia de Santa Fe en el período 1976-1983. A partir del análisis del Boletín de Educación y Cultura, del Calendario Escolar Único, de la consulta del Archivo Jurisdiccional del Ministerio de Educación y del diario El Litoral de la ciudad de Santa Fe, y de la obtención de testimonios orales, se desarrollan los siguientes aspectos: las definiciones de la situación por parte de las autoridades, las acciones de propaganda militar en la educación pública, las disposiciones legales y las prácticas a partir de las cuales se impusieron las formas de control.

⁹Alonso, Fabiana (2005) El combate contra el enemigo interno en la educación pública santafesina durante la última dictadura militar (1976 - 1983) Ponencia presentada en 10° Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Publicada en CD Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005.

Destacamos que el cortometraje *Los juzga un tribunal... los condenamos todos*¹⁰ fue elaborado por el sindicato especialmente para conmemorar el 35° aniversario de la dictadura militar. En esta producción se realiza un homenaje a los treinta y siete docentes santafesinos víctimas del terrorismo de Estado y a la vez, se brinda testimonio sobre las causas por delitos de lesa humanidad que tienen desarrollo en la Justicia Federal con asiento en la Provincia de Santa Fe.

4.3 Otros trabajos sobre políticas educativas en la última Dictadura

En este trabajo, el autor (Vassiliades, 2012)¹¹ aborda la política educativa desarrollada por la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires desde una perspectiva comparada e histórica. Como producto de una investigación, se analiza el caso de la jurisdicción mencionada, sobre la que no existen casi estudios previos y se establece un análisis comparado con los casos de la ciudad de Buenos Aires y de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos en términos de las políticas educativas implementadas durante el período dictatorial. En el análisis se pone especial énfasis en los modos en que las administraciones educacionales intentaron regular la profesión de enseñar en el período 1976-1983, en tanto estas prácticas podrían dar cuenta de nuevos sentidos para la tarea docente y la escuela misma; sentidos que sobreviven a la caída del régimen dictatorial e impactan en las políticas educativas instrumentadas desde la vuelta a la democracia hasta el presente. A pesar de que el trabajo no menciona al nivel inicial por no ser objeto de su análisis, es importante considerarlo porque abona, junto con otros materiales teóricos e investigaciones, a la comprensión de los preceptos teóricos que servían de argumento pedagógico, filosófico y político de la dictadura y a entender el modo de intervención para el disciplinamiento social que ejercía el estado de facto, mediante la educación a través de las políticas públicas.

Otras publicaciones a nivel nacional, dan cuenta de distintos aspectos de las políticas públicas educativas implementadas durante la dictadura. En un libro fundamental una autora (Guitelman, 2006) indaga acerca del tipo de subjetividad infantil que la revista *Billiken* conformó en el plano discursivo durante la última dictadura militar,

¹⁰ AMSAFE- Santa Fe. Secretaría de DDHH de Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) Cortometraje documental/ formato digital/ 2011/ ' 11:23 minutos

¹¹ Vassiliades, Alejandro (2012) La política educativa de la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. Hacia una perspectiva comparada Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata.

especialmente en los discursos sobre ciencia y técnica. Además intenta pensar las relaciones entre el ideal de niñez construido por la revista y los valores y objetivos que se promovían durante el período analizado. El interés está centrado en un análisis crítico de un discurso supuestamente neutral y apolítico, dirigido a los niños, para ponerlo en relación con el imaginario social que circuló durante el denominado Proceso de reorganización Nacional. Si bien este trabajo no se centra en el accionar pedagógico de los docentes, es de interés para cualquier análisis de la época acerca de la educación de los niños, por ser esa revista un recurso de gran difusión y apoyo didáctico en todas las escuelas del país.

En el libro donde Carolina Kaufmann (2006) como directora, compila trabajos de varios autores acerca de los textos escolares en la historia argentina reciente, aparecen ideas, explicaciones vertidas por varios de los autores que son de gran utilidad para entender y componer el marco teórico de este trabajo.

El primer capítulo, el trabajo de Pablo Pineau (2006, p.27) vinculado a los libros de lectura en la escuela primaria, presenta una hipótesis acerca de la implantación de Políticas Educativas, por parte de la dictadura, basadas en dos estrategias; una represiva tendiente a erradicar la tradición crítica y liberadora difundida en los años previos durante la década del '60 y principios de los '70; y otra discriminadora tendiente a abolir la escuela igualitaria e inclusiva para instaurar un sistema discriminador y fragmentado de acuerdo al origen socio económico de los alumnos, tendencia que se concreta finalmente en los '90. Es interesante tomar algunos aspectos analizados en la investigación de Pineau para desplegar interrogantes en el Nivel Inicial donde habitualmente no se trabaja con libros de texto y lectura con las características de los que se utilizan en la Escuela Primaria y con formatos de trabajo que solemos considerar como diametralmente distintos. Teniendo en cuenta que la acción represiva en la educación de los más pequeños se centró en un carácter moral y de cuidado de los buenos modales y adquisición de hábitos acordes a las llamadas buenas costumbres, es importante saber de qué modo se ejerció esa acción represiva además de los ya sabidos 'textos prohibidos', que en general eran textos literarios, en un nivel donde no fue habitual encontrarse con libros de textos o manuales como existen en los demás niveles del sistema.

En el capítulo II Graciela Carbone (2006, p.41) analiza los manuales de la escuela primaria del '76 al '83 de las escuelas de la Municipalidad de Buenos Aires. En el cruzamiento de tensiones entre el currículum, el contenido editorial, la política e

ideología de la dictadura se despliegan unas líneas que también son interesantes a la hora del análisis más general de la época estudiada en este trabajo sobre el Nivel Inicial en Santa Fe.

En el capítulo IV Carolina Kaufmann (2006, p.149) propone un análisis de los manuales de civismo producidos durante la dictadura. Muchos de esos manuales fueron utilizados en Santa Fe. La pregunta que encabeza esta reflexión es más que elocuente, teniendo en cuenta que las políticas públicas replican finalmente en el aula, en el trabajo de los docentes con sus alumnos: ¿Cuáles serían las correspondencias entre las políticas educativas y los contenidos de los manuales de civismo entonces publicados?

En el capítulo V Delfina Doval y Carolina Kaufmann, (2006, p.203) escriben sobre la enseñanza de la religión católica encubierta en la Formación Moral y Cívica analizando textos escolares para la escuela secundaria y reafirmando una hipótesis por ellas trabajada largamente acerca de la re sacralización de la enseñanza en las escuelas no confesionales. Esta formación en valores universales y perennes, es analizada en las consideraciones teóricas de este trabajo al desarrollar la Pedagogía Perennialista y la Educación Personalizada de García Hoz, concepciones a las cuales adscribieron los ideólogos de la dictadura.

En un exhaustivo desarrollo histórico de la educación inicial en Argentina, (Ponce, 2012, en Malajovich, 2012) dedica un apartado que detalla las características de las políticas públicas de la Dictadura, en el marco de los debates ideológicos y políticos que, desde sus inicios en el siglo XVIII, caracterizaron a la educación de la primera infancia en nuestro país.

Si bien no se han encontrado trabajos sobre las Políticas Públicas para el Nivel Inicial en Santa Fe; describir, aunque someramente, algunos de los escritos presentados permite brindar al lector un panorama más amplio de lo ya elaborado al tiempo que constituye un rastreo para disparar algunas preguntas relevantes a lo largo de esta tesis. A pesar de la búsqueda, y asumiendo que no podemos ser categóricos en la afirmación, la carencia de trabajos que den cuenta del tema de esta tesis, permite indicar algunas suposiciones que preferimos explicitar como preguntas.

¿Cuál es el motivo de la carencia de investigaciones sobre Políticas Públicas para el período aquí estudiado? ¿Será que la falta de obligatoriedad del nivel hace pensar que no existían claras y específicas disposiciones políticas?

5. ABORDAJE METODOLÓGICO

El abordaje de la situación problemática contempla el análisis de las reglamentaciones emanadas desde el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe entre los años 1976 a 1986 para el Nivel Inicial o Preescolar, la indagación bibliográfica y una serie de entrevistas a docentes que trabajaron en las aulas del Jardín de Infantes o en salas de preescolar en Escuelas Primarias durante el período establecido en este trabajo. Al no contar el nivel con autonomía institucional en los años analizados, se hace imprescindible el estudio de los boletines oficiales que llegaban a las escuelas primarias donde muchas de las salas del Nivel Preescolar funcionaban; y rastrear allí aquello que pueda dar cuenta de cuáles eran las indicaciones específicas para el Nivel Inicial.

Para desarrollar las cuestiones metodológicas que este trabajo implica, se puede decir que existen dos maneras de producir conocimiento científico en las ciencias sociales, procedentes de dos tradiciones diferentes. Una que corresponde a los presupuestos teóricos positivistas y objetivistas propios de las ciencias físico-naturales. Otra que tiene un carácter más subjetivo, considerando al sujeto investigado, su pensar, su vivencia y su sentir (García, 1995). Esta última metodología se la ha denominado habitualmente como planteamiento fenomenológico, etnográfico, interpretativo. Los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, por lo tanto sus investigaciones exigen distintas metodologías (Taylor y Bogdan, 1987).

En la metodología cuantitativa, la objetividad es garantía de científicidad; para conseguirlo alude al distanciamiento personal con el objeto de estudio; la elaboración de diseños experimentales; donde el control de las variables operativamente formuladas y del proceso de obtención de datos es relevante para evitar interferencias que incidan en los resultados. El sistema de notación que se utiliza es numérico y requiere de tratamiento informático para la mayor rigurosidad y precisión en la medición. El objetivo último es verificar, contrastar hipótesis que refuten o confirmen las teorías.

Los métodos cualitativos, propios del investigador fenomenólogo, buscan la comprensión de los fenómenos por medio de técnicas como la observación y las entrevistas que generan datos descriptivos. Según (Taylor y Bogdan, 1995) la metodología cualitativa es subjetiva porque analiza datos llamados subjetivos; tienen que ver con la experiencia y la manera como los sujetos conceptualizan su visión de sí mismos y del mundo que los rodea. Es holista porque intenta una visión integral de los

fenómenos que investiga. Es inductiva; ya que parte de la consideración de un hecho determinado y a partir de allí intenta establecer regularidades aunque renuncia a obtener generalizaciones que impliquen la transferencia de resultados. Los investigadores que adoptan esta metodología son sensibles a los posibles efectos que ellos pueden ocasionar sobre los sujetos participantes de la investigación. Aunque no se pueden eliminar esos efectos, el investigador trata de reducirlos al mínimo. Los investigadores, en este marco metodológico, tratan de comprender a los sujetos involucrados en el propio contexto personal de cada cual, identificándose con ellos y poniéndose en su lugar; además de apartar sus propias creencias, confiando en aquello que observan o en el relato que escuchan, sin dar nada como sobrentendido. En este tipo de metodología todas las perspectivas son consideradas valiosas, sin buscar una verdad revelada o moralizante.

El estudio de los fenómenos humanos permite conocer y experimentar lo que los sujetos involucrados sienten y piensan:

La investigación cualitativa es un arte ya que el investigador está alentado a crear su propio método; se rige por lineamientos orientadores pero no hay reglas fijas, de modo que las técnicas le sirven para la indagación que se propone pero no lo esclaviza. La visión o concepción que subyace en lo anteriormente desarrollado, es que el investigador, considera la multiplicidad de la vida humana y que, por tanto, requiere de una multivocidad de técnicas metodológicas que combinará según su decisión y conveniencia. (Taylor y Bogdan, 1987, p.23).

La idea de contribuir a descubrir o considerar una mayor cantidad de significados y dimensiones presentes en la compleja realidad humana es el marco conceptual metodológico donde se inscribe la historia de vida; la cual se aborda en esta investigación.

La historia de vida es el relato que una persona realiza sobre acontecimientos y vivencias de su propia vida. Este relato puede ser transcrito y analizado por un investigador convirtiéndolo en una técnica de investigación cualitativa. En ese proceso de indagación que el investigador realiza se incluyen entrevistas. A través de estas historias de vida lo que se intenta es conferir una unidad explicativa e interpretativa para dotar de significado y relevancia a aquellos hitos vitales relatados por el protagonista que más interesen a la investigación (García, 1995). La historia de vida considerada como una técnica más de investigación, requiere la concordancia con datos aportados

con otros registros, a la vez que implica reiterados encuentros entre el investigador y el entrevistado.

En la fundamentación teórica de las historias de vida como técnica de investigación cualitativa, es preciso delimitar y precisar otras técnicas de carácter biográfico. Según García (1995) se pueden considerar las siguientes:

Autobiografía: Es un relato retrospectivo que, según un punto de vista interpretativo, constituye una narración de la propia vida por su propio protagonista.

Biografía: Es un documento donde un investigador relata la vida de una persona determinada. En el caso anterior y en este, se puede utilizar el término historias personales para referirse a relatos detallados sobre la vida de alguien, expresados en las propias palabras de los protagonistas.

Historias de vida: Es la historia de vida tal y como una persona la cuenta al investigador; y que éste recoge lo más fielmente posible. Aquí es el investigador quien construye la historia de alguien como un producto final de su investigación.

Relato de vida: Es una técnica de investigación cualitativa por medio de la cual el investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato no es necesariamente elaborar una historia de vida; sino que sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio. La historia de vida abarca al relato de vida porque describe la narrativa de la vida de una persona y, a la vez, la versión elaborada de esa narrativa, hecha por el historiador. En este sentido, la historia de vida es una técnica más compleja y más elaborada respecto del tratamiento del material biográfico porque incluye además, documentos, otros testimonios, etc.

Se pueden distinguir diferentes aspectos dentro de las historias de vida: -Historia de vida total: es un análisis integral de la vida del sujeto. -Aspecto temático: es el seguimiento de un determinado tema a lo largo de la vida relatada por el sujeto. -Biografía preparada: el investigador recorta y reacomoda la narración intentando seleccionar el material para que sea más apto para su publicación. -Biograma: es un conjunto de narraciones de tipo biográfico, de distintos sujetos que se usan para un estudio de carácter comparativo. -Diarios: recogen la vivencia inmediata y tienen la ventaja de atenuar los efectos de la pérdida de memoria. -Cartas o epistolarios: se usan cuando se quiere conocer con cierta profundidad la relación de interacción entre distintos sujetos; pueden ser, informativas, ceremoniales, sentimentales, de negocios. -Literatura basada en hechos reales: se trata de novelas de ficción pero que trata sobre hechos reales investigados por el autor. -Fotografías, películas: son utilizadas

ampliamente para mostrar en toda su realidad determinados hechos sociales. - Documento personal: puede ser usado como sinónimo de historia de vida y puede ser global, sobre la totalidad de una vida; o limitado en el tiempo o en algún aspecto de la vida.

En educación se nota una tendencia hacia enfoques cualitativos desde la década del '70 (García, 1995) cuyo objetivo es conocer los complejos procesos educativos con el fin de favorecer su comprensión y responder a necesidades e intereses de actores involucrados. Su objeto básico es describir e interpretar más que medir y predecir. Interesan los significados sociales, los procesos de pensamiento y en este sentido utiliza técnicas como la observación participante y no participante, entrevistas abiertas, triangulación, análisis de documentos y las historias de vida. Estas últimas están siendo usadas con mayor intensidad en los últimos años a partir de la llamada Pedagogía Narrativa. Lo mismo sucede con el uso de diarios autobiográficos que son usados para la formación profesional, dado que estas autobiografías de los profesores y maestros pueden servir para desarrollar trabajos de formación docente e investigación; como formación personal; como comprensión de la realidad socioeducativa.

La técnica de la historia de vida usada para investigaciones educativas tiene mucha importancia porque le permite al investigador ponerse en el lugar del otro, conociendo su punto de vista para poder comprenderlo. Le permite recoger muchos matices y detalles que la intensidad de la relación empática podrá aumentar o disminuir. Esta técnica puede ser útil en diversos momentos de la investigación; en la fase exploratoria, cuando la conceptualización de los problemas está poco elaborada, cuando se precisa una mayor sensibilización sobre el tipo de problemas que se está abordando; y a lo largo de todo el proceso de investigación, la técnica puede servir para complementar otros métodos. En la etapa de elaboración y redacción, la cantidad de detalles y materiales recogidos a través de la historia de vida, pueden servir de apoyatura de determinadas afirmaciones teóricas y resultados obtenidos.

Las dificultades prácticas que plantean las historias de vida son inconvenientes ligados a la crítica que tradicionalmente se le formula a la metodología cualitativa en general; en cuanto se trata de una técnica demasiado subjetiva, descriptiva y arbitraria. También se le critica cierta insuficiencia técnica por cuanto, al igual que otras técnicas propias del enfoque cualitativo, descuida la teoría ya que, se entiende, carece de un planteo teórico inicial y los resultados que se obtienen no pueden ser generalizados. Por otro lado, debido a los cambios anímicos del informante, el relato biográfico se presenta con

muchos condicionantes. Por este motivo, los investigadores que realizan trabajos desde este enfoque se interesan cada vez más por dotar a sus investigaciones de mayor rigurosidad para evitar problemas ligados a la falta de validez, fiabilidad; como así mismo consideran la inevitabilidad del perspectivismo ya que todos los relatos son narrados desde un punto de vista determinado.

Además de las críticas propias al enfoque cualitativo, la técnica de las historias de vida posee una serie de inconvenientes propios ligados a: la dificultad de conseguir verdaderos informantes significativos; de comprobar la veracidad de las narraciones; los fallos en la memoria de los protagonistas; la necesidad de utilizar, en la recogida de información, sistemas de grabación que pueden intimidar al informante; la posible falta de sinceridad total de éste que puede reservarse partes importantes de la historia por diversos motivos; la gran cantidad de material que produce, mucho del cual carece de valor científico; la gran cantidad de tiempo que implica la recogida de datos y su análisis. Por último, la relación que se establece entre el investigador y el informante puede ser compleja y de ella depende en última instancia la calidad del material recogido, por lo cual es imprescindible una relación de confianza mutua que permita una interacción empática (Taylor y Bogdan, 1987).

En esta tesis se realizan entrevistas a informantes clave. Se intentará que los participantes construyan un relato de vida acotado a los requerimientos para este trabajo. Las entrevistas estarán dentro del enfoque cualitativo que las define como flexibles, no directivas, no estructuradas y abiertas. Se concretará, si es necesario, más de un encuentro, cara a cara, con cada participante, dirigido hacia el conocimiento y la comprensión de las vivencias y perspectivas que estos tienen de su propia vida, de sus experiencias y situaciones vividas, en el lapso y en el aspecto particular que la investigación requiere; y expresadas en sus propias palabras. El objetivo de este trabajo es, por tanto, describir e interpretar, interesándose por los significados sociales, los procesos de pensamiento a partir de entrevistas abiertas, el análisis de los documentos oficiales y la triangulación entre el análisis documental, los preceptos teóricos y los decires de las maestras a partir de sus relatos de vida.

Respecto de la vida en las escuelas y particularmente en las aulas del Jardín de Infantes. ¿Cuáles eran las tretas, los escamoteos propios de esa época donde había libros prohibidos que algunos maestros refieren haber estudiado de memoria para reproducir en sus clases? Y por otro lado ¿De qué modo resistían esos maestros los embates a su propia subjetividad? ¿De qué modo se evidencian en las resoluciones a partir del '82 los

cambios que nuevos aires democráticos anuncian por venir y cómo fueron asimilados por los propios maestros?

Apelar al recuerdo de las docentes que trabajaron en las salas del Jardín de Infantes en los años de la Dictadura y primeros años de la democracia es volver sobre las complejidades de la memoria individual y colectiva que no es inmune al paso del tiempo. Se corre el riesgo de traicionar la propia vivencia acontecida en un pasado a cuarenta años desde el inicio de la Dictadura. Además, por los propios movimientos de la memoria colectiva unida a las decisiones políticas que se fueron plasmando en estos años, se podría pensar que el ciclo que se abría con la apertura democrática ha sido mucho más inestable que lo que prometía la democracia que anunciaba un tiempo de justicia y libertades públicas.

En una inspiración etnográfica y en consonancia con las características del enfoque cualitativo y la consideración de las llamadas ‘historias de vida’, la mirada de los historiadores se fue desplazando hacia el interés por los sujetos involucrados en hechos del pasado desde lo cotidiano de sus vidas; allí donde ellos experimentaron negociaciones, transgresiones, variantes, estrategias de lo cotidiano; refutando las imposiciones del poder material o simbólico (Sarlo, 2012).

La historia de vida, el relato oral, es testimonio de una realidad distante en tiempo y espacio, de modo que ya no se puede observar directamente, pero sí puede ser evocada por quienes participaron y, al ser registrada, adquiere valor documental, se vuelve objeto de estudio e interpretación. La memoria colectiva es producto de un proceso social por el cual se construye sentido respecto del pasado y el presente de cada sociedad. Es al mismo tiempo elemento constitutivo y esencial de la identidad de una persona y de un grupo social. El recuerdo que traen los hechos del pasado hasta el presente, legitima la identidad de un grupo, aunque es conocido que el olvido forma parte de la memoria.

Ahora bien, lo histórico-social conlleva su propia temporalidad, cada momento social con un modo de ser específico que la sociedad misma crea, genera y le da existencia. La identidad social es instituida como regla y norma de identidad.

En el pensamiento sobre lo social de (Castoriadis, 2013), la sociedad transcurre en un continuo hacerse a sí misma. Y la institución histórico-social es aquella por la cual y en la cual se manifiesta el imaginario social. Es el sostén de las significaciones sociales que consisten en imágenes, figuras (palabras, estatuas, útiles, pinturas, mobiliario, guardapolvos, rituales, actos escolares, etc.) de este modo, “...Lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son

su soporte” (Castoriadis, 2013, p.337).

Por lo tanto, la identidad cultural y su estudio, remiten a ello pero también al conjunto de características compartidas por un grupo donde se engloban aspectos materiales y simbólicos que operan como defintorios de dicha sociedad y le permite diferenciarse de otras. En efecto, el patrimonio cultural no existe por sí mismo sino cuando un grupo de personas le otorga significado, se apropia dándole valor cultural y social a determinados elementos de la cultura material y simbólica de la sociedad a la cual pertenecen. Si aplicamos este criterio a la institución Jardín de Infantes, veremos cómo se pueden identificar una cantidad de objetos, sentires, rituales, decires que le otorgan identidad o que caracterizan institucional y temporalmente al Nivel Preescolar.

La memoria, en tanto producción de significados sobre el pasado, se vuelve objeto de estudio. Los actores sociales construyen representaciones acerca del pasado que pueden volverse hegemónicas o bien permanecer en niveles subalternos de la cultura. Estas representaciones crean procesos de interpretación que dotan de sentido las propias historias relatadas.

El relato oral ofrece la posibilidad de observar la estrecha relación existente entre la propia experiencia y la narración de los hechos. La representatividad del relato de los sujetos se vincula a la lectura que el investigador realice del mismo en función de una temática específica. La entrevista y el relato obtenido son también producto de la interacción entrevistador-entrevistado. El primero, al establecer y proponer los temas a abordar: recuerdos escolares, modos de habitar la escuela, relación con las autoridades. El entrevistado, por socialización, por haber compartido la tradición de su lugar, es depositario de la tradición oral de sus antecesores. En el relato de cada sujeto aparecen las visiones compartidas por su grupo de pertenencia. Son esas historias de vida cotidiana las que este trabajo se propone indagar a partir de concretas preguntas a las maestras que trabajaron durante la década estudiada. ¿Cómo era trabajar durante la dictadura? ¿Había condicionamientos o prohibiciones? ¿Qué hacía en el aula, cumplía con esas condiciones o las transgredía? ¿Cómo lo hacía? ¿Cómo planificaba las clases sin diseño curricular? ¿Qué cambió a partir de la democracia?

De este modo, el relato del pasado adviene a partir de la evocación de detalles, de originalidades, de cierta excepcionalidad a la norma. La propuesta metodológica apunta, en relación a las entrevistas, a la reconstrucción de la textura de vida contenida en la evocación de la experiencia; la revalorización de la primera persona como punto de vista; la reivindicación de una dimensión subjetiva. La historia oral y el relato de vida,

se basan en la confianza a la primera persona que narra su vida. Esas historias evocadas en el pedido del recuerdo, de ‘hacer memoria’; se cruzarán a su vez con el análisis de la documentación para complejizar el entendimiento de las prácticas pedagógicas en relación a las Políticas Públicas específicas de este Nivel Educativo.

Como ya se dijo, el abordaje planteado para este trabajo, también prevé el análisis de las reglamentaciones emanadas desde el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, a través del estudio de los documentos oficiales. Desde 1976 a 1979, el Ministerio informaba a las escuelas a través de las llamadas Circulares (técnicas, culturales y administrativas-legislativas). A partir del año 1980 hasta el año 1982, el Ministerio entregaba un Boletín Informativo por mes que llegaba a todas las instituciones de todos los niveles; especificando en cada título, en el índice, a qué nivel correspondía la nota, o la recomendación, o la indicación; explicitando, si correspondía, a qué resolución respondía cada una de las indicaciones o informaciones dadas.

¿Por qué se toma en este trabajo específicamente la Educación Inicial? Porque es donde menos se ha incursionado, en relación con la dictadura, la apertura democrática y sus consecuencias en el sistema educativo a través de las políticas públicas.

Podríamos creer que los más pequeños estaban a salvo de ciertas políticas públicas de prohibición político-ideológica; sin embargo, el ya citado folleto de divulgación de lucha contra la subversión, lo evidencia claramente. Había una preocupación por forjar una educación moral ligada a la obediencia debida a la familia, a Dios y a las autoridades vigentes. Habrá que estudiar más de cerca las resoluciones, los diseños y las prácticas para comprender cuánto de la lógica autoritaria verdaderamente logró plasmarse en el accionar concreto de los docentes del Jardín de Infantes y cuál era la fuerza de estas exigencias legales para con estos agentes del sistema, formados en una lógica distinta a la del maestro/a de la escuela primaria, que por su nacimiento y función se educaron en una lógica disciplinaria y homogeneizadora, que recién está siendo quebrantada tímidamente a la luz de nuevos paradigmas muy recientemente.

6. LA EDUCACIÓN EN LA INFANCIA DESDE LOS '60 HASTA LA ACTUALIDAD

En este apartado se consigna una breve cronología del Nivel Inicial desde los '60 hasta la actualidad, a fin de comprender el derrotero por el que transitó. Se destacan algunos hechos relevantes y debates propios de la educación inicial en la Argentina, sin pretender un abordaje profundo que desviaría el tema de esta tesis¹².

Las definiciones políticas que caracterizan al Nivel Inicial en su expansión, organización y funcionamiento, suponen un cierto modo de resolver los dilemas y los debates que han atravesado su conformación histórica. Entre éstos, según Diker (2012, p.5), interesa destacar:

- 1) La tensión entre la función asistencial y la función educativa del nivel;
- 2) La discusión acerca de la especificidad pedagógica del nivel, especialmente respecto de los objetivos, contenidos y métodos propios del nivel primario.

Desde su mismo origen y a partir de referentes teóricos como Froebel, el Jardín de Infantes fue pensado como una institución educativa bajo ciertas condiciones didácticas. El juego creativo contribuye al proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños; siendo una propuesta diferente en sus contenidos y métodos de las propuestas tradicionales de escolarización en la escuela primaria; y también como un modelo de institucionalización de la infancia en contrapunto con instituciones de guarda, protección y vigilancia de los niños, propios de las casas cuna, orfanatos, guarderías fabriles, etc.

Aunque esta concepción fue instalada dentro de la discusión pedagógica desde muy temprano, llevó muchos años instaurarla en la práctica a través de Políticas Públicas que la viabilizaran en expansión y organización del nivel en todo el país ya que el desarrollo del Sistema Educativo centró históricamente sus esfuerzos en la universalización de la educación elemental, dejando al Nivel Inicial sin definición

¹² Para profundizar sobre la historia de la educación inicial en nuestro país se recomienda el escrito de Ponce Rosana (2012) "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia" en Malanovich A. (comp.) (2012) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires. Siglo XXI. En este trabajo Ponce reconstruye la historia del nivel desde sus inicios, en el siglo XVIII, como asistencia a niños en situación de abandono, pasando por la Ley 1420, analizando las concepciones filosóficas y políticas con minuciosidad, hasta la actualidad.

política, institucional ni pedagógica hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Como consecuencia de la ausencia de políticas estatales que impulsaran la expansión de los Jardines de Infantes y definieran pautas homogéneas de organización y funcionamiento, el desarrollo histórico del nivel muestra, como un rasgo característico, la diversificación de su oferta donde conviven, en Santa Fe, como ya se dijo, salas de inicial en Escuelas Primarias, Jardines de Infantes Independientes, escasa cantidad de Jardines Maternales oficiales y gran número de Jardines de Infantes y Maternales de índole privada.

Respecto de la especificidad pedagógica ligada a los objetivos, contenidos y criterios metodológicos para el nivel, es la década del '60 la que se caracterizó como un momento de cambios en la concepción del Jardín de Infantes y las prácticas que allí se desarrollaban. En primer lugar, se consolidó su proceso de masificación que abarcó a todos los sectores sociales sin excepción, extendiéndose desde las capas más adineradas hasta los barrios más humildes. En segundo lugar, la impronta de la Escuela Nueva terminó de llegar al Jardín de infantes cuestionando, según (Fritzche y Duprat, 1968) la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento. Las autoras señalan que en ese momento, la influencia de la psicología se plasmaba en las planificaciones del docente al definir objetivos de largo plazo y enunciarlos con el infinitivo del verbo 'desarrollar', 'propiciar'. También destacan la casi desaparición de los contenidos de las planificaciones, ya que los mismos aparecían implícitos en los objetivos específicos. Los postulados que cuestionaban la concepción de aprendizaje vigente hasta el momento, que entendía el rol del alumno como pasivo, fueron modificados promoviendo un alumno activo y un docente que propicia pero no dirige permanentemente la actividad.

Para dar una idea más clara de lo que estamos diciendo, basta un ejemplo propuesto como objetivo específico, en ese entonces, muy difundido en el Jardín de Infantes que fue 'desarrollar la representación del esquema corporal y la lateralidad con objetos reales, materiales audiovisuales'¹³; donde se ve que el contenido estaba enunciado pero como un objetivo. El contenido estaba implícito pero no estaba permitido enunciarlo, decía Duprat al referirse al currículum del momento¹⁴. Intentando una primera hipótesis,

¹³ Extraído de la planificación de una docente (1965)

¹⁴ La autora se refiere al currículum de Buenos Aires. En Santa fe la situación era distinta porque los docentes no contaban con currículum pero, según los testimonios de muchos docentes, en muchas

se podría decir que los enunciados de la Escuela Nueva habilitaron la búsqueda de nuevos sentidos para el currículum que guía la educación de los niños y niñas entre los tres y los cinco años. En el emblemático texto, Fundamentos y estructura del jardín de infantes publicado en 1968, Fritzsche y Duprat expresaban los modos alternativos que pusieron en práctica en el Jardín N° 1 de Vicente López, en la provincia de Buenos Aires, la primera como directora y la segunda como maestra. La sistematización de esa experiencia concreta se combinó con una sólida formación teórica con aportes de los norteamericanos Willis y Stegman y las ideas escolanovistas con aspectos psicopedagógicos y psicológicos, además, introdujeron aportes de la pedagogía brasileña dando a su experiencia un sesgo latinoamericanista (Ponce, 2012). En sus prácticas diarias los niños asumían un rol activo y en consonancia, el conocimiento de la realidad debía hacerse en contacto con ella. Las ‘experiencias directas’ daban la posibilidad, a los pequeños, del contacto con la realidad sin sustitutos, de modo tal que permitían participar en las situaciones concretas de la vida cotidiana. Las experiencias directas propiciaban la visita a la panadería, la fábrica de fideos, la juguetería. En la visita se estimulaba para que los niños hablaran con los distintos profesionales, trabajadores y vecinos del barrio o negocio, los reportearan, hicieran dibujos del lugar, entre otras actividades. Este era considerado el mejor modo para iniciar el trabajo por unidad de adaptación o por centro de interés. Este texto fue el primero en el que se alude a la presencia de ‘maestras y maestros’ en los jardines. Se afirma allí que “desde la creación de los primeros Jardines de Infantes ha sido aceptado que el educador más indicado para grupos en edad preescolar es la mujer” (Fritzsche y Duprat, 1968, p.87). Sostienen las autoras que los aportes de las corrientes psicológicas plantean la necesidad de contar con personal masculino en los jardines para una mejor formación del ‘yo’. Se informa también que en las sesiones de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar) se había aceptado que se consideraba apto el educador masculino para la educación preescolar.

Las experiencias directas ocuparon un lugar muy importante en la renovación del jardín. Sin embargo, mientras Fritzsche y Duprat la incorporan en su obra, Lydia Bosch, Lilia Menegazzo y Amanda Galli en el “El jardín de infantes hoy”, cuya primera edición es desde 1969, no la mencionan. Ambos textos integraron la teoría y la práctica de modo tal que quienes lo consultaban encontraban las respuestas para la reflexión y para la

ocasiones se tomaban diseños de otras provincias que servían de guía a la hora de planificar las clases.

tarea concreta del aula. A su vez, dan cuenta de los espacios transitados por las autoras, Fritzsche y Duprat viviendo la experiencia en las salas y Bosch más atenta a los postulados científicos desde la Cátedra de la UBA. Así el primer texto dio cuenta de actividades ya puestas en práctica por primera vez, y, el segundo, acercó a las maestras la teoría desarrollada por Piaget en Ginebra. Ambos se constituyeron en bibliografía obligada en los albores de los años '70.

Se puede afirmar que en el Jardín de Infantes, en los años '60, la experiencia escolanovista, contaba con actores y prácticas concretas, muchos de ellos en territorio bonaerense pero también en Santa Fe, tarea pendiente la de rastrear estas experiencias en el Nivel Inicial de nuestra provincia. Con la publicación del libro fundante ya mencionado, en los intentos por teorizar acerca de las prácticas en el nivel, "Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes" de Fritzsche y Duprat, quedaron consolidados a partir de 1968 los cambios que están presentes hasta nuestros días. A su vez, se consolidó el Nivel Inicial, en la Provincia de Buenos Aires, con la creación de la Dirección de Educación Preescolar, en 1965.

En relación a la vida familiar de los niños, la ampliación de la psicología a nuevos campos y la incorporación de la televisión en los hogares produjeron cambios en las prácticas de crianza. La influencia de pediatras como Arnaldo Rascovsky y Florencio Escardó, y de otros profesionales dedicados a temas afines –como Eva Giverti y su 'Escuela para Padres', invitaron a repensar y reformular las relaciones con los más chicos en los hogares y la escuela. Eva Giverti promovía cuestionamientos a los vínculos entre padres e hijos desde su columna en La Prensa y su programa de TV, así como un cambio en el lugar que les cabía a los abuelos en la transmisión generacional. Algunas docentes se animaron a llevar algunas de sus ideas a las salas y aulas, lo que era leído como una subversión política. Mientras que los gobiernos iniciados en 1955 proponían el regreso a la autoridad de la familia por sobre la del Estado en la educación y la vuelta a concebir a los niños como sujetos pasivos sin derecho a los cuestionamientos, Giverti promovía que se escuchara a los niños y se hiciera valer su voz, y sumaba al psicoanálisis a sus planteos de cómo volver a la infancia un terreno constituido por derechos, emociones, egoísmos y sexualidades.

La sanción, en 1973, de la Ley Nacional¹⁵ que creó un Instituto de Jardines Maternales

¹⁵ Creación del Instituto Nacional de Jardines Maternales Zonales. Ley 20.582 BUENOS AIRES, 29 de Noviembre de 1973 Publicado en el Boletín Oficial, 19 de Febrero de 1974. Se puede leer un detallado análisis de esta ley en el trabajo ya mencionado de (Ponce, 2012), en Malajovich (2012)

Zonales, fue un primer intento en el paso de la ‘guardería’ al Jardín Maternal, aunque no logró ser reglamentada. La misma reconocía al Jardín Maternal como espacio de cuidado y enseñanza a los niños/as de sectores más desfavorecidos, contando con peculiaridades como la participación de las familias y la comunidad en el directorio y la responsabilidad de su coordinación entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social.

El Nivel Inicial logró sostener su crecimiento hasta mediados de la década del ‘70 cuando sufre el embate de una política de ajuste y de reestructuración en el marco de prácticas autoritarias y represivas. La transmisión de saberes estaba emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a la sociedad toda. Los diseños curriculares, circulares técnicas, libros que se publicaban, entre otros la “Enciclopedia Práctica Preescolar”, tenían una detallada enunciación de objetivos por dominio y las sugerencias de actividades muy bien explicitadas a fin de que los docentes siguieran las guías pensadas por los técnicos.

Esta publicación de gran difusión entre los docentes del nivel, permitía encontrar las bases conceptuales para la elaboración de las planificaciones como así también las sugerencias de actividades que se podían realizar con los niños, siendo un material que simplificaba la labor y al mismo tiempo reducía las posibilidades de pensar más situada y creativamente de acuerdo al contexto en donde se aplicaba la intervención pedagógica.

En 1977, llega a todas las Escuelas del país, el ya mencionado documento Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo, en el cual se detalla el modo en el que la subversión actuaba en el espacio educativo, y advertía a las direcciones y docentes del Nivel Inicial sobre los peligros de la literatura que favorecía el exceso de imaginación.

La Dictadura iniciada en 1976 buscó implantar su visión represiva y tecnocrática en el nivel. El control en las salas se hizo presente no sólo sobre las conductas de los niños sino también de los docentes¹⁶. Durante los años de la Dictadura se controló lo que sucedía en las instituciones, disciplinando las propuestas educativas, restringiendo los

¹⁶ También es posible constatar la visión tecnocrática en la bibliografía de formación docente de la época, que no se detalla en este trabajo por cuestiones de alcance pero que sería muy interesante indagar en futuros trabajos.

temarios a ser trabajados en reuniones de padres, persiguiendo a los docentes y prohibiendo libros de literatura infantil usados cotidianamente en los jardines. En consonancia, en la enseñanza de la lectoescritura, las posiciones supuestamente renovadoras implicaban una vuelta a posiciones decodificadoras e instrumentales en detrimento de las posiciones que se basaban en la comprensión y el aprendizaje social. La transmisión de contenidos estaba emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral católica excluyente.

Sostiene (Ponce, 2012) que la Dictadura tomó medidas muy drásticas que aumentaron la segmentación y la desarticulación del nivel inicial, cerrando instituciones, desfinanciando y fundamentalmente transfiriendo a las jurisdicciones las escuelas y jardines nacionales.¹⁷

La circulación de algunos libros infantiles, la prohibición de otros, las canciones que se podía escuchar y las que no, también daban cuenta del clima de prohibición y terror que se vivía. Estuvieron prohibidos, por dar algunos ejemplos El Principito de Saint Exupery; La torre de cubos de Laura Devetach; Un elefante ocupa mucho espacio de Elsa Bornemann; las canciones de María Elena Walsh y los textos pedagógicos, por ejemplo, de Duprat y Fritzsche.

Con el regreso a la democracia el Nivel Inicial cobró nuevo impulso. No obstante, es a partir de la Ley de Transferencias de escuelas de la nación a las jurisdicciones en 1978, que se crea la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires iniciando así un proceso similar al que se dio en la provincia de Buenos Aires con la sanción de la Ley Simini, de expansión y jerarquización, al nombrar equipos directivos para los jardines. Ya en democracia, se firman acuerdos entre los Ministerios de Educación y Salud Pública que dan vida a los Jardines Maternales, los que se constituyen en punta de lanza de un proyecto renovador a nivel nacional. El Estado pone a disposición de las madres trabajadoras un espacio formativo y ya no sólo asistencial. Las luchas docentes logran incorporar su figura a su Estatuto, de modo tal que se logra un marco legal que permite vislumbrar la creación de Escuelas Infantiles en la ciudad de Buenos Aires. Se trata de instituciones que albergan en un mismo edificio las secciones de lactario, deambuladores, dos, tres, cuatro y cinco años, quedando comprendida la educación de los niños más pequeños.

¹⁷ Respecto de la transferencias de instituciones educativas de la nación a las provincias, se analiza la normativa de santa Fe en el capítulo 9.2 de esta tesis Circulares: “De lo administrativo- legislativo” 1976-1978.

El pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los '70 a un modelo social cada vez más polarizado en las décadas posteriores, donde la construcción de nuevos lazos sociales y relaciones intergeneracionales se dio en el marco de procesos de globalización, desajuste económico y aumento de la pobreza, impactó, como desigualdad social, dentro de la misma población infantil. Al mismo tiempo, el proceso de empobrecimiento de amplios sectores se incrementó en contraste con los procesos de concentración de la riqueza y el consumo.

La cuestión de la infancia durante los '80 adquirió notoria visibilidad en función de los cambios materiales y simbólicos de la Argentina pos dictatorial. Nuevas configuraciones se construyeron alrededor de la niñez que asumió características particulares que la diferenciaron notablemente de otros períodos históricos. El Jardín de Infantes y el Maternal iniciaron en la vuelta a la democracia la transmisión de la memoria de lo nuevo y lo conocido del nivel. En este sentido, si bien en la formación se siguieron usando hasta el '89 textos que respetaban los lineamientos coincidentes con las políticas tecnocráticas, en la práctica se iniciaron modificaciones concretas. Un ejemplo de ello, es el cambio de concepción en relación al período de adaptación. La experiencia de Alicia Esparza y Amalia Petroli promovió, a partir de su obra¹⁸, una mirada renovada para la época, sobre la necesidad de reconsiderar que son los/as niños/as quienes deben adaptarse a la institución y no éstas a ellos/as.

Existe una visión generalizada en concebir al Nivel Inicial como ámbito de libertad y creatividad en donde el autoritarismo parece no figurar como problema acuciante. Sin embargo, prácticas cotidianas en las aulas del jardín revelaron lo contrario. Recursos pedagógicos de uso frecuente como cantos, rimas y adivinanzas constituyen prácticas de imposición de fuerte contenido autoritario que impactan en el desarrollo de los niños. Sin embargo, estas prácticas fueron cuestionadas en una fuerte tensión entre lo heredado y lo que se intentó instaurar. Así se inició un muy lento pero claro camino de búsqueda de prácticas alternativas. En el caso de la ciudad de Buenos Aires se impulsaron intentos de renovación que lograron iniciar una configuración de identidad del nivel a partir de la definición de los lineamientos curriculares y la creación de Jardines Maternales y

¹⁸ Esta nueva mirada se promovió a partir de su obra "La adaptación en el jardín de infantes" El primer encuentro entre educandos y educadores se vio cuestionado, invitando a la institución a abrirse a las familias y a los pequeños. El texto invitaba a dejar de lado las certezas, promoviendo que se preste especial atención a las sugerencias de los más chicos, lo que hasta el momento resultaba impensado, ya que el Jardín siempre trabajó con la seguridad de que sus estrategias para "adaptar" al pequeño resultarían adecuadas, más allá del contexto de la institución, la realidad de los grupos o de los docentes a cargo.

Escuelas Infantiles¹⁹, como elementos claves de la renovación de las prácticas áulicas. Es preciso destacar que la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la Secretaría de Educación de la Municipalidad, logró concentrar la mayor cantidad de estudiosos sobre el tema de la Educación Inicial en la Dirección de Currículum, quienes redactaron el diseño de 1989, respondiendo como contrapartida al que dictó la dictadura en el '82. Este dato es importante para considerar que en otras jurisdicciones se pudo efectivamente construir un currículum después de la dictadura, cosa que no se logró en Santa Fe, como oportunamente se analiza en este trabajo.

Si bien el Nivel Inicial fue precisando su función a lo largo del tiempo dentro del sistema educativo, define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes, recién a fines del siglo XX con la Ley Federal de Educación 24195/93. Esta plantea la obligatoriedad de la sala de cinco años lo que promueve la inversión de recursos. Sin embargo, aún no se define la responsabilidad política y económica para la creación de las salas de cuatro y tres años, y mucho menos del Jardín Maternal, quedando delegada la responsabilidad de las creaciones a las posibilidades de cada jurisdicción, lo cual se complica con la definitiva transferencia a las provincias de todas las escuelas nacionales que aún quedaban en la órbita del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Los procesos de democratización política y social de la Argentina dieron lugar a un discurso de doble impacto. Por un lado, se produjo un avance en el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho en sintonía con los cambios que inauguró la Convención de los Derechos del Niño en 1990. Y, por el otro, las condiciones sociales adversas en que se sumergían amplios sectores de la población parecían no dar cuenta del ejercicio de estos derechos. Frente a este escenario, la infancia emergió como una categoría social no homogénea y la educación como una praxis que debía operar en el seno de la fragmentación del sistema educativo, condensando la multiplicidad de cambios sociales y culturales, políticos y económicos característicos del período. Por otra parte, los medios masivos de comunicación fortalecieron su rol en la conformación de identidades infantiles configurando una nueva cultura infantil ligada a una sociedad de consumo que polarizó la población en dos figuras paradigmáticas: por un lado, la figura del niño víctima de la calle y por el otro la figura del niño consumidor.

¹⁹ Se denominan escuelas infantiles a las instituciones de nivel inicial que brindan educación integral a niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años, en un mismo espacio físico y bajo la dirección de un mismo equipo directivo.

Sumado a lo dicho en el párrafo anterior, con la llegada de los años '90, toman relevancia los principios de la eficiencia, la equidad y la calidad, vocabulario que pronto ganó los circuitos docentes instalando un discurso propio del mercado. Acompañando estas políticas, como ya se mencionó, se sancionó la Ley Federal de Educación en el año 1993, siendo la primera que organiza el Sistema Educativo Argentino en su conjunto. Esta Ley sitúa la Educación Inicial como el primer nivel del Sistema Educativo Argentino; y al mismo tiempo, luego de largas luchas, define el derecho a la educación desde los cuarenta y cinco días. Sin embargo, no la asume como su responsabilidad, dejando a las jurisdicciones la potestad de garantizarla o no, en un doble juego fuertemente cuestionado por el colectivo docente. Sitúa además la obligatoriedad de la sala de cinco años produciendo un quiebre en el nivel sin precedentes. Provincias como Córdoba, por ejemplo, transfirió las salas de tres y cuatro años a las municipalidades quedando sólo las de cinco en la órbita provincial. Junto a la Ley Federal se determinan los Contenidos Básicos Comunes (CBC) organizados por disciplinas provocando una gran confusión entre los docentes que no lograban comprender la necesidad de diferenciar los contenidos en pos de una posterior integración; hecho al que no estaban habituados los docentes del nivel, ya que la enseñanza en los jardines de infantes fue históricamente pensada desde la integración de las distintas áreas de conocimiento. Este fenómeno produjo una tendencia al abordaje disciplinar en detrimento del juego, lo que produjo un giro hacia lo que se conoce como 'primarización'²⁰ de la educación inicial. El juego comenzó a ocupar un lugar secundario originando un fenómeno de retorno a las actividades caracterizadas por el aprendizaje de contenidos científicos o artísticos dirigidos. La sanción de la Ley y la aparición de los CBC fueron muy combatidas por los gremios docentes más críticos y por algunas jurisdicciones que no acataron la ley en sus territorios, como es el caso de Neuquén, Río Negro y Ciudad de Buenos Aires, sin embargo el derrame de estos cambios produjo un alcance inesperado.

Cabe destacar que en la actualidad en la Provincia de Santa Fe tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario, continúan vigentes los documentos curriculares correspondientes a la Ley Federal de Educación a pesar de haber sido derogada por la Ley de Educación Nacional.

²⁰ Se entiende por 'primarización' a la tendencia a adscribir a modos de enseñanza propios de la educación primaria como así también a considerar la enseñanza de la lectoescritura como contenido propio del Nivel Inicial, específicamente en la sala de 5 años.

En el año 2005, la Ley 26061 deroga la Ley de Patronato de 1919, dejando atrás un pasado en el que gran parte de la infancia era candidata a ser tutelada por el Estado ante condiciones de ‘riesgo moral o material’. De esta manera, se estigmatizaba a los niños diferenciando a aquellos dignos de sus derechos, de los ‘menores’ excluidos, pobres, con familias peligrosas, que los convertían a ellos también en sujetos peligrosos.

Luego, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional 26206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, quedando el Nivel Inicial jurídicamente organizado, considerando que el nivel inicial es una unidad pedagógica que comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad, siendo obligatoria la sección de 4 y 5 años. Soplan otros vientos y nuevas páginas deberán escribirse en torno a la educación de la primera infancia, con la que la sociedad tiene hoy una deuda pendiente.

6.1. BREVE CRONOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN SANTA FE. Cambios y transformaciones en la Educación inicial santafesina.

Para abordar el tema específico de la educación inicial en la provincia de Santa Fe, es necesario hacer un rastreo que nos brinde un panorama de los cambios ocurridos en este nivel del sistema educativo, en una breve cronología que se detalla en los siguientes ítems.

- Año 1886: Se crea en la Escuela Normal N° 1 de Rosario un Jardín de Infantes para el que se destina a la Srta. Choates en calidad de Directora Organizadora.
- Año 1900-1901: Por Ley N° 1054 de Presupuesto Provincial se crean cargos de Directores, de ayudante y de personal de servicio, con destino a un Jardín de Infantes que funciona a partir de 1901 en lo que fue el Palacio de Educación, actual Complejo Educativo ‘Domingo F. Sarmiento’ de Santa Fe.
- Año 1915: Luis Borruat, maestro de la Provincia inicia en la ‘Sociedad amigos de la infancia’ y en el Jardín de Infantes de la ‘Casa del Niño’, el desarrollo de una intensa labor en beneficio de la educación y la asistencia social infantil.
- Año 1922: El Profesor Borruat, designado Inspector General de Enseñanza Normal y Especial, proyecta la reforma de planes y programas escolares, otorgándole a los referidos a la ‘Educación Preescolar’ una importancia tal, que llegan a constituir el eje central de la reforma educativa general.
- Año 1936: Siendo Presidente del Consejo General de Educación el Profesor Pío Pandolfo se elabora el ‘Programa’ para los grados preescolares existentes. Se aprueba dicho Programa y Plan respectivo para ‘Primer Grado Inicial’, denominación que se le da en ese momento al Preescolar.
- Año 1949: Las autoridades educativas dan un gran impulso a la ‘Educación Preescolar’. Se sanciona la Ley N° 3514 de creación de Jardines de Infantes en la Provincia, hecho que origina una gran movilización y un verdadero interés por iniciar a la par la sistematización de la educación preescolar. A partir de este año y hasta 1953 se alcanza el número de treinta y nueve establecimientos creados. Esta ley determina asimismo la autonomía institucional de los Jardines de Infantes, los requisitos para el ejercicio de la función docente y la responsabilidad del Poder Ejecutivo de organizar cursos de profesorado de Jardín de Infantes para la formación del personal. En diciembre de 1949 se crea

el Jardín de Infantes N° 1. Por Decreto N° 02279 se organizan en Coronda y Casilda, por única vez, cursos acelerados de Profesorados de Jardines para la formación del personal especializado quien cubriría las demandas iniciales de los servicios educativos creados.

- Año 1950: Por Decreto N° 4346 se decide la continuidad de los Profesorados de Jardines de Infantes. Comienza un período de intensa actividad en la organización y funcionamiento de nuevos Jardines de Infantes en distintos lugares de la Provincia.
- Año 1951: Por Decreto N° 03306 y por demanda de mayor número de establecimientos preescolares, se crean nuevos Jardines de Infantes los que se agregan a los que venían funcionando desde 1949. En la modificatoria del artículo 1 del Decreto N° 06024/50 se determina la creación del Departamento General de Jardines de Infantes que debía estar bajo la responsabilidad de un Jefe de Departamento. Es designada para este cargo la Profesora Nélide Bottai de Boente, iniciadora de la organización de la educación preescolar en la Provincia. Comienza una etapa de particular significación para la educación preescolar, etapa de una sistematización que abarca tanto los aspectos organizativos como los pedagógicos de los servicios educativos de ‘educación preescolar’, generándose una metodología que trata de interpretar los requerimientos de la infancia y de la sociedad, en su realidad histórica.
- Año 1953: Por Decreto N° 1894 y aduciendo razones de orden económico, se decide el cierre de algunos Jardines de Infantes. Por Decreto N° 00091 se suprimen los Profesorados de Jardines de Infantes de Coronda y Casilda.
- Año 1956: Se produce un intenso movimiento orientado por la Sra. Nélide Bottai de Boente, por reestablecer e incrementar, con renovadas fuerzas, los servicios de educación preescolar. Por Decreto N° 3429 se crean en las Escuelas Primarias ‘grados preescolares’ para atender a niños de cinco años de edad, como forma de avanzar en la prestación de servicios educativos del nivel.
- Año 1970 a 1975: Creación de nuevos Profesorados de Jardines de Infantes en los Institutos de Formación Docente de distintas ciudades de la Provincia.
- Año 1977: De acuerdo a la nueva orgánica del Ministerio de Educación y Cultura, se crea la Dirección General de Educación Preescolar, la que recién se habilita en 1978. Se inicia una etapa de creación sostenida de Jardines de Infantes y Grados Preescolares, así como de incremento de cargos de

Supervisores.

- Año 1979: El 6 de Julio es designada en el cargo de Directora General de Educación Preescolar, la Sra. Nélide B. de Boente.
- Año 1981: Por Disposición N° 280 de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar se crea la Comisión Curricular encargada de elaborar los lineamientos curriculares, 'primera etapa del proceso de elaboración de las Bases Curriculares del Nivel Inicial'. Por Resolución N° 457 y ampliatoria N° 332/82 y 268/87 se autoriza a Municipalidades, Comunas y Asociaciones Cooperadoras a rentar cargos de educación preescolar, en aquellos lugares que lo demandan expresamente, por el creciente interés de la comunidad de contar con estos servicios.
- Año 1982: Por Decretos Nros. 1879 y 2635, se reglamenta el funcionamiento de los Jardines de Infantes Maternales para hijos de empleados del Ministerio de Educación y de los Jardines de Infantes Integrales, respectivamente. Por Resolución N° 741 se autoriza la incorporación al servicio educativo, de niños con discapacidades sensoriales.
- Año 1984: Por Resolución N°67 se 'decide suspender la aplicación de los lineamientos curriculares del Nivel Inicial 4 y 5 años...' y por Resolución N° 1414 se constituye una Comisión Especial de Análisis de los Lineamientos Curriculares a determinar para todo el Sistema Educativo Provincial.
- Año 1985: Por Disposición N° 47 se instrumenta a modo de experiencia una nueva modalidad de Jardines de Infantes, los Jardines de Infantes Nucleados, que busca entre otros objetivos dar autonomía y coherencia a los servicios educativos, se presten éstos en instituciones del Nivel o estén ubicados en ámbitos de Escuelas Primarias.
- Año 1988: Se crea la Jefatura del Departamento del Nivel Inicial. Por Disposición de la Secretaría de Educación Inicial, Primaria y Especial se constituye la Comisión Curricular encargada de la evaluación de lo realizado en las unidades escolares de los Niveles Inicial, Primario y Especial para producir documentos diagnósticos que sirvan de base a actividades de renovación curricular.
- Año 1989: Se sanciona la Ley 10411 por la que se define al Nivel como el primero del Sistema Educativo, se establecen sus ciclos, sus instituciones, los objetivos de la Educación Inicial y se dispone la prestación del servicio gratuito

y obligatorio por parte del Estado Provincial, a todos los niños de cinco años de edad. Por Ley N° 10459 se crea el Registro Único Provincial de Instituciones que brindan Educación Inicial. Dicho Registro se desarrolla en el ámbito del Ministerio de Educación y se decide la supervisión técnico-pedagógica de aquellas que no dependen del Ministerio de Educación. (Nunca se implementó totalmente y aún tiene vigencia).

- Año 1991: Por Resolución N° 184 se aprueba el programa de Nuclearización para el Nivel Inicial que comienza a aplicarse con carácter experimental. Se continúa con la realización del ciclo de entrevistas a Intendentes, Presidentes de Comunas y miembros de Consejos Deliberantes que se iniciara en 1989, a los fines de interesar a los mismos en una tarea de coordinación para el control y orientación de los establecimientos a que refiere la Ley 10459.
- Año 2008: Se crea en el organigrama de Gobierno la Dirección Provincial de Educación Inicial.
- Año 2013: La Provincia cuenta con 300 jardines de Infantes independientes de gestión pública; 100 de gestión privada; 900 secciones de inicial en escuelas primarias. La obligatoriedad es para las secciones de 5 años (99% de cobertura) y se tiende a la universalización de las secciones de 4 años. (77% de cobertura)²¹.

21 Documento de la Dirección Provincial de Nivel Inicial *"Historia del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino"* 2013.

8. PRECEPTOS PEDAGÓGICOS SUBYACENTES A LA POLÍTICA PÚBLICA DE LA DICTADURA

La Dictadura iniciada el 24 de marzo de 1976, instauró el autodenominado ‘Proceso de Reorganización Nacional’ basado en la ‘Doctrina de la Seguridad Nacional’ que implicaba la suspensión del caos social imperante para purificar, pacificar y reorganizar el país, bajo los valores de Dios, patria y hogar. En la práctica, generó la puesta en funcionamiento de toda una maquinaria en manos del Estado a través de la cual se suspenderían todo tipo de garantías constitucionales. Simultáneamente se puso en marcha un plan sistemático de secuestros, torturas y desapariciones, la destitución de autoridades y cuerpos representativos, el sometimiento del Poder Judicial, la disolución y suspensión de partidos políticos, la intervención de sindicatos y universidades, el control de los medios de comunicación, la implementación de políticas sociales excluyentes y elitistas, una política económica tendiente a favorecer los intereses financieros de todas las grandes corporaciones multinacionales y una política cultural censora.

Cabe destacar que no se desconoce aquí, que mucho antes del ‘76, año en que la muerte entra en otro tipo de racionalidad de la mano del llamado ‘Terrorismo de Estado’, muchas características de los discursos y prácticas dictatoriales ya estaban presentes en una matriz social preexistente.

La puja entre diferentes modos de nombrar es una lucha en la que se juegan posicionamientos políticos, éticos, filosóficos, y en este caso, pedagógicos. A veces las mismas palabras representan mundos totalmente distintos y abonan a diferentes intereses. De ese modo, el discurso es aquello por medio de lo cual se lucha para hacer prevalecer cierto régimen de verdad por sobre otro régimen de verdad. Es en el plano del discurso pedagógico y su réplica de acciones concretas, en donde se imprimen y se miden las relaciones de fuerza en cada momento histórico. También es en el discurso donde se plasman las significaciones imaginarias sociales, concepto desarrollado por (Castoriadis, 2013), para quien la dimensión imaginaria es constitutiva del hacer/decir social. Siguiendo este concepto, la institución de la sociedad es creación e institución específica de cada momento histórico, de un mundo de significaciones. Éstas aseguran su validez efectiva mediante la construcción de la materia prima humana en individuo social, en el cual se incluyen tanto las instituciones como los mecanismos de perpetuación de las instituciones. Las significaciones poseen una lógica que se presenta

en forma indefinida e indeterminada a la que Castoriadis le da el nombre de Magma; de modo que no es posible pensar a las significaciones de un modo distinguible, separado, organizable en conjuntos (Castoriadis, 2013). El autor señala un juego constante entre la sociedad instituida y la sociedad instituyente. La primera representa la fijeza, la estabilidad relativa y transitoria de sus formas o figuras instituidas. De modo que, así como existe la posibilidad de creación que es lo instituyente; en algún punto el sentido debe estabilizarse provisionalmente. Aquello que es creado por la sociedad instituyente, se estabiliza y pasa a formar parte de la sociedad instituida hasta que otra vez algún elemento instituyente la desestabilice.

Pensar la significación como dinámica, móvil, transitoria, factible de ser modificada, permite entender que existan disputas y distintos posicionamientos que dan lugar a una formación hegemónica. Muchos civiles aceptaron la Dictadura y trabajaron en correspondencia a sus preceptos ideológicos. Fue así como los lineamientos pedagógicos que guiaron la Política Educativa del proceso dictatorial, fueron diseñados por ideólogos que estaban de acuerdo con el accionar genocida de los militares en el poder. Fueron los pedagogos de clara raigambre perennialista los que sirvieron de inspiración para imponer el estilo autoritario a la educación en todos sus niveles y modalidades (Kaufmann y Doval, 1999). Estas concepciones autoritarias que replicaron en las aulas argentinas durante la dictadura comenzaron mucho tiempo antes del '76 y se prolongaron aún después, en los años '90. Una vez más, se hace necesario comprender los mecanismos que intervienen en el autoritarismo para identificarlo aun cuando aparezca camuflado bajo formas aparentemente democráticas que esconden prácticas ligadas a la falta de participación, control y silenciamiento sistemático. La pedagogía autoritaria impone un disciplinamiento a partir de 'permisos', 'prohibiciones' y 'amenazas' de un modo unilateral, dicen las autoras citadas. En verdad, con estas operaciones discursivas unívocas plasmadas en el 'deseo de fundar un nuevo orden educativo', se evidencia un modo de pensamiento dicotómico que deja afuera todo lo que es diferente, por defectuoso, enfermo, peligroso. Las ideas católicas, ligadas a la filosofía aristotélico-tomista y a la educación personalizada especialmente ligada a la vertiente del autor español García Hoz²²; que todos los maestros formados en la época

22 GARCÍA HOZ Víctor (1981) "Educación personalizada" Rialp Madrid Este fue un libro emblemático utilizado en la formación docente y para la capacitación de los docentes en ejercicio, especialmente mencionado en las clases del Departamento de Perfeccionamiento Docente difundidas en las Circulares y Boletines Educativos. También consta en la bibliografía del Documento curricular de 1983.

recordarán como autor del libro pedagógico de cabecera de la época dictatorial; fueron útiles al sistema procesista para lograr la formación de ciudadanos funcionales al régimen. En este sentido, el catolicismo se erigía en una especie de garantía ideológica que limitaba y detenía el proceso de secularización, a la vez que se volvía un mecanismo de protección de la integridad cultural del 'ser nacional'. En este sentido, (Kaufman, 1999) ha destacado el desarrollo de una 'pedagogía cristiana' con pretensiones universalistas a la vez que fuertemente exclusora de la pluralidad y la diferencia que se asentaba en principios incuestionables propios de las teorías pedagógicas perennialistas, desde las que se propiciaba que los docentes se volvieran custodios y difusores de una verdad revelada y única.

Puede verse aquí cómo los docentes eran concebidos como guardianes ideológicos en tanto debían ser los reproductores de los principios de la dictadura e instrumento para 're-moralizar' a la sociedad argentina que estaba enferma y había perdido su rumbo moral. Los maestros debían cumplir un mandato, sin esbozar ningún tipo de cuestionamiento pedagógico al respecto, bajo el riesgo de sufrir castigos que iban desde apercibimientos administrativos y posibles cesantías, hasta la desaparición, la tortura y la muerte.

La Educación Personalizada fue adoptada como pedagogía oficial de la Dictadura Militar. Su principal exponente, García Hoz, había difundido su teoría en España y había sido invitado a nuestro país en muchas ocasiones a fin de transmitir sus ideas en diversos ámbitos de formación pedagógica. Explican (Kaufmann y Doval, 1997) que esta teoría pedagógica fue adoptada por la Dictadura y plasmada en su política educativa a través de planes de formación docente para a todos los niveles del sistema educativo.

En este sentido, Fabiana Alonso (2009) establece en su libro sobre la educación santafesina en la época de la Dictadura que:

Durante la última dictadura militar la arbitrariedad cultural impuesta en la educación pública de la provincia de Santa Fe se configuró a partir de la conjunción de contenidos provenientes del nacionalismo, del catolicismo integral y de la pedagogía personalista en la vertiente de Víctor García Hoz. Desde esta matriz se justificó el combate contra el enemigo subversivo en el campo educativo. (p.10).

García Hoz pertenecía a una tradición aristotélico-tomista y adscribía a un espiritualismo perennialista e hispanista. Los valores detentados por la tradición

perennialista hispana pertenecen a un cristianismo conservador del que García Hoz era ferviente militante.

La educación personalizada tendiente a la perfección de la persona humana suponía un principio de perfectibilidad y se sustentaba en valores considerados perennes. La socialización de la persona, exigía una adaptación a las exigencias impuestas por el sistema de valores de la sociedad que pretendía imponer el gobierno procesista. De este modo, la educación era concebida como una forma de control social indispensable para encauzar a los individuos en una dirección determinada por esos valores perennes. Otro punto importante es el Ser de la persona humana que como un fin trascendente se erige como un ideal a conseguir, ahistórico, atemporal y perfecto. Se trata de una búsqueda de perfección que se asienta en el ideal humano considerando que existe una esencia, un Ser que hace que seamos lo que somos. Las autoras citadas explican que esta teoría se inscribe, desde un plano gnoseológico, entre las orientaciones idealistas en educación, que se refieren a la espiritualidad del proceso educativo prescindiendo de la realidad física y material. En este sentido, el docente debe, por medio de un vínculo intuitivo con el alumno, procurar el desarrollo de todas sus potencialidades hacia una meta previamente fijada.

En clave política, la idea de una pedagogía aliada a preceptos moralizantes cristianos se sustentó en el ‘enemigo interno’ que actuaba bajo ideologías importadas ajenas a nuestro ser nacional, tan detalladamente caracterizado en el folleto antes mencionado ‘Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo’ del año ‘77. Para ‘sanar’ a la sociedad argentina, había que recuperar los valores de nuestra tradición, los que habían conformado las sagradas instituciones de la Patria: el ejército, la iglesia, la escuela, la familia. El proyecto fundacional que pretendía la reorganización del país en todos sus aspectos necesitaba de los valores de austeridad, ascetismo, obediencia, aceptación del mandato, por ende, de una acción moralizadora basada en la prohibición. El régimen recibió un consenso inicial de una parte considerable de la sociedad, que entonces creyeron que éste expresaba una disposición profunda y duradera que se extendería a los más diversos sectores. Consecuentes con esta consideración emprendieron la tarea de refundar la sociedad. Gran parte de la sociedad clamaba por la llegada del régimen militar que pusiera mano dura a los extendidos conflictos sociales que se multiplicaban en forma de violencia en distintos atentados y enfrentamientos

armados permitiendo analogías propias de una verdadera guerra civil. Hugo Vezzetti²³ explica largamente este estado de conmoción social a lo largo de un extenso período plagado de inseguridades.

En la tarea de construcción de nuevos sujetos dóciles que se correspondieran con las nuevas reglas de juego, la política educativa se convirtió en particular objeto de atención para educar a las nuevas generaciones y re-educar a las antiguas. Era una cuestión de tiempo llevar a cabo el plan de limpieza ideológica que se internalizaría en la sociedad sobre los auténticos ideales del ser nacional; desde ese plano de trascendencia, la relación de la Pedagogía con la Política y la Filosofía se ubica en una relación fronteriza entre la Filosofía y la Teología. De allí se desprende, y así lo explican las autoras ya citadas, que la teoría pedagógica detentada por García Hoz se inscribe en la llamada Pedagogía Perennialista que es una teoría filosófico-teológica que posee un doble fundamento: uno filosófico y otro teológico. Esta teoría pedagógica teológica perennialista, considera al niño como ser activo y autónomo donde el docente oficia de orientador y guía en el logro de los objetivos con su labor centrada en los intereses de los alumnos. Estos preceptos son aplicables al Nivel Inicial analizado en este trabajo, que ha recibido una impronta fuertemente escolanovista desde su nacimiento como sistema organizado en las Políticas Públicas, crecientemente desde la década del '60. Esto nos hace pensar que en sus diversas variantes, es posible que la llamada educación personalizada fuera perfectamente compatible con el accionar pedagógico de los docentes del nivel y que muchos de sus preceptos fueran implementados en las salas del Jardín de Infantes. La formación centrada en la adquisición de hábitos, contenido tan difundido y propio de este nivel; es condición imprescindible para educar a seres dóciles capaces de internalizar los valores morales-religiosos que se pretendía inculcar a toda la sociedad.

Para terminar con la subversión, el Ejército desarrollaría una política de acercamiento, asesoramiento y apoyo a las autoridades culturales, educativas y de ciencia y tecnología en cada jurisdicción, con la finalidad de lograr la adopción de medidas político

23 Vezzetti, H. (2009) El autor apela a la necesidad de discutir este 'trauma' que significó la Dictadura pero desde un punto de vista más complejo, entendiendo cuáles eran las condiciones de posibilidad que la hicieron posible y sus características centrales. Sin desestimar las consecuencias sufridas por todas las víctimas directas de la represión ilegal por parte del Estado de facto, es preciso abrir la discusión más allá de la búsqueda de verdad y justicia. La Dictadura, específica el autor citado, no fue un hecho excepcional y externo a la sociedad argentina. No se trató de un acontecimiento irruptivo que afectó a la sociedad en una condición de pasividad; al contrario, su postura es la de sostener que existía una conflictividad social y política de larga data.

administrativas, tendientes a erradicar la subversión en sus distintas manifestaciones y promover el desarrollo, divulgación y consolidación de los valores éticos, morales, espirituales e históricos como modo de reafirmar la esencia del ser nacional.

En este contexto caracterizado por la ausencia de pacto social funcionó la educación pública y los principios que ordenaron lo pedagógico ante el avance en el campo educativo de diferentes fundamentalismos, el de los conservadores laicos y católicos por un lado; y el del mercado en economía, de modo que se impusieron al mismo tiempo, ideas conservadoras entramadas con el más extremo liberalismo económico.

Se impuso una Política Educativa que militarizó el Sistema Educativo; burocratizó y verticalizó sus estructuras organizativas; moralizó dogmáticamente planes de estudio, currículums, contenidos de enseñanza, textos, a través de un enorme torrente de disposiciones oficiales. Bajo la tutela del Estado las Políticas Educativas dictatoriales procesaron como amigos o como enemigos a estudiantes, a docentes, a libros, a prácticas pedagógicas, a contenidos de enseñanza, a metodologías de aprendizaje; en una dicotomía que sistemáticamente diferenciaba ‘ellos’ o ‘nosotros’ Encontrar el cauce perdido, re disciplinar la sociedad y la educación, aniquilar al enemigo apátrida fueron las consignas explícitas. En todas las esferas, el régimen se presentaba como correctivo y re orientador para que no se opusiesen resistencias al modelo político, social, económico e ideológico. Así fue como en el ámbito educativo la vigilancia, el control, la censura, las persecuciones, se articularon con la instauración de una teoría pedagógica que era funcional a los objetivos dictatoriales antes expresados: el personalismo educativo plasmado en la educación personalizada de García Hoz. Para garantizar la lucha contra el enemigo interno, es decir, contra la subversión; era necesario convertir a los directivos y docentes en los ejecutores y colaboradores principales del régimen autoritario. Se trataba de erradicar la subversión cultural del país. La batalla era con los cuerpos y con las ideas. Las medidas iban desde la persuasión hasta la aplicación de la fuerza misma en los extremos de cesantías a docentes y desapariciones forzadas; contemplaban en esa gama, desde la ruptura del aislamiento que pudiese existir entre el ámbito educativo y la Fuerza; la confección y difusión de folletos explicativos sobre los fines y los procedimientos de la subversión en este ámbito para ser leídos y comentados por los docentes; la erradicación del empleo de bibliografía, material didáctico, procedimientos de enseñanza que contuviesen conceptos marxistas o persiguiesen finalidades subversivas hasta la utilización de personal militar retirado y que cumpliera funciones docentes en tareas de reunión de información, así como a personal docente y

estudiantes allegados a la Fuerza con igual finalidad, por señalar algunas de las más habituales.

9. POLÍTICA PÚBLICA EN CLAVE DOCUMENTAL. ENTRE LA OBSECUENCIA Y LAS RESISTENCIAS

Durante los años 1976, y 1979, los documentos emanados del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe llegaban a las escuelas primarias y jardines de infantes con el nombre de Circulares estructuradas en fascículos que respondían a las distintas áreas que hacen a la labor educativa integral. Los objetivos de estas circulares, explicitados en el primer fascículo, se refieren a la comunicación con los docentes, su capacitación y actualización, oportunidad de brindar ayuda técnica y la promoción de la cultura general para el docente y la comunidad.

Estos documentos eran bimestrales y se dividían en tres grandes temas: ‘De lo técnico’ ‘De lo cultural’ y ‘De lo administrativo legislativo’.

8.1 Circulares “De lo Técnico” (1976-1979)

Las Circulares que difundían temas ligados a la organización y conducción del sistema educativo, emanaban de la Inspección General a cargo de la Profesora Gladis Elsa Senn de Cello, Inspectora General de Escuelas Primarias, quien durante esos años, ocupó un lugar de decisión política y pedagógica.

Estas circulares, presentadas en fascículos, correspondían a las distintas áreas que hacen a la labor educativa integral. Fueron redactadas por equipos de docentes relevados de sus cargos para tal fin, traduciéndose en una serie de sugerencias, experiencias educativas, ensayos y toda actividad que convenientemente evaluada y difundida, tenía carácter obligatorio, cuyo contralor era responsabilidad de los directores de las instituciones; en este caso escuelas primarias y jardines de infantes.

En la primera página del Fascículo 1 de la circular referida a cuestiones llamadas ‘técnicas’ correspondiente a octubre y noviembre del año ‘76; se enumeran los objetivos de esas comunicaciones, como así también una serie de consideraciones teóricas sobre el planeamiento educativo en sus distintos niveles de concreción: nivel estatal, nivel escuela, nivel aula. Luego se despliegan explicaciones que abarcan las distintas etapas del planeamiento (etapa preparatoria, programación y etapa evaluativa). También se explicitan ciertas condiciones ineludibles para el cumplimiento de la técnica instrumental en la elaboración del diseño: consultar la filosofía educativa del Estado, hacer el análisis de la situación, enunciar objetivos, proponer las actividades desde la

iniciación hasta la comprobación de resultados, enunciar los medios y recursos para la ejecución.

Para lograr un planeamiento integral dentro de la institución, se aconseja no soslayar los elementos fundamentales como la estructura del sistema y la organización de los niveles de ejecución, aplicando el método científico en la investigación de la realidad educativa.

A su vez se propone:

...realizar un inventario de los recursos realmente disponibles, como son: -personal oportunamente informado sobre las nuevas tendencias y suficientemente capacitado para integrar, con su actitud consciente y su andar presto, el equipo de realizadores en todas las áreas de las actividades que proponemos en la planificación. (p. 4).

Después de leer lo que precede, se habilita la pregunta ¿Quiénes supervisaban estos dispositivos de control? ¿Qué hacían los supervisores, los inspectores, los directores de las escuelas? Por lo tanto, se puede pensar que los instrumentos prescriptivos de las instituciones son una cosa, mientras que los agentes son otra. Los primeros cambian de acuerdo a las nuevas políticas vigentes; de modo que el punto pasa por dónde el instrumento prescriptivo moldea subjetivamente para que los agentes cumplan tareas que antes no cumplían pero que ahora debe cumplir.

Es en las representaciones que circulan, en las miradas, en las amenazas, en el uso del cuaderno de comunicaciones, de la convocatoria a los padres, donde se verifica que la dictadura fue un fenómeno social no sólo político; sino que además se encarna en la gente, en sus sentires, en sus representaciones, en su manera de sentir y de actuar. El sistema educativo es disciplinario. Donde hay autoridad, poder, cómo se opera con él teniendo en cuenta que hay una inercia anterior, un modo de habitar esas instituciones que se ve abruptamente dislocado; entonces hay que ver ahí los posibles 'exilios internos' dentro de lo que podríamos entender como 'resistencias'. Algunos migraron al interior de sus propias provincias o a otras o a escuelas rurales. Hubo resistencias colectivas y también individuales a lo que significaba la maquinaria estatal en el reordenamiento de la sociedad.

En general, las maestras entrevistadas dicen que el jardín era una especie de reducto donde se podía hacer lo que uno quisiera, aunque en los papeles se 'cumpliera' con lo establecido.

Yo digo que formaron el consenso y un consenso activo, no fue un consenso pasivo y lo que vino después de la dictadura siguió metido en la piel de cada uno de nosotros de los que vivimos la desaparición de seres queridos, los exilios tanto internos como externos porque yo me sentía una exiliada interna, si bien tenía estas cuestiones de protección que formábamos pequeños grupos pero yo realmente en la cuestión de la escuela no sentí el cambio porque yo no trabajé nunca como me decían, yo adentro del aula y con mis chicos...

¿Y estuviste en una escuela que te permitió hacer esas cosas?

Sí, por eso me quedé 16 años en esa escuela y cuando ascendí me fui de esa escuela, en el 91. (Entrevista N° 1).

Adentro del jardín hacíamos lo que queríamos. (Entrevista N°3).

Otra maestra entrevistada se refiere al tema del control ejercido por el Ministerio especialmente porque se trataba de un jardín de infantes enclavado en el corazón de la empresa Acindar en Villa Constitución

Entonces acá nosotros teníamos un Ministro que era de la Marina y un día apareció y nos daba tiempo porque por ahí nos avisaba el mismo pueblo, el mismo grupo de personas. Claro porque nosotros estábamos con ellos nos avisaban que estaban viniendo, entonces nosotros sacábamos todo. El tipo vino y fue directo a la dirección, a la biblioteca a sacar los libros y a mirarlos tenían una palabra que decían que ellos usan en el ejército, como diciendo, está bien, está bien... pero no me acuerdo, correcto, aprobado algo así. Entonces nosotros sacamos todos los libros y los escondimos, entonces él vio todo lo que podía ver, por ahí uno de Piaget se nos había escapado y entonces le dijimos, bueno pero no podemos dejar de tener de alguien con la trayectoria de este autor, Graciela que era la directora, le explicaba esto. O sea que había un control que en determinado momento se ejerció sobre el nivel. ¡Ah claro! total y absolutamente, por eso te digo, se ejercía mucho en nosotros porque éramos algo rarón, qué carajo estábamos haciendo nosotros ahí, en una empresa, una experiencia.... (Entrevista N° 2).

Si se observa el Fascículo 2 de noviembre-diciembre de 1976 y teniendo en cuenta que el Nivel Preescolar no contaba hasta entonces con un diseño curricular, es importante considerar que en este fascículo se detallan indicaciones para la selección de unidades didácticas en la Educación Preescolar elaboradas por la supervisión que organizó concentraciones de personal de Jardines de Infantes a fin de intercambiar opiniones con respecto de los siguientes temas: selección de unidades didácticas y actividades básicas.

En cuanto a la selección de unidades didácticas, el objetivo se basó en la necesidad de ajustar la selección a los objetivos del nivel y su relación con el medio en el cual estaban emplazados los establecimientos educativos. En este sentido, las unidades se presentaban como guía para ser usadas en los Jardines de Infantes y salas del nivel que funcionaban en las Escuelas Primarias. El tiempo de duración de cada una de las unidades, podía ser de cinco a diez días aproximadamente. Se preveía que la profundidad de su desarrollo variara en relación con los objetivos específicos que se determinaran de acuerdo a las necesidades e intereses del niño, a la selección de contenidos; organización de actividades o experiencias y los recursos del medio en donde la institución estuviera inserta. Se estipulaba también un período evaluativo de los resultados y posibles ajustes y modificaciones a realizarse en el año siguiente, a través del mismo sistema grupal.

Ejemplos de unidades didácticas seleccionadas:

Sala de tres años

- Conozco mi jardín de infantes. Arreglo mi sala. Formamos los rincones.
- Mi familia, los trabajos de mamá. Voy de compras: tienda, verdulería, panadería.
- Mis juguetes
- Los animalitos de mi casa.
- Preparamos la huerta.
- La muñeca está enferma. Cuidados. El médico.
- Festejamos el cumpleaños de la muñeca.

Sala de cuatro años

- Mi jardín de infantes, mi sala, mis rincones.
- Mi hogar, los trabajos de papá.
- La juguetería.
- La huerta.
- Mis amigos los animales.
- Mi cuerpo, cuidados, alimentos, vestidos.
- Conozco mi barrio. Visitamos los negocios: florería, confitería, semillería, plaza, parques, playas.
- Mis amigos: el médico, la enfermera, el dentista, el cartero, el placero.

Sala de cinco años

- Nuestro Jardín de Infantes, o nuestra escuela.
- Nuestro hogar, nuestra casa.
- Nuestros amigos: el albañil, el carpintero, el zapatero, el electricista.
- Nuestra salud. Cuidados. El médico, la enfermera. Alimentos y vestidos que la

protegen.

- Nuestros amigos los títeres.
- La huerta y el jardín.
- Nuestro barrio. Visitamos el supermercado. La familia. Las escuelas vecinas.
- La estación de servicio. Precauciones.
- Medios de transportes. Un paseo por la ciudad.
- Los servicios públicos. El agente de tránsito, el placero, el bombero.
- El Río Paraná.
- Nos despedimos del Jardín de Infantes. (pp. 9-14).

Además, se incluían Temas ocasionales relacionados con: fechas patrias, recreación, conocimiento (25 de mayo, 20 de junio, 9 de julio, 17 de agosto, 11 de septiembre. Semana del niño y la familia, cumpleaños. El circo, el parque de diversiones, la feria, características de las estaciones del año, el fondo del mar, los viajes espaciales).

Las actividades básicas propuestas no presuponían la elección de temas determinados, sino la elección de diversas actividades y experiencias que desarrollan los niños, cuando la maestra lo estima indispensable y oportuno para el grupo a su cargo y en especial para cada uno de los niños según sus características y necesidades. Ejemplo de actividades básicas para sala de cinco años. Duración cinco días.

Objetivos

- Afianzar hábitos de higiene y aseo personal.
- Aprender a usar correctamente los juegos trepadores del parque.
- Aprender a compartir los juguetes y materiales de rincones del 'hogar' y 'arte'.
- Ayudar al compañero a quitarse y ponerse el delantal, y otros vestidos.
- Aprender a usar la mezcla para dactilopintura.
- Adquirir la estructuración armónica del esquema corporal.

Actividades

- Juegos informales en rincones.
- Gimnasia natural: sin elementos, con colchonetas.
- Juegos organizados de: persecución, atención y destreza.
- Juegos libres en el parque.
- Musicales: canciones conocidas. Canto: 'Cuando llego al jardín de Infantes' Ronda: 'Las liebres'. Ejercicios rítmicos: con movimientos corporales.
- Manuales: dibujos con crayones y tizas engomadas, dactilopintura, modelado con arcilla.
- Literarias: Cuentos: 'Minino' 'Ese burro' 'Pedrito sale de paseo' Poesía: Selección.

- Formación de hábitos y actitudes. Higiene de las manos. Vestirse, desvestirse (el delantal, el pintor, el pullover) Ayudar al compañero. (pp. 9-14).

Aquí se ve claramente la diferencia entre la manera de trabajar de los docentes del nivel en ese momento, basado en los llamados rincones y la imposición, a través de los documentos oficiales, de organizar la actividad áulica en base a unidades didácticas mucho más estructuradas y con contenidos más delimitados. En los rincones, las grandes áreas de conocimiento discurrían ligadas a la posibilidad de cada niño de experimentar, problematizar, errar y volver a intentar en un clima de juego y trabajo colectivo.

Nosotros vivimos un montón de situaciones pero por el otro lado el hecho de haber estudiado justo en ese momento la escuela abierta que era la de los corner, los rincones en interacción con el constructivismo o sea es el momento en que Piaget de alguna manera invade con sus estudios el nivel inicial y el niño se empieza a estudiar a saber quién es la psicología profunda desde su majestad el bebé aporta también al desarrollo del pensamiento y la afectividad eso hace que en el nivel inicial se produzca una gran revolución que en la interacción con los materiales el niño iba a aprender y en la interacción con los pares más lo de la psicología profunda que no había que interrumpirlo sino dejar con mayor libertad para actuar, surge sobretodo en Inglaterra no la escuela nueva sino la escuela abierta Esta escuela crea los rincones, son los espacios físicos donde hay distintos materiales ordenados según un orden que se les da, se llaman corner, el de ciencias, biblioteca, dramatización, juegos tranquilos o matemáticas, construcciones. Todo eso lo estudiamos y lo vivimos allá en EEUU. Entonces a su vez en la Provincia de Santa Fe no teníamos diseño curricular. Esa era una de las preguntas ¿Cómo hacían para planificar sin diseño? Bueno entonces cuál era el seguimiento teórico que nosotros hacíamos para eso, era a través de los libros, era el de Menegazo, Bosh, Frischi, después vinieron otras. Esta gente que también viajaba por el mundo y escribía libros y era en lo que nosotros nos basábamos porque nosotros no teníamos en la provincia ninguna posibilidad de tener diseño en ese momento estaba el tecnicismo en boga total pero más enfocado en la escuela primaria, en el nivel inicial el tecnicismo no afectaba no se primarizó el nivel inicial, al contrario se dejó este tipo de libertad, lo que pasa es que el profesorado no nos daba tanto sustento teórico pero yo sí lo tenía porque estaba estudiando en la universidad de allá. Lo empecé a implementar en la experiencia de Villa y jamás me dijeron nada y con algunas compañeras lo empecé a implementar en Rosario también. (Entrevista N° 2).

Respecto del modo en que las maestras planificaban y los temas que consideraban para

la enseñanza, en el marco de inexistencia de diseño curricular, quienes fueron entrevistadas recuerdan:

Nosotras, cuando estudiábamos, fuimos a Buenos Aires a conocer el instituto Bernasconi que tenía un Jardín de Infantes espectacular con maternal incluido; fue en el '70 más o menos. Seguimos trabajando igual en el '76 y te digo que la dirección de la escuela nos permitía recrear todo lo del profesorado y lo que habíamos visto en el Bernasconi que había estado Rosario Vera Peñaloza.

Claro, nosotros pensábamos de acuerdo a lo que habíamos aprendido en los profesorados; copiábamos incluso de los primeros grados. Pero mucho de los profesorados, con los instrumentos que nos habían dado allí; recreamos, no copiábamos de un currículum, no había currículum. Había unos libritos Aimé, que traían actividades, y también con la Enciclopedia de Preescolar, todos los tomos. Nos dieron herramientas para después poder crear. Y otro era el material que editaba el grupo operativo de Córdoba porque Córdoba tiene mucha más historia en el Jardín de infantes que Santa Fe, nos llevaba ventaja en la creación y subvención del preescolar. Nosotros teníamos rincones o talleres. (Entrevista N° 4).

Posteriormente, en el período abril-mayo de 1977, el Fascículo 3 contiene consideraciones sobre la necesidad de un adecuado planeamiento, desarrollado racionalmente para mejorar las experiencias áulicas; ordenar las estrategias a utilizar; concretar, creadoramente su espíritu con la participación motivada de los sectores convocados para tal fin. Se estipula que ante una situación o problema se debe inventariar los datos que permitan tomar decisiones fijando claramente los objetivos: “Trabajar sin tener los objetivos claramente definidos y formulados, es trabajar a ciegas” (p. 12).

Se sostiene que la política educativa es la iniciadora de la coherencia, eficacia y adaptabilidad al sistema. Se invita a los maestros del Nivel Pre-escolar a reflexionar acerca de la política educativa aunque ésta aparezca como una instancia muy alejada de la realidad del aula. Se les pide a los maestros que acepten meditar, analizar, conversar, deliberar sobre la política educacional que tiende a conducir, administrar, orientar, regular y normar toda actividad educativa y cultural de nuestro país para el logro de determinados objetivos.

Se expresa que la política educacional se sostiene de una Filosofía puesta en acción, de los estudios científicos que tratan de determinar, evaluar y transformar la realidad socio-económica-cultural para acrecentar su potencialidad y del propio campo científico de la

educación que participa con sus previsiones en la elaboración de sus líneas direccionales. Entonces, se establece una secuencia de una acción emprendida desde el Estado a fin de lograr sus objetivos. A tales efectos se considera razonable que se produzca una crítica por parte de los docentes ya que los fines básicos de la educación se establecen en general en términos tan amplios que impiden una interpretación precisa. Como resultante, los fines de la educación, no son tenidos en cuenta o no alteran el planeamiento de la escuela. De allí se desprende la necesidad de plasmar estas consideraciones sobre el planeamiento escolar para ser difundidas por el director a fin de ser estudiadas y consideradas por el conjunto del personal de la escuela.

El fascículo afirma que la Filosofía de la Educación selecciona e interpreta los datos de las distintas fuentes, tratando de lograr entre ellos una síntesis de fines equilibrados. Estos fines pueden alcanzarse porque son siempre perfectibles, a través de otras metas más específicas determinadas como objetivos. Además, se consignan los Propósitos y los Objetivos básicos del Proceso de Reorganización Nacional.

Propósito

Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad y eficiencia, imprescindible para reconstituir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación responsable de los distintos sectores a fin de asegurar la posterior instauración de una democracia republicana, representativa y federal, adecuada a la realidad y exigencias de solución y progreso del Pueblo Argentino. (p. 13).

Objetivos Básicos:

- Concreción de una soberanía política basada en el accionar de las instituciones constitucionales revitalizadas, que ubiquen permanentemente el interés nacional por encima de cualquier sectarismo, tendencia o personalismo.
- Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino.
- Vigencia plena del orden jurídico y social.
- Obtención del bienestar general a través del trabajo fecundo, con igualdad de oportunidades y un adecuado sentido de justicia social.
- Conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino.

-Ubicación internacional en el mundo occidental y cristiano, manteniendo la capacidad de autodeterminación y asegurando el fortalecimiento de la presencia argentina en el concierto de las naciones. (p. 4).

Por otra parte, a fin de reforzar la concepción sobre los Fines de la Educación, el Ministerio, adjunta fragmentos del mensaje del Sr. Teniente General Videla pronunciados al asumir la presidencia de la nación.

Para nosotros, el respeto de los Derechos Humanos, no nace sólo del mandato de la ley ni de las declaraciones internacionales, sino que es la resultante de nuestra cristiana y profunda convicción acerca de la preeminente dignidad del hombre como valor fundamental.

Nuestra generación vive una crisis de identidad, que se manifiesta en un permanente cuestionamiento de los valores tradicionales de nuestra cultura.

La cultura como modo singular de expresión del arte, la ciencia o el trabajo de nuestro pueblo, será por ello impulsada y enriquecida. Estará abierta al aporte de las grandes corrientes del pensamiento, pero mantendrá fidelidad a nuestras tradiciones y a la concepción cristiana del mundo y del hombre.

Es precisamente sobre esa base y nuestra individualidad histórica, que la Argentina ha de alinearse de hoy en más, junto a las naciones que aseguren al hombre su realización como persona, con dignidad y en libertad.

En función de intereses comunes, mantendremos relaciones con todos los países del mundo.

Sólidamente consustanciados con los países latinoamericanos hemos de concretar francas vinculaciones basadas en el respeto, el apoyo y la colaboración mutuos.

...está decidido a promover el cambio de la actitud argentina con respecto a su propia responsabilidad individual y social. Pretende en suma desarrollar al máximo nuestra potencialidad. (p. 5).

En este Fascículo se incluye la Declaración de la Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación del 16 de septiembre de 1976.

El fin de la educación de la Nación Argentina es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista, creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino. (p. 6).

Dicha declaración es acompañada por un cuadro que, en el mismo fascículo, especifica

los fines y objetivos de la educación de la Nación Argentina.²⁴

En esta misma publicación se concluye con el tema ya comenzado en el anterior fascículo sobre el entrenamiento de la creatividad. Subrayándose aspectos tales como: crear un ambiente de aprendizaje no autoritario, un clima de libertad bien entendida, donde los alumnos no hacen lo que quieren, sino que quieren lo que hacen. Promover en todas las áreas procesos mentales creativos. Aminorar la importancia de los errores, dilatar el juicio definitivo. Promover la flexibilización intelectual incitando a los alumnos a ver cosas y situaciones de un modo diverso y sin rutinas. Alentar la autovaloración, ayudando al alumno cuando ocurran frustraciones y fracasos. Se despliega una explicación reafirmando la preocupación preponderante de la educación, en todos sus niveles, desde la preprimaria, el brindar al niño oportunidades de aprender a pensar, y que la actitud permanente del maestro al planificar, definir objetivos, seleccionar contenidos y actividades y fijar criterios de evaluación, debe tender a concretar esa finalidad primordial.

Luego, en el Fascículo 4 de abril-mayo 1978, se continúa con los ‘Principios para la orientación del pensamiento infantil’, el desarrollo de las aptitudes y habilidades para el pensamiento en los niveles inferiores afirmándose que los procesos formales del pensamiento, no pueden ser impuestos, deben ser descubiertos y desarrollados por el alumno; el equilibrio entre el acatamiento y la espontaneidad se logrará, en un comienzo, a través de las propias experiencias del alumno y posteriormente, podrá mejorarse y orientarse por medio de una enseñanza directa. En un recuadro destacado se lee:

La escuela debe orientar la curiosidad hacia la resolución de problemas vitales y hacia una indagación crítica, que no otra cosa es el pensamiento.

La curiosidad, una de las raíces de todo aprendizaje, puede ser destruida fácilmente por una enseñanza inepta.

La curiosidad puede convertirse en una fuerza intelectual de increíble poder. La actitud inquisitiva tan notable en los niños es la misma que lleva a los hombres de ciencia a penetrar los secretos más profundos del universo, la misma que dirige a los investigadores médicos a la búsqueda de una cura para las enfermedades incurables, que induce a los ingenieros a descubrir nuevas maneras de gobernar el mundo físico.
(p. 13).

²⁴ Ver anexo N°1

En un recuadro final se lee una valoración de las circulares como medio de difusión y análisis de cuestiones inherentes a la capacitación de los docentes brindada por las Circulares de Dirección General de Educación Primaria como elemento fundamental de conocimiento y orientador del sentido de la Educación actual en la Provincia de Santa Fe. Con relación a la definición de términos y conceptos considerados fundamentales, se aclaran, al principio del fascículo, significados de la terminología específica, emanados de la superioridad

- Estrategia: Empleo de los medios para lograr un objetivo, o arte de emplear estos medios.
- Meta: Objetivo cuantificado que permite determinar su obtención en tiempo, costo y espacio.
- Objetivo: Aspiración que se procura alcanzar mediante la acción coordinada de grupos humanos.
- Objetivos Nacionales: Son las máximas aspiraciones de una nación determinadas por su organización, tradición histórica y valores culturales.
- Objetivos Políticos: Conjunto de aspiraciones que se impone el Gobierno Nacional en una época o situación determinada, tendientes a satisfacer los objetivos nacionales.
- Planeamiento: Conjunto de actividades determinadas a establecer objetivos, determinar políticas y estrategias y preparar los planes y programas correspondientes.
- Planeamiento Nacional: Planeamiento para el logro de los objetivos políticos de la Nación.
- Política: Arte de gobernar. Curso de acción para lograr un objetivo, o arte de seleccionar dicho curso de acción.
- Política Nacional: Es el conjunto de cursos de acción que fija el gobierno para alcanzar los objetivos políticos.
- Programa: Documento en el cual se organizan y valorizan las actividades a ejecutar emergentes de un plan. Establece delegaciones de autoridad, define responsabilidades, especifica el calendario de actividades a realizar, determina los requerimientos de personal, material y servicios y fija sus costos. (p. 2).

Finalmente, en el Fascículo 5 de setiembre-octubre 1978, se reafirman consideraciones sobre planeamiento, retomándose conceptos ya explicitados en la circular N°3 de esta misma temática, respecto de los objetivos de aprendizajes.

8.2 Circulares “De lo Cultural” (1976-1979)

En las circulares referidas a los temas entendidos como culturales, se desarrollaban clases para el perfeccionamiento docente sobre diversas temáticas escolares: recomendaciones sobre la enseñanza de la lectura y de libros infantiles; innovación y creatividad en la educación; reflexión sobre temas didácticos; organización de reuniones de padres para fomentar el compromiso de los mismos con la educación de sus hijos; direcciones y horarios de museos y otros paseos de interés educativo.

En el Fascículo 1 correspondiente al bimestre octubre y noviembre del año 76, aparece un texto dedicado al niño y la lectura en el cual se aconsejan libros de lectura y cuentos para las diferentes edades. Además de estas recomendaciones, se consignan objetivos tendientes al logro de cierto dominio de la lectura que debe estimularse con literatura amena y adecuada que estimule la imaginación. Para lograr esta meta, el libro debe estar de acuerdo con los intereses del niño pequeño. Se enumeran además, ciertas condiciones que debe reunir el cuento infantil, como ser la adecuación a la edad, ya que el texto tiene que ser acorde con el desarrollo mental y la sensibilidad de cada etapa evolutiva.

Respecto del Nivel Pre escolar se recomiendan determinados para niños de 3, 4 y 5 años.

Refiriéndose al Nivel Preescolar y respecto del manejo de la lengua, esta circular establece que “Para los más pequeños se emplearán palabras que correspondan a su mundo: objetos que manejan, juguetes de su preferencia, animales domésticos” (p. 4)

En cuanto al argumento de los cuentos en relación con el nivel que nos interesa se lee “El secreto de un buen cuento infantil reside en que el argumento no falsee la realidad del niño; todo lo que relate debe estar condicionado a su mundo, a su verdad” (p. 4).

Se expone también una explicación teórica acerca del cuento en las distintas edades del niño. También se refiere a la etapa de dos a cuatro años diciendo que:

...los cuentos deben estar hechos con los elementos cotidianos, es decir con los que el niño maneja a diario, que no contengan enseñanza moral ni simbolismo. En esa edad donde el interés glósico y el sentido imitativo son extraordinarios, se asimilan las palabras, se adora el ruido, se imita la voz y los gestos y se tiene predilección por las voces onomatopéyicas. El niño tiene predilección por el cuento familiar y conocido. Se ríe de las torpezas de sus personajes y se siente superior a ellos. (p. 4).

En cuanto a la etapa de cuatro a cinco años, “...el niño tendrá predilección por los mismos cuentos de la etapa anterior, a los que pueden incorporarse los de hadas, ya que

de acuerdo a la ley biogenética, entra en el ciclo de lo maravilloso” (p. 4).

En el mismo fascículo se lee un título ‘Corolario’ que dice “La familia tiene nuevas funciones y debe desplegar sus posibilidades aun latentes porque todo niño tiene un derecho fundamental al despliegue completo de sus aptitudes espirituales y psíquicas” (p: 10). En ese mismo apartado se presentan diez tesis para una carta del niño.

- 1- Para su completo y armónico desarrollo personal, el niño necesita amor y comprensión.
- 2- Desde su nacimiento, el niño necesita un esmerado y amoroso cuidado individual, que sólo la madre puede brindarle en forma óptima.
- 3- Con particular energía debe promoverse la protección del niño contra el maltrato corporal y anímico, contra la crueldad, la explotación y los delitos morales.
- 4- Durante toda su infancia el niño necesita asistencia y protección médica.
- 5- Para el desarrollo de su personalidad, el niño necesita continuos estímulos y promoción espiritual, comenzando en su más temprana edad.
- 6- El juego es indispensable para el desarrollo del niño.
- 7- La exigencia de más espacio para los niños no debe limitarse a los lugares de juego.
- 8- Se debe despertar y desarrollar la comprensión de la peculiaridad infantil, no sólo en el planeamiento espacial, sino en el sistema social en su conjunto.
- 9- Todo niño tiene derecho a la consideración de su persona.
- 10- Todo niño tiene derecho a una juventud feliz, sin tener necesidad, explotación ni opresión. (pp. 10-11).

Respecto de lo anterior y teniendo en cuenta la llamada ‘Doctrina social de la iglesia’ que se impuso con fuerza durante los años del Proceso Militar; hecho que, entre otros, permite calificar a la Dictadura como cívico militar eclesiástica ¿Cómo funcionaban en las salas del preescolar estas recomendaciones que se enumeraban en las Circulares y que parecían estar tan cerca de los principios pedagógicos fundacionales del nivel? En la opinión de una de las maestras jardineras entrevistadas que se refiere a la postura, propia del Jardín de Infantes, de trabajar partiendo del interés del niño, se puede hacer luz sobre esta cuestión.

...se planteaba que la sociedad era un caos que vivía una especie de enfermedad, esa enfermedad era la subversión y responsabiliza en parte al sistema educativo de ser los generadores de esa violencia ... de que era una sociedad desbordada a partir de la escuela y en el nivel inicial, por ejemplo, de respetar el interés del niño era

uno de los principios de la escuela nueva y era importante centrarse en el interés del niño pero una cosa era el interés del niño desde el punto de vista grupal, colectivo sin hacer diferencias entre ellos y otra cosa era fomentar el individualismo, esta cuestión digamos que cada chico uno tenía que encauzarlo para que vuelva al rebaño es decir tratar de que el maestro sea el que encauzara en el rebaño, por ejemplo de las preguntas que hacíamos, yo hacía una pregunta y los chicos cada uno tenía una respuesta diferente, yo no podía admitirlo pero yo se las admitía obviamente; pero te llegaba en los boletines, en las circulares te llegaba todo ya establecido, que yo no podía permitir eso, yo tenía que preguntar y en mi pregunta tenía que estar implícita la respuesta que debía esperarse entre comillas de todos porque había que encauzar a la ovejita descarriada eso era lo que venía desde arriba, desde las circulares. Ahí un poco era cada maestro con su librito, de las puertas de la escuela hacia adentro, de las puertas de las aulas hacia adentro... (Entrevista N° 1).

Si se observa el Fascículo 2 de noviembre-diciembre de 1976 y teniendo en cuenta que este tipo de circulares referidas a temas culturales contenían también fichajes de libros de autores cuyos aportes eran considerados importantes para la formación de los docentes en consonancia con la teoría que guiaba las decisiones pedagógicas del momento; se advierte el desarrollo de una ‘ficha de contenido’ que sintetiza un libro del autor Torrance, Paul²⁵.

Después de un somero diagnóstico que evidencia que nuestro sistema educacional no le da al talento creador el valor que realmente tiene, considera, siguiendo al autor citado, que la creatividad es una característica distintiva de individuos sobresalientes en la casi totalidad de los aspectos (Torrance, 1969). Establece que es muy importante la función que desempeña el pensamiento creativo en los descubrimientos científicos, artes, invenciones y tiene además un papel de relevancia aún en algunas de las ocupaciones más comunes.

En otro apartado da indicaciones a los docentes para orientar el pensamiento creativo:

- El niño o el adolescente altamente creativo se convierte en un extraño tanto para sus compañeros como ante sus profesores y por ello necesita ser alentado.
- El talento creativo necesita un ‘auspiciante’ o ‘patrocinador’ que lo apoye para que pueda poner a prueba sus ideas y los modifique, es decir que los ayude a manifestar su originalidad.

25 Torrance Paul "Orientación del talento creativo" Troquel 1969. Citado como bibliografía en la circular analizada, como ficha de contenido para la formación de los docentes; en este caso, acerca de la creatividad de los niños y los modos de estimularla.

- La personalidad creadora requiere comprensión, respaldo para sortear las crisis y mantener su creatividad.
- Para que el niño altamente creativo continúe pensando es necesario que éste pueda comunicar sus ideas y el resultado de sus pruebas. Por ello el maestro debe apoyarlo para facilitar que exprese sus ideas.
- El talento creativo debe ser reconocido y valorado por sus superiores.
- Los consejeros u orientadores de talentos creativos pueden auxiliar a los padres a que los comprendan y a que no intenten eliminar tempranamente la fantasía del pensamiento y que reconozcan el valor de la curiosidad tan importante en ellos. (p. 9).

En cuanto a las manifestaciones del talento creativo y sus evoluciones, este mismo documento establece que durante la primera niñez el talento creativo se manifiesta inicialmente mediante las formas en que los infantes manejan las cosas, las sacuden, las doblan y manipulan. También el uso que el mismo hace de las expresiones faciales, sus esfuerzos para interpretar la de los demás y el proceso de diferenciación de lo que lo rodea. Advierte también que se han utilizado varios métodos para intentar determinar los productos creativos y los procesos de los niños infantes; dibujos, borradores de tinta, imitación, experimentación, representaciones teatrales, liderazgo en juegos imaginativos. Además dice que frecuentemente se admite que los años de la escuela elemental son críticos para el desarrollo del talento creativo y que de las muchas manifestaciones de creatividad que encontramos entre los niños de este período la mayor atención ha sido prestada a la escritura y al arte creativo. Las pruebas utilizadas para evaluar el talento creativo son más numerosas que las empleadas en el período preescolar: borradores de tinta, composiciones prestando atención a factores tales como la invención, sentido del humor, poder imaginativo. Establece un paralelo entre ciertas evaluaciones que se llevan a cabo entre los niños en edad preescolar respecto de la creatividad y los 'test de inteligencia' que se toman al ingreso escolar; concluyendo en que de los resultados de estas pruebas se desprende que hay muy poca o ninguna relación entre esas evaluaciones y los resultados de los tests de inteligencia.

El documento establece pautas para la identificación de la personalidad creadora diciendo que quienes poseen puntajes más elevados en originalidad tienden a interesarse más por la expresión estética, el pensamiento meditativo o reflexivo. Parecen ser más tolerantes frente a la ambigüedad, necesitando menos de la disciplina y el orden. También destaca que estudios realizados demuestran cómo los individuos creadores se

interesan menos por los pequeños detalles en los aspectos prácticos y concretos de la vida, preocupándose más por los significados e implicaciones simbólicos de cosas e ideas. Una característica de la personalidad creadora es la de tolerar la tensión de valores fuertemente opuestos y provocar integración, síntesis y reconciliación entre ellos. El espíritu creador tiene urgencia en buscar respuestas e interrogantes confusos a explorar y a experimentar.

En cuanto a las etapas del desarrollo creador, se establece que la comprensión de las características del nivel-edad ayudaría a los educadores a ser más conscientes de las motivaciones posibles para cada niño.

-Hasta los dos años: el niño desarrolla su imaginación durante el primer año; ansía experimentar todo mediante el tacto, el gusto y la vista. El deseo de explorar debe ser animado, haciendo que su medio le resulte seguro para hacerlo.

-Hasta los cuatro años: en esta etapa el niño aprende sobre el mundo mediante la experiencia directa y la repetición de sus experiencias en juegos verbales e imaginativos. Surge en él el sentido de autonomía que lo ayuda a desarrollar confianza en sus propias habilidades. Su curiosidad puede verse alentada mostrándose encantado con el respeto de las nuevas cosas que descubre o crea.

-Hasta los seis años: a esta edad posee buena imaginación con la cual juega libremente, tiene consciencia de los sentimientos ajenos y piensa de qué manera sus acciones afectan a los demás. Durante este período puede ser desarrollada la confianza mediante las artes creadoras, nuevas experiencias y juegos de palabras.

El documento plantea una serie de problemas que pueden presentarse, en el niño, en el mantenimiento de la creatividad. A saber:

-Debe aprender a afrontar la disconformidad que resulta de la divergencia de ser tan a menudo una minoría de uno.

-El niño de alta facultad creativa encuentra que la utilización de su talento creativo lo aleja de sus amigos.

-El niño altamente creativo puede retrasarse en alguna fase de su desarrollo.

-En ocasiones manifiesta divergencia de las normas del papel del sexo.

-Muestra deseos de aprender por sí mismo. (p. 12).

La palabra de una de las maestras entrevistadas ilustra el modo en que se estimulaba a todos los niños a experimentar distintas propuestas pedagógicas, independientemente de las capacidades que cada uno demostrara.

El lema era ensayo y error. En un cuartito teníamos un ropero con trajes, carteras collares, sombreros..... teníamos baúles. Y armábamos los rincones; la idea era que cada uno probara todo; cuando un nene se quedaba en el mismo lugar siempre; decíamos bueno... hoy hay que cambiar... teníamos construcciones, teníamos cuentos con una alfombrita. Primero era opcional pero cuando se hacía medio tribal, entonces decíamos ahora hay que cambiar. Teníamos la mesa de arena, el rincón de ciencias. El armado de gimnasia también lo teníamos. Compramos un tobogán y si un nene tenía miedo de bajar, lo estimulábamos y lo tomábamos de la mano para que se anime, era piel a piel; y así en los talleres o rincones tratábamos de que todos pasaran por ahí, por eso era ensayo y error. Y los íbamos cambiando a los talleres para que aprendieran lo máximo posible. (Entrevista N° 4).

La primacía de los llamados rincones no se manifiesta como una propuesta pedagógica válida en los documentos oficiales de la época que planteaban las unidades didácticas analizadas en este trabajo a partir de los documentos que enviaba a los Jardines el Departamento de Perfeccionamiento Docente.

El análisis de todos los problemas precedentes, indica el documento, trae como consecuencia el alejamiento psicológico de padres, maestros y psicólogos, explicitando además, algunos problemas acerca de la represión de la creatividad, manifestando que:

Cuando las necesidades creativas del individuo son reprimidas surgen diversos problemas al impedírsele que su Yo piense creadoramente; como consecuencia éste se siente inseguro e irreal. Puede tener también serias inhibiciones para el estudio y problemas de conducta. Esta represión suele ocasionar además delincuencia, conflictos neuróticos, psicosis y otros tipos de desorganización de la personalidad. (p. 12).

Por último, en el documento aparecen pautas para alentar el desarrollo creativo:

El espíritu creador necesita el aliento externo para mantener sus esfuerzos, el reconocimiento del valor de su propio talento, evitar las explotaciones de distinto tipo. Debe aceptar las limitaciones creadoramente, desarrollar algunas de las habilidades fundamentales, mantener los propósitos, evitar la identificación de la divergencia con enfermedad mental o delincuencia; también precisa disminuir el supe énfasis de los temas sexuales. Se los debe auxiliar para que resulten menos detestables, sin dejar por ello de lado su creatividad, reducir el aislamiento para que logren hacer frente a sus ansiedades y temores irracionales, a enfrentar las tareas arduas y los fracasos. (p. 13).

8.3 Circulares “De lo administrativo–legislativo” (1976-1978)

Al igual que las otras circulares, éstas se difundían bimestralmente y se denominaban ‘De lo administrativo–Legislativo’ con clara referencia a la descripción y difusión de Decretos del Poder Ejecutivo, Resoluciones Ministeriales y Disposiciones de los Directores provinciales de los distintos niveles del Sistema Educativo.

En el Fascículo N° 1 correspondiente al bimestre octubre-noviembre del año ‘76, aparece un recuadro con tres preguntas tendientes a explicar cuáles son los temas abordados en este tipo de circulares, cuál es su naturaleza y a qué aspectos específicos refiere.

- 1- ¿Qué es administrar? La respuesta que se lee es la siguiente: “Es funcionalizar el conjunto de conocimientos y acciones encaminados hacia el control de determinados factores para la consecución de un objetivo” (p. 1).
- 2- ¿Es arte, ciencia, técnica o política? La administración “participa de todos ellos, pero es fundamentalmente ciencia y técnica” (p. 1).
3. ¿Qué relación tiene con la organización, la legislación, el planeamiento y la política educativa? “Existe una íntima relación de coordinación o de dependencia jerárquica, que vincula a todos estos aspectos, a través de la legislación vigente, y que tiende al logro de los grandes fines y aspiraciones determinados por la política educacional (p. 1).

En el mismo fascículo aparece un apartado de la Dirección General de Asuntos Jurídicos que pretende justificar la importancia de estas comunicaciones del Ministerio con los docentes, tendientes a evitar sanciones por desconocimiento de la reglamentación vigente. De este modo da a conocer que existe un Tribunal Disciplinario del Magisterio y destaca que, con frecuencia, surgen problemas por desconocimiento de la reglamentación vigente y de dicho organismo que tiene como:

...función primordial y obligatoria, asesorar, orientar y aconsejar a todo el personal de la repartición que así lo requiere, sobre la reglamentación escolar y sus alcances, con lo que se evitarían muchos sumarios (...) El docente debe saber que el Tribunal Disciplinario, mediante sus funcionarios primero asesora, luego sanciona. (p. 15).

Al final del fascículo, un recuadro firmado por la Inspectora General y la Secretaria Técnica reza:

El director de la escuela tiene la responsabilidad de que las circulares que se le remitan sean conocidas por todo su personal, en consecuencia procederá, en primer término, a exigir la notificación de las mismas bajo fecha y firma. Así mismo, cada circular será motivo de análisis y comentario en la reunión de personal inmediata a su recepción, trámite de cuyo cumplimiento se impondrá el inspector seccional respectivo, quien lo tendrá especialmente en cuenta para la valoración de la función directiva. (p. 19).

En este sentido, uno de los entrevistados que fue maestro y Director de una Escuela Primaria con salas de preescolar, recuerda:

Yo fui maestro hasta el año '79, luego fui director. Había que hacer lo que decían las bases curriculares y fijarse bien en la redacción de los objetivos, era difícil porque tenías que redactar objetivos para todas las clases y todas las áreas día por día, tenías que tener un reservorio de objetivos impresionante. En el año '80 cuando empiezo a trabajar como director se hace una evaluación basada en Piaget pero muy estructurado y lavado, nada de lo social entraba, se tenían en cuenta las etapas y no importaba de dónde venía el chico. Nosotros trabajábamos con los aprestamientos y en preescolar también se trabajaba así. El objetivo de la educación argentina estaba basada en el personalismo y era la teoría de Víctor García Hoz. Esa teoría había que memorizarla; yo rendí concurso de ascenso en el '81 y me lo estudié de memoria, me fue bárbaro porque les dije lo que querían escuchar. (Entrevista N° 6).

En el Fascículo dos correspondiente al bimestre Noviembre-Diciembre del año 76, se consignan modificaciones al Decreto N° 9229/68 que en su artículo 1 establece: Modifícase el inciso a) del Apartado I - Jardines de Infantes e inciso a) y b) del Apartado II - Escuelas Primarias comunes diurnas del Artículo 122 - Capítulo/XVII del Reglamento General de Escuelas, en la parte pertinente a la edad de ingreso y fecha de inscripción de alumnos, fijándose las siguientes:

a) Edad de ingreso:

Establécese como edad mínima para la inscripción de alumnos en el grado, jardín de infantes, preescolar y en el primer grado, los 4, 5 y 6 años respectivamente, hasta el 30 de junio.

b) Inscripción de alumnos:

Deberá efectuarse cinco días antes y se prolongará cinco días después de la clausura del curso lectivo, pudiendo inscribirse con tres días de anticipación a la fecha de iniciación del curso escolar, los que por cambio de domicilio, examen previo o razones especiales no lo hubieran hecho en su oportunidad; los plazos establecidos

se entenderán de días laborables; los señores directores tendrán en cuenta el máximo reglamentario correspondiente a cada grado y a la capacidad de las aulas. Los alumnos excedentes sólo podrán ser inscriptos en forma condicional. Se dará preferencia a los que pertenecieron a la escuela durante el presente año. En el período posterior a cinco días posteriores a la terminación del curso se inscribirá a los niños procedentes de otras escuelas y a los que ingresen primero inicial y preescolar. (p. 1).

En un recuadro de este fascículo se lee una recomendación destinada especialmente a los señores directores:

Hacer participar a los maestros mejor escalafonados en tareas de dirección, a fin de entrenarlos convenientemente como colaboradores y eventuales reemplazantes, asegurando la continuidad de la labor directiva” (art. 399 y 400 del Reglamento General de Escuelas). (p. 4).

Haciendo alusión directa a la debida difusión de estas circulares informativas, en este fascículo se establece que es necesario “Disponer en todas las reuniones, de una parte de la misma para conocimiento e interpretación de la reglamentación en vigencia” (Art. 370 del Reglamento General de Escuelas, p.4).

Posteriormente, en el período Abril-Mayo del año 1977, el Fascículo tres se difunde el Reglamento de Observaciones y Prácticas de la Enseñanza, destinada a la formación de los futuros docentes, establecido en el Decreto N° 0781/76 “Artículos cuya observancia compete al personal directivo y docente de los establecimientos en los cuales se efectúan las observaciones y prácticas”²⁶.

En el artículo 5 se establece que una vez realizada la selección de los establecimientos escolares, el Director del Instituto de Formación Docente, el profesor de la Práctica de la Enseñanza, el Inspector o Inspectores de la Seccional/es de quien dependan las escuelas o Jardines de Infantes en los que se realizarán las prácticas, conjuntamente con los Directores de las mismas constituirán una Comisión para:

- a) Planificar la tarea, conforme con las prescripciones del presente Reglamento.
- b) Designar las secciones o grados afectados a la experiencia. Los maestros a cargo de los mismos deberán ser titulares o suplentes con antigüedad no menor de cinco años y calificación no inferior a siete puntos.
- c) Evaluar los resultados generales de la experiencia.

26 Decreto N°0781 12 de mayo de 1976.

En el artículo 6 se especifica que las actividades de observación y práctica de la enseñanza deberán ajustarse, según los niveles, a las siguientes modalidades:

Nivel Preprimario:

Variante A:

Primer año: Observación: El alumno deberá totalizar 16 observaciones de actividades diarias; seis de ellas con ritmo semanal, de las actividades de la maestra jardinera y las diez restantes diariamente, de las actividades de una alumna de segundo año durante su práctica por residencia. El período para estas observaciones comprenderá los meses de septiembre y octubre.

Segundo año: Observación: Durante un mes, coincidente con la iniciación del período de adaptación de los niños.

Observación de prácticas de ensayo: Desde el 1ero de junio hasta el receso de invierno, no pudiendo extenderse más allá del 15 de julio. Incluirá seis observaciones a la Maestra Jardinera (dos por semana) y tres prácticas parciales (una por semana).

Residencia: El alumno practicante deberá rotar sección y Jardín; cumplirá su práctica por Residencia en un establecimiento distinto de aquel en que realizara su práctica de ensayo. Abarcará ocho semanas, durante los meses de septiembre y octubre, en cuyo transcurso cumplimentará las actividades que se pormenorizan. A saber:

Primera y segunda semana: Actividades de observación.

Tercera semana: Prácticas durante una jornada y observaciones durante las cuatro restantes.

Cuarta semana: Prácticas durante dos jornadas y observaciones durante las tres restantes.

Quinta semana: Práctica durante tres jornadas y observaciones durante las dos restantes.

Sexta semana: Práctica durante cuatro jornadas y observaciones durante la restante jornada.

Séptima y octava semana: Práctica continuada de jornada completa. (p.25).

En esta circular se difunde también el Reglamento del “Padrinazgo para Escuelas y Jardines de Infantes de la Provincia de Santa Fe”²⁷ a partir de la Resolución N°994 del 7 de diciembre de 1976 argumentando su necesidad y estableciendo sus alcances de esta

27 Resolución Ministerial N° 994/76 del 07 de diciembre de 1976. Tomo 59 Folio 282

manera:

Visto que el Gobierno de la Provincia de Santa Fe se ha abocado a la tarea de normalizar integralmente el proceso educativo de la Provincia, sobre la base inicial de adecuar los edificios escolares en materia de ampliaciones y refacciones, como de equipamiento de mobiliario y material didáctico, tareas que se encuentran en pleno proceso de realización, de acuerdo con las disponibilidades económicas del Estado y Considerando:

Que como complemento del propósito empeñado este Ministerio ha resuelto la implementación del "Padrinazgo" empresarial, destinado a obtener la colaboración permanente de empresas comerciales, industriales, financieras o de otro carácter, para con la escuela santafesina, concretándose así una forma de protectorado que sin duda redundará en una mayor eficacia del servicio que ésta debe prestar a la comunidad.

Que se ha previsto la elección de una escuela por parte de cada empresa, con lo cual, sus directivos y trabajadores pasarían a integrar la comunidad educativa de la misma, en una unificación de esfuerzos e intenciones plenamente identificados con el quehacer escolar.

Por todo ello. El Ministro de Educación y Cultura resuelve:

Declarar instituido el "padrinazgo" empresarial para la escuela santafesina en todos sus niveles y especialidades, destinados a posibilitar una real y concreta colaboración para la solución de los problemas que afectan la acción educativa.

A partir de aquí y a lo largo de los nueve puntos restantes, esta Resolución Ministerial detalla que las empresas que podrán apadrinar a escuelas de la provincia pueden ser comerciales, financieras, industriales, como así también entidades civiles y sociales de bien público y particulares que contribuyan, según sus posibilidades, al mejor desarrollo de la acción educativa. Se deja claramente establecido que el reconocimiento de dicho padrinazgo le compete al Ministerio de Educación y Cultura. Los organismos contarán con gran amplitud para brindar todo tipo de colaboración que persiga los propósitos enunciados en dicha Resolución. Será el Director el responsable de solicitar a la entidad apadrinadora el aporte que la comunidad educativa necesite, que durará un mínimo de cinco años, pudiendo ser renovado a criterio del Ministerio de Educación y Cultura. Así también podrá cancelarlo cuando medien razones justificadas, sin ningún tipo de interpelación por parte del padrino instituido.

La entidad apadrinadora deberá contribuir al desenvolvimiento de la labor educativa con aportes para el mantenimiento de la infraestructura educativa, material didáctico, bibliográfico y el otorgamiento de becas y toda otra contribución de tipo económico, la que deberá guardar una razonable proporcionalidad con las necesidades del

establecimiento apadrinado y su propia capacidad económica. La Resolución indica que el director de la institución será el encargado del contralor y utilización de las contribuciones; debiendo quedar a su cargo las registraciones contables y la rendición de cuentas ante la Administración General del Ministerio. Las entidades apadrinadoras recibirán certificaciones de su condición de tal y las constancias de sus contribuciones para que puedan presentarlas ante los organismos oficiales o privados a los fines legales correspondientes.

Cada año, en conmemoración de la fecha del reconocimiento del padrinazgo, la escuela podrá celebrar un acto público del cual participarán especialmente invitados quienes ejerzan el padrinazgo, conjuntamente con las autoridades representantes del Ministerio de Educación y Cultura; de esta manera, la dirección del establecimiento queda obligada a invitar al padrino o a sus representantes a todo acto o celebración que se realice durante el período lectivo.

En un recuadro final de este fascículo se agrega la siguiente información: “Además se está tramitando una Ley por la cual se aclarará lo referente a las exenciones impositivas de que gozarán los empresarios que adhieran al ‘padrinazgo’ de las escuelas provinciales” (p. 13) En el aludido proyecto se contempla la reducción de los aportes correspondientes al impuesto a las ganancias y a las actividades económicas para los casos en que se destinen recursos a las escuelas en el marco de tal colaboración.

El texto de la Ley, fue reglamentado a través de un Decreto que se dio a conocer en los próximos posteriores, complementando esa norma legal. Esta situación demuestra que durante la dictadura iniciada en el ‘76 hubo complicidades financieras y económicas de muchas empresas; en apoyos económicos, a través de listas negras, introducción de agentes de inteligencia en las fábricas e instauración de centros clandestinos de detención²⁸. Sabemos que las decisiones políticas para la instauración de determinados modelos económicos generan decisiones en todos los ámbitos de gobiernos y por ende, también en educación; análisis que excede este trabajo y que queda abierto a futuras escrituras. Lo cierto es que durante la Dictadura, se le atribuyó una importancia especial a determinada cantidad de empresas las cuales servirían a la Dictadura en pro de la

²⁸ En el artículo de Página 12 del 06/12/15 titulado “Cuarenta años después” el periodista Horacio Verbitsky expresa que ante la promulgación de la Ley 27217 que crea en el Congreso una “Comisión Bicameral de Identificación de las Complicidades Económicas y Financieras durante la última dictadura militar”, Emilio Mignone de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) presentó un informe de 1000 páginas aportando datos sobre la responsabilidad de empresas en delitos de lesa humanidad.

instauración de determinados intereses económicos²⁹. Los aportes no eran solamente financieros para habilitar y facilitar los delitos cometidos, sino también prácticas de persecución tales como renuncia forzada, secuestro de activistas sindicales a partir de listas que se entregaban a las fuerzas armadas, presencia militar de control y amedrentamiento dentro de las fábricas, empleo de vehículos de las empresas en los operativos de secuestro, e incluso, la instalación de campos clandestinos de detención en el mismo predio de la fábrica. También se designaron militares en los cargos directivos empresariales, decisión que se replicó en distintos ministerios, incluso en el de educación. Estas investigaciones son importantes entre otras cuestiones porque permiten dar una caracterización mucho más certera a la compleja trama de responsabilidades que caracterizan a la última Dictadura.

En el Fascículo cuatro Agosto-Septiembre de 1977³⁰ se consignan las nuevas escuelas beneficiadas por el padrinazgo y de las entidades que lo ejercerán en lo siguiente³¹.

Esc. N° 1180 de Campo Taleb. Acoplados y semirremolques S.A.C.I La gallareta

Esc. N° 159 de Firmat. Roque Vassalli S.A Firmat

Esc. N° 1111 de Santa Fe TE - Vi S.R.L de Santa Fe

Esc. N° 969 de Venado Tuerto Fundación Roberto M. Imperiale de Venado Tuerto

Esc. N° 136 de Santa Fe Meitar Aparatos S.A de Santa Fe

Esc. Especial N° 2026 de Santa fe Liceo Militar Gral. Manuel Belgrano de Santa Fe

Instituto de Profesorado N° 7 de Venado Tuerto Seret S.A Venado Tuerto

Esc. N° 520 de Rosario José Pendino S.A.C.I de Rosario...”. (pp. 11-13).

Cabe aclarar que este método de asociación con las empresas de la provincia, a fin de financiar la escuela pública tuvo un amplio alcance en el período dictatorial. Si bien no es el tema central de este trabajo, es preciso destacar las implicancias y complicidades en las que se relacionaron ámbitos básicamente distintos como son la educación y el empresariado, como así también este último con las fuerzas armadas en tareas de inteligencia y represión. Estas relaciones permiten pensar que la decisión de

²⁹ En el informe presentado por el equipo de investigación conformado por el Programa Verdad y Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, la Flacso y el Cels, se analizaron fuentes documentales, de prensa, bibliográficas, judiciales, nacionales y provinciales, de las Fuerzas Armadas y de Seguridad, de los Ministerios de Trabajo y de Defensa y de las instituciones participantes. Se elaboró una lista inicial de 200 de empresas cuyos trabajadores fueron víctimas de la represión, en distintas regiones del país.

³⁰ Fascículo 4 Agosto-Septiembre de 1977. Si bien figuran muchas más instituciones beneficiadas con el llamado “Padrinazgo escolar” por cuestiones de alcance y a modo de ejemplo se consignan aquí las expuestas.

determinadas políticas públicas se justifican frente al objetivo de instaurar un determinado modelo económico. Se podría considerar que lo dicho anteriormente poco tiene que ver con la educación de los más pequeños. Sin embargo es pertinente reflexionar acerca de la implantación de un modelo económico que respondía a los intereses de las clases históricamente más poderosas del país, junto a sus socios foráneos de las corporaciones transnacionales. A su vez, la consolidación de dicho modelo requería de cambios culturales y de una construcción de subjetividades funcionales al sistema, donde la escuela debía cumplir un rol preponderante.

En este sentido, la formación de los docentes fue considerado como un tema central. El Decreto N°3620 del 5 de octubre de 1977, firmado por Jorge Desimoni y Orlando Pérez Cobo, crea el ‘Departamento de Perfeccionamiento Docente’³², considerando una Ley Orgánica anterior, N°6553 donde en el artículo 25, punto 7 de la misma se le asigna al Ministerio de Educación y Cultura competencia específica en lo referente al perfeccionamiento del docente en todas las especialidades y categorías.

Considera además que es necesario contar con una estructura funcional y dinámica que asegure las adecuaciones que respondan a la concreción de las políticas educativas. La carencia de un organismo que coordine todas las acciones referidas al perfeccionamiento docente, desvirtúa la coherencia de un lineamiento definido y desaprovecha el esfuerzo que realizan desvinculados los diversos servicios. Para conseguir la necesaria integración de los esfuerzos, con sano criterio de racionalización administrativa y en función de prioridades y necesidades, resulta imprescindible crear el Departamento de Perfeccionamiento Docente. En consecuencia se define la misión y las funciones propias del Departamento de Perfeccionamiento Docente. También se prevé adecuar los órganos de conducción y precisar los modos de actuación que permitan dar respuesta coherente a las múltiples situaciones que sobre la materia debe resolver el Ministerio de Educación y Cultura. Además establece como prioridad la reestructuración del Instituto Superior del Magisterio, con el fin de contar con las unidades de organización permanente, indispensables para lograr una acción eficaz.

El documento aclara que los gastos que demande la puesta en marcha del presente proyecto serán atendidos con los créditos vigentes para el presente ejercicio.

Se resuelve:

32 Año 1977 Tomo 150 Folio 6 (los folios corresponden a cada norma legal y no por cada hoja; en este caso es la 6ta norma legal de ese tomo) Archivo Jurisdiccional del Ministerio de Educación. Santa Fe

- Incorporar a la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Cultura, aprobada provisionalmente por decreto 2439/77, la estructura correspondiente al Departamento de Perfeccionamiento Docente como unidad de dependencia directa de la Subsecretaría de Educación.
- El Departamento de Perfeccionamiento Docente tendrá la organización básica establecida en el anexo I y las funciones señaladas en el anexo II, que forman parte del presente decreto y que se incorporan a la organización básica aprobada por Decreto N°2439/77.
- El departamento de Perfeccionamiento Docente estará integrado por el Jefe y un cuerpo asesor.
- El departamento de Perfeccionamiento Docente tendrá como unidades operativas o de ejecución de los programas que integren su plan de trabajo, las sedes Rosario y Santa Fe del Instituto Superior del Magisterio.
- Designar jefe del Departamento de Perfeccionamiento Docente de la Dirección General de Educación Media de la Dirección Provincial de Educación Superior, Media y Técnica, a la Profesora Olga Carmen Giaccagli de Pedernera
- Derogar el Decreto N°0979/76 y establecer que en el término de 30 días, a partir de la fecha, el Departamento de Perfeccionamiento Docente elaborará el memorándum descripto de sus tareas y el Reglamento del Instituto Superior del Magisterio.

La misión del Departamento antes descripto consistía en administrar la actualización y capacitación permanente del personal docente de todos los niveles del sistema educativo provincial, de acuerdo con las políticas y objetivos fijados.

Sus funciones eran:

- Determinar las necesidades de perfeccionamiento derivadas de los procesos de innovación, del rendimiento escolar y de los demás problemas detectados.
- Proponer al Ministerio de Educación y Cultura el Plan Anual de actividades de perfeccionamiento.
- Dirigir la actividad integral del Instituto Superior del Magisterio y asistir, orientar y supervisar la de los cursos zonales y/o unidades de perfeccionamiento transitorios.
- Elaborar y proponer al Ministerio de Educación y Cultura el presupuesto anual y cálculo de recursos para su jurisdicción.
- Proponer la designación, remoción y sanción del personal docente, administrativo y de servicio del área de su competencia.
- Asesorar en los pedidos de licencia para la realización de becas y estudios de perfeccionamiento de investigación fuera del sistema provincial y en el aprovechamiento de las mismas.
- Coordinar con autoridades nacionales y municipales y de otros organismos

provinciales los programas de perfeccionamiento, su ejecución y evaluación.

- Elevar anualmente al Ministerio de Educación y Cultura una memoria sobre el estado de su gestión e informar, cuando le sea requerido, acerca del desarrollo de los planes aprobados.

En el mismo fascículo se muestra el cuadro que evidencia la orgánica donde aparece el Departamento de Perfeccionamiento Docente dependiendo directamente del Subsecretario de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe³³. Se evidencia así, la importancia otorgada a dicho departamento cuyas funciones serían la capacitación del personal docente. Teniendo en cuenta que las informaciones que llegaban a las escuelas debían difundirse y que era responsabilidad del personal directivo hacer cumplir las disposiciones que se enviaban desde el Ministerio; es fácil entender el papel crecientemente relevante de la instrucción de los docentes a la luz de las concepciones pedagógicas oficiales, para producir los cambios culturales que se pretendían, a fin de alcanzar los objetivos propuestos por la Dictadura.

Posteriormente en el Fascículo cinco. Mayo-Junio Año 1978 se informa acerca de una cantidad de reglamentaciones que hacen referencia a facultades legislativas que la propia Junta Militar le otorgaba al Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia. Algunas de estas disposiciones se referían a los siguientes temas:

Ley 8225: Visto lo actuado en el expediente N130654 del registro del Ministerio de Educación y Cultura y la autorización otorgada por Resolución N° 2401/77 del Señor Ministro del Interior, en ejercicio de las facultades legislativas conferidas por la Junta Militar.

Ley 8214: Visto lo actuado en el expediente N°30713 del Ministerio de Educación y Cultura, en ejercicio de las facultades legislativas conferidas por la Junta Militar en la Instrucción 1/77

El Gobernador de la Provincia sanciona y promulga con fuerza de ley.

- Reglamentaciones sobre Padrinazgo escolar ya detallado.
- Disposiciones respecto de Excursiones escolares: A saber:

Visto que se estima conveniente concretar la modificación de las normas establecidas por el Decreto N° 1384/77, relativas a 'Excursiones escolares' y 'Turismo escolar', con el propósito de adecuar las mismas a la experiencia recogida durante el período lectivo 1977; y Considerando:

Que razones socio-económicas y fundamentalmente la necesidad de evitar la pérdida de días de clase, como medio de asegurar el eficaz cumplimiento de los planes y

³³ Ver anexo N°2

programas de estudio, hacen aconsejable modificar el sistema actualmente vigente; Que a tal efecto, las nuevas normas no excluyen la posibilidad de realización de excursiones de más de dos días de duración, únicamente a la finalización del curso lectivo.

El Gobernador de la Provincia Decreta:

Artículo I: Modifícase el Decreto N° 1384 del 5 de mayo de 1977, que aprobó el reglamento para 'Excursiones escolares'. (pp. 2-3).

En sucesivos capítulos se detallan cuestiones inherentes a la calificación de las excursiones y qué se entiende por tal; los objetivos; las obligaciones de los alumnos, los maestros, los padres, los directivos, los supervisores; la recaudación y administración de fondos y disposiciones generales.

En el mismo fascículo cinco de mayo-junio del '78 se van consignando nuevas escuelas apadrinadas por empresas de la Provincia en la nómina que se incluye en cada circular para información de los docentes en general. También se informan los cambios en la estructura orgánica del Ministerio con un Cuadro con la Unidad de Organización de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar Ex-Consejo General de Educación³⁴. Es interesante este organigrama porque aparecen en el mismo nivel de jerarquía la educación primaria y la educación preescolar.

La Resolución Ministerial 1360/77 que da origen a esta nueva orgánica, establece disposiciones respecto de la organización de las supervisiones escolares. A saber:

Visto: que por ley N°8104 de fecha 1° de septiembre de 1977, se dejó sin efecto la Ley 4877, de creación del Consejo General de Educación: Considerando:

Que la nueva orgánica aprobada por Decreto N° 2439 de fecha 19 de julio de 1977, reemplazando a Inspección General de Escuelas, determina el funcionamiento de dos departamentos de Supervisión Escolar, uno en Zona Norte y otro en Zona Sur, con iguales misiones y funciones a ejercer en las respectivas jurisdicciones:

Que es urgente delimitar la Zona Norte y Sur a que refiere la Orgánica aprobada por Decreto N°2439/77, estableciendo las jurisdicciones respectivas, particularmente en lo que hace a escuelas primarias; por ello y de acuerdo a las facultades confiadas al suscripto por el mencionado Decreto N°2439/77; El Director Provincial de Educación Primaria y Preescolar, que en ese momento era Amabel Luis Alesso, resuelve, a través de tres artículos, la delimitación de las jurisdicciones para la supervisión correspondientes a la Zona Norte con sede en Santa Fe y a la Zona Sur con sede en Rosario. (p. 12).

34 Orgánica de estructura aprobada por Decreto 2439/77 Resolución N°1360/77. Ver anexo N°3

Entre las informaciones legales contenidas en este fascículo se encuentra la difusión de aspectos relevantes de la nueva Orgánica del Ministerio:

De acuerdo con la estructura orgánica del Ministerio aprobada por Decreto N°2439 del 19 de julio de 1977, los establecimientos educativos que correspondían al ámbito del ex-Consejo General de Educación, dependen ahora de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar³⁵ (p. 21).

Las autoridades de esta Dirección:

Director Provincial de Educación Primaria y Preescolar: Sr. Amabel Luis Alesso.

Directora General de Educación Primaria: Sra. Gladys Elsa Senn de Cello.

Jefe del Departamento de Supervisión Escolar Zona Norte: Sr. Amelio Fernando Simonutti.

Jefe del Departamento de Supervisión Escolar Zona Sur: Sr. Atilio Emilio Baglione.

Jefe del Departamento de Organización Escolar: Sr. Osvaldo José Dunois. (p. 21).

Además se comunica que por Decreto N°3620 del 5 de octubre de 1977, se creó el Departamento de Perfeccionamiento Docente, cuya misión consiste en "...administrar la actualización y capacitación permanente de todos los niveles del sistema educativo, contando con sedes permanentes en las ciudades de Santa Fe y Rosario, pero proyectando ampliar el radio de su actividad a lugares más alejados" (p. 21).

El Jefe del Departamento de Perfeccionamiento Docente nombrado en ese momento es la Prof. Olga Carmen Giaccagli de Pedernera. Por otro lado y en el mismo fascículo, se desarrolla la resolución³⁶ que se refiere a la necesidad de dar difusión a los actos de gobierno que se producen en el área de la Secretaría de Estado, estableciendo que:

Todos los organismos de este Ministerio no remitirán ninguna noticia sobre sus actividades a los medios de difusión oral, escrito o televisivo. Toda información de ese carácter deberá ser enviada por quintuplicado al Departamento de Prensa que está encargado de tal tarea y a quien corresponde la pertinente distribución, previa evaluación, de su contenido e importancia. Se deja sin efecto la Resolución N°413 del 15 de mayo de 1975 y toda otra que se oponga a la presente. (p. 15).

³⁵ Unidad de organización que figura en este fascículo.

³⁶ Resolución N°21 de 31 de enero de 1978, se lee en la página 15 del fascículo 5 "De lo administrativo – legislativo" circular de mayo- junio del '78

En un recuadro debajo de lo anterior se lee:

Se comunica a los señores Directores que no están para formular opiniones de política educativa y cultural, expresar conceptos de orden técnico o efectuar apreciaciones relativas a recursos humanos o económicos en comunicaciones destinadas a reparticiones, entidades o personas que no pertenezcan a jurisdicción del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia. (p. 15).

En el Fascículo 6 de Agosto-Septiembre del 78 se incluye la Ley de Transferencias de Escuelas de Educación Primaria y Pre escolar de la Nación a la Provincia³⁷

En dicha Ley, el Gobernador de la Provincia sanciona y promulga con fuerza de ley lo que sigue textualmente:

Artículo 1) Acéptese la transferencia de todas las escuelas de enseñanza pre-primaria y primaria, supervisiones y juntas de clasificación, dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en la Provincia, en las condiciones establecidas en la Ley N° 21809 y su reglamentación.

Artículo 2) El Poder Ejecutivo, con facultad de delegar en el Ministerio de Educación y Cultura, celebrará con el Gobierno de la Nación los actos jurídicos que fueran menester e instrumentará las disposiciones necesarias para el cumplimiento de esta ley.

Artículo 3) El Poder Ejecutivo, hasta tanto disponga la modificación presupuestaria correspondiente, debe imputar transitoriamente, los gastos necesarios para el normal funcionamiento de los servicios transferidos a las partidas específicas de la jurisdicción 4 del Ministerio de Educación y Cultura

Artículo 4) Los agentes incorporados por esta Ley que no posean carpeta médica o la tengan incompleta, deben cumplir con el requisito en el plazo que se determine.

Artículo 5) Las licencias gozadas de conformidad con las normas nacionales, serán computadas a los efectos de la aplicación del régimen provincial.

Artículo 6) La caja de Previsión de los Agentes Civiles del Estado establecerá la forma y plazos en que los agentes incorporados por esta Ley cumplirán los aportes correspondientes a los meses durante los cuales no se efectúen la retención prevista con ese destino.

Artículo 7) Esta Ley rige a partir de su sanción.

Artículo 8) Inscríbase en el Registro General de Leyes, comuníquese, publíquese y archívese³⁸ (p. 1).

³⁷ Ley N°8268/78 de transferencias de escuelas de educación preprimaria y primaria de la Nación a la Provincia. Santa Fe 11 de julio de 1978.

³⁸ Firmado: Jorge Anfbal Desimoni- Eduardo M. Sciarano- Orlando René Pérez Cobo- Francisco R. Pitaro.

Posteriormente, el 06 de septiembre del mismo año se firma la Resolución N°968/78 que regula la Ley de transferencia. Se establece en esta Resolución que el dictado de la Ley Nacional N°21809 de fecha 5 de junio de 1978 mediante la cual se faculta al Poder Ejecutivo para transferir a las Provincias, todas las Escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación; la Ley Provincial N°8268 de aceptación de la transferencia y el Convenio de fecha 19 de julio de 1978 suscripto entre la Provincia de Santa Fe y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; son disposiciones que deben ser cumplimentadas, como así también el respectivo convenio entre la Nación y la Provincia. Considera, además, que resulta necesario dejar suficientemente determinadas las áreas de dependencia de la totalidad del personal transferido al sistema educativo provincial; que ello implica, teniendo en consideración el nivel del área educativa transferida y sus características de funcionalidad que sea absorbida por la Dirección Provincial equivalente dentro de la estructura orgánica y funcional del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia, establecida por Decreto N°2439/77 que dio forma a la nueva orgánica del Ministerio; establece que resulta necesario adoptar algunas medidas de carácter transitorio hasta tanto el que fuera sistema nacional se encuentre incorporado en plenitud al orden provincial; que por esa razón se ha tenido en especial consideración la situación de revista del personal docente superior, docente y no docente, administrativo, profesional, de mantenimiento, producción y de servicios generales, a fin de que continúen con el desempeño de las funciones concordantes con el proceso de incorporación producido. Luego de todas estas consideraciones, finalmente, el Ministro de Educación y Cultura resuelve lo que sigue:

- 1) El personal docente superior, el personal docente y la Junta de clasificación, incorporados al sistema educativo provincial, en virtud de las disposiciones contenidas en la Ley Nacional N°21809 y Provincial N°8268 y convenio entre Nación y Provincia de fecha 19 de julio de 1978, pasará a depender de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Pre-escolar del Ministerio de Educación y Cultura y de conformidad con la misión y funciones que a dicho organismo le competen de acuerdo a los términos del Decreto N°2439/77.
- 2) Asignar transitoriamente al Sr. Oreste C. Caporale, ex Supervisor Regional de Escuelas Nacionales de Santa Fe, las funciones de Secretario Técnico Seccional de Escuelas Nacionales de Santa Fe, las funciones de Secretario técnico bajo la dependencia directa de la Subsecretaría de Educación de este Ministerio, entendiéndose de todo cuanto fuere materia del sistema educativo transferido.

- 3) Asignar transitoriamente al Sr. Horacio Bautista Pablo Colombero, ex Supervisor Técnico Seccional de Escuelas Nacionales de Santa Fe, las funciones de Jefe de Departamento de Supervisión Zonal de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Pre-escolar, entendiéndose en todo cuanto fuere de su competencia, dentro del área del servicio educativo transferido y con las misiones y funciones asignadas a dicho cargo por Decreto N°2439/77.
- 4) Asignar transitoriamente a la Sra. Alida Nélica Almirón de Maio ex Secretaria Técnica de la Supervisión Zonal de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Pre-escolar, entendiéndose en todo cuanto fuere de su competencia dentro del área del servicio educativo transferido.
- 5) El personal no docente, administrativo, profesional, de mantenimiento, producción y de servicios generales, del servicio nacional transferido que no se desempeñe en los establecimientos escolares, continuará transitoriamente bajo la dependencia directa del Jefe de departamento de Supervisión Zonal de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Pre-escolar designado en el apartado tercero de esta Resolución hasta tanto se produzca la afectación de dicho personal a las distintas Unidades de Organización del Ministerio de Educación y Cultura según corresponda a las funciones que vienen desempeñando³⁹ (p. 7).

En el mismo fascículo, la Resolución N°973/78 se refiere a una presentación del Obispo de Rafaela en la cual hace referencia a una acción pastoral tendiente a poner en práctica la Cruzada de Oración en Familia, a cuyo efecto solicita la colaboración de esta Secretaría de Estado; teniendo en cuenta que “tales propósitos están dirigidos a consolidar los principios y valores fundamentales del núcleo familiar, célula vital de la sociedad” (Resolución N° 973/78). En esta resolución; el Ministro de Educación y Cultura resuelve:

Disponer que los directores de las Escuelas que están dentro del territorio de la Diócesis de Rafaela (departamento Castellanos, 9 de julio y San Cristóbal) faciliten el uso de sus respectivos locales escolares al Obispado de dicha ciudad, cuando así lo requiera, para el desarrollo de la Cruzada de Oración en Familia, en fecha y horarios que no interfieran la actividad escolar; y autorizar al personal docente de tales escuelas para que, con carácter voluntario, preste su colaboración en dichas jornadas. (p. 8).

En este documento se evidencia la estrecha relación del Ministerio con la iglesia católica. Respecto de las restricciones ideológicas que el poder de facto detentaba, en el

³⁹ Resolución firmada por Orlando Pérez Cobo.

mismo fascículo se lee la Resolución N°1052/78⁴⁰ en la cual se explicita el antecedente de que el Poder Ejecutivo Nacional, a través de decretos dictados a partir de 1976, había dispuesto la prohibición de textos y publicaciones de distinto carácter y contenido, teniendo en cuenta que:

...esas medidas responden a la comprobación de que resultan inconvenientes por su definida posición ideológica contraria al Ser Nacional, falta de objetividad histórica y elemento de desviación filosófica del Proceso de Reorganización Nacional; que la correcta formación del alumno al que todos aspiramos, hace imprescindible desterrar de la Escuela, todos esos elementos en forma definitiva; por ello el Ministro de Educación y Cultura resuelve: prohibir en todos los establecimientos educativos dependientes de este Ministerio, el uso, recomendación o tenencia de los siguientes textos y publicaciones (pp. 10-12).

Continuando con la prohibición de libros infantiles, en el fascículo N°7 se difunde la Resolución N°480/79⁴¹ firmada por el Ministro Eduardo Alberto Carreras. El texto detalla que se encuentra en circulación la obra 'La torre de Cubos' de la autora Laura Devetach destinada a los niños, cuya lectura resulta objetable; porque:

...toda obra literaria para niños debe reunir las condiciones básicas del estilo; que en ello está comprometida no sólo la sintaxis sino fundamentalmente los verdaderos requerimientos de la infancia. En referencia a éstos, explica, que se refieren al respeto por un mundo de imágenes, sensaciones, fantasías, recreación, vivencias; que inserto en el texto debe estar comprendido el mensaje que satisfaga dicho mundo; que del análisis de la obra 'La Torre de Cubos' se desprenden graves falencias tales como simbología confusa, cuestionamientos ideológicos-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes; que algunos de los cuentos-narraciones, incluidos en el mencionado libro, atentan directamente al hecho formativo que debe presidir todo intento de comunicación, centrando su temática en los aspectos sociales como crítica a la organización del trabajo, la propiedad privada y el principio de autoridad enfrentando grupos sociales, raciales o económicos con base completamente materialista, como también cuestionando la vida familiar, distorsionando la imagen de los adultos a través de metáforas confusas y giros de mal gusto, la cual en vez de ayudar a construir, lleva a la destrucción de los valores tradicionales de nuestra cultura; que es deber del Ministerio de Educación y Cultura, en sus actos y

⁴⁰ Resolución Ministerial N°1052/78 del 03 de octubre del 78 difundida en el Fascículo N° 6 agosto-septiembre 78.

⁴¹ Resolución N°480/79 del 23 de mayo del '79 difundida en el fascículo N°6 julio-agosto de 1979

decisiones velar por la protección y formación de una clara conciencia del niño, que ello implica prevenir sobre el uso, como medio de formación, de cualquier instrumento que atente contra el fin y objetivos de la Educación Argentina, como así mismo velar por los bienes de transmisión de la Cultura Nacional. Dadas todas esas justificaciones, el Ministro de Educación y Cultura resuelve: Prohibir el uso de la obra 'La Torre de Cubos' de Laura Devetach en todos los establecimientos educacionales dependientes de este Ministerio.

La Resolución analizada anteriormente es un ejemplo de innumerables publicaciones prohibidas en todos los niveles del sistema educativo. Una de las maestras entrevistadas; evidencia las resistencias a esas prohibiciones, en la intimidad de la sala del Jardín de Infantes:

...a mí me tocaron prohibidos los cuentos de Laura Devetach, Elsa Borneman, Gustavo Roldán, eran autores prohibidos, pero en ese momento las maestras jardineras aprendíamos los cuentos de memoria era más histriónica nuestra profesión, nos decían que teníamos que ser un poco artistas en la relación con los niños, entonces si vos querías desarrollar y desplegar algo de eso con los textos o con la música no podías atarte al texto, entonces aprendíamos a tocar la flauta dulce que te permitía movilidad corporal y a narrar los cuentos de memoria entonces esos momentos eran maravillosos era de todos los días, estaba el momento de la narración aparte de los rincones que te decía, generalmente el momento final, antes de la despedida era para el cuento o para cantar canciones... (Entrevista N° 3).

En el Decreto N°1998/77 que se difunde también por este mismo fascículo se comunican las modificaciones solicitadas al Ministerio de Educación y Cultura, por el Consejo General de Educación, referidas al horario escolar para Jardines de Infantes, Escuelas Primarias Comunes Diurnas y Escuelas Rurales de Ciclo Completo, respectivamente. La determinación de horarios fijos y uniformes para cada uno de los distintos tipos de escuelas no resulta conveniente a los intereses educativos, debido a circunstancias especiales derivadas de la extensión del territorio provincial, con diversas condiciones climáticas, según las zonas, y distancias que los alumnos deben recorrer para arribar a los establecimientos. Además, se indica que es mejor, según indica la experiencia, excluir tales normas rígidas, sustituyéndolas por otras más lógicas y flexibles, acorde a las circunstancias y casos que se planteen. El Gobernador de la Provincia Decreta para los Jardines de Infantes, una jornada escolar de doscientos diez

minutos, distribuidos de acuerdo con la necesidad de determinar un orden de entrada, higiene, salida, etc., de los niños, en el horario comprendido entre las 8:30 y las 17:05 hs.

Los Jardines de Infantes de un sólo turno funcionarán:

De marzo a abril: por la mañana.

De mayo a septiembre: por la tarde.

De octubre a diciembre: por la mañana.

En la Resolución N°1107/79 se da forma a lo establecido en el Decreto N°0808/79⁴² del 26 de marzo, mediante el cual se adhiere la Provincia de Santa Fe a la celebración del ‘Año Internacional del Niño’ (Año Internacional del Niño y la Familia), proclamado por las Naciones Unidas en conmemoración del vigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño. Las justificaciones de la adhesión a dicha celebración refieren a que la provincia había implementado un programa de acciones de adhesión a tal celebración, con el propósito de promover a auspiciar y apoyar todo proyecto o iniciativa que tienda a proteger al niño en sus intereses individuales, como así también en el marco de su grupo familiar y social. Plantea, además que la función tutelar del Estado es ejercida directa e indirectamente a través de distintos sectores del quehacer gubernamental, es necesario determinar los organismos que por su competencia específica deberían armonizar y encauzar las acciones que en tal motivo se proyecten. En el décimo quinto Congreso Panamericano del niño realizado en Montevideo entre el 6 y el 11 de junio de 1977, se habían elaborado una serie de recomendaciones vinculadas con el tema central del Congreso referido a ‘Protección integral del menor’ que resultaba oportuno considerar a los efectos de orientar el accionar del sector público y/o privado, con miras a una efectiva concreción de la declaración de derechos. Entre los considerandos se lee:

...que a los efectos señalados corresponde afectar los recursos presupuestarios que avalen la ejecución del plan previsto; que algunas de las iniciativas para este año fueron elaboradas por el Ministerio de Bienestar Social de la Nación, para todas las Provincias, para que se encaucen a través de los organismos gubernamentales competentes, según el carácter de los mismos; que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita ir creciendo en un ambiente de afecto y seguridad moral que le ofrezca los mejores medios para la formación de una

42 Año 1979 Tomo 157 Folio 146

sólida conciencia fundamentada en los valores cristianos; que el niño tiene derecho a recibir la mejor educación que favorezca a su preparación integral para afrontar su vida futura con fe, con esperanza y con amor, como ser capaz de ser feliz y hacer felices a los demás, teniendo siempre presente su realidad de ser trascendente; que la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar ha creído conveniente determinar lineamientos generales y específicos para llevar a cabo una acción con criterio unificado y efectivo; agregando a las iniciativas nacionales las propias provinciales; que consecuentemente, corresponde a la Dirección Provincial concretar determinadas acciones dentro del ámbito de su competencia.

De acuerdo a todo lo anterior; la Directora de Educación Primaria y Pre-escolar resuelve:

- 1) Disponer el dictado de clases alusivas y la realización de actividades en celebración al ‘Año Internacional del Niño’ en todos los establecimientos de enseñanza primaria y pre-escolar oficiales dependientes de esta Dirección Provincial ampliando y profundizando los contenidos y objetivos dispuestos en las bases curriculares con ajuste al esquema básico que integra la presente Resolución.
- 2) Disponer la participación de todos los establecimientos primarios de la Provincia al ‘Concurso Nacional de dibujos y frases o pensamientos’, iniciativa promovida a través del Ministerio de Bienestar Social de la Nación.
- 3) Autorizar la participación de todos los establecimientos educacionales, en los diferentes concursos y actividades realizadas por otros organismos oficiales, siempre que no vaya en perjuicio del normal desenvolvimiento de las tareas escolares.
- 4) Encomendar a la Dirección General de Educación Primaria, la adopción de los recaudos necesarios para el debido cumplimiento de lo dispuesto.

En el punto 1 donde se hace hincapié en la ampliación y profundización de los contenidos y objetivos dispuestos en las bases curriculares; resulta curioso porque no existía diseño curricular para el llamado Nivel Preescolar. Las maestras consultadas coinciden en que la planificación de las clases se realizaba conforme a los conocimientos recibidos en su formación docente, especialmente en las clases de práctica y residencia; como así también a partir de libros que en ese momento se usaban y que ofrecían los contenidos a desarrollar en el nivel, como la ampliamente conocida ‘Enciclopedia Práctica de Nivel Pre escolar’.

Desde la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar, se planteaba, además, un esquema básico de acciones para promover en cada institución escolar

respecto del Año Internacional del Niño y la Familia, formulados en forma de objetivos.

A saber:

- El conocimiento y la exaltación de los Derechos del Niño.
- La organización de acciones coherentes que nucleen y fortalezcan la Comunidad Educativa.
- La profundización de relaciones entre escuela y familia consolidando los ideales comunes en favor de la formación integral del niño.
- La reflexión de los educadores-padres, maestros, acerca de la esencia y sentido del 'Año Nacional del Niño y la Familia' que se sintetiza en el lema 'Para ganar la paz, educar para la paz' de SS Juan Pablo II.
- La continuidad en la realización de las acciones derivadas de los objetivos formativos establecidos para el nivel primario y preescolar.
- La vivencia de un año escolar pleno de realizaciones felices y buenas para la niñez santafesina.

También se explicitan algunas ideas-fuerzas a considerar, en la medida que:

- Se tenga clara conciencia de los objetivos, de la educación del nivel primario y preescolar.
- La pedagogía elegida sea la del amor.
- Se replanteen actitudes con respecto a la orientación que se da al proceso de personalización del niño.
- Se consiga que los padres de los alumnos reflexionen detenida y serenamente sobre el valor de la educación familiar.
- Responsablemente asuman su misión de primeros y principales educadores. (p.13).

Alude a la disposición de los docentes, diciendo que la creatividad de los docentes logrará que toda la comunidad educativa pueda vivenciar el 'Año Nacional del Niño y la Familia' programando e incorporando otras actividades de acuerdo con sus reales posibilidades de concreción.

Se aconseja que todo cuanto se proyecte no perturbe la armonía del proceso normal de enseñanza-aprendizaje, que lo que realice el niño sea una respuesta a las motivaciones y un medio para aplicar lo aprendido en clase. Debe estimularse su libre, espontánea y fresca participación, obviamente, nada debe ser impuesto para que no resulte una carga, el alumno debe encontrar y reflejar su alegría en el hacer. Sintetizando, se expresaba el deseo de la Dirección Provincial que el 'Año Nacional del Niño y la Familia' y su lema orientador 'Para ganar la paz, educar para la paz'.

8.4 Boletines de Educación 1980 a 1982.

A partir del año 1980, las autoridades ministeriales comenzaron a enviar a las escuelas los llamados ‘Boletines de Educación y Cultura’ en reemplazo de las Circulares ya mencionadas, donde informaban sobre diversos aspectos administrativos y legislativos, como así también cuestiones ligadas a la capacitación docente. La particularidad de estos boletines informativos era que, a diferencia de las circulares de años anteriores, se consignaban informaciones correspondientes a todos los niveles del Sistema Educativo. Llegaban mensualmente desde marzo hasta diciembre, constituyendo un total de diez boletines por año.

En la última página de cada uno de esos documentos se mostraba un texto con formato de carta, dirigida a Dirección del Boletín de Educación y Cultura donde, los Directores de las escuelas, debían anotar consultas, opiniones y sugerencias, firmar y sellar, comprometiéndose en la difusión del mismo para el conocimiento de todo el personal docente⁴³

Las autoridades en ese momento en la Provincia de Santa Fe eran:

Gobernador: Vicealmirante (R.E) Jorge Aníbal Desimoni

Ministro de Educación y Cultura: Capitán de Navío (R:E) Eduardo Carreras

Subsecretario de Educación: Prof. Zulma Lagrange

Subsecretario de Cultura: Doctor Fernán C. Serralunga

Es interesante el relato de un Director de Escuela Primaria con salas de Preescolar que recuerda:

Cuando llegaban los boletines, se leían, en mi escuela se leían, cada uno lo que le tocaba porque trabajábamos todos juntos, los maestros del preescolar también estaban en las reuniones. Había distintas participaciones; maestros con una estructura muy rígida, muy antigua, muy funcionales al sistema de la dictadura; y otros eran más discutidores hasta donde se podía según la escuela. Por eso las mesas de trabajo⁴⁴ fueron tan importantes, porque se armó una discusión donde participaron todos los maestros y fue un ejercicio también difícil porque veníamos de una época en la que todo estaba pautado, nos decían exactamente qué y cómo hacer; en cambio en las mesas de trabajo se proponía algo muy abierto, democrático y participativo. Era difícil pero los boletines había que leerlos y hacer lo que se pedía para entregar con fecha establecida, así que se hacía. (Entrevista N° 6).

⁴³ Carta final de los Boletines de Educación del '80, '81, '82. Ver anexo N°4

⁴⁴ Se refiere a la experiencia de las Mesas de trabajo del 84 analizadas en el próximo capítulo.

En el Boletín N° 1 del año 80 se destina un apartado para el perfeccionamiento docente, considerado como medio fundamental de comunicación con los maestros, que se repetirá a lo largo de los siguientes boletines durante los años siguientes, hasta el '83.

En esta primera entrega se instruye a los docentes sobre el tema de la organización de la escuela, estableciendo que el trabajo realizado para el perfeccionamiento de los maestros, debe ser un documento de consulta permanente para todo el personal docente, administrativo y directivo de todas las instituciones educativas. Establece como propósito mostrar un modelo de organización de la escuela al servicio de los niños que 'nos solicitan responsable cuidado'. Está dirigido al personal directivo y docente para que, a partir de esas orientaciones, 'puedan realizar previsiones continuas durante el período escolar'. Los aportes técnicos-pedagógicos presentados debían tomarse como fertilizantes de la creación docente y ser adaptados a las particularidades de cada escuela. Se recomendaba que el documento fuera considerado por los directores y supervisores constituyendo pequeños grupos de trabajo en todas las escuelas para propiciar la reflexión crítica y la aplicación de dichas recomendaciones, a partir de lo que pudiera emerger en la vida escolar.

Los temas abordados que, en este primer boletín, se pueden analizar son: Fundamento filosófico-pedagógico. Política y legislación escolar. Administración escolar. Organización escolar. Elementos o contenidos de la escuela. Estructuración de la escuela. Funciones docentes del supervisor, del director, de los docentes, del bibliotecario, del personal administrativo, del personal de servicio.

En el Boletín N°2 del mismo año, se encuentra la continuación de los temas abordados anteriormente: Organización de la escuela (segunda parte). Proceso de Planeamiento curricular.

En un apartado sobre información y conducción educativa se lee sobre la asistencia diaria de alumnos a clase:

El ejercicio del cumplimiento del deber se inicia en el niño desde su ingreso en la escuela. Allí debe adquirir los hábitos que vayan gobernando sus actos, por consiguiente la asiduidad de su asistencia a clase, constituirá una de las preocupaciones del personal directivo y docente respecto a sus propios alumnos. (p. 13).

En un apartado bajo el título ‘Trabajos varios’, se leen dos títulos: ‘La familia, principal institución educadora y el Jardín de Infantes’ y ‘Vocación Docente’.

Acerca del primer título, se consigna un texto que alude a la relación entre la familia y el Jardín de Infantes, destacando la función educadora de la primera. Enuncia una definición de familia como “Conjunto de personas de la misma sangre, que viven bajo un mismo techo, particularmente madre, padre e hijos” (p.76). Y agrega consideraciones sobre la vida en pareja, el matrimonio y la llegada de los hijos.

La pareja, condición necesaria del hogar, no puede considerarse suficiente para que exista una familia. La llegada del hijo crea la familia. Las relaciones familiares normales se ordenan en torno al hijo, en función del hijo. La experiencia familiar facilita al niño el aprendizaje de su oficio de hombre. La familia debe ser la gran formadora de personas. El ambiente familiar es la matriz donde se gesta la personalidad de los niños, cuando favorece realmente la educación integral, personal y social de cada miembro. (p.76).

Seguidamente advierte sobre el peligro de eludir el valor educativo de la familia como fundamento de la personalidad del niño. Asegura que la despersonalización es más grave cuando afecta al ámbito de los valores, los comportamientos éticos y las actitudes espirituales. En este aspecto el papel de la familia se considera irremplazable ya que el interés principal debe estar en el Ser, y no en el Tener, ni en el Consumir. Entiende a la familia como una comunidad personalizante, es decir formadora de personas. Si la familia no ejerce su deber de enseñar a discernir y a juzgar, se impondrá progresivamente una mentalidad masificadora y los padres no tendrán derecho a sorprenderse o lamentarse ante inesperadas actitudes de sus hijos en las futuras etapas de la vida.

De lo anterior se desprende que la familia posee una misión educadora por excelencia y se concluye postulando que “no son los psicólogos ni los maestros los primeros formadores de la personalidad de los hijos: son los padres” (p.76).

En el texto se puede leer un modo de entender al aprendizaje como experiencias, tanteos, reveses, errores, torpezas, repeticiones y uno de los papeles principales de la familia es permitir esas experiencias que darán al niño dominio de sí mismo sin que ninguna torpeza llegue a comprometer peligrosamente su porvenir. Una protección excesiva del niño destinada a evitarle la más mínima dificultad durante su infancia, puede serle tan perniciosa como una ausencia total de dirección.

Se determinan cuatro roles ineludibles en la familia: padre y madre, hermanos y el hogar. Dentro de los factores emocionales que inciden sobre la afectividad del niño se encuentran las relaciones personales defectuosas que constituyen la parte más significativa:

...las relaciones inadecuadas padre-hijo caracterizado por el rechazo, la sobreprotección y la ambivalencia afectuosa dan origen a perturbaciones en la personalidad del niño que pueden manifestarse por medio de la agresividad, el miedo, la timidez, la inestabilidad emocional y la inadaptación permanente a todo nuevo medio al que debe enfrentarse. Amenazas tales como el cuco, el fantasma, el viejo de la bolsa, internarlo, encerrarlo y dejar de quererlo, como así también el despertar sentimientos de culpabilidad por la enfermedad de la madre o de los hermanos, por curiosidad sexual insatisfecha y otras actitudes similares, socavan de manera profunda los cimientos de la personalidad del niño haciéndole perder seguridad y confianza en sí mismo. (p.77).

A continuación se deja claro que el niño que pertenezca a un hogar desintegrado en donde hay desarmonía, falta de unidad y criterio, deficiente formación moral y condiciones económicas precarias, estará ubicado en un medio ambiente que lo lleve a desencadenar problemas de conducta y frecuentes inadaptaciones. Estos factores socio-económicos que se han analizado brevemente, pero de tan vital importancia en el desarrollo de la personalidad deben ser cuidadosamente tenidos en cuenta en el trabajo de la Maestra Jardinera frente al niño. No puede haber un rendimiento óptimo en el proceso de aprendizaje de éste si previamente no quitamos o atenuamos estos factores causales que lo perturban. Se le solicita a la docente del Jardín de Infantes y Preescolar, no limitar su labor al proceso de enseñanza-aprendizaje sino que mediante entrevistas, encuestas, reuniones de padres, visitas de contacto afectivo, tratar de orientar a los padres en este aspecto tan fundamental, y básico de la educación, también debe recurrir a especialistas en la materia para asesorar a los padres.

Por su parte, se establece que:

...los padres deben interiorizar el concepto educacional integral que se basa en la familia y la escuela y asumir la responsabilidad que les corresponde en lo referente a colaboración permanente con la labor docente. Deben sentir que han contribuido a la felicidad de sus hijos porque hay semejanza universal entre los padres y es su deseo de dar a sus hijos la mejor educación. Es necesario, por lo tanto, que los padres sepan qué se hace en el Jardín de Infantes para poder comprender su labor y estar en

condiciones de valorar honestamente el quehacer de la Maestra Jardinera, por lo tanto se deja explícitamente aclarada la necesidad de un trabajo contundente con las familias. Y que recuerden que “les compete el énfasis en la acción formativa de los hijos. (p.77).

Este texto fue firmado por la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar, con la colaboración de los supervisores de Educación Preescolar y fue acompañado de bibliografía destinada a los docentes y considerada pertinente para desarrollar este tema⁴⁵.

En el Boletín N°3, en el apartado destinado al Perfeccionamiento docente, se continúa con Organización de la escuela (Tercera parte). En este caso se focaliza el proceso de planeamiento curricular tomando especialmente el tema de los contenidos a enseñar y las actividades. El texto está firmado por Prof. Zulma Lagrange, Directora Provincial de Nivel Primario y Preescolar

En un apartado del mismo boletín educativo se dan recomendaciones a los docentes para la elección de libros infantiles de acuerdo a las edades evolutivas, con el título: ‘Literatura infantil: selección de libros por edades, orientaciones’

Desde los tres a los cuatro años: El niño es puramente ritmado, mágico y creador. Tiene contacto directo con el mundo que lo rodea. Los animales, los objetos, las plantas y las personas actúan para él en interrelación. Posee deseos de dominio y posesión. Se dan algunos temores que se resuelven en general con mecanismos de defensa. Empieza a darse la conciencia moral. Comienza la atención concentrada pero es momentánea. Se asume la diferenciación de sexos. Es la etapa activa con personificación de objetos. Comienza la relación de ‘causa-efecto’. Posee necesidad de seguridad y afecto. En esta edad se deben elegir narraciones en las que los personajes y las palabras toman relación directa con imágenes rítmicas y coloreadas. Reiteración de hechos, situaciones y personajes con identificación propia. Juegos creativos. Situaciones problemáticas con soluciones placenteras y rápidas. Situaciones que permitan resolver las cuestiones afectivas y de placer. Juegos de los por qué. Travesuras y reprimendas. (pp.48-49).

Este material formaba parte de una publicación llamada ‘Selección de libros por edades’ editado por la División de Literatura Infantil de la Subsecretaría de Cultura de la

⁴⁵“Psicología evolutiva y didáctica especial” de Myriam Hayquel de Andrés.

“La familia y el niño” de Dr. M Porot.

“Conversando con la familia” Monseñor Vicente Zazpe.

Provincia. En el mismo boletín, bajo el título ‘Trabajos Varios’ se desarrolla el tema ‘Fundamentos para la educación integral’ explicitando que:

La escuela es el medio privilegiado para la formación integral del hombre en cuanto que ella es centro donde se elabora y transmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia. La educación vista desde una cosmovisión humanística y cristiana, implica la perfección o plenitud del hombre. Transitan los planos teórico y práctico que en última instancia se identifican. El primero brinda los principios del hacer educativo clarificando el por qué, el cómo y el para qué del mismo; la segunda descansa sobre esos principios y valores que le sirven de base o cimiento. La plena conciencia de ese fundamento conduce a la coherencia entre teoría y práctica, entre lo que se dice y lo que se hace. El educador debe ser un hombre comprometido; tiene la obligación de saber qué hace y para qué lo hace, por qué educa y para qué educa. Desde el punto de vista de la concepción citada el fin de la educación consiste en la formación de la persona humana en su fin último tanto natural como sobrenatural. Por eso, el educador no sólo deberá tener como objetivo el ayudar a adquirir conocimientos, sino, fundamentalmente, a crecer espiritualmente. Es bien cierto que *‘enseña el que sabe’* pero sólo *‘educa el que es educado’* porque *‘nadie da lo que no tiene’*. Nadie puede ayudar a otro a realizarse como hombre si, previamente, no se ha realizado plenamente como tal y da testimonio de ello. Víctor García Hoz dice que *‘la ejemplaridad es la primera condición de todo magisterio; de suerte que cuando un hombre no realiza en sí la perfección humana no puede ser llamado maestro en sentido absoluto’*. (p.57).

A continuación se lee con asombro, puesto que los Boletines iban destinados a la escuela pública, la frase:

Una educación basada en una concepción humanista y cristiana debe tener como modelo a Dios hecho hombre, Cristo. El educador debe ser el ideal o modelo de perfección que el educando debe tomar como ejemplo. De ahí su compromiso y responsabilidad.

Un educador no se improvisa, se forma desde su interioridad en un proceso de crecimiento espiritual e intelectual. Debe crecer y madurar para ayudar a sus alumnos a realizarse en plenitud. En los tiempos que vivimos los resultados de la educación no se miden tanto por la calidad de las currículas, sino por la calidad de los educadores. Las buenas escuelas son frutos de sus buenos maestros que, comprometidos con el proyecto educativo, propio de cada establecimiento dan testimonio de autenticidad, integralidad de vida y riqueza de valores. (p.57).

Luego se explicita que, ante la necesidad de reflexionar sobre esa problemática y a fin de dar continuidad a la tarea iniciada en 1977 con el estudio de la 'Persona Humana', la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar, considera oportuno proseguir con este tipo de trabajos, que no se acaban en un año lectivo sino que tienen vigencia permanente ya que el perfeccionamiento docente implica constante investigación y reflexión. Se consigna, además, la bibliografía pertinente de consulta para los docentes⁴⁶.

En el apartado sobre perfeccionamiento docente del Boletín N°4, se difunde la cuarta parte dedicada al planeamiento escolar, dedicado especialmente a la evaluación: concepto, funciones, campos en los cuales se aplica, tipos de evaluación, criterios e instrumentos.

En los Boletines N°5 y N°6, el Departamento de Perfeccionamiento Docente se dedica a plantear el tema: Administración y legislación escolar, firmado por la Dirección General de Coordinación de Asuntos Pedagógicos.

El Boletín N°8, difunde el Decreto Provincial N° 1271/80 anexo I que incluye el 'Reglamento Orgánico de Institutos de Profesorado' que se refiere a las condiciones y responsabilidades de los alumnos practicantes que deben realizar su práctica docente previa a la obtención de su título docente. Plantea también sanciones disciplinarias por incumplimiento de sus responsabilidades.

En el Boletín N°1 del Año 1981, se lee una novedad: la llamada 'Dirección General de Coordinación de Asuntos Pedagógicos' por primera vez aparece de ese modo ya que hasta entonces todo lo referido a la capacitación docente estaba firmado por el Departamento de Capacitación Docente. En esta ocasión, se muestra un cuadro donde se ubican una serie de cursos a dictarse en los respectivos Institutos de Formación Docente de Rosario y Santa Fe, o sea el N°14 y N°13 respectivamente. Se explicita que el proyecto de capacitación abarca el bienio 1981-1982, aunque en esta oportunidad se detalla el primer cuatrimestre del curso lectivo 1981. El objetivo de este proyecto era: "Capacitar y actualizar a los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, con excepción del universitario, continuando con los servicios prestados desde el año 1978 y extendiéndolos al interior de la Provincia" (p. 27).

En el apartado destinado a 'Perfeccionamiento Docente' se desarrollan una serie de

⁴⁶ Derisi, Octavio "Esencia y vida de la persona"; Sánchez, Francisco "Fundamentos y fines de la educación"; Educadores de Córdoba "Reflexiones sobre filosofía de la educación"; García Hoz Víctor "Cuestiones de filosofía individual y social de la educación"; Bonamin Victorio "Evangelización de la cultura"; Juan Pablo II "Catechesis tradendae" Documentos de la Iglesia.

clases que mes a mes se van completando, referidas al currículum. En este boletín aparecen explicitados los fundamentos psicológicos, reconociendo los aportes de las distintas ramas de la ciencia psicológica (Psicología Evolutiva, la Psicología Genética, Psicología de la Personalidad, Psicología Social, Psicología del Aprendizaje, Psicología Experimental) al quehacer educativo.

En el apartado ‘Perfeccionamiento Docente’ del Boletín N°2 se desarrollan cuestiones sobre fundamentos del currículum en continuación del anterior sobre fundamentos psicológicos. En esta ocasión, se explicita que los aportes de las distintas ramas de la psicología permiten la comprensión del educando como persona, en tanto “es el único ente que sabe asumirse a sí mismo y vivir de un modo espiritual” (p. 22). A partir de una serie de preguntas, se determinan los aportes de cada una de las ramas de la ciencia psicológica:

¿Quién es? Ps. Personalística y Ps. Humanística.

¿Cómo es? Ps. Evolutiva. Ps. Genética. Ps. de la Personalidad.

¿Qué aprende? Ps genética. Ps. Educacional.

¿Cómo aprende? Ps. del Aprendizaje. (p. 28).

Evidenciando un interés especial por el tema curricular, se lee la continuación de lo anterior en el apartado ‘Perfeccionamiento Docente’ del Boletín N°4 de junio de 1981, completando el desarrollo de los fundamentos psicológicos del currículum y agregando las etapas del desarrollo en la escolaridad.

En uno de los relatos de las entrevistas realizadas se destaca cuál era la exigencia a los maestros respecto de la planificación de sus clases y a qué teoría pedagógica respondía.

Yó me acuerdo que circulaba mucho la teoría de la educación personalizada; aunque también teníamos en cuenta la teoría de Piaget también.

En la escuela, cuando yo ingresé en el 69,teníamos las reuniones integradas, todos las maestras juntas, vos no te imaginás las dinámicas audiovisuales que traían los directivos y ahí nosotros debatíamos, o sea éramos todas pendejas que recién entrábamos a la rutina laboral pero con un sentido comunitario dinámico, tratamos de seguir manteniendo esa dinámica aun en plena dictadura. Entonces eso era muy disparador de situaciones netamente comunitarias, cómo se vive con el otro, cómo uno se comporta con el otro cómo se sobrevive a todas las exigencias externas del conocimiento, del poder; yo vivía en el centro y me fui al baldío de la zona sur porque me encanté de todo lo que allí sucedía; o sea iban todos en bicicleta, los

papás de swift traían a sus hijos con el equipo blanco y sus botas blancas y los chicos entraban y los recibía la portera, ningún niño era tirado y puesto en el perchero, estaba tan armonizado eso que había 20 minutos que estaba clavada la portera pero amaba a los niños; no sólo las docentes nuclearon el cuidado de los niños, era toda una comunidad comprometida porque había un verdadero trabajo comunitario. (Entrevista N°4).

Respecto de la Legislación, en este mismo boletín, se informa acerca de la Resolución N°208/81 que instituye el ‘Día de los Jardines de infantes’. Los fundamentos de la normativa establecen que los Jardines de Infantes son Instituciones Educativas que, perteneciendo al sistema, se distinguen dentro de éste por las características especiales determinadas por la edad de sus alumnos. Por otra parte, hay antecedentes sobre el pedido de la UNADEP -Unión Nacional de Asociaciones de Educadores Preescolares- registrados en las conclusiones de sus Congresos, en el sentido de que se instituya el 28 de mayo como ‘Día de los Jardines de Infantes’ La elección de esta fecha corresponde al día del fallecimiento de Rosario Vera Peñaloza, acaecido en el año 1950.

La figura ejemplar de tan notable maestra argentina, precursora en el país de la educación preescolar sistemática, se recuerda en dicha fecha en todas las escuelas de la Provincia, por cuanto así se establece en el calendario escolar. Que disponer oficialmente un día especial para los Jardines de Infantes, implica asegurar que se dedique una jornada con el dictado de clases alusivas, supeditadas a la capacidad de comprensión de los alumnos. Por todo esto Eduardo Sutter Schneider se resuelve:

- 1) Establecer el día 28 de mayo como ‘Día de los Jardines de Infantes’.
- 2) Disponer su inclusión en el Calendario Escolar Único, estableciendo que su recordación se realice: Para el Nivel Primario, forma IV y para el Nivel Pre-primario, forma III. (p. 80).

En el Boletín N°6 Agosto de 1981, además de la continuación del ‘Perfeccionamiento Docente’ acerca de los fundamentos psicológicos del currículum; la Dirección General de Educación Preescolar escribe una información, a modo de capacitación para las docentes del nivel, acerca de la conveniencia de planificar mediante Unidades Didácticas:

En la tarea de organizar la acción docente, la maestra jardinera debe planificar, entre otros aspectos, el tipo de Unidad que provea los fundamentos en los que debe basarse para que se efectúe, adecuadamente, el desarrollo del niño preescolar. Como

consecuencia de una correcta visión del proceso enseñanza-aprendizaje, conforme a la psicología evolutiva, se considera factible conducirlo por medio de unidades. (p. 12).

Extrayendo aspectos afines, coinciden en afirmar que Unidad supone:

- Una organización significativa alrededor de un interés infantil.
- Un eje unificador y un conjunto de elementos estructurados en torno al mismo.
- Experiencias de aprendizaje positivas, en torno a intereses y necesidades.
- Todos integrales. Una estructura total con sentido en sí misma por su significación.
- Una búsqueda de integración de las actividades de aprendizaje, que evitan dispersión.
- Implican además, la selección y organización de experiencias de aprendizajes que constituyen y estructuran una situación vital, vivencial, de real interés para el niño y que lo mueven, en consecuencia, a actuar y modificar su conducta para resolver una situación problemática. (p. 13).

Fácil es desprender de las definiciones antes citadas, las clasificaciones de las Unidades, entre las que merecen citarse las de: a) Unidades de materia b) Unidades de experiencias basadas en centros de interés; propósitos de los niños; necesidades de los niños.

En Educación Preescolar, sólo es posible utilizar las unidades de experiencia y de entre éstas, las unidades de centros de interés, pues responden al principio de aprendizaje por la acción sentida y pensada. La unidad de Centro de Interés es la cohesión de las actividades de aprendizaje en torno a un problema o a un tema central, base de la concentración que permite planear, iniciar, desarrollar y finalizar una tarea. Se concretan en experiencias de aprendizaje, en situaciones similares con la vida y dan como consecuencia una adaptación de la conducta y una posibilidad de afrontar con éxito situaciones de la vida cotidiana. La unidad de centro de interés reúne estas condiciones:

- Sus experiencias, por ser tales, suponen un carácter lúdico.
- Permiten planificar, desarrollar y finalizar una tarea.
- Posibilitan la asunción de roles.
- Dan oportunidad para que el niño halle su propia identidad de persona niño, futuro adulto.
- Permiten la acción personal y llevan a la acción grupal.
- Posibilitan la interacción.
- Sigue los pasos psicológicos y didácticos de observación, asociación y expresión.
- Permite la espera de resultados más o menos mediatos.

- Atiende al pensamiento infantil que parte de un sincretismo en el proceso de aprendizaje, percibiendo totalidades globales y vivencias. (p. 14).

De acuerdo a estas consideraciones y a las antes expresadas, se instruye a los docentes para planificar de este modo, afirmando que las Unidades de Centro de Interés, que tienen un basamento paidocéntrico y en consecuencia personalista, pueden aplicarse en la última sección del Jardín de Infantes y en las secciones preescolares, cuando la madurez del niño y su adaptación al ambiente nuevo, a la maestra, a sus compañeros, lo permitan, como una forma más de organizar el aprendizaje, no la única.

Para apoyar la posición a favor de las Unidades Didácticas, se especifican las características psicofísicas del niño preescolar en estos términos:

Al aparecer el 'otro', el niño se inicia en los juegos de participación en pequeños grupos y es la Unidad de Centros de Interés, una respuesta a esa necesidad de interactuar y compartir con otros situaciones de la vida cotidiana, pues ya ha logrado, a través de la acción independiente en el juego, un desarrollo socio-emocional y de pensamiento, acorde a su etapa evolutiva. Su juego, su lenguaje, su relación con otros, ponen de manifiesto la obtención de ciertas conductas sociales que le permiten dar respuesta a esa necesidad de participar, intercambiar ideas y acordar una acción común. Por otra parte, su acción se ha ordenado, hay mayor concentración de la atención y ha alcanzado algunas conductas básicas que le posibilitan realizar el juego-trabajo.

Se le han formulado críticas a la Unidad de Centro de Interés cuando son aplicadas a los grados superiores de la escuela primaria y en la escuela secundaria, entendiendo que falta una adecuada dirección en el aprendizaje y que los resultados son más o menos incidentales, al no haber coincidencia entre los propósitos del alumno y los objetivos perseguidos por la docente, tal objeción no puede ser aplicable en educación preescolar, donde además de obtener el niño satisfacción a necesidades e intereses, se pueden progresivamente, incorporar objetivos a alcanzar, como propuestas de los niños: 'Querer aprender a tender la mesa', en ocasión de desarrollarse las unidades de centros de interés 'El almacén' 'La feria' 'La verdulería' en la que se compró algún producto que se cocinará.

Esta sería la forma de ir preparando al niño a participar, en otros niveles educativos, en la selección de metas a alcanzar. Por otra parte, la utilización de la técnica de proyecto, implica ya una solución al problema de la falta de dirección en el aprendizaje. No podemos caer en el peligro de la improvisación en materia educativa. Este riesgo se evita creando la situación de aprendizaje y conduciéndolo en cada fase del proceso. Se busca la convergencia en el único centro el proceso educativo, el Niño, del cual se recibe y en el que se captan intereses, como expresión

de necesidades, seleccionándolas en función de ellas y de los objetivos de la educación preescolar. Al basarse en los intereses, la Unidad de Centro de Interés garantiza su éxito pues lleva en sí misma la motivación y ese interés se constituye en el eje de concentración. (p. 15).

La imposición de este tipo de planificación, las unidades didácticas de centros de interés, se consolidaba a través de estas explicaciones difundidas en los boletines informativos y con otros documentos llamados 'Unidades de reflexión y de experiencia' que los Jardines de Infantes y Salas de Preescolar debían leer y cumplimentar, entregando informes a la Dirección General de Nivel Pre escolar.

En general, los entrevistados coinciden en asegurar que se trabajaba con los llamados rincones y también con talleres hasta este momento en que se pretende imponer otro tipo de intervención pedagógica.

Los docentes del nivel se caracterizaban por ser creativos e innovadores, dispuestos a experimentar nuevas posibilidades acordes con su modo de enseñar y con el modo de aprender de los niños pequeños ligados estrechamente con el juego y la experimentación con los objetos; propios del período previo a la enseñanza de la lectoescritura.

Uno de los entrevistados, al respecto, recuerda:

En lo pedagógico las maestras del jardín le llevaban alguna ventaja a las de primaria que tenían una formación más tradicional; las de jardín eran más abiertas. Yo siempre que iba a las escuelas no dejaba de visitar la sala de jardín. El nivel tiene su historia también; eran grados en las escuelas primarias. (Entrevista N° 5).

Nosotros manoteábamos todo lo que podíamos del Bernasconi. Mirá, fue mejor, lo forjamos nosotros, con lo que habíamos aprendido y con entusiasmo.

Inicialmente con Mabel, con todo ese acopio de datos empezamos a gestionar rincones, hubo mucho aporte de afuera porque era innovador. Nosotros hicimos en un pasillo un salón cerrado todo para dramatizaciones. El lema era ensayo y error. (Entrevista N° 4).

Estos testimonios dan cuenta del grado de compromiso con la innovación que, en general, caracterizaba a los docentes del nivel. Los rincones eran una novedad y se aplicaban en nombre de la experimentación, teniendo en cuenta grandes áreas del conocimiento, ciencias, expresión, teatro, música, etc. El interés de cada niño estaba considerado desde lo colectivo, desde la cooperación con otros.

En jardín al tener una libertad diferente para la cuestión de las actividades, esto de trabajar con el interés del niño, el interés del niño se despliega a medida que va avanzando en los saberes es decir los saberes que trae desde la casa porque vos con eso no podías trabajar con eso que traía desde la casa, en la cabeza del chico le tenías que meter lo que era la orden como antítesis del desorden del caos de lo que se había provocado en la sociedad a inicios de los '70. Había que extirparlo. La escuela misma era considerada un ámbito de caos como también era parte de la enfermedad, la escuela reproducía a esa sociedad caótica y subversiva, estaba enferma entre comillas de ese caos, de ese desorden, de esa subversión que había que reencauzar. Había que disciplinar con planificaciones más estructuradas; y bueno los valores, yo me acuerdo que en nivel inicial se hizo mucho hincapié en los valores, especialmente en valores cristianos; y si eras atea, te la tenías que aguantar y disimular. (Entrevista N° 1).

La continuación de las recomendaciones para las Unidades Didácticas en la Educación Preescolar a cargo de la Dirección General de Educación Preescolar, se encuentran en el Boletín N°7 Septiembre 1981. Las unidades de centro de interés, tal como se presentaban en estas capacitaciones, suponían una organización de actividades de aprendizaje en torno a contenidos presentados como temas vitales y situaciones dinamizantes. “Sólo si el eje es vital, la unidad será funcional, creativa” (p.13). Alrededor de ese eje se debían reunir contenidos y experiencias, constituyendo un esquema vivencial capaz de promover momentos vivenciales, a fin de satisfacer las necesidades e intereses de los niños, respetando las exigencias del medio circundante. Los contenidos vitales que se debían seleccionar eran los relacionados con las actividades de la vida diaria, del niño, los hechos, las cosas y personas que lo rodean, sus problemas, intereses y necesidades.

Se le daba, a su vez, una importancia relevante a los criterios de selección y de organización de los contenidos, llamados aquí: ‘Criterios de ajuste de los contenidos’.

- Criterio de significación: deben tener sentido e importancia para los niños, que son quienes realizarán las experiencias. Esto contribuirá esencialmente a un alto nivel motivacional y energético.
- Criterio de pertenencia: deben provocar cambios en el comportamiento para así alcanzar los objetivos de la educación preescolar.
- Criterio de eficiencia: deben permitir que el niño obtenga la mayor cantidad de logros posibles.

- Criterio de validez: deben representar la mejor selección del contenido para cada grupo particular de niños. (p. 13).

El predominio que se otorga a los contenidos, se ve reflejado en la manera tan exhaustiva de clasificarlos.

Además la maestra jardinera debe ajustar la selección de contenidos a los principios y condiciones siguientes: el contenido será:

- Actual: eliminando temas anticuados y sustituyéndolos por otros que la dinámica del momento imponga a los intereses infantiles.
- Situacional: tomado de la realidad de la vida infantil y sus interrogantes, del mundo manipulador y del contacto utilizador del niño.
- Coordinado: El contenido seleccionado permitirá una articulación vertical con situaciones vividas y horizontal promoviendo actividades que posibiliten observar, crear, participar, experimentar, proyectar, interpretar, aplicar. (p. 14).

Las maestras jardineras debían presentar los contenidos vitales como estructuras en los mismos términos como el niño percibe la realidad y distribuir gradualmente las propuestas infantiles, para facilitar las fases psicológicas de observación, asociación y expresión. Se recomendaba también que conforme con la pre conceptualización del pensamiento infantil, debían evitarse las maxi o macro globalizaciones. Ejemplo: los servidores públicos, los medios de transporte, pues ya el cartero, los bomberos, el tren o el colectivo son significativos. Tanto como las macro globalizaciones deberían evitarse micro globalizaciones. Ejemplo: el gato o el perro de la casa, pues de esa manera se limitan las experiencias grupales y no llega a constituirse una unidad de interés.

Como ejemplo para maestros y directores se propone la organización y desarrollo de la unidad de centro de interés que constituye el tipo de planificación que se pretendía imponer en el nivel ya que las informaciones de los Boletines, como ya se dijo, debían ser difundidas para conocimiento del personal y era responsabilidad del director hacerlas cumplir.

- 1- Denominación de la unidad.
- 2- Presupuesto de tiempo; regulado exclusivamente por el interés de los niños.
- 3- Objetivos; desglosados de los generales de la sección y abiertos hacia tres dominios de la conducta (socio-afectivo-psicomotriz-cognitivo) expresados en términos de conducta del alumno. Operativos y evaluables.
- 4- Contenidos; formativos e informativos.

5- Medios de realización, experiencia inicial y desarrollado a través de las propuestas del niño, utilizando los otros medios de realización. Actividades verbales, plásticas, musicales, motoras, de convivencia.

7- Juego dramático; jugamos a...

8- Evaluación. (p. 15).

En este mismo boletín se informa la Resolución N°457/81 que autoriza en forma experimental, el funcionamiento de salas preescolares con maestros a cargo, rentados por Cooperadoras, Municipalidades o Comunas, se enuncian como fundamentos relevantes:

La falta de cargos de pre-primaria en presupuesto para cubrir las demandas del nivel y atendiendo a la política anunciada con respecto a las ventajas de la aplicación del principio de subsidiariedad, que se acrecienta en materia educativa sistemática ya que ésta debe ser preocupación de padres, autoridades y comunidad, sintiéndose comprometidos por igual todos los sectores de la misma; expediente N°04/0033940 del registro de este Ministerio.

Se espera que Asociaciones Cooperadoras y Comunas deseen concurrir con sus acciones, a paliar esta situación; que momentáneamente, el Ministerio de Educación y Cultura necesita apoyo para esta tarea que redundará en el Bien Común; que en salvaguarda de este último es que no conviene dejar totalmente en manos de particulares tan importante función y resulta aconsejable ejercer control sobre ella; que además es necesario elaborar un documento que posibilite el equilibrio entre la tarea de particulares, grupos intermedios y el Estado; que todo contribuirá a promover la intervención de aquellos en acciones comunitarias coadyuvando así a un mayor compromiso y nivel de conciencia en los deberes sociales.

El Ministro de Educación resuelve: 1) Autorizar con carácter experimental, el funcionamiento de secciones pre-escolares en escuelas primarias diurnas, atendidas por personal rentado por Asociaciones Cooperadoras y/o Municipales y Comunas, hasta tanto sean creados los cargos necesarios. 2) Aprobar las normas que regulan la creación y funcionamiento de las secciones de pre-primaria a que se refiere el artículo 1, que como anexo 1 integran esta resolución. (p. 72).

En el Boletín N°9 Noviembre de 1981 hay un texto, a cargo de la Dirección General de Educación Preescolar, en el cual se dan unas indicaciones sobre el ámbito físico donde funcionan los Jardines de Infantes o salas de preescolar en escuelas primarias, fundamentando que:

Debido a que en numerosos establecimientos se realizan esfuerzos para construir o mejorar los locales destinados a las secciones preescolares y su equipamiento, y con el fin de llegar con sugerencias oportunas para el período lectivo 1982, publicamos ciertas consideraciones sobre ámbito físico que conviene sean tenidas en cuenta. Anticipamos este aspecto que luego será exhaustivamente tratado en los Documentos emanados de la Comisión Elaboradora del Currículum para el Nivel Preescolar.

La Dra. María Montessori decía: ‘La escuela debe llegar a ser el lugar donde el niño pueda vivir en su plena libertad’. Enrique Pestalozzi predicaba: ‘La educación es la continuación y coronación de la educación del hogar. En la clase y en la escuela, el niño debe encontrar la atmósfera de intimidad y de libertad de la que goza en su casa. Todo medio natural o creado por el hombre: el hogar, la escuela, la ciudad, participa de la obra educadora. Todo se estudiará para que corresponda lo más posible a la medida físico-espiritual del niño y a las exigencias de su autónoma iniciativa. (p. 15).

Luego de citar a los autores, exponentes históricos de la Escuela Nueva muy difundidos en el nivel inicial, se explicitan ideas acerca del diseño arquitectónico de las salas del Jardín de Infantes que debe suponer un estudio racional de las necesidades a satisfacer, teniendo en cuenta los ámbitos existentes y las exigencias técnicas de la pedagogía. Las salas, debe procurarse que sirvan para usos múltiples. La composición de espacios, debe responder a una adecuada utilización de las instalaciones, principalmente en lo que hace al agrupamiento de locales especializados y a las exigencias de flexibilidad de los mismos. En una detallada explicación sobre el espacio de las salas y sus características, se enumeran con minuciosidad todos los aspectos a tener en cuenta a la hora de construir o reorganizar la sala.

El espacio debe permitir a los niños atender, observar, pensar, preguntar, crear y recrear. Debe ser dinámico y no estático. El lugar donde conviven los niños tendrá que ser siempre alegre y acogedor. Deberá ser atributo de toda edificación: funcionalidad, belleza y sobriedad. Funcionalidad que facilite la tarea educativa, belleza que de satisfacción a quien allí esté, sobriedad que elimine la acumulación de formas y figuras de colores abigarrados. Las ventanas se ubicarán sobre la pared más larga y de ser posible la iluminación será bilateral. Una buena oxigenación ayuda a que los pequeños mantengan su atención más sostenidamente. Deben evitarse las corrientes de aire directas, como también el encerramiento. El uso de los lavatorios en el jardín es actividad no sólo cotidiana, sino de todo momento, por esto es imprescindible contar con un lavabo en la sala o de lo contrario en una habitación

contigua. En cuanto a los baños, es preferible que se hallen ubicados cerca de las salas de trabajo, de modo que la maestra pueda observar al pequeño en sus frecuentes desplazamientos sin descuidar el resto del grupo. Los sanitarios estarán hechos a la medida de los niños (inodoros y lavabos tamaño colegial). El sistema de descarga de agua será a botón, no siendo necesarios en el jardín, los mingitorios. Sobre los lavatorios, siempre a la altura de los niños, se colocarán espejos. Las paredes deben ser de colores alegres mates, sin reflejos que perturben. El color indicado será un verde agrisado, porque ayuda a descansar la vista. La pintura deberá ser lavable y durable. (pp. 15-16).

Sobre medidas de seguridad se establecen pautas:

Las puertas deben ser suficientemente livianas para que puedan ser abiertas por los niños con facilidad. Cuidar que se abran para afuera y no las vaivén. -Las ventanas deberán ser, preferentemente, de vidrios irrompibles. -Las llaves de luz y tomas deben estar fuera del alcance de los niños, o bien con tapas que se compran para tal fin. -los pisos no deben ser resbaladizos. Evitar bordes salientes y superficies ásperas. (p. 16).

Sobre el equipamiento:

La sala de clase debe ser un ambiente familiar, no sólo atractivo sino también funcional, por lo que será muy importante una buena distribución del mobiliario. las mesas deberán ser fuertes y de una altura que oscilará entre los 0,45 cm y 0,55 cm y un ancho entre 0,60 cm y 0,90 cm y de largo 0,60 cm y 1,20 cm. Pueden ser redondas, trapezoidales o cuadradas, siendo las más indicadas las cuadradas, por ser más fácilmente agrupables cuando se necesite. Actualmente se usan las mesas de fórmica, de colores agradables y prácticas para su limpieza. Los bordes y vértices serán redondeados, para evitar accidentes y suficientemente livianas como para poder ser trasladadas por los niños. Con respecto a las sillas serán también livianas para que cada niño pueda levantarlas, pero lo suficientemente fuertes como para resistir el peso de un adulto. Siempre es preferible una superficie lisa y lavable por si se derrama pintura, comida, etc. En cuanto a los respaldos anatómicos, construidos para adaptarse a la espalda del niño, son muy indicados pues lo ayudan a mantener una posición correcta. La altura fluctuará entre los 0,23 cm y los 0,32 cm.

Muy importante será contar con una alfombra en la sala, que deberá ser más o menos grande como para que todo el grupo se siente en ella (2,50 m por 3,50 m) y de fácil limpieza. Cada casillero tendrá una contraseña para ser reconocida por el niño. Estos estarán también a una altura relativamente baja, como para que el pequeño se sirva de los elementos.

En cuanto a los paneles, son muy importantes para la exposición de los trabajos. Lo más útil resulta un panel de corcho o una plancha de telgopor, firmemente colocada a una altura que el niño pueda alcanzarla. La biblioteca podrá estar constituida por un panel con estantes a diversas alturas para apoyar los libros de frente.

No deberá faltar un banco de carpintero en la sala de cinco años. Las herramientas deben ser de muy buena calidad y del tamaño apropiado al uso de los niños. Será indispensable contar con: recortes de madera, martillos, serruchos, tenazas, pinzas, destornilladores, tornillos, tuercas, clavos de diversos tamaños, tachuelas, etc. y otros accesorios útiles como retazos de cuero, de plástico, trozos de sogas, jabón para untar clavos, pernos, lija gruesa y fina. (pp. 16-17).

En cuanto al espacio exterior a la sala:

En el Jardín de Infantes las actividades al aire libre son parte esencial del medio educativo. El parque de juegos ofrece al niño gran riqueza de estímulos: terreno con césped, aparatos varios (móviles y fijos) pendientes, troncos para trepar, árboles, escondites, tubos, neumáticos, parcelas para sembrar y cuidar (huerta o jardín) tierra para cavar, espacio donde correr, transportar, etc. Las formas proyectadas deben incluir lo necesario como para que el niño pueda: trepar, reptar, balancearse y deslizarse. Los juegos deben ser fuertes, durables y adaptarse a múltiples usos. La gran disparidad de oportunidades ofrecerá al niño un exitoso aprendizaje ya que todo lo recepta, entiende, elabora, usa y rehace. Además el juego contribuye al afianzamiento del compañerismo, cumpliendo así una acción socializadora sin igual. (pp. 17-18).

Estas son consideraciones generales acerca de la organización y equipamiento interior y exterior de secciones preescolares y Jardines de Infantes. Con los elementos mencionados y de acuerdo con las posibilidades de cada establecimiento, se esperaba, poder introducir variaciones o hacer combinaciones, a fin de satisfacer las necesidades “a que está llamada la educación preescolar sistemática”⁴⁷. Hasta tal punto es el grado de detalle, que en el mismo boletín se plantea la manera de reformar los bancos que hayan sido dados de baja, con el fin de aprovechar el material y convertirlos en mobiliario útil para el preescolar. Las mesitas resultantes serían unipersonales, pero aptas para agrupar en el trabajo cooperativo. Se difunde además un diseño con detalle completo para la fabricación del mobiliario que se encontraba a disposición para todas

⁴⁷ Se advierte, a partir de esta frase, cómo va avanzando una idea que lleva paulatinamente a pensar en el nivel en forma sistemática como uno más y al mismo nivel que los otros niveles del sistema educativo. Estas consideraciones se van plasmando en políticas públicas destinadas específicamente al nivel inicial tendientes a reorganizar los jardines, remodelar, construir nuevos, generar cargos docentes.

las escuelas interesadas, en la Dirección General de Educación Preescolar, pudiendo solicitarse personalmente o por correspondencia. Se informaba también sobre la bibliografía utilizada para la propuesta de refacción de los Jardines y salas de Pre escolar⁴⁸.

En concordancia con lo anteriormente dicho acerca de la creciente preocupación por la expansión de este nivel educativo, el Boletín N°2 de Abril de 1982 muestra la Nómina de Establecimientos educativos creados y que comenzaron su actividad en ese mismo año, evidenciando una expansión del Nivel Preescolar dentro del Sistema Educativo Provincial: Jardines de Infantes:

- | | |
|-----------------------------------------------|---------------------------------|
| -N°56 de Murphy. | -N°57 de Puerto San Martín. |
| -N°58 Escuela N°139 Santa Fe. | -N°59 Escuela N°314 Esperanza |
| -N°60 Escuela N°448 Calchaquí
Reconquista. | -N°61 Escuela N°6044 |
| -N°62 Escuela N°69 Rosario. | -N°63 Escuela N° 1080 Rosario. |
| -N°64 Escuela N° 6055 Rosario.
Rosario. | -N°65 Vecinal Unión y Progreso. |
| -N°66 Laprida 1145 Rosario. (p.7). | |

En un título denominado ‘Trabajos varios’ y firmado por la Dirección General de Educación Preescolar, en este mismo boletín, se explicitan cuestiones inherentes a la construcción de mesas y sillas para preescolar con bancos dados de baja. Se trata de un texto que es la continuación del que ya apareciera en unas recomendaciones sobre el espacio; en el boletín N°9 del 81.

El esquema⁴⁹ muestra el modo en que podían aprovecharse los bancos en desuso para construir otros que fueran aptos para las salas del jardín. El texto que lo acompaña es elocuente de lo que veníamos diciendo y ayuda a entender esta atención al nivel, coincidente, además con el intento de elaboración del currículum.

El Jardín de Infantes es el lugar donde se sistematizan los aprendizajes que realiza el niño antes de los 6 años. Hasta aquí, vive una etapa de la vida rica y plástica a la que si bien últimamente se le viene dando la importancia que merece, ya Platón en el

⁴⁸ Capalbo y otros “Enciclopedia Práctica Preescolar”. Bs. As. Latina 1971; Bosh, Menegazzo, Galli “El Jardín de Infantes Hoy”. Bs. As. Librería del Colegio 1975. Currículum: Provincia del Chaco 1980

⁴⁹ Scaneado del Boletín de Educación y Cultura N° 2 del '82, página: 75. En el mismo boletín se pueden ver otros esquemas en las páginas 74, 76 y 77; se muestra aquí sólo un ejemplo. Ver anexo N°5

siglo IV a.c. dijo: 'Hasta los 5 años se vive toda una vida, luego queda sólo un poco de ella'. Es imprescindible que tengamos preocupación por satisfacer las necesidades de ese lapso y en un amplio abanico que va desde lo material hasta lo espiritual, abarca también todo aquello que para el infante es de uso corriente. Nace, crece y se desarrolla en un mundo de adultos ¿Cómo no poner entonces dedicación para que por lo menos durante el tiempo que transcurre en el Jardín o en la Sección de preprimaria disponga de elementos funcionales para él, a su medida? Conscientes de que esta es una preocupación ya arraigada entre nuestros docentes, pero que para su concreción muchas veces tropieza con la falta de presupuesto, hemos visto la manera de aprovechar bancos que, dados de baja en las escuelas primarias, no tienen un destino útil y más bien ocasionan molestias porque amontonados, ofrecen un feo aspecto y permiten el desarrollo de alimañas.

El diseño clásico incluye la construcción de una mesa para 4 alumnos que puede ampliarse hasta una capacidad de 6 y una sillita anatómica y funcional con listones. Para ello se emplearon 4 bancos bipersonales en desuso.

El diseño moderno, una única pieza que según su ubicación sirva como silla, mesa individual o modular apilable, por su novedad, merece las siguientes consideraciones:

Referente a silla-mesa: Es fundamental respetar dos medidas de mucha importancia. Una de ellas es ubicación del asiento (A) con relación al piso, es importante que el niño, al sentarse, pueda apoyar sus pies en el piso. Considerando que estos muebles serán usados por los más pequeños, esta medida deberá ser aproximadamente de 23 a 27 cm (a).

Para la construcción de los asientos se pueden utilizar sin modificar los que se recuperen de los bancos. Simplemente bastará con cortar el conjunto a la medida requerida, lo que le dará al asiento mayor comodidad y facilitará la realización.

Una de las dificultades que presentan estos módulos es la profundidad del asiento, pero hemos observado que se corrige fácilmente con un sencillo almohadón.

Referente a módulos de utilidad variada: Si estos módulos son utilizados para construir estanterías, repisas o separadores de ambientes, sugerimos se construyan respetando al máximo, largo, ancho de las maderas que se dispongan. Podrán hacerse cocinas, mesadas, alacenas, cómodas, etc. Si se deseara hacer una heladera, la altura no debe superar los 80 cm.

Sugerencias complementarias que consideramos de importancia: Si los módulos son utilizados como muebles de rincones será necesario hacerles puertas y cajones que se lograrán fácilmente uniendo listones.

Para desarmar los bancos conviene, después de separar los conjuntos de madera del armazón de metal, cortarlos longitudinalmente por la línea del machimbrado; de esta manera se corre menos riesgo de romper tablas.

Recomendamos no comenzar los trabajos de construcción sin tener todos los bancos

desarmados para evitar cometer errores en las medidas a adoptar.

Con respecto al acabado cabe señalar: La educación del sentimiento estético es uno de los objetivos formativos de capital importancia en educación preescolar. La maestra jardinera obviamente, no puede 'teorizar' valores estéticos pero sí crear para sus niños el clima, lo suficientemente cuidado, que también eduque en este sentido. Todo lo que ofrece la naturaleza, incluso la madera con sus vetas, es enriquecedor. Por eso, la tendencia actual aconseja que si la superficie del amoblamiento de la sala de preprimaria es lo bastante sana, con un buen lijado y alguno de los barnices incoloros, se permite una rápida limpieza además de una adecuada conservación. Si por el contrario, ya sea porque la superficie a terminar ha requerido masillado que es imprescindible cubrir o sólo por razones de gusto se resuelve pintar, se desestiman los colores demasiado brillantes o estridentes. No se aconsejan los acabados mate por ser muy porosos y en cambio dan buen resultado los semi-mates que sin tener brillo excesivo presentan una textura lisa y homogénea. Los colores demasiados pálidos se marean con facilidad. Es noble el blanco, que además resiste las limpiezas reiteradas sin variar. En caso de que sea necesario recurrir al repintado, este puede ser efectuado sin inconvenientes, incluso favorece la unificación de tonos cuando se trata de reunir todas las sillas para llevar a cabo alguna actividad social y/o de convivencia"⁵⁰ (pp. 71-73).

Respecto de la normativa, en el Boletín N°3 de mayo de 1982 se informa acerca de la Resolución N°332. Primero se detallan los alcances de la Resolución Ministerial N°457/81, ya mencionada anteriormente, por la que se faculta a Cooperadoras y Comunas para rentar cargos de Nivel Pre Primario (niños de 5 años) en todos aquellos casos en que se justifique su educación. A continuación se hace un balance positivo de tal medida ya que "la práctica ha demostrado la bondad de tal medida, basada en el principio de subsidiariedad" (p.58).

Por extensión, esta medida, resultaría de aplicación para los Jardines de Infantes, los que, de acuerdo con el art. 175 del Decreto N°4720/61, se integran con niños desde los cuatro años, aumentando la matrícula considerablemente (p. 58).

Además, convendría abarcar, aquellas escuelas primarias en cuyos radios de influencia

⁵⁰ "No dudamos que el deseo de brindar a los más pequeños del Sistema Educativo el equipamiento que necesitan, la generosa responsabilidad de todos cuantos lo integran y la capacidad de recreación de formas y recursos que docentes y cooperadores ponen permanentemente en práctica, permitirá la concreción de esta empresa que tuvo como inestimables colaboradores a la Supervisora de Educación Preescolar Profesora Alba Yole de Abalo, al Supervisor de Educación Manual Don Odilio Dayer, al Taller de Educación Manual N° 70 de la ciudad de Rafaela y a la fábrica de juguetes de madera "Maderint" de San Vicente, Provincia de Santa Fe". En Boletín de Educación y Cultura N° 2 año '82 (Pág:73).

y/o localidades se hubiera atendido la matrícula total de cinco años y que por las condiciones socio-económicas del medio, sea aconsejable brindar a los pequeños educación preescolar sistemática lo más tempranamente posible.

Aclara que esta posibilidad de rentar cargos para niños de 4 años debe darse sólo en aquellos casos en que un exhaustivo estudio censal así lo justifique; y que dichas autorizaciones deben quedar supeditadas a la disponibilidad de ámbito físico, entendiéndose por esto que, efectuados los estudios de evolución de matrícula en el 1er grado y sucesivos, el edificio tenga capacidad suficiente para albergar ambos niveles.

Finalmente, y dando cuenta de una preocupación creciente por la educación a más temprana edad, se explicita que, con el cumplimiento de la consideración anterior, se vele para que el Nivel Pre primario no se vea amenazado con desplazamientos que le quiten posibilidades de funcionamiento razonable.

Ante ello: el Ministro de Educación resuelve:

- 1) Ampliar los alcances de la Resolución Ministerial N°457/81 autorizando el funcionamiento experimental de secciones de 4 años en Jardines de Infantes y Escuelas Primarias Comunes, que ya poseen dos de 5 años mediante la autonomía del Nivel y con la asignación de las funciones directivas a uno de los docentes del Nivel Preprimario existente.
- 2) En aquellas localidades que por su población no alcanzaren a duplicar la sección de 5 años, se atenderá igualmente el requerimiento comunitario de apertura de la sección de 4 años en las condiciones del Artículo 1º, previo informe de la Supervisión respectiva.
- 3) Los cargos correspondientes a secciones de 4 años sólo podrán ser rentados por Municipalidades y/o Comunas.
- 4) La habilitación de dichas secciones se concretará sobre la base de convenios que respeten en un todo las prescripciones del Anexo I de la mencionada Resolución.
- 5) Asegurar, en todos los casos, el cumplimiento de los considerandos que integran la presente resolución, a través de la participación de los organismos naturales con que cuenta la Dirección Provincial de Educación Primaria y Pre-Escolar. (p.58).

Una de las maestras entrevistadas recuerda esta experiencia de apertura de las salas de 4 años de esta manera:

Un día que fue la supervisora de inicial a la sala, era un despelote, tenía los niños de tres años y era mi primer experiencia concreta, me pasaban por arriba de la cabeza, fue el último año que hubo sala de tres y se cerraron todas las de tres para

incluir las de cuatro y cinco, te estoy hablando del 80, 81 el último año que hubo sala de tres. Había pero muy pocos, había en las escuelas primarias, entonces como empezó a haber una expansión del nivel, se cerraron todas las salas de tres para dar espacio a las de cinco. (Entrevista N° 3).

En el Boletín N°4 de 1982, se instruye a los docentes del Nivel acerca de las ‘Estrategias docentes para el Nivel Preescolar’. Consideraciones estas, emanadas desde la Dirección General de Educación Preescolar. Comienza con un esquema de una flor en la que cada parte es un concepto a tener en cuenta para las estrategias docentes en este nivel. Está pensado para niños de tres, cuatro y cinco años. Se consigna como fuente de este apartado la Dirección General de Educación Preescolar. Municipalidad de Buenos Aires. Se muestra scaneado el esquema antes mencionado⁵¹.

Las orientaciones didácticas, como se ve, seguían estando presentes en todos los Boletines Informativos, ofreciendo a los docentes sugerencias sobre cuestiones teóricas que sostenían las propuestas curriculares que se pretendía que los docentes adoptaran. En esta ocasión, a través de la metáfora de la flor, se simplificaban una serie de postulados pedagógicos que luego se detallaban más completamente por escrito.

Al principio se ponía foco sobre las características evolutivas del niño y luego sugería estrategias pedagógicas que debían responder a planificaciones didácticas que incluyan objetivos institucionales, anuales de sección y operacionales, para cuya formulación debía tenerse en cuenta: -Características individuales -Diagnóstico del grupo y de los recursos en relación con el medio. -Intereses y necesidades infantiles.

Asimismo se contemplaban actividades de variada índole, debidamente secuenciadas para alcanzar las metas propuestas, en plazos determinados y que indefectiblemente permitieran operar cambios propicios en la conducta de los educandos. Cada docente debía hacer su propio planeamiento que le serviría a él para conducir, en su grupo, el proceso enseñanza-aprendizaje. En términos metodológicos se establecía que cada docente, partiendo de una realidad, debía especificar objetivos, organizar contenidos y actividades, que revelen ese proceso y que permitan la comprobación de los resultados obtenidos.

Para que el planeamiento resulte verdaderamente funcional debía:

- Responder a los objetivos del establecimiento y a la vez, mostrar la creatividad e iniciativa de cada docente.

⁵¹ Boletín de Educación y Cultura N°4 1982, p.18. Ver anexo N°6

- Reflejar una coherencia interna basada en aspectos comunes, que se determinarán en tarea conjunta bajo la orientación del personal directivo.
- Indicar exactamente la labor que se va a desarrollar.
- Estar adaptado al nivel del grupo (desarrollo psicofísico, intereses y necesidades, realidad socio-económica cultural a la que pertenece).
- Permitir todos los reajustes que sobre la marcha se necesiten realizar.
- Respetar las distintas etapas de la tarea y el principio de que todo conocimiento se basa en uno anterior y es, a su vez, base del siguiente.
- Posibilitar el crecimiento cuantitativo y el cambio cualitativo, por cuanto, el niño es una unidad funcional de vida que supone un enfoque bio-psico-espiritual y social. (p. 19).

En el escrito explicativo se deja claro que la planificación elaborada por la maestra “...siempre debe posibilitar la visualización del orden lógico y psicológico de los elementos que lo integran y facilitar un adecuado control, por parte de quienes supervisan (vicedirector, director, supervisor)” (p. 20).

También se explicita que lo que había que respetar profundamente era el ritmo personal de aprendizaje de los niños y favorecer esto, mediante una amplia gama de actividades lúdicas que aseguren logros en orden de:

- Afirmación del Yo.
- Socialización.
- Expresión gráfico-plástica, musical, verbal, corporal.
- Estructuración temporo-espacial.
- Organización de la causalidad.
- Iniciación a la lecto-escritura.
- Organización pre-numérica.

No hay que adoptar posiciones extremas en educación. La educación preescolar sistemática no es ajena a esta premisa tan válida. Por el contrario, dada la plasticidad de su destinatario, se resolverá sustentada por muy sólidos fundamentos, con metas alcanzables y claras, mediante un proceso que no importa en qué forma se escribe, pero sí debe revelar un diagnóstico preciso, un proceso coherente y una evaluación practicable para comprobar si se han alcanzado los logros propuestos. (p. 20).⁵²

En el Boletín N°5 de julio de 1982, en un apartado de la Dirección General de Educación Preescolar se establece una secuencia de actividades para la educación

⁵² Firmado por Bombín de Giancarelli, supervisora del Nivel Preescolar

musical correspondientes a los contenidos del Nivel Pre-primario.(p: 15).⁵³

Bajo el título ‘Información y Conducción Educativa’ en el Boletín N°6 de agosto de 1982, la Dirección General de Educación Preescolar plantea una serie de consideraciones relacionadas con la selección, secuenciación y complejización de los contenidos para el nivel. Este título es importante porque refiere a cuestiones propias del diseño curricular en momentos en que estaba llevándose a cabo la experiencia piloto para la elaboración de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial

Los Contenidos en el Nivel Preescolar (Primera Parte)

La situación docente prevé entre sus componentes, más precisamente entre los medios educativos, el Contenido, como parte del binomio cultural Contenido-Método.

El contenido es la respuesta a la pregunta ¿Qué se enseña? ¿Qué se aprende? cuestiones que se plantea la Didáctica y le resultan indispensables para ordenar el proceso dialéctico de Enseñanza-Aprendizaje.

En una concepción tradicional, Contenido representa un valor absoluto y autónomo. Es, en la clásica acepción: Información dada a manera de datos, hechos, características, normas, concepciones, principios, leyes, teorías y generalizaciones a almacenar. Si se admitiera ese concepto, se entraría en franca colisión con la concepción actual del aprendizaje que supone proceso para producir modificaciones en la conducta total del alumno, entendiéndolo por total la manifestación íntegra de la personalidad, que como tal sólo admite clasificaciones o grados en el plano puramente metodológico.

La información es básica, representa el sustrato esencial del Contenido en sí mismo, mediante el cual se favorece el proceso de desarrollo y que tiene sentido y significación en la medida en que éste se cumple. Aceptar la información por la información misma, representaría retroceder a una escuela expositiva, verbalística, enciclopedista, preocupada sólo por la transmisión y el depósito de datos, pero despreocupada de los procesos que éstos producen.

En la didáctica moderna, el Contenido es exactamente un Medio, un reactivo que sirve al docente como recurso para provocar la adaptación vital del alumno.

En su más amplia expresión, Contenido es sinónimo de proceso y significa el conjunto de operaciones que el niño realiza y que lo llevan a la adquisición y utilización del conocimiento. Pero ese contenido será proceso y no ‘fotografía’, en la medida en que el aprendizaje derive de la acción vivencial, correctamente orientada. Todo lo que se diga sobre la naturaleza del contenido debe referirse necesariamente al proceso de aprendizaje.

⁵³ Por razones de alcance no se detallan estos contenidos propios de la educación musical para el nivel, que abarcan desde la página 15 hasta la página 20 en el boletín mencionado.

El 'qué enseñar' a que refiere básicamente el contenido, se prevé en todos los niveles educativos, organizado de diferentes maneras, por razones de adecuación a las capacidades de aprehensión, de percepción y elaboración. El preescolar no prescinde de ellos, los incluye a manera de datos, características, hechos y normas que constituyen la materia prima para el desarrollo de las ideas. La continuidad del proceso educativo requiere una clara delimitación de los contenidos que servirán de base preparatoria para los correspondientes al Nivel Primario. Es el proceso emergente de la información, junto con la capacidad de generalización que surgirá la capacidad para reflexionar, los hábitos mentales y la comprensión de un caudal de ideas, además de las actitudes y aptitudes renovadas que constituirán el 'sistema para aprender a aprender'.

Los niños perciben los fenómenos en términos de sus propias experiencias y establecen relaciones con los nuevos aprendizajes vivenciales que prenden sobre los ya realizados. Cada etapa sucesiva exige más pensamiento abstracto, pasando desde las operaciones concretas con fenómenos presentes al trabajo, en otros niveles, con fenómenos hipotéticos. Es el niño el que realiza el proceso de adaptación vital y de integración de experiencias en esquemas de ideas dinámicas, útiles y funcionales.

Los Contenidos en el Nivel Preescolar

Son los datos, características, hechos, normas que posibilitan al niño organizar su Yo, descubrir las cualidades de los elementos y seres de la realidad, las relaciones que los unen entre sí y que integrados a las ideas centrales del tema vital lo llevan a tener de la vida y el mundo, una imagen homogénea.

El conocimiento del proceso por el que el niño realiza los distintos logros, permitirá desprender el contenido que, de manera secuenciada, deberá abordar la maestra jardinera.

Los contenidos llevan a organizar unidades vitales, integrales, que significan para el niño, totalidades vivenciales. Se ajustan al:

- Principio de realismo y de actualidad: (aquí-ahora) para la necesaria vivencia, base del aprendizaje.
- Principio de significación vital: Sólo lo que está ligado a la vida del niño y que despierta su interés espontáneo, puede ser asimilado y transformado en vida y función.
- Principio de coordinación vertical: Vincula nuevos contenidos con experiencias previas del alumno y de coordinación horizontal que establece enlaces con contenidos de las diversas áreas curriculares.
- Principio de formación: Inseparable del de significación. Los contenidos se seleccionarán sobre la base de valores que permiten desarrollar.

¿De dónde extraerlos? De la realidad inmediata y significativa del niño, del mundo y el contacto manipulador y del horizonte interrogativo del mismo, con miras a satisfacer la necesidades vitales.

Los problemas giran en torno a:

- El niño: Esquema corporal. Organización temporo espacial. Normas de comportamiento en relación a sí mismo.
- Su realidad: Esquema corporal. Organización espacio-temporal. Causalidad. Normas de comportamiento en relación al medio físico.
- Sus relaciones con los demás: Esquema corporal. Organización espacio-temporal. Normas de comportamiento en relación al medio social.

La información correspondiente es recibida por el niño de diversas formas (la experiencia, la palabra, la imitación).

Esquema corporal: Es la representación que se tiene del propio cuerpo y sus movimientos. Es la referencia mental, una síntesis de la historia del cuerpo que permite ubicarse en relación a sí mismo, al medio ambiente o mundo de los objetos y al mundo de los demás.

La conciencia del cuerpo se interrelaciona, en consecuencia con la percepción del espacio y la integración del entorno, pasando de la asociación perceptiva a la concepción del propio cuerpo como un objeto entre los demás, como un factor entre otros.

Aspectos (no es exhaustivo y no establece las lógicas diferencias para cada edad).

- Grandes áreas o grupos cinéticos - Pequeños segmentos - Partes de la cara, de la mano, del pie - Articulaciones: rodillas, codo.
- Sensaciones: El conocimiento del cuerpo, del espacio de las relaciones de los objetos con el cuerpo, se establece, entre otros aspectos a través del sensorio, en una acción que lleve a descubrir semejanzas y diferencias.
- Sistema interoceptivo o visceral: dolor, malestar, dificultad, movimiento, necesidad, hambre, sed.
- Sistema propioceptivo: ubicación, posición.
- Sistema exteroceptivos: Permite recibir los estímulos y datos del mundo externo y organizar las constantes del objeto. Esto lleva a concebirlo como una sustancia permanente al margen de la acción, Cada sentido integra datos, con la información aportada por otros.
- Vista: Color; primarios, secundarios, blanco, negro. Tonos: claros, oscuros. Dimensiones; tamaño: grande, pequeño, mediano. Longitud; largo, corto, mediano. Altura; alto, bajo, mediano. Grosor; grueso, fino. Capacidad; lleno, vacío Posición; parado, sentado, acostado. Cantidad; mucho, poco, uno, todos, alguno, ninguno, más que, menos que. Género; mujer, varón Material; tierra, arena.
- Oído: Sonido, silencio. Parámetros: Altura, alto, bajo Duración; largo, corto Intensidad; fuerte, suave Timbre; voces humanas, de animales, mecánicas. Velocidad; rápido, lento. Carácter; alegre, triste.
- Tacto: Espesor; grueso, fino. Textura; suave, áspero, liso, rugoso. Consistencia; duro, blando. Material; metal, goma, arena.

- Gusto: Sabores; dulce, salado, ácido, amargo (sabores naturales y con condimentos, azúcar, sal, limón). Agradable, desagradable.
- Térmico: Temperatura; frío, tibio, caliente, helado (el hielo).
- Bórico: Peso; liviano, pesado (grandes contrastes).
- Kinestésico: Movimiento, quietud Intensidad; con fuerza, con suavidad. (pp. 11-14).

Podemos suponer que la difusión de estos contenidos y su base conceptual, antes explicitada, pretendía instalar, entre los docentes, la idea de la necesidad de contar con planificaciones estructuradas, con los elementos constitutivos tradicionalmente propios del currículum, como objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación. El acento puesto en los contenidos coincide con el momento en que se estaban llevando a cabo las experiencias pilotos a fin de elaborar los Lineamientos Curriculares para un nivel que históricamente se había desarrollado sin currículum.

En el Boletín N°7 del mismo año, se informa sobre una normativa muy importante para el Nivel Preescolar, el Decreto N°1879, que regula y reglamenta los Jardines de Infantes Integrales.

Se hace alusión, en primera instancia a un expediente N°04/0044440 del registro del Ministerio de Educación y Cultura, mediante el cual su Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar eleva el Anteproyecto de Reglamento para Jardines de Infantes Integrales; constituyéndose en un pedido de la Dirección Provincial que en este momento es considerada por el Gobernador para su creación y regulación. Los fundamentos que se esgrimen son:

Que las normas reglamentarias en vigencia para los Jardines de Infantes Comunes no resultan de aplicación para los de Jornada Completa, dada la complejidad de su funcionamiento y el carácter eminentemente asistencial que éstos revisten.

Que en mérito a ello resulta necesario proceder al dictado de un instrumento normativo específico que permita superar tal carencia y regular con debida propiedad su funcionamiento. (p. 57).

Por ello y atento lo solicitado por el Ministerio de Educación y Cultura, el Gobernador de la Provincia, Eduardo Sutter Schneider, decreta la aprobación del Reglamento para Jardines de Infantes Integrales⁵⁴.

⁵⁴ Entre los objetivos de este tipo de jardines de jornada completa, se detallan: 1) Posibilitar el desarrollo psico-físico-espiritual y social de los niños cuyo medio no les ofrece oportunidades de experiencias

En el Boletín N°9 de noviembre de 1982, continuando con la capacitación de los docentes se introduce un trabajo sobre ‘El juego’ (p: 69). Se enuncian cuestiones teóricas, aspectos, clasificaciones del juego para las distintas edades a modo de material de estudio para los maestros.

Un análisis profundo y científico del juego exige abordar una conceptualización del mismo tratando de definir con claridad su naturaleza, su esencia.

En general, por el uso cotidiano del término o la vivencia personal, la noción central parece evidente, sin embargo, a la hora de dar definiciones, los límites no se muestran lo suficientemente comprensibles.

El juego, por ser en su más profundo sentido una actividad esencialmente humana, ha sido objeto de estudio de filósofos, psicólogos, pedagogos, sociólogos; ellos han fijado su atención en uno o más de sus aspectos característicos y han presentado multitud de teorías para explicar sus orígenes, cualidades y funciones en la vida del hombre o de la sociedad; no obstante todavía no se ha logrado una teoría que partiendo de una estructura conceptual construya una epistemología del juego.

El juego, como actividad esencial del niño, es objeto de preocupaciones de los educadores; quienes encuentran en la literatura sobre este tema distintos enfoques y conceptos que tratan de descifrar. En los intentos de usar el juego como recurso didáctico, se cae generalmente en actitudes en las que, o se desconfía de esta actividad, o se acepta como necesidad para el reposo y la recreación, oponiéndola al trabajo. También suelen aliarse el juego y el trabajo, introduciendo en el segundo la supuesta austeridad del primero con la esperanza de que aquel alegre a éste. La comprensión de la naturaleza del juego lleva a considerar al trabajo y al juego como dos actividades complementarias pero diferentes.

Con frecuencia los investigadores tienden a elaborar teorías que parten de definiciones esenciales del juego y sus consecuentes transformaciones a lo largo del crecimiento humano, asumiendo una actitud apriorística consistente en proyectar sobre el juego infantil la idea que se tiene del juego del adulto (adulto centrismo). Constituye ésta una preocupación de los psicólogos; Henri Wallon le llama ‘el egocentrismo del adulto’: ‘Si el adulto supera al niño, el niño, a su manera, supera al adulto’. En sus escritos siempre llama la atención sobre la necesidad de ‘comprenderlo’.

positivas, brindándoles ocasiones y estímulos educativos a través de una acción coherente y eficaz.

2) Favorecer la educación integral de niños provenientes de hogares con carencias en los aspectos socio-económicos-cultural.

3) Contribuir a satisfacer las necesidades básicas del niño, complementando la acción educativa de la familia.

4) Influir positivamente en la comunidad, orientándola hacia el logro de legítimas aspiraciones.

Para leer el texto completo del Reglamento de Jardines de Infantes Integrales (digitalizado en PDF), ver anexo N° 7

El problema es lograr entender la distinta dimensión del espíritu del niño y recoger los modos y razones. Casi todas las teorías formuladas sobre el juego infantil, resultan insuficientes justamente porque no responden al deseo de una búsqueda de valores y significados interiores de la niñez, sino a una visión parcializada desde el punto de vista del adulto. No obstante aportan distintas facetas a la noción de juego que en cierto modo no son excluyentes.

La corriente que intenta clasificar los juegos sin un criterio evolutivo, revela otro caso típico de desconocimiento de éstos, atenta contra la unidad esencial del hombre. Sólo para sus fines didácticos, buscar, evocar y tener presentes todos los aspectos posibles del juego y sus múltiples formas se puede intentar hacer esta división.

Es posible distinguir y clasificar los juegos, pero con la condición de tener presente la compleja unidad del universo lúdico, donde cada manifestación y motivo intervienen sobre las condiciones del juego, pero por su mismo interior. Se trata de describir, relacionar, diferenciar, reflexionar sobre su verdadera naturaleza psicológica y sus condiciones y desde una perspectiva pedagógica poder brindar al niño y al adolescente, los medios para gozar de una actividad que es signo y expresión natural del ser y del yo.

Un bebé sacudiendo un sonajero, un grupo de niños jugando a las bolitas, una nena preparando una comida para su muñeca, un pequeño que pinta con crayones sobre una hoja de papel, niños que hacen rondas y entonan canciones, dos adultos jugando a las bochas, adolescentes jugando a la pelota ¿Se trata de juego en todos los casos? ¿Existe algún rasgo exclusivo del juego? ¿Hay coincidencias entre el juego infantil, del adolescente y del adulto?

Interesa reflexionar sobre este tema desde un punto de vista fenomenológico y comprensivo, descubrir y comprender el juego como fenómeno psíquico de la vida humana: biográfica, temporal, histórica y social. Significa captarlo como uno de los rasgos diferenciales del hombre, que lo definen frente a la naturaleza, mostrando su autonomía a través de las intenciones y fines que él se propone. En el análisis, el juego se presenta como una manifestación interior, llenando de vida y comprensión asociándolo a la esencia trascendente del ser humano. Se trata de particularizar de manera descriptiva lo que a toda edad caracteriza la conducta lúdica. (pp.69-70).

Explicitada la concepción teórica sobre el juego, se enumeran las etapas o estadios del juego en el niño. Primer estadio: corresponde a los ‘juegos de ejercicio’ (Piaget) o ‘juegos funcionales’ (Bühler y Chateau) Extender y recoger los brazos o las piernas, tocar los objetos, hacerlos balancear, producir ruidos y sonidos, juegos funcionales, posibles por el aparato motor del lactante. Es una actividad que busca efectos, que explora, que provoca placer por la sorpresa de lo sucedido luego de la acción: toca y

desplaza, superpone varios objetos. Este juego no es sino una repetición de acciones no lúdicas por ejercicio o adquiridas; repetición que adquiere carácter lúdico en la medida en que el placer funcional o el placer en sí se impone a la acción.

Segundo estadio: se caracteriza por los 'juegos de ficción' (Bühler) 'simbólicos' (Piaget) o de 'imitación' (Chateau). El palo de escoba que es un caballo, una maderita que se convierte en avión, un aro que se usa para manejar el auto. El juego de ejercicio acompaña al juego simbólico, no obstante éste se diferencia del anterior porque: - responde al hacer 'como si', - utiliza símbolos propios, - depende de la posibilidad de sustituir y representar una situación vivida por una supuesta, - se aplica a todos los objetos y situaciones.

Para el niño, el juego es 'goce', placer de lo nuevo, alegría del éxito, satisfacción de ser un 'yo causa' de ese éxito. El sentimiento del yo nace de la conducta del 'hacer como si', el niño se regocija no del objeto ilusorio, sino de su propio descubrimiento del objeto ilusorio. El juego infantil parte del sujeto y no del objeto, sus fuentes son subjetivas.

Tiene una función compensatoria; el niño corrige la realidad modificándola según sus deseos, anula experiencias penosas o inquietantes volviendo a vivirlas ficticiamente y asimilándolas fuera de su marco angustioso, explora el futuro, anticipando acontecimientos que le han anunciado o predicho. Es un medio de manifestar su deseo de ser grande, de aparecer como grande ante los adultos y ante sí mismo, intenta ponerse al nivel de éstos. Experimenta su poder sobre sí mismo.

El gesto y el símbolo son para el niño un instrumento de evolución que le permiten revivir para compensar y satisfacer un interés o cualquier otra finalidad desde el punto de vista afectivo, social o intelectual.

Tercer estadio: corresponde al juego reglado. Cuando el niño introduce a un compañero en el ciclo de sus simbolizaciones común a una ley que sujeta a todos. El niño adopta juegos cuya práctica conocida, pública y codificada está sometida a una regla tradicional reflejada por su nombre: 'el vigilante y el ladrón'. La regla es muy sencilla prender o ser arrestado.

Es importante destacar que tanto el juego de ejercicio como el simbólico o de ficción y el reglado, no desaparecen evolutivamente sino que se van integrando. El juego del ¿lobo está? implica el juguemos a que somos lobos y ovejas, etc.

En conclusión el campo lúdico se caracteriza esencialmente por:

- Ser libre, no impuesto desde afuera.
 - Articularse sobre la base de imágenes sociales fuertes y profundas.
 - Darse en el 'como si' fuera la realidad externa. Fantasía y realidad se integran.
 - Permitir a la persona lograr un más alto nivel de autonomía.
 - Ser improductivo, no da como resultado un producto externo a la constitución del campo lúdico, lleva su labor en sí mismo.
 - Establecer las normas o reglas dentro del mismo proceso lúdico.
 - Ser placentero para el individuo o en el grupo en la medida que satisfaga sus necesidades básicas.
 - El 'permiso de juego'. Condición necesaria para habilitar o abrir un campo de juego, la libertad y permisividad en el espacio, el tiempo, los materiales a usar.
 - Generar un campo autorregulable, dentro de él los jugadores determinan los momentos de excitación, pelea, depresión, asombro; en concordancia con el fluir de las vivencias que están en acción.
 - Tener un contenido. La conducta lúdica tiene un sentido, un significado en la vida de los que participan del juego.
 - En el juego se destacan ciertas vivencias sobre otras, por su fuerza, duración e intensidad. Entre ellas se puede citar: la insensatez, la broma, la curiosidad.
- Insensatez: se relaciona con el alto poder de concentración, algo así como que se desatiende lo habitual para atender lo que nos resulta más extraño, alejado u oculto.
- La broma: con el humor, el chiste, la gracia, se relaciona con un fuerte contacto con la realidad. Lo que resulta prohibido desde el campo de lo real aparece por medio de la broma, con un grado alto de aceptación dentro del juego.
- La curiosidad: se relaciona con zonas ocultas de la persona, el misterio, el 'querer saber' acerca de lo que a veces, ni siquiera se puede fantasear o imaginar. (p. 74).

En este punto se puede afirmar que el juego:

...es un proceso placentero integrado por un conjunto de acciones mentales, corporales y afectivas, propias del ser humano tendientes a satisfacer las necesidades básicas y que se desarrolla en un campo lúdico, donde lo imaginario se integra con lo real, fijando sus propias reglas dentro de ese espacio y tiempo sin esperar producir resultados con anterioridad.

El juego es el mundo de la experiencia infantil, es por él y en él que el niño entra en el medio de los hombres; allí se descubre, se entiende a sí mismo, se siente él mismo; y siente la compleja estructura de la vida humana. No es actividad imitada de los adultos, sino descubrimiento de la vida adulta y de sí mismo en medio de ella. Sin juegos la infancia no tendría historia y quien no ha podido tener infancia porque no ha jugado, no tiene historia. El conocimiento y la comprensión del niño y la naturaleza de la conducta lúdica permitirán al educador asignar al juego el lugar

que debe ocupar en la acción educativa, sin desvirtuar su esencia y dignidad. El aprovechamiento pedagógico del mismo sólo será posible si se respetan las características que se han enunciado. El docente debe aprender a 'hacer jugar' para saber 'dejar jugar'. El juego se presenta, no como una actividad exclusiva del niño, sino como apertura y disponibilidad del espíritu a un hacer actual, personal, propio, vital que asegura y mantiene en cuanto búsqueda de lo absoluto las dimensiones humanas de la persona: libertad, singularidad, comunicación, autenticidad. (pp. 74-75).

Pensar en un sistema con intersticios nos permite entender el modo en que los docentes trabajaban cotidianamente en las instituciones, cómo diseñaban sus intervenciones pedagógicas y cómo se relacionaban entre sí. A pesar de la gran cantidad de normativa emanada desde el ministerio con la exigencia de ser cumplida, en cada escuela, en cada jardín de infantes, se desplegaban diferentes estrategias para soportar los embates del autoritarismo en todas sus formas; tanto ante la imposición ideológica como también frente a las amenazas a la propia integridad física. Esto no quiere decir que en todas las instituciones los docentes ejercieran una resistencia firme y organizada; sino que hubo matices que se manifestaron entre los dos extremos posibles; la obsecuencia y la resistencia. Uno de los testimonios es elocuente en ese sentido.

...entonces en mi escuela 801 de Virasoro 1920 y Dorrego, yo estaba en la sala de preescolar. Eran todos anticlericales, el director también, muy anticlericales no estuvieron de acuerdo nunca con esa línea espiritualista de la dictadura, Dios patria y familia, ni García Hoz, entonces era una escuela que por chiquitita pasaba desapercibida en el conjunto de las escuelas entonces inclusive cuando fue en el '75 me hago cargo de la titularidad se hizo por concursos y voy a esa escolita y en el '76 es el golpe y yo me tengo que ir, me tengo que ir, a Córdoba porque habían entrado la noche del golpe a la imprenta de mi papá y bueno, rompieron, quemaron todo, amenazaron a la familia que estaba ahí porque nosotros ya nos habíamos ido a vivir a otro lugar todos por separado, mi papá a un lugar, mi mamá a otro, mi hermana a otro y yo me fui a Córdoba y bueno todas en la escuela no solamente que taparon todo, sino que en ese momento no había llegado el director, era una directora que también era radical y ella me dice, vos no te preocupés, lo único que te pido es que te consigas un certificado oficial que te determine alguna enfermedad que no se pueda constatar y nosotros vamos a ver si acá viene alguien a preguntar por vos; y ella todos los días estaba a la entrada y a la salida mirando a ver si había alguien que estaba mirando bueno, cuando me dice yo obviamente me conseguí un certificado, yo estaba en la casa de unos primos que eran farmacéutico

y un médico que trabajaba en un establecimiento público, que tenía que ser así de un hospital, me consiguió el certificado que había tenido Bartolinitis aguda si se me había inflamado la glándula de Bartolino que son sexuales y no se puede constatar y había tenido mucha fiebre, había estado internada, todo escrito, me dio como una historia clínica... (Entrevista N° 1).

8.5 Análisis de la normativa (1983-1986)

En el año 1983 se difundió un Calendario Escolar Único, dando fin a los Boletines informativos anteriormente analizados, aprobado por Resolución N° 124⁵⁵

Allí se detallan informaciones que tienen relación con la vida institucional y el cumplimiento de normas burocráticas del Sistema Educativo. Se titulan como 'Normas de Aplicación', a saber:

- Ámbito de aplicación.
- Período escolar.
- Período lectivo.
- Actividades previas a la iniciación del período lectivo.

- Actividades posteriores a la finalización del período lectivo.
- Recesos escolares.
- Actividades de los días sábados.
- Suspensión de actividades.
- Recuperación de clases.
- Inasistencias no computables.
- Iniciación del período lectivo.
- Reuniones programadas.
- Iniciación y programación de la actividad diaria.
- Conmemoraciones (en sus formas I, II, III).
- Actos oficiales.
- Conmemoraciones oficiales.
- Reuniones docentes.
- Acto de fin de curso. (p. 3).

El año 1984, no presenta diferencia alguna respecto de los documentos informativos emanados desde el Ministerio de Educación Provincial, ya que también se aprueba el Calendario Escolar Único por Resolución N° 270⁵⁶ con los mismos alcances y temas ya mencionados en el calendario correspondiente al año anterior. Durante este año se llevan a cabo las llamadas 'Mesas de trabajo' que se analizan en el siguiente capítulo.

Para el año 1985 no hay cambios en cuanto al modo de comunicación del Ministerio

55 Resolución N° 124 del 18 de febrero de 1983 que aprueba el Calendario Escolar Único para todos los niveles del Sistema Educativo con vigencia para el año lectivo en curso. El Ministro firmante es Eduardo Sutter Schneider.

56 Resolución N° 270 del 30 de marzo de 1984. que aprueba Calendario Escolar Único para todos los niveles del Sistema Educativo con vigencia para el año lectivo en curso. Firma el Dr. Domingo José Colasurdo. Ministro de Educación.

con las instituciones que conformaban el sistema educativo puesto que se aprueba de la misma manera que en los dos años anteriores, el llamado Calendario Escolar Único, por Resolución N° 289⁵⁷. Las normas de aplicación explicitadas son idénticas a las ya mencionadas en el correspondiente documento del año '83.

En el año 1986, se evidencia una novedad que es la aparición de un Boletín Informativo, cuyo primer y, aparentemente, único fascículo es de junio de ese año⁵⁸. La Resolución Ministerial N°403 que establece su vigencia, tiene su origen en una propuesta de la Subsecretaría de Logística y Recursos Humanos⁵⁹.

El comité de redacción estaba formado por:

- Director General de Asuntos Jurídicos.
- Director General de Despacho.
- Director Sectorial de Planificación y Control de Gestión.

La coordinación del equipo estaba a cargo del Director Sectorial de Planificación y Control de Gestión y la ejecución de la tarea concreta era responsabilidad del Jefe del Centro Provincial de Documentación e Información Educativa.

El Boletín Informativo N°1 que se analiza, comienza con una breve presentación por parte del Ministro de Educación y Cultura destinada a todos los docentes, se trata de un texto escrito en forma de carta⁶⁰ donde deja asentado que el Ministerio, de acuerdo a su política educativa de descentralización y desburocratización, cree que es indispensable una asistencia técnico-administrativa para los docentes y directivos de todas las escuelas que integran el sistema educativo. Por eso se hace llegar información de interés a los distintos estamentos, como así también indicaciones para la aplicación de las normas. En síntesis el objetivo es que “cada docente conozca las actividades y proyectos que desarrolla el Gobierno educativo” (p.3).

En este mensaje se deja explícito el deseo de enviar un ejemplar mensual a las instituciones para que sea de ayuda a la tarea cotidiana y para establecer un diálogo abierto con los docentes. Para ello se dispone una página final, en el mismo Boletín, donde los docentes puedan hacer llegar sus consultas, dudas y sugerencias. No hay mucha diferencia entre esta página final correspondiente al Boletín de 1986 y las que

⁵⁷ Resolución N°289 del 20 de marzo de 1985 que aprueba Calendario Escolar Único para todos los niveles del Sistema Educativo con vigencia para el año lectivo en curso. Firma el Ing. Rubén Cevallo

⁵⁸ Boletín informativo ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe. Año 1 Junio 1986.

⁵⁹ Resolución Ministerial N°403 del 26 de mayo de 1986 Página 4 del Boletín Informativo N°1 del año en curso.

⁶⁰ El Ministro en ese momento era el Dr. Juan Carlos Gómez Barinaga; siendo el Gobernador el Sr. José María Vernet

acompañaban los Boletines de Educación y Cultura de los años '80, '81 y '82, ya analizados⁶¹.

Antes de la carta ya mencionada, un recuadro con el título 'De interés general' explicita las razones y criterios de selección de las novedades que el instrumento informativo contiene.

La Coordinación de este Boletín considera importante explicar cuál fue la razón de la estructuración del contenido del mismo. Para este fin, partió de la apreciación de que el Ministerio de Educación y Cultura constituye, conjuntamente con todos los que están comprometidos en el quehacer educativo, un sólo equipo de trabajo; por lo tanto, la información que se presenta en cada número, parte de lo general a lo particular, señalando los ítems más significativos y prioritarios, sin aludir a la participación individualizada de cada nota. De este modo, el Boletín Informativo del Ministerio de Educación y Cultura (B.I.M.E.C) adquirirá la funcionalidad que se desea obtener, convirtiéndose en un medio de comunicación dinámico, actualizado y práctico para la administración de la educación provincial. (p. 24).

Como ya se dijo, no hay diferencias en el formato, entre estos boletines y los de años anteriores, aún en Dictadura. Pero sí se advierte en el texto anterior que se expone aquí como ejemplo, la aparición de ciertas palabras más acordes con los tiempos democráticos y con la intención de estimular la participación por parte del personal docente y no sólo la información de las decisiones ministeriales. Expresa, además, que todos juntos forman un equipo de trabajo, dando la idea de la amplia participación que se pretende, haciendo de este instrumento de comunicación un vector dinámico entre el ministerio y las escuelas.

⁶¹ Página final del Boletín que cada institución debía completar y enviar a la "Coordinación del Boletín Informativo" como constancia de conocimiento del mismo por parte de los docentes y además, como instrumento comunicación a partir de consultas, opiniones y sugerencias. (Scaneado del original Boletín Informativo Año 1, N°1 1986, p: 25) Ver anexo N°8

9. EL DISEÑO CURRICULAR INEXISTENTE

Como se mencionó al inicio de esta tesis, el Nivel Inicial en Santa Fe se caracterizó por la ausencia de currículum hasta después de la sanción de la Ley Federal de Educación⁶². Lejos de considerarse como una anomalía, para muchas docentes, esta condición significó una apertura que posibilitó mayor grado de creatividad en la planificación de las clases, proyectos o unidades didácticas. Mucho de lo que habían aprendido en su formación como docentes era indispensable a la hora de organizar la enseñanza, como así también distintas publicaciones y bibliografía específica que se difundían en ese momento. Así lo expresan algunas de las entrevistadas:

Seguimos trabajando igual en el '76 y te digo, la dirección nos permitía recrear todo lo del profesorado. Claro, nosotros pensábamos de acuerdo a lo que habíamos aprendido en los profesorados; copiábamos incluso de los primeros grados. Pero mucho de los profesorados, con los instructivos que nos habían dado allí; recreamos, no copiábamos de un currículum. Había unos libritos Aimé, que traían actividades, y también con la Enciclopedia de Preescolar, todos los tomos. Nos dieron herramientas para después poder crear. Y otro era el material que editaba el grupo operativo de Córdoba porque Córdoba tiene mucha más historia en el Jardín de infantes, nos llevaba ventaja en la creación y subvención del preescolar. (Entrevista N° 4).

Estaba pensado el trabajo pedagógico aunque no estuviera estipulado en un currículum; trabajábamos con la Enciclopedia Práctica Pre escolar, así se llamaba y eran 5 tomos y después aparecieron dos de maternal, estaban la fundamentación y las actividades a realizar, eran libros de cabecera prácticos que estaban secuenciados y te daban ideas y planificábamos aunque no teníamos currículum. Planificábamos en parrilla más que nada el día, era una planificación diaria donde se ponía por hora qué cosas hacías y qué actividades concretas y qué recursos ibas a utilizar. (Entrevista N° 3).

...hubo de parte de las maestras una necesidad de tener currículum; sí en la democracia ya empieza el congreso pedagógico y ahí tuvimos parte en la discusión, junto con padres, gente de la comunidad que eran representativos; se discutía y no quedaba mucho en limpio, pero bueno, se dejaba en actas y esas actas se elevaban y

⁶² La Ley Federal de Educación se sancionó en abril de 1993 con el Gobierno de Carlos Menem. El Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe entró en vigencia en 1997, siendo Gobernador Jorge Obeid. La comisión formada para la elaboración de dicho currículum se creó por Resolución Ministerial Provincial n°445/96, firmada por la Ministra María Rosa Stanoevich.

el congreso quedó trunco. Si bien la Ley Federal tiene sus contradicciones fue la primera vez que tuvimos obligatoriedad en 5 años y currículum; se organiza el sistema educativo, esa ley reemplaza la 1420. (Entrevista N° 2).

Sin embargo, durante la dictadura los Jardines de Infantes y las salas de Pre escolar recibieron suficiente cantidad de documentos con indicaciones didácticas que señalan que, a pesar de la ausencia de currículum, existía un fuerte control del contenido a enseñar y de la metodología empleada.

Además de la documentación ya descrita en el capítulo anterior referida a la enseñanza elaborada por el Departamento de Perfeccionamiento Docente; se puede mencionar que durante los años '81 y '82, las instituciones recibían unos escritos emanados de la Dirección General de Nivel Pre escolar a cargo de la Profesora Adela del M. Bombín de Giancarelli, Allí se establecían tareas muy específicas que los docentes debían cumplir y enviar a dicha dirección en tiempo y forma. Se dividían en:

- Unidad de información: Contenía una detallada especificación de la estructura organizativa del currículum del Nivel Inicial.
- Unidad de análisis: que desarrollaba distintos temas teóricos referidos a los elementos constitutivos del currículum que los docentes debían analizar, escribir conclusiones y enviarlas a la Dirección General del Nivel Inicial. Los temas eran: objetivos, contenidos, metodología, aspecto interrelacional, experiencias de aprendizaje, evaluación.
- Unidad de análisis y experiencia: donde además de la reflexión sobre los temas que allí se desarrollaban, los docentes debían poner en práctica las actividades que se sugerían y explicitar los resultados. Los temas abarcados aquí contemplaban los contenidos del nivel en sus respectivas áreas; educación musical, ciencias, dramatización y teatro, actividades de lenguaje, actividades de educación física, expresión y comunicación⁶³.

Como se ve claramente, todos los temas a desarrollar se relacionan con los elementos constitutivos del currículum, por lo cual si bien el nivel careció de este hasta la década del '90, los docentes recibían indicaciones muy precisas acerca de qué y cómo enseñar⁶⁴.

⁶³ Extracto textual de los documentos que llegaban a los Jardines de infantes y salas de preescolar con indicaciones de actividades que los docentes debían cumplimentar y elevar a la supervisión en tiempo y forma durante los años '81 y '82

⁶⁴ Para la lectura más minuciosa de las unidades que llegaban a los Jardines de Infantes y salas de Preescolar de las Escuelas Primarias desde la Dirección General de Educación Inicial durante los años

En esta misma época, concretamente en el año '81, se constituyó una comisión destinada a elaborar un currículum para el nivel. A partir de una experiencia piloto donde participaron Jardines de Infantes de toda la provincia, dicha comisión logró escribir un documento curricular que aprobado en el '83, que se derogó en el '84 sin haber logrado entrar en vigencia.

9.1 Análisis de la normativa marco de los Lineamientos Curriculares. Nivel Inicial. 1983

En el año 1981, por disposición de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar N° 280⁶⁵ se formó una Comisión encargada de elaborar los Lineamientos Curriculares para el Nivel Preescolar. La misma estaba integrada por la Directora General de Educación Preescolar, las Supervisoras de Educación Preescolar, la Jefa del Departamento de Perfeccionamiento Docente y sus asesores, dos generales y siete correspondientes a distintas áreas, a saber, Ciencias Sociales, Lengua, Ciencias Naturales, Matemática, Pedagogía, Psicología, y cuatro colaboradores entre los que se encontraba un pediatra y un profesor de Filosofía y Pedagogía.

Se comprometieron en la experiencia cuarenta y tres Jardines de Infantes oficiales de distintas ciudades de la provincia y trece Jardines de Infantes Privados de distintas ciudades de la Provincia; como así también los dos Jardines de Infantes Municipales de las ciudades de Santo Tomé y Rafaela.

⁶⁵ '81, '82 Ver anexo N° 9

⁶⁵ Disposición de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar N° 280 del 16 de julio de 1981, firmada por Osvaldo José Dumois, Director Provincial de Educación Primaria y Preescolar. Dicha disposición establece que teniendo en cuenta que el Nivel carece de Bases Curriculares y la necesidad de elaborar este instrumento rector que oriente y dé coherencia a la labor educativa de los maestros del nivel; considerando que dicho documento deberá ser el resultado de una labor participativa. Que esa condición puede satisfacerse ampliamente con el trabajo directo de las Supervisoras quienes tienen el conocimiento y la vivencia de la educación Preescolar sistemática. Que frente a la necesidad prioritaria de elaborar las Bases Curriculares y atender los requerimientos más urgentes del circuito, es necesario implementar la forma que permita la concreción de uno y otro cometido; por ello: El Director provincial de Educación Primaria y Preescolar dispone:

“- Constituir una Comisión que tendrá a su cargo la elaboración de los lineamientos curriculares básicos del nivel Preescolar.

- Designar como integrantes de la citada comisión a la Sra. Directora General de Educación Preescolar Profesora Adela del M. Bonvín de Giancarelli y a las siguientes Supervisoras del Nivel: Prof. Alba Y. de Abalo; Prof. Arminda B. de Montes, Prof. Beatriz Martínez, Prof. Cristina Melagrani, Prof. Haydée S. de Herbas.

- Dejar establecido que la aludida comisión sesionará dos semanas alternativamente, en el mes, debiendo informar a esta Dirección Provincial sobre lo actuado al cabo de cada semana de trabajo y presentar copia del documento que se remitirá a los establecimientos pilotos”

El documento curricular que dicha comisión logró elaborar llamado ‘Lineamientos Curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años’, fue validado por la Resolución Ministerial N° 1109⁶⁶ del 29 de noviembre de 1983 y firmado por el Ministro de Educación y Cultura Profesor José Carlos Mari Rousseau. La misma establecía que, ante la carencia de Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial, había necesidad de contar con un instrumento rector para orientar con coherencia a la labor educativa en dicho nivel. Entre los considerandos se lee:

Que la constitución de esta Provincia y distintas normas legales aseguran a este nivel el contexto jurídico para aplicarlo con miras a su correcta organización y desarrollo;

Que la educación inicial constituye un nivel en el sistema educativo dado que, excepto en lo filosófico donde es común, tiene fundamentos y metodología propios;

Que se constituye en apoyo de la acción educativa que debe asumir la familia, ayudando a fortalecerla como núcleo social básico;

Que la sistematización de los aprendizajes en este nivel educativo asegura la articulación con el siguiente;

Que la educación en el nivel inicial contribuye eficazmente al desenvolvimiento personal del proceso educativo, posibilitando entre otros, la detección y tratamiento temprano de problemas de maduración en los niños;

Que la Comisión designada por Disposición N°280/81 de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Pre-Escolar ha concluido su labor, elaborando un documento que contiene los elementos básicos para el logro de ese objetivo propuesto.

Que su metodología participativa permitió su experimentación en setenta y dos Jardines de Infantes, asegurando los resultados.

De esta manera, el Ministro de Educación y Cultura resuelve

Aprobar los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe que obran de fojas 8 a 105 de estas actuaciones y deben ser consideradas parte integrante de la presente resolución.

Disponer su aplicación en los Jardines de Infantes y en las secciones pre-escolares de las Escuelas Primarias de la Provincia a partir del período lectivo 1984.

Sin embargo, apenas unos meses más tarde, la Resolución N°67 del 30 de enero de

⁶⁶ Resolución Ministerial N° 1109 del 29 de noviembre de 1983. Firmado por el Ministro de Educación y Cultura Profesor José Carlos Mari Rousseau.

1984⁶⁷ deja sin efecto la implementación de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial, dando las siguientes justificaciones. Considera que del análisis efectuado por la Comisión Curricular designada a tal efecto por Disposición 280/81 se desprende que no responden a las exigencias, que en la materia, proponen los lineamientos de la actual Política Educativa Provincial⁶⁸. Que por tratarse de un instrumento fundamental en cuanto orientador y sistematizador de la labor educativa en el nivel preescolar, resulta necesaria la elaboración de nuevas pautas ajustadas al propósito señalado. Que las tareas a asumir para el logro de dichos fines exigen la participación activa de todos los docentes del nivel, cuyas conclusiones serán evaluadas por una comisión técnica⁶⁹ constituida al efecto. Entonces el Ministro resuelve:

Suspender la aplicación de los ‘Lineamientos Curriculares del Nivel Inicial 4 y 5 años’, aprobado por Resolución Ministerial N° 1109/83.

Disponer la elaboración de un nuevo documento curricular para el nivel pre-escolar de conformidad con los lineamientos de la actual Política Educativa Provincial.

La Dirección Provincial de Educación Primaria y Pre-escolar dispondrá lo pertinente para que dicho documento surja de la participación activa de los docentes del nivel, debiendo ser sus conclusiones evaluadas por una comisión técnica constituida por representantes del Cuerpo de Supervisores, delegados del personal docente y directivo de las unidades educativas, asesores profesionales y miembros del Departamento de Perfeccionamiento Docente.

9.2 Análisis del contenido de los Lineamientos Curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años

El documento curricular desarrolla los siguientes títulos: Fundamentación. Introducción. Conceptos que contemplan la naturaleza del alumno y las posibilidades de aprendizaje. Objetivos generales propuestos. Objetivos específicos y actividades sugeridas. Metodología para la elaboración de unidades pilotos. Anexos: abarca las orientaciones didácticas para el docente de Nivel Inicial y estadísticas del Nivel Inicial. Se evidencia de la sola lectura de los apartados que lo componen, que dentro de los elementos constitutivos curriculares no se encuentran detallados los contenidos. Es claramente un

⁶⁷ En una modificación hecha al dorso de la Resolución 1109/83 se lee ‘Suspendida la aplicación de los Lineamientos Curriculares’ por Resolución 67/84.

⁶⁸ Los lineamientos de la Política Educativa Provincial se detallan en el próximo capítulo referido a las ‘mesas de trabajo’ desarrolladas durante el año 1984.

⁶⁹ La comisión técnica que se menciona en esta Resolución verdaderamente se creó y funcionó al mismo tiempo que en las ‘Mesas de trabajo’. Se intentaba elaborar Bases curriculares a partir de la participación amplia de todos los docentes de la Educación Preescolar, Primaria y Especial, mediante la discusión de los nuevos Lineamientos de la Política Pública para la Educación Santafesina.

diseño con preponderancia de objetivos que, explicitan, en su propia formulación, los contenidos a enseñar.

En la fundamentación, una breve historia del Nivel, inicia considerando las intenciones educativas para los más pequeños, desde Domingo F. Sarmiento luego de visitar, en Francia, a las llamadas ‘Salas de asilos’ Los primeros marcos legales que se explicitan, están determinados por la Constitución y la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires. También se cita a la Ley Nacional de Educación Común 1420 sancionada el 8 de julio de 1894. Esta ley establece que: “además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente...” (Capítulo N°1 titulado “Principios generales sobre la enseñanza pública en las escuelas primarias” Art. 11).

Sin embargo, se aclara que no fue un crecimiento sostenido y a principios de siglo, el Consejo Nacional de Educación, sólo creó Jardines de Infantes en las Escuelas Normales de su jurisdicción. Si bien todos los gobiernos provinciales estaban abocados al tema de la alfabetización, en la Provincia de Santa Fe, la Constitución establecía como responsabilidad del Estado Provincial, “proveer al establecimiento de un sistema de Educación Preescolar” (art: 109)⁷⁰. Se destaca a personalidades que tuvieron participación en la concreción institucional del Jardín de Infantes como el maestro santafesino, Luis Borruat, que en 1915, desarrolla una interesante acción pedagógica en ‘La casa del niño’ y siendo ascendido a Inspector General de Enseñanza Normal y especial en 1922, reforma planes escolares y ubica a la Educación Preescolar en un lugar destacado. Menciona los antecedentes legales como La Ley Provincial de creación de Jardines de Infantes que se sanciona el 12 de julio de 1949 regulando la dependencia de los mismos, los requisitos para la función docente y la responsabilidad del Poder Ejecutivo de organizar cursos del Profesorado de Jardines de Infantes. Se establece además que este documento constituye una primera etapa de un proceso que llevaría a concretar las Bases Curriculares del Nivel Inicial, con la metodología especificada en estos lineamientos.

⁷⁰ Constitución de la Provincia de Santa Fe. 14 de abril de 1962. Boletín oficial 18 de abril de 1962. SECCIÓN OCTAVA CAPÍTULO ÚNICO – Educación. Artículo: 109. “El Estado provincial provee al establecimiento de un sistema de educación preescolar y elemental y puede organizar y proteger también la enseñanza secundaria, técnica y superior. La educación impartida en los establecimientos oficiales es gratuita en todos sus grados. La educación preescolar tiene por objeto guiar adecuadamente al niño en sus primeros años, en función complementaria del hogar. La educación elemental es obligatoria e integral y de carácter esencialmente nacional. Cumplido el ciclo elemental, la educación continúa siendo obligatoria en la forma y hasta el límite de edad que establezca la ley”

En la introducción, dicho documento deja establecido que:

Los presentes Lineamientos Curriculares están elaborados respetando el Fin y los Objetivos de la Educación Argentina y responden al intento de instrumentar un documento rector que establezca principios básicos, que posibiliten una acción coherente en la Provincia y permitan atender a las necesidades y características de cada realidad personal y social, incorporando criterios pedagógicos acordes con los avances científico-técnicos y orientados por una filosofía que propicie la realización de la persona como ser corpóreo, conformado desde su espíritu, en el pleno despliegue de sus potencialidades y en el equilibrio de una libertad responsable. (Lineamientos Curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años 1983, p.13).

En el siguiente apartado titulado, ‘Conceptos que contemplan la naturaleza del alumno y las posibilidades de aprendizaje’ se detallan explicaciones en torno a los conceptos de crecimiento y desarrollo como marco para el “señalamiento de datos antropométricos y fisonómicos fundamentales del niño en escolaridad inicial que todo maestro debe conocer” (p.19). Se dedica a desarrollar la génesis de esas transformaciones en el niño sano de cuatro y cinco años de edad, considerando cuestiones neurológicas en su estructura y fisiología. Se detallan desarrollos respecto de lo visual, lo auditivo, lo olfativo, lo táctil. Finamente abarca el tema de las percepciones y sensaciones para establecer pautas de estimulación de las mismas ligadas al desarrollo de los diferentes sentidos. Al mismo tiempo, se considera que el desarrollo de la actividad motriz infantil se centra en los distintos tipos de movimientos propios de esta edad evolutiva; precisión, rapidez y fuerza muscular. Considera además, el sistema postural, las necesidades corporales de alimentación y abrigo, las relaciones sociales y vínculos afectivos. Luego se refiere a algunas concepciones Piagetianas referidas a la lateralidad respecto del desarrollo de los dos hemisferios cerebrales y la imagen corporal como fenómeno social que integra procesos de diferenciación e integración.

Luego desarrolla conceptos ligados al egocentrismo infantil y su gama de condicionamientos sociales en la relación que el niño entabla con los adultos que lo rodean y con otros niños. El desarrollo de la conceptualización es tomado desde el punto de vista genético adhiriendo a las etapas evolutivas de Piaget. Preconceptos, pre relaciones, pre causalidad de dos a cuatro años que va avanzando hacia los cinco años sin lograr todavía la reversibilidad. En cuanto a las coordenadas espacio-temporales, las considera fundamentales en el desarrollo de la causalidad. Considera al pensamiento

infantil en esta etapa como preoperatorio. Adhiriendo a la postura Piagetiana, relaciona afectividad e inteligencia y sus desarrollos concatenados.

Considerando el aspecto social en la participación de actividades con otros niños, aborda el tema del juego, tan típicamente propio de este nivel educativo. De este modo, establece que la acción simbólica se aplica a todos los objetos que lo rodean utilizados como juguetes. El punto central de las consideraciones sobre el juego está puesto en las capacidades físicas, las relaciones interpersonales y la creciente conciencia que el niño tiene de sus propias capacidades. Distingue entre juego simbólico y juego de imaginación dando ejemplos de cada uno. Explica también las características y los beneficios de actividades físicas y de música para los niños de esta edad ofreciendo ejemplos de cada una.

Finalmente esboza una recomendación final que los maestros debían entender como una orientación en su hacer pedagógico.

Advierte que 'es nocivo tratar de apresurar la evolución de un niño como mantenerlo en un nivel anterior al que le corresponde, pues cada uno madura de acuerdo con su propio ritmo' ...'Cada niño tiende hacia un estilo de vida que le es propio. Por tanto, la afirmación de sí mismo es el centro sobre el cual debe apoyarse toda acción educadora'. (p. 40).

Los objetivos generales son cinco desglosados a su vez en una serie de contenidos que, aunque no especificados como tales, son detallados para cada uno. Esta estructura curricular demuestra que el eje organizador del currículum estaba dado por los objetivos educativos; lo cual se inscribe en la llamada 'Pedagogía por objetivos'⁷¹:

- Posibilitar el conocimiento del cuerpo del niño.
- Estimular las percepciones de las cualidades del objeto presentado a todos y cada uno de los sentidos.
- Favorecer el completamiento y cierre de la estructura preoperatoria.
- Favorecer la búsqueda de la identidad personal.
- Contribuir al desarrollo de la función simbólica. (p. 43).

Luego hay un apartado para los objetivos específicos que van acompañados por una serie de actividades. A modo de parrilla se despliegan esos objetivos con su referencia al

⁷¹ En la bibliografía se puede leer la Taxonomía de Bloom, herramienta para que los docentes enuncien los objetivos de aprendizaje en sus planificaciones.

objetivo general al cual especifican y a qué punto fundamental del desarrollo infantil corresponden: -Sistema corporal. -Funciones de conocimiento. -Funciones afectivas. -Funciones de representación.

En la siguiente sección, se establece la metodología para la elaboración de unidades pilotos que los Jardines de Infantes participantes debían diseñar y aplicar para luego ser evaluada esa secuencia y definir el futuro diseño curricular, en virtud de esos resultados. Se establecía la siguiente secuencia: -Diagnóstico. -Pronóstico. -Selección y Organización (esta es la Unidad Piloto en sí con objetivos, actividades, recursos, criterios de evaluación). Contiene además, una serie de explicitaciones y ejemplos para cada uno de los puntos solicitados.

Como ya se mencionó, el primer paso es el diagnóstico de la realidad social donde está inmerso el establecimiento escolar. Se detallan una serie de elementos que se deben tener en cuenta y deben ser descriptos. A saber:

- 1) Localización, área geográfica, infraestructura y equipamiento que permiten describir el área geográfica y las obras de infraestructura; las ventajas y desventajas de la ubicación zonal del medio en que está inserta la escuela.
- 2) Clima, como factor esencial vital que influye en la vida del hombre y decisivo en el desarrollo económico de la sociedad.
- 3) Recursos naturales, considerados como 'bienes geográficos' que constituyen en sí mismos fuentes de riqueza que se deben estudiar para su mejor aprovechamiento, conservación y aprovechamiento.
- 4) Vivienda, considerando el tipo, la higiene y su uso como una muestra del nivel cultural, social y económico de la familia.
- 5) Familia, su constitución y su forma de vida; porque es el punto de partida de la sociedad (célula base) y por lo tanto permite conocer a la sociedad y al educando.
- 6) Institución Escolar por ser el condicionante y posibilitante de la acción educativa.
- 7) Otras instituciones sociales que cumplen la función de mantener la estabilidad de la sociedad, de controlar, estimular o retardar los procesos de cambio.
- 8) Nivel Sanitario ya que el estado de salud condiciona las posibilidades de promoción de la comunidad y determina los lineamientos de la labor educativa.
- 9) Fuentes de Producción y trabajo por ser el condicionante socioeconómico del hacer educativo, del arraigo del hombre a su medio y del desarrollo de la zona en que está nuestra escuela.
- 10) Nivel de Cultura General y Aspiraciones; en la medida que permite detectar estímulos y barreras del cambio social, para utilizar los procedimientos y técnicas adecuados para la promoción de la comunidad. (pp. 61-62).

El documento detalla la manera de cumplimentar con estos requisitos dando a la institución la libertad de adaptar y enriquecer estos contenidos de acuerdo al medio en el cual se encuentra inmersa. Este estudio diagnóstico será el fundamento básico para la Planificación a Nivel de la Escuela.

Las acciones concretas que las instituciones, es decir, los Jardines de Infantes seleccionados, debían cumplimentar para la elaboración de estas unidades pilotos eran las siguientes:

- Un mapa o croquis, con las rutas, caminos, vías férreas y poblaciones cercanas; considerando también los telégrafos, teléfonos, radio-aficionados. Obras relacionadas con recursos hídricos, energía. Ocupación y utilización del suelo, industrias, barrios.
- Las precipitaciones pluviales, la temperatura, los vientos, siempre consideradas a la vida socioeconómica de las poblaciones.
- El agua y su distribución; el suelo disponible para la explotación, tipos, erosión. Flora y fauna.
- Vivienda individual de la familia o compartida. Tenencia. Materiales de construcción. Mobiliario. Número de habitantes por habitación (hacinamiento o promiscuidad) Sanitarios y limpieza.
- Familia estable o inestable. Legalización del núcleo conyugal. Componentes de la familia. Centros de autoridad. Interrelaciones entre los miembros de la familia (respeto, conflicto, confianza, costumbres, vicios) Sostén de la familia. Aspiraciones para los hijos.
- Edificio de la Escuela. Equipamiento. Planta escolar, maestros y alumnos. Organismos co-escolares e internos.
- Respecto de otras instituciones sociales se consideraban: las del tipo económico (cooperativas, bancos, comercios), las de tipo cultural y deportivo (clubes, bibliotecas, peñas, vecinales), las de asistencia social y espiritual (hospital, dispensarios, misiones evangélicas), las instituciones religiosas -autoridades del medio (Intendente, comisario, juez de paz, presidente comunal).
- Nutrición y hábitos alimenticios adecuada o insuficiente no sólo del niño sino también de la familia. Mortalidad infantil, índices y causas. Mortalidad general, causas. Enfermedades habituales, endemias. Vicios, tabaquismo, alcoholismo. Existencia o no de medicina preventiva. Educación sanitaria, vacunación.
- Trabajo que realizan los padres y rol que juegan dentro de la economía familiar. Tipos de oficios, empleo, relación salarios, costo de vida, artesanías, elaboración de productos regionales. Diversificación o ampliación de fuentes de trabajo existentes. Existencia de huerta, granja, cocina, costura. Tipos de trabajo, horarios, condiciones.
- Alfabetización, grado de escolaridad de los miembros de la familia. Consideración

de lecturas, diarios, revistas, libros. Participación en clubes, peñas, bibliotecas, vecinales, asociaciones. Creencias mágicas, médicas, religiosas. Apego a las tradiciones. Resistencias o disposición al cambio. Aspiraciones. (pp. 63-64).

A continuación, un apartado aconseja a las maestras que para realizar el diagnóstico presuntivo biopsicosocial de sus alumnos deberán remitirse a los “Conceptos que contemplan la naturaleza del niño y las posibilidades de aprendizaje” (del mismo texto, p. 19) extrayendo de los mismos, los datos necesarios para la elaboración de guías de observación. El diagnóstico elaborado es tan exhaustivo que parece una especie de censo nacional de población; además se remarcaba que dicho estudio detallado permitirá realizar un pronóstico donde los docentes tendrán que establecer las conductas a lograr en sus alumnos. En las indicaciones que se les daba a los docentes para realizar el pronóstico que les permitiría planificar los objetivos y las actividades, se ven claramente desarrollados conceptos adscriptos a una concepción conductista del aprendizaje, centrados en los objetivos. Veamos algunas:

- Al finalizar el Nivel Inicial (metas a largo plazo).
- Al finalizar cada etapa del Nivel (metas a mediano plazo).
- A través de los distintos centros organizantes que permiten la planificación para un año escolar (metas a corto plazo).

Para la identificación de los centros organizantes, se deberán basar:

- En los aspectos relevantes de la comunidad.
- En la caracterización de los niños de su sección.
- En el pronóstico presuntivo.

Para la selección de las actividades, la docente tendrá en cuenta las que se proponen a modo de ejemplo en el documento, en razón de que fueron elaboradas atendiendo a las características del niño de este Nivel y el logro de los objetivos propios del mismo.

Para la organización el docente tendrá en cuenta:

- Los centros organizantes.
- Los alcances y la continuidad: Los alcances hasta dónde puede y debe abarcar en los contenidos y en los procesos orgánicos (sistema corporal) y psíquicos (funciones de conocimiento, funciones afectivas, funciones de representación).

En cuanto a la continuidad, se plantean dos dimensiones:

- Secuencia: alude al orden de los aprendizajes en un grado de complejidad creciente para lograr un progreso vertical, siguiendo los hilos organizantes que tienen que ver con las conductas y con las funciones y sistemas antes mencionados.
- Integración: en el sentido de la correlación horizontal de las distintas actividades

con la consiguiente ramificación de los hilos organizantes. (pp. 64-65).

Al final, se adjuntan, en este documento curricular, dos anexos. El primero conteniendo las orientaciones didácticas para el docente de Nivel Inicial que incluye:

- La estructura ambiental del jardín en las salas y en los espacios exteriores apelando fundamentalmente a la seguridad de los niños y con citas de Resoluciones Ministeriales a tal efecto.
- La estructura administrativa de la planta escolar donde se estipulan los cargos docentes y no docentes (administrativos y de maestranza) para los Jardines de Infantes Comunes, Integrales y Maternales.
- Las relaciones interpersonales con un desarrollo que no ahorra consideraciones para hacer que esas relaciones no se vuelvan conflictivas, considerando al personal docente y no docente, a los niños, a las familias y a la supervisión.

El segundo anexo da cuenta de estadísticas de Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe en base al Censo Nacional de 1980. Completa la información en una serie de tablas y gráficos donde se especifican cantidad de establecimientos provinciales oficiales, privados, alumnos matriculados y su respectiva evolución entre los años 1979 y 1983. Incluye también cuadros comparativos de porcentajes respecto de la evolución del Nivel Inicial comparado con los otros niveles del sistema, primario, secundario, superior y universitario.

En la bibliografía que se expone en el documento se encuentran, como es de esperarse en esa época, los libros del pedagogo García Hoz que como ya se dijo fue el mentor de las teorías pedagógicas durante la dictadura.

Después de esta breve exposición acerca del contenido de los Lineamientos Curriculares, sería interesante analizar más profundamente en qué puntos se encuentra en consonancia con los fundamentos teóricos de la época estudiada, contenidos en el marco teórico de este trabajo; como así también cotejar, en las conversaciones con las maestras jardineras entrevistadas, por qué estos lineamientos no concluyeron en un diseño curricular como era la idea original de este proyecto y si fue efectivamente evaluado el diseño y aplicación de las unidades pilotos aquí mencionadas en los Jardines de Infantes seleccionados a tal fin. Para lograr esto, es menester realizar una investigación más exhaustiva y centrada en lo curricular en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe y entrevistar a docentes que participaron en este proyecto, cuestión que queda pendiente para un próximo trabajo ya que, en este caso, ese abordaje

supera y excede ampliamente el alcance de este escrito.

En cuanto al análisis de los relatos de las maestras, pareciera que en la sala no hubo cambios sustanciales entre una época y la otra, incluso con el advenimiento de la democracia. Los postulados de la Escuela Nueva, justamente por su heterogeneidad, se encastraron a la manera de un puzle con los postulados del personalismo detentados por la dictadura y difundidos ampliamente en las clases preparadas por la Comisión de Perfeccionamiento Docente a través de circulares y boletines informativos, especialmente a partir del año 1980.

El complejo movimiento pedagógico denominado ‘Escuela Nueva’, ‘Escuela Activa’ o ‘Nueva Educación’, estuvo constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario pedagógico internacional (Europa, Estados Unidos y Latinoamérica). Sus postulados tuvieron un importante impacto en la producción de numerosas experiencias oponiéndose, en parte, a la escuela ‘normal positivista’. El escolanovismo estuvo potenciado por los horrores de la guerra de 1914 y el hambre y la desocupación materno-paterna, producto de la crisis mundial de 1930. La guerra fue evaluada como producto del fracaso de la educación recibida por las generaciones adultas.

Las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad formuladas por Rousseau; las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital de Pestalozzi; la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de Fröebel, fueron referentes fundamentales en este movimiento y se plasmaron con fuerza en la concepción pedagógica del Jardín de Infantes. Como movimiento abarcó propuestas, expresiones y corrientes variadas reuniendo a pensadores tan diferentes como John Dewey, María Montessori, Ovidio Décroly, Jean Piaget y muchos otros. Lo que los unía era la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional, retocada científicamente por los ‘normalizadores’.

Suele ubicarse el desarrollo de las ideas de la educación nueva, en la Argentina, durante las décadas del ‘20 y del ‘30 tomando una fisonomía particular debido, entre otras circunstancias, a un camino ya abonado. Carlos Vergara había sido a fines del siglo XIX un precursor del gobierno propio infantil y las ideas de Fröebel habían ingresado en la Escuela Normal de Paraná a través de José María Torres y Sara Eccleston.

Este complejo movimiento no pretendió modificaciones en la estructura del sistema escolar o su democratización cuantitativa. En realidad se trató de problemáticas vinculadas con la cotidianidad de la escuela. Entre otros criterios se expresaron a favor

del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la autonomía y libertad de elección. Otras de las innovaciones, a veces resistidas y otras veces incorporadas, fueron la supresión del estrado, la imprenta en la escuela, el dibujo y la composición libre, el autogobierno escolar y la integración con el medio local. Como testimonio de las innovaciones muchos docentes registraban su trabajo en diarios de clase.

Desde perspectivas y prácticas diferentes, Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery y Florencia Fossati, fueron algunos de sus defensores en la Argentina.

Las posiciones más filosóficas estuvieron representadas por pedagogos de institutos de formación docente y universitarios como Mantovani y Calzetti.

No obstante, cabe destacar que la Escuela Nueva, por la heterogeneidad de sus postulados, también abrazó concepciones tecnicistas en sus diversos matices, así es como se subsumió a los imperativos de un orden conservador durante la década del '30. Su ideario "comenzó a ser encorsetado por los pedagogos simpatizantes de los gobiernos militares y nacionalistas en una matriz moral y de control disciplinario" (Carli, 2002, p.233). Esto aproxima una explicación para comprender los tímidos cambios que aparentemente se dieron en el trabajo cotidiano en las salas del Jardín de Infantes, como así también la recepción complaciente que algunas maestras dicen haber tenido respecto de los postulados del personalismo de García Hoz. Estas palabras son elocuentes al brindar un panorama respecto de la aceptación de las distintas teorías por parte de los docentes:

García Hoz marcaba la línea del ministerio y tuvimos un congreso que fuimos todas donde él hablaba y era el gran pope y no había muchos criterios de darse cuenta quién era, él hablaba de la educación personalizada pero no teníamos muchas disidencias en la concepción que él marcaba, eh? La gente lo aceptaba y era un gran pope que venía y nos marcaba la línea.

¿Y cómo ves vos esa especie de acople entre lo que ustedes hacían en el jardín con las concepciones que habían aprendido y con García Hoz?

Se sumaba, se hacía una sumatoria, no había una acción crítica de una cosa o de la otra, se sumaba, todo lo que venía nuevo se incorporaba, era una sumatoria, se acoplaba entonces no lo contradecía, no había análisis crítico, se sumaba y así se fue armando el nivel, con sumatorias. (Entrevista N° 2).

9.3 Mesas de trabajo. Hacia un proyecto común de cambio curricular. 1984

En el mes de agosto del año 1984, habiéndose derogado la aplicación de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial, se conformaron las llamadas ‘Mesas de Trabajo’ que estaban formadas por maestros de Nivel Primario, Preescolar y Especial. El propósito de ese trabajo era, precisamente, elaborar los diseños curriculares para cada nivel del sistema educativo. En el seno de esos grupos operativos, se llevaban a cabo lecturas de material teórico y discusiones en torno a temas generales acerca de las distintas visiones sobre el hecho educativo. No se circunscribían solamente a tratar temas ligados a la teoría curricular, sino que se explayaban en la necesidad de contar con criterios comunes pedagógicos; y también en la necesidad de una discusión abierta y democrática que antes, en época de la dictadura, había sido sesgada debido a las prohibiciones del régimen autoritario.

Uno de los participantes activos en la organización de esas mesas de discusión, director de una escuela primaria, relata la experiencia de este modo:

Nosotros veníamos, en el 84, con las bases curriculares que se usaban durante la dictadura donde había sido todo armado con las taxonomías de Bloom; organizar los objetivos, todo pautado con una orientación en psicología con Piaget muy norteamericana, no francesa, porque había dos corrientes y la corriente norteamericana era un Piaget muy enjuagado digamos, con un objetivo en la educación donde se plasmaba el personalismo y el objetivo de educación de la provincia incluía valores morales cristianos y trascendentales; eso fue lo que se venía dando desde la dictadura. Cuando asume el gobierno de Vernet como gobernador y Colasurdo como Ministro de Educación sale un documento de Lineamientos para una política educativa provincial. Entonces había todo un documento con principios que se mandaban a todas las escuelas para trabajar y discutir sobre esos principios, cambiaba mucho de lo anterior sobre todo en la participación de la comunidad, como una unidad de trabajo en la escuela. Fuimos convocados para trabajar los dos niveles, primario e inicial, y también especial, tanto privada como oficial. Había gente piola y otra gente que no se sabía para que estaba allí si no era para ver y controlar lo que ahí se estaba haciendo. Yo no estaba por primaria sino un poco coordinando todo ese trabajo. (Entrevista N° 6).

Ante la apertura democrática del ‘84, sería incorrecto pensar en un antes y un después absoluto. Los relatos de los entrevistados van dando cuenta de la porosidad de un sistema que, a través de disposiciones legales pretendía controlar y dirigir

autoritariamente la labor docente; como así también en la democracia la intención de ampliar las discusiones hacia modos más horizontales de participación docente. Sin embargo ninguna de estas iniciativas pudo ser plasmada en forma total y monolítica a lo largo y ancho de las escuelas y jardines de la provincia. Hubo intersticios tanto en la dictadura como en la reciente democracia para articular prácticas opuestas a las esperadas por el sistema reinante dando lugar a las rupturas y a las continuidades. La opinión de uno de los entrevistados echa luz sobre el asunto evidenciando cómo, en muchas ocasiones, en medio del clima de terror que se vivía en los oscuros años de la dictadura, se llevaban a cabo discusiones políticas que de alguna manera preparaban los tiempos por venir; resistencias cotidianas que generaban un aprendizaje valioso para la futura vida en democracia que se vislumbraba.

El miedo es el signo de esa época. Aunque en todo sistema siempre hay un margen donde se pueden hacer otras cosas que no están prescriptas, esos intersticios están en el aula. Yo en el '79 estaba como director de una escuela en Santa Fe y desarrollábamos ciertos niveles de democracia en el funcionamiento en las relaciones que eran impensables para la época. O sea esto que después pudimos hacer con las mesas de trabajo que fueron muy democráticas en el '84 no sale de la nada, sino de cierto aprendizaje que también pudimos hacer en la dictadura a pesar de todo. (Entrevista N° 5).

Otro relato avanza sobre las causas del fracaso de las mesas de trabajo, argumentando que:

A mí los supervisores me odiaban, yo era supervisor antes de tomar la dirección provincial de primaria y preescolar, y me costó mucho después seguir trabajando como supervisor. Porque en realidad los bajamos a los supervisores al nivel de los maestros, los hicimos reunir separados, que no fueran a las escuelas y que eligieran dos delegados como todo el mundo; estaban enojados porque ellos querían dirigir la cosa. Nosotros veníamos de un autoritarismo extremo y queríamos que las discusiones fueran en un ámbito de horizontalidad para romper con la verticalidad que se venía implementando. Queríamos democratizar la escuela. Para modificar el currículum escolar, hay que modificar las relaciones adentro de la escuela, las relaciones vinculares que se establecen en la institución, por lo tanto teníamos que pasar de una situación de verticalidad marcada que se daba en el proceso a una situación de horizontalidad, por eso estas cosas; reunir a los supervisores aparte, no dejar que los directores coordinen las reuniones. ¡Se frustró! ¡Era demasiado! Quizás muy ambicioso para el momento y fíjate vos que nunca se volvió a intentar.

Daba el momento porque era el auge de la participación en la Argentina.

¿Y por qué se frustró entonces? Se frustró porque la iglesia accionó para que no siga y cuando se avivaron de que nosotros éramos tipos que teníamos un pensamiento diferente, va... éramos medio zurdos, la iglesia se opuso fuertemente, operó fuertemente. (Entrevista N° 5).

La Resolución N° 1039⁷² del 23 de agosto de 1984 dispuso la constitución de la Comisión General encargada de analizar las bases curriculares y documentos afines de los niveles primario, pre primario y especial con la finalidad de elaborar una propuesta de renovación o estructuración curricular acorde con la nueva Política Educativa Provincial. Entre los considerandos se lee:

Que entre los principios básicos formulados en estos documentos se establece que la renovación curricular a emprender deberá tender fundamentalmente a la formación de una conciencia nacional y a la revalorización de nuestra propia cultura, armonizando conceptos y actitudes en torno al logro del bien común.

Que al plantear en términos de objetivos la formación de un sujeto consciente de lo propio y dispuesto a su permanente defensa y mejoramiento, se debe partir de una comprensión profunda del medio, orientada a la transformación efectiva del mismo.

Que dicha renovación curricular, encuadrada en un proyecto de educación permanente, deberá dar prioridad a lo cualitativo por sobre lo cuantitativo guiando al alumno a ejercer su pensamiento y a aprender a aprender, contribuyendo así a la formación de un sujeto reflexivo, crítico y solidario.

Que es imprescindible producir modificaciones en las relaciones vinculares – comunicación e interacción- que se establecen en la institución educativa, generando y afianzando relaciones horizontales favorecedoras del crecimiento en conjunto.

Que se hace necesario estimular la participación de los distintos sectores que integran la comunidad educativa apuntando a conformar estructuras permanentes que consoliden la democracia participativa.

Que es decisión de este Ministerio que las Bases Curriculares renovadas sean producto de la participación de todos los sectores, en especial de los docentes a través de las mesas de trabajo.

Para guiar y dar un marco teórico a la discusión en las ‘Mesas de trabajo’ se enviaron anticipadamente los Lineamientos Políticos para la Educación Santafesina. A saber:

⁷² Resolución Ministerial N°1039 del 23 de agosto de 1984. Folio 139 Firmada por el Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe Juan Carlos Gómez Barinaga.

- 1- La dependencia de cualquier tipo exige ineludiblemente la colonización cultural que abra las vías de la desprotección y postergación del pueblo, mediante la sistemática desvalorización de las propias raíces de lo nacional.
- 2- Un pueblo negado en la tarea fundamental de la elaboración de su cultura y su educación en un pueblo enajenado, sin identidad, en cuyo seno la esencia más profunda que lo singulariza es desvirtuada y postergada.
- 3- Históricamente, en nuestro país, el módulo educativo adoptado por las políticas dependientes se ha caracterizado por ser positivista en lo filosófico, autoritario en lo político, enciclopedista y científicista en sus contenidos y ha promovido el individualismo, la competencia, la injusticia social, la rivalidad, la desconfianza y la envidia, lo que devienen en confusión y divisiones, recursos políticos necesarios para la dominación.
- 4- Es, en definitiva, una propuesta que promueve la degradación de la condición humana, en donde el eje pasa del ser al tener y en donde se pierde la dimensión espiritual y trascendente del hombre.
- 5- El sistema educativo de hoy, por el contrario, debe orientarse hacia una concepción liberadora. La educación se convierte así en un proceso de transmisión y recreación de valores culturales para desarrollar las potencias humanas y trascendentes en armonía con la naturaleza y su comunidad.
- 6- Por lo tanto y teniendo en cuenta los principios que inspiran al Superior Gobierno de la Provincia, los lineamientos de la política educativa provincial deberán ser:
 - a) Desarrollar y afianzar una conciencia nacional y latinoamericana rescatando y explicitando los valores genuinos del pueblo y su existencia histórica.
 - b) Brindar igualdad de oportunidades para todos, con especial atención a los sectores marginados, teniendo en cuenta que la educación es un derecho inalienable de la justicia social.
 - c) Asegurar una educación popular y participativa al servicio de las necesidades de los educandos y del pueblo integrado de manera responsable y organizada a la comunidad. La escuela dentro de la comunidad educativa deberá ser un ejemplo, modelo y posibilidad de integración entre quienes la componen y todos los sectores del pueblo que no podrán estar ajenos ni ser espectadores pasivos.
 - d) Promover una educación liberadora que ejercite el pensamiento reflexivo, la capacidad creadora y el juicio crítico y que genere actitudes, habilidades y hábitos de educación permanente como medios indispensables para la realización del individuo y de la sociedad.
 - e) Impulsar una educación democrática donde la participación sea la forma de vida escolar en la que se ejercite la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso con la propia realidad. En este contexto cada educando será sujeto y objeto de su crecimiento personal y comunitario.
 - f) Llevar adelante una educación humanista y cristiana procurando la vigencia de los

valores éticos asumidos por nuestro pueblo, inspirados en la moral cristiana en convivencia y respeto.

De acuerdo con los lineamientos establecidos es necesario el desarrollo de las siguientes políticas básicas:

1) Una renovación curricular que tienda

- A la formación integral de la persona.

- A dar prioridad a lo cualitativo sobre lo cuantitativo con el objeto de brindar herramientas intelectuales y técnicas útiles que permitan la inserción creativa en el medio social.

- Al conocimiento profundo de la realidad como forma de compromiso actuante con la comunidad en su proceso de transformación.

2) Una redefinición del rol del docente en busca de la superación de la antinomia educando-educador que conciba esta relación como de aprendizaje común. Para ello es preciso lograr que los maestros, directores y supervisores sean reales orientadores y animadores de la acción educativa a través de una actitud creadora, crítica y reflexiva que privilegie los vínculos interpersonales.

3) Un proceso de desburocratización de la tarea docente que permita a los educadores la dedicación plena a su tarea específica.

4) Una participación consciente de la comunidad educativa en su conformación interna, las organizaciones gremiales docentes y los estamentos comunitarios intermedios –sindicatos, vecinales, políticos, cooperativos, religiosos- con la finalidad de elaborar, llevar adelante y evaluar la política educativa.

5) Una regionalización efectiva con una unidad de concepción centralizada y una ejecución descentralizada entendida como transferencia de poder de decisión de recursos y de las funciones correspondientes.

6) Una educación permanente centrada en el hombre como ser integral e integrado capaz de aprender y perfeccionarse durante toda su vida en y para la comunidad⁷³.

A partir de la Resolución N°1039, el Director Provincial de Educación Primaria y Preescolar, dispuso los relevos pertinentes a partir del 27 de agosto del mismo año para la conformación de la Comisión General⁷⁴.

⁷³ “Lineamientos políticos para la educación santafesina” Mimeo. 1984

⁷⁴ Disposición N°308 del 24 de agosto de 1984 Firmada por el Director Provincial de Educación Primaria y Preescolar, José María Tessa. Para el nivel preescolar fueron relevadas las siguientes docentes: Cristina María del Huerto Melagrani, Supervisora de Educación Preescolar. Zona Sur Circuito B. Susana Raquel Alessio de Gainza, Directora Jardín de Infantes N° 2 de Santa Fe. Liliana Gaspari de Borsarelli, Maestra Escuela N°26 de Santa Fe. Inés Carassai de Pusterla, Maestra escuela N°499 de Villa Constitución, Directora interina del Jardín de Infantes N°49. María Teresa Masei de Oliva, Maestra Jardín de Infantes N°38 de Rosario.

Para tal tarea se fijaron pautas que dicha comisión debía cumplir. A saber:

1) Elaborar la propuesta de encuadre metodológico y orientaciones para la adecuación curricular, en función de lo regional y lo nacional, para guiar la labor docente en el año lectivo 1985.

2) Preparar un proyecto de Bases Curriculares para aplicar en el ciclo lectivo 1986.

A propósito de la organización de dichas jornadas de discusión, uno de los entrevistados aporta que:

Nosotros en aquellas mesas pensamos en una participación en serio y yo sostenía y todavía sostengo que no hay participación posible sin organización y lineamientos de trabajo bien definidos que enmarquen; por eso aparece esa organización bien estructurada con su cronograma de trabajo. Se suspendían las clases para que los maestros pudieran encontrarse, discutir y producir, sino es imposible y también hicimos una en diciembre cuando los chicos ya no están en la escuela (Entrevista N° 5).

El proceso de desarrollo de las mesas de trabajo contemplaba cuatro etapas.

Primera etapa: 28/06 y 03/07 del '84. Jornadas completas con suspensión de actividades. Cada unidad escolar se constituía en asamblea para analizar los 'Lineamientos para una política Educativa Provincial' y llevar adelante la propuesta de trabajo. Para los docentes de las salas de Preescolar y de Jardines de Infantes las indicaciones eran que debían reunirse en las sedes donde habitualmente se realizaban las concentraciones de supervisión del nivel. En cada reunión debía designarse a un coordinador (que no podía ser el director de la escuela) y un redactor. A su vez, de cada asamblea debía surgir un delegado titular y uno suplente que asistiera a las mesas en la siguiente etapa. Las conclusiones de estas dos jornadas debían remitirse a la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar en Ministerio de Santa Fe.

Segunda etapa: 05/07/84. En esta asamblea participaban los delegados elegidos en cada unidad escolar y se reunían por circuitos. Los delegados de Salas de Preescolar y Jardines de Infantes debían reunirse en su Jardín sede. El coordinador sería el delegado del Jardín sede. En esta jornada, a su vez, se designaban un delegado titular y otro suplente.

Tercera etapa: 10/07/84 Se concretaría la reunión de todos los delegados de cada circuito.

Cuarta etapa: 12/07/84 Reunión de delegados elegidos en la jornada anterior conformando una Comisión Provincial a la cual se integrarían dos delegados por

3) Producir los instrumentos evaluativos que comenzarían a aplicarse en los cursos lectivos 1986, 1987.

Se estableció además que el funcionamiento de esa comisión debía darse en el marco de la participación de los docentes a través de 'Mesas de trabajo' y de sectores de la comunidad involucrados en el proyecto de renovación curricular.

supervisión, uno por zona norte y otro por zona sur. También se incorporarían dos delegados de los Gremios docentes elegidos entre los integrantes de la Comisión Técnico Pedagógica.

Sobre la organización de estas jornadas, un entrevistado aclara:

La primera etapa se hacía en las escuelas, la segunda era una etapa seccional donde se reunían delegados de varias escuelas, en la tercera en una comisión provincial que se constituía como un congreso provincial; pero como los de nivel preescolar eran menos pasaban directo a la tercera etapa, a la instancia provincial. Los de primaria que eran muchos tenían una etapa más de discusión, se reunían en una segunda instancia para participar con dos delegados por escuela (Entrevista N° 5).

Las pautas de trabajo sobre los Lineamientos Políticos del Ministerio de Educación y Cultura para la labor docente que servían de base para la discusión en las asambleas tenían en cuenta que la problemática de la educación en ese momento exigía la elaboración de un proyecto orientado hacia una concepción liberadora, comprometida, solidaria y responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, explicitadas de esta manera en un documento aportado por uno de los participantes de ese momento:

Dicha concepción abarcará todos los factores que intervienen en el quehacer educativo y constituye en definitiva el currículum a través del cual la comunidad y la escuela interactuando creadoramente se enriquecen.

La afirmación de un proceso educativo con sentido racional, popular, humanista y cristiano, permanentemente innovador permitirá que progresiva pero definitivamente se supere la dependencia cultural que ha postergado secularmente a los más humildes y desprotegidos, desvalorizando las raíces más profundas del pueblo argentino.

Dentro de este esquema de acción, la escuela, factor y agente de cambio, asume la responsabilidad histórica de dar respuesta a los reclamos de los educandos de hoy inmersos en su realidad regional y nacional, en proyección hacia su definitiva identificación latinoamericana.

Al asegurar a los destinatarios de esta educación el ejercicio del juicio crítico, el pensamiento reflexivo y la capacidad creadora en un clima de libertad responsable la íntima relación 'enseñar-aprender', debe permitir tanto a los maestros como a los alumnos una actitud:

- crítica frente a la realidad que los tiene como protagonistas.
- dialógica, abierta, comunicativa en el logro del bien común.

- cooperativa y comprometida con la realidad circundante en permanente cambio.
- integradora de la relación entre autoridad y libertad.
- superadora de la dicotomía educando-educador, pues ambos en un proceso dinámico y continuo son a la vez y a un mismo tiempo, mutuamente influidos.
- transformadora de las antinomias: éxito-fracaso, talento-carencia, felicidad-angustia, armonía-conflicto⁷⁵.

Estas reflexiones señalan claramente cuán urgente era la necesidad de redefinir los distintos aspectos que intervenían en la tarea educativa. El momento y oportunidad, a partir de las mesas de trabajo, de contar con un espacio de reflexión, con amplia participación docente en las mismas, fue una instancia donde se propusieron algunas pautas:

- la lectura atenta y reflexiva de los lineamientos elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura.
- el análisis e interpretación grupal de dichos lineamientos.
- la elaboración de pautas para concretar las propuestas.
- la presentación y fundamentación de nuevas acciones. (Pautas de trabajo ya citadas 1984).

Para enmarcar la discusión y el debate, se elaboraron unas bases tituladas ‘Problemáticas tentativas de la discusión en las mesas de trabajo’ que abarcaban distintos temas:

- a) Renovación curricular.
 - A partir de la idea central, analizar los objetivos específicos de esta tarea en relación a las pautas generales planteadas y proponer modos y pasos con discusión, elaboración y evaluación de dichos trabajos de renovación curricular.
- b) Conciencia nacional y latinoamericana.
 - Analizar y proponer actividades curriculares que permitan concretar el desarrollo de esta idea, desde la óptica de que es menester una toma de conciencia a partir del conocimiento de la realidad histórico-geográfica, política, económica, social y cultural de nuestro pueblo.
- c) Regionalización.
 - Definir la interpretación del concepto que implica.
 - Analizar gradualmente en qué aspectos se debe insistir.

⁷⁵ Pautas de trabajo para la discusión en las “Mesas de Trabajo”, documento aportado por uno de los entrevistados. Mimeo. 1984

- Proponer canales de evaluación de las propuestas sugeridas.
- d) Relación educando-educador.
 - Describir desde la práctica cómo modificar la relación y cuáles son los elementos que la condicionan.
 - Expresar cómo se puede recrear dicha relación y en qué actitudes debe concretarse.
- e) Definir en líneas prácticas los aspectos que debe contemplar y cómo entienden que deben ser las funciones del supervisor, del director y del maestro.
- f) Elaborar cursos de acción, en el orden institucional, que permitan optimizar las relaciones intersubjetivas e inter niveles⁷⁶.

En cada una de las jornadas, como queda explícito en los documentos, se elaboraba un escrito que era enviado a la Comisión ya mencionada. Uno de los participantes acota lo que sigue, evidenciando el trabajo de dicha comisión:

Sobre las respuestas que mandaban los docentes de las escuelas, se leían todas, todo se leía, se tabulaba para formar la nueva mesa de trabajo, siempre se ponía en el tapete la participación, no se nombraban mucho los contenidos de los diseños curriculares porque acá se trataba de otra cosa, se trataba de abrir a la participación de todos los docentes para discutir principios de la nueva política provincial; no era como en algún momento donde se decía este contenido va en este nivel, este otro contenido en este otro nivel, no. Se fue avanzando hasta que al final no se llegan a completar todas las mesas porque se suspende este trabajo con la separación del Ministro Colasurdo y la llegada del Ministro Baraninaga, para mí un ser despreciable. Gómez Barinaga corta este trabajo. Justo nosotros estábamos trabajando con la participación de la comunidad en la formación de la propuesta curricular. Hablábamos de los contextos sociales, que la escuela tenía que ser penetrada por la comunidad porque había sido una escuela cerrada; entonces planteamos que la escuela tenía que ser una escuela abierta pero fuera de la escuela; ¿Por qué planteamos eso? Porque algunos de nosotros pensábamos que si esto lo hacíamos en la escuela, la escuela, iba a digitar toda la discusión y la idea era que todos tuvieran el mismo peso, todos los miembros de la comunidad donde la escuela estaba inserta. (Entrevista N° 5).

9.4 Conclusiones de las Mesas de trabajo del Nivel Pre escolar

En las conclusiones de la mesa de trabajo N°1 y 2 llevadas a cabo en la jornada del 28/06 y 03/07 correspondiente al nivel preescolar se detallan aspectos, consideraciones

⁷⁶ También se enviaron, junto con las pautas de trabajo y los lineamientos de la política educativa santafesina, una serie de posibles problemáticas para guiar la discusión. Documento facilitado por uno de los entrevistados. Mimeo. 1984

y propuestas correspondientes a cada uno de los ítems que estaban previstos en el marco para la discusión.

En cuanto a la renovación curricular, se lee:

Conociendo la realidad del nivel Pre escolar, se encuentran dificultades, dado que en este momento no contamos con bases curriculares, no obstante, del análisis de las pautas generales planteadas y de la previa lectura de los objetivos generales de la enseñanza Pre escolar, se llega a la conclusión de que los lineamientos generales consideran: La elaboración del currículum, partiendo de la interacción de la comunidad y de la escuela, afirmando de esa manera el sentido nacional, humanista, popular y cristiano. De esta manera la Escuela se convierte en factor y agente de cambio, fundamentalmente reconociendo la realidad nacional y regional en la que está inserta. Así la educación tenderá a favorecer la formación del hombre como ser libre de elegir su propio destino, creador, responsable, participante y cooperativo⁷⁷.

En una premisa muy cercana a la concepción escolanovista, se destaca que este es un nivel educativo en el cual se respetan las pautas evolutivas atendiendo a las necesidades e intereses de los niños, descubriendo y desarrollando las capacidades y aptitudes individuales. Es interesante advertir la frase donde se establece la afirmación de un sentido humanista, nacional, popular y cristiano, tratándose de instituciones de educación pública.

Se enuncian, además, una serie de propuestas que también pueden ser consideradas como reclamos:

Partiendo de los lineamientos enviados hacemos énfasis sobre el trabajo realizado y elaborado como experiencia piloto (con la participación de docentes de algunos Jardines de Infantes); en función de eso se solicita rever ese documento y otras experiencias y dentro de ese proceso de revisión las docentes de Pre escolar insertas en escuelas primarias, proponen su participación. Para eso sugieren la realización de mesas de trabajo integradas con docentes en cargos de Jardines y Pre escolares oficiales y privados (corresponde al mismo documento anterior. Mimeo 1984).

La experiencia piloto a la que se refieren es la realizada en el proceso de elaboración de los Lineamientos Curriculares que fueron derogados en el '84, analizados en el presente trabajo. La participación de algunos Jardines en esas experiencias pilotos, dispara el

⁷⁷ Conclusiones de las mesas N° 1 y 2 correspondientes al nivel preescolar llevadas a cabo el 28/06 y el 03/07 del '84

reclamo de que sean tenidas en cuenta las maestras que trabajaban en salas de preescolar en las Escuelas Primarias.

Del análisis del segundo punto, ‘conciencia nacional y latinoamericana’ se indican algunas actividades escolares para realizar en el Jardín de Infantes que podrían fortalecer la conciencia nacional, contribuyendo a la ‘afirmación de la unidad de la Patria’.

Que el espíritu Nacional se marque en todo el espacio del Jardín, en actividades de integración: jardín-comunidad; jardín-hogar; docente-niño; en festejos patrióticos, tradicionales y recreativos. En la elección de paseos, visitas, excursiones y en recursos de aprendizaje: canciones, bailes, narraciones, fábulas y leyendas (del mismo documento citado anteriormente. Mimeo 1984).

En cuanto a la regionalización, consideran que el país está dividido en zonas que abarcan distintas provincias con características físicas y climáticas definidas. Por lo tanto, la Educación debe tener en cuenta esos aspectos y la posibilidad de adecuar currículas a dichas zonas. Sobre la base de los lineamientos propios del nivel, adaptar las actividades y los recursos en función de la realidad en que está inserto el establecimiento. Es fundamental que cada docente, especialmente el de preescolar de Escuelas Primarias, posea la libertad necesaria para tal fin. Esa libertad que también debe motivar el docente en el niño a través del hacer, sentir y pensar para favorecer su espíritu crítico, conciencia del yo y desarrollo de sus potencialidades y creatividad. En este sentido, se propone la formación de grupos de docentes de instituciones de similares realidades para la elaboración de planes de trabajo. También se proponen actividades integrativas con otros niños de diferentes zonas de la ciudad e intercambio cultural con otros niños de la provincia.

En cuanto a la relación educando-educador, manifiestan que educar es guiar, ordenar, organizar, es considerar al niño en su realidad efectiva, ayudándolo en sus necesidades a realizarse en aquello que pueda ser, según sus necesidades y aspiraciones, para que pueda integrarse mejor en la sociedad.

En el nivel Preescolar, en la primera etapa de la relación Educando-educador, dada la fase evolutiva del niño, la conducción es paternalista. Una vez lograda la autonomía, tiende a tornarse democrática. (Del mismo documento citado anteriormente. Mimeo.1984).

A modo de reclamo ante las autoridades ministeriales se enuncian los elementos que condicionan la relación Educando-educador:

Nº de alumnos: no debe ser mayor de 25.

Ingresos tardíos.

Deserción.

Niños sin edad reglamentaria (Pre escolares de escuelas primarias).

Inasistencias reiteradas.

Niños con problemas físicos, intelectuales. A tal fin se pide creación de centros para su atención.

Falta de respeto al horario.

Presiones desde la dirección sobre manejos específicos del Pre escolar dentro de las escuelas primarias.

Bajos salarios que obligan al docente a no tener dedicación exclusiva. (Conclusiones Mesas de trabajo Nivel preescolar. Mimeo).

Las propuestas a estas dificultades se plantean en estos términos:

- Mayor comunicación de la supervisora con las docentes y directoras de escuelas primarias.
- Mayor comunicación con los jardines de la zona.
- Obligatoriedad del nivel.

Partiendo de la base de que el supervisor y el director son docentes, consideramos que existen cualidades básicas y fundamentales que hacen a sus funciones específicas tales como responsabilidad, capacidad, honestidad y equilibrio emocional.

Tanto el Supervisor como el Director deben ser docentes que tengan conocimiento y comprensión de la realidad en que actúan y que mantengan una permanente comunicación 'junto a' y no 'frente a' sus pares, atendiendo más a lo técnico que a lo administrativo tendiendo a coordinar y orientar la tarea docente con humildad y con actualización permanente y adecuar su acción en el medio en que actúa, con un compromiso vital con la persona del niño.

En la práctica se dan casos en que por desconocimiento del nivel, las direcciones de establecimientos primarios plantean exigencias que no corresponden en cuanto a contenidos, manejo de grupos, etc.

Esta asamblea propone la urgente autonomía del nivel Pre-escolar; sugiere como acción inmediata y operativa, la creación de direcciones itinerantes con autonomía funcional.

Surge también la inquietud de modificar pautas evaluativas para los docentes, con

intervención de las bases, elaboradas en futuras mesas de trabajo.

Necesidad de coordinar coherentemente los niveles, abarcando la función de Supervisión, de dirección y de docentes, aunando criterios básicos para dicha articulación.

Limitar ámbitos de trabajo de la docente con el niño con proyección al hogar y viceversa, fijando pautas durante las reuniones de padres, respetando sus criterios y escuchando sus propuestas.

Realizar actividades para la integración hogar-escuela, considerando que la familia es la primera educadora y que la docente no es poseedora de toda verdad.

Dadas las carencias que plantea la realidad donde se inserta la Escuela, se propone la creación de gabinetes psicopedagógicos, con personal especializado abierto a los Pre-escolares de la zona, espacios abiertos, sanitarios propios, aulas amplias, ventiladas, seguras e iluminadas adecuadamente, adaptadas a las necesidades de los niños.

Solucionar las necesidades básicas (alimentación, sanidad, vestimenta) buscando ayuda y participación en la comunidad, teniendo en cuenta los distintos aspectos (cultural, económico, humano).

Proveer de grandes aparatos de juegos en los Jardines y Pre-escolares de Escuelas Primarias donde hubiese espacios verdes.

Necesidad de una currícula.

Suprimir duplicados de planes y otros.

Que el director pueda resolver por sí mismo.

Que el docente tenga mayor autonomía.

El plan anual debe estar relacionado al medio y al diagnóstico del grupo.

Suprimir los censos y encuestas no relacionados con la docencia (gatos y perros, industriales, etc).

Agilizar los trámites para: carpeta médica, asignaciones familiares, licencias, reconocimiento de antigüedad, nacimiento.

Adecuación del horario de los docentes de Pre-escolares en las Escuelas Primarias.

Solucionar los problemas de desinfección.

Suprimir las estadísticas que no hacen al accionar de las Escuelas y sintetizar memorias y estadísticas.

Que la dirección solucione los problemas de la docente sin que ésta tenga que viajar a Santa Fe y se propone que adjunte en las planillas mensuales todas las novedades y requerimientos de su personal.

Que se forme una comisión de autoridades y docentes para instrumentar la desburocratización.

Suprimir informes grupales e individuales diarios (Secciones de Pre-escolares en Escuelas Primarios).

Elaborar un Plan Anual y en base a éste realizar unidades semanales dando libertad

para su realización con una evaluación de la misma. (Conclusiones mesas de trabajo Nivel Preescolar. Mimeo).

Por último, plantea que la escuela debe preparar al niño para que sea dúctil al cambio, creativo, sensible, solidario, cooperativo, consciente de su ser nacional y transformador de su entorno social, toda una definición de objetivos acordes a los nuevos tiempos democráticos.

A pesar de todo el despliegue realizado y la extendida participación docente, no se logró el objetivo de elaborar un currículum. Sin embargo fueron muy valiosas las discusiones y conclusiones que en cada una de las jornadas se pudieron escribir, teniendo en cuenta que se sitúan en un período político de apertura democrática, inmediatamente después de la dictadura. En un sentido testimonio uno de los participantes lo recuerda de esta manera, acercándonos a cierto grado de entendimiento de un proyecto que no pudo concretarse y tampoco logró perdurar como ejemplo posterior ya que no fue sistematizado.

Para mí fue un trabajo muy bueno, para pensar de otra manera. Nada se tomó en cuenta de lo hecho, se cortó de cuajo y no se recuperó nada; es más se habló de una 'sovietización' del trabajo. Ahí había otra persona que se llamaba Sanchez que era director cerca de la ciudad de Santa Fe que tenía cierto peso dentro de una corriente peronista más difícil digamos, más derechista. Y entonces yo recuerdo que en alguna discusión nos acusaron de sovietizantes y a mí personalmente de que yo hablaba como Alconada Aramburú que era el Ministro de Educación de Alfonsín. Con eso me quería *decir que era un pensamiento* 'no peronista', de los peronistas de derecha, claro.

Lo peor de todo esto es que nos devolvieron a nuestro lugar de trabajo con una resolución como que no habíamos cumplido con el trabajo que se nos había encomendado; así lo dice, nos decía que no habíamos cumplido con el trabajo, con los objetivos. El tema fue muy doloroso para todos, nosotros trabajábamos y mucho en el Instituto Superior del Profesorado que funcionaba en la planta alta de la escuela Sarmiento, en Rosario. El director *de ese momento un día me dijo* '¿Qué hace esa supervisora del *Partido Obrero trabajando acá?*' Y no había nadie del PO trabajando ahí pero fíjate cuál era el análisis político del momento en plena democracia.

El Ministro Colasurdo fue reemplazado porque tenía cierta tendencia de izquierda por un Ministro de derecha; o sea es un giro a la derecha en el gobierno de Vernet. En ese momento siempre tenía que ver la iglesia; y aunque Colasurdo venía de la iglesia, era de los Salesianos que siempre tuvieron mucho arraigo comunitario y eran curas más democráticos, había otros sectores de la iglesia más duros que

habían estado fuertemente aliados a la Dictadura y seguían siendo fuertes. Los salecianos siempre estuvieron abiertos a la comunidad y ese momento democrático mucho más, y de hecho hubo salecianos muertos, desaparecidos. (Entrevista N° 6).

Otro de los participantes completa la idea diciendo:

Estas mesas no están escritas en ningún lado, queda esto que yo guardé, no creo que alguien más lo tenga. ¿No hay un libro, alguien que se haya ocupado de escribir qué pasó con este proyecto? No, no se escribió nada sobre esto, pero tuvo una valoración muy fuerte de los compañeros después. Aquí tenés esto donde explica las políticas que se pensaban para ese momento democrático, sobre eso trabajaban, discutían. (Entrevista N° 5).

Nosotros recibíamos las conclusiones y teníamos un armario y todo, pero no fuimos previsores en guardar y sistematizar todo ese trabajo; y es que nos fuimos seis meses después, duró muy poco nuestra gestión, se frustró esto. (Entrevista N° 5).

Estamos frente a una evidencia objetiva que nos permite asegurar que el nivel careció de diseño curricular a pesar de los intentos por lograrlo. Si bien esa carencia no impedía a los docentes planificar su intervención pedagógica con más o menos creatividad, lo cierto es que el currículum, era inexistente. Antes de la Dictadura no había diseño curricular para este nivel del sistema educativo. Durante la Dictadura hubo un intento curricular, que generó unos lineamientos, pero nunca se pusieron en vigencia por ser un producto del gobierno de facto y no responder a la nueva política educativa provincial. En la apertura democrática, se intentó un proyecto de amplia participación docente cuyo objetivo no pudo ser cumplido, según testimonios de los entrevistados, debido a su intención de democratización de la enseñanza y de las relaciones en el interior de las instituciones educativas.

No obstante queda por reflexionar y dilucidar si la cantidad de documentación llegada a los Jardines de Infantes y salas de Pre escolar durante los años de la Dictadura, con indicaciones precisas acerca de objetivos, contenidos y metodologías de intervención, no debería considerarse como indicaciones curriculares, por no decir lisa y llanamente, un verdadero currículum prescriptivo.

Cabe la pregunta para interpelar el título mismo de este capítulo: ¿Diseño Curricular inexistente?

10. REFLEXIONES FINALES

A partir de la descripción y análisis de las Políticas Públicas Educativas que durante la década 1976-1986 se implementaron en la Provincia de Santa Fe para el Nivel Inicial, queda en evidencia que durante la Dictadura se implementó un plan sistemático que abarcó a todo el sistema educativo, con el objetivo claro de censura ideológica y de educación en los valores morales cristianos, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino amenazada por la ‘subversión’.

Es preciso aclarar que hay evidencias de la imbricación ideológica, logística, económica de la Dictadura con diferentes sectores de la sociedad. Intelectuales, financistas, empresarios, partidos políticos, organizaciones sindicales y confesionales como así también ciertos medios de comunicación, fueron cómplices funcionales a la política dictatorial.

Para lograr el objetivo de implantar el modelo económico que los militares y sus socios pretendían, emprendieron la tarea de eliminar física e intelectualmente, a quienes se oponían a dicho modelo. Para concretar ese objetivo debieron construir a un enemigo interno, una especie de tumor maligno que había que extirpar. Para la creación de ese enemigo se propagó el miedo y el odio, una combinatoria trágica e insoportable. El miedo a ser muerto o desaparecido en acciones de secuestro, tortura y eliminación de activistas en todas las áreas del entramado social; el odio a quienes perturbaban la paz social y generaban violencia e incertidumbre; cayendo en esa categoría desde maestros comprometidos con la labor de educar a los más desposeídos, curas tercermundistas, empresarios, periodistas, militantes, delegados de sindicatos, entre otros.

En el análisis de estos acontecimientos, tanto los de la Dictadura como los de la incipiente democracia, es necesario entender que una sociedad debe hacerse responsable de los actos que promueve y también de los que no logra evitar. Una amplia gama de sectores sociales y políticos apoyaron las acciones macabras de los militares; sectores de los partidos mayoritarios, sectores gremiales, iglesia, empresarios y medios. La instauración de una política del terror generó una cultura del miedo que fundamenta gran parte de las razones por las cuales los ciudadanos apoyaron la Dictadura. El subversivo fue una construcción social que en ese momento cumplía con el objetivo de crear un enemigo por fuera y permitir diferenciarse y cobijarse en lo familiar. Fue, precisamente, la construcción de un “extranjero”, de un peligro, de una enfermedad que

había que extirpar en forma radical, física y simbólicamente. Por eso la lucha fue centrada en la desaparición de los cuerpos y también de las ideas. Es muy difícil pensar en ese tiempo desencontrado, trágico y peligroso sin asociarlo con el miedo paralizante que llevaba al silencio y al ‘no te metas’.

La acción cultural se llevó a cabo con numerosas medidas educativas plasmadas en los documentos oficiales a través de decretos, resoluciones y disposiciones emanadas del poder ejecutivo nacional y provincial. El Nivel Inicial no fue una isla donde la dictadura no implementó políticas acorde con sus objetivos. Al contrario, el análisis documental que se despliega en esta tesis, da cuenta de la preocupación creciente del gobierno dictatorial respecto a la educación de los más pequeños, en dos períodos diferenciados; uno comprendido entre el ‘76 y el ‘79 donde las informaciones ministeriales a las escuelas se difundían a través de Circulares que se referían a asuntos técnicos, culturales y administrativos-legislativos; y otro período entre el ‘80 y el ‘83 donde la difusión se hacía por medio de Boletines Educativos. A partir del ‘80 se ve un mayor número de resoluciones estipulando medidas organizativas y administrativas; componiendo orgánicas donde los equipos de perfeccionamiento docente ocupan paulatinamente posiciones de mayor jerarquía y decisión; como así también la creciente organización y creación de nuevos Jardines de Infantes.

La imagen de un “enemigo interno” nos permite pensar en la intención del desmembramiento del tejido socio-histórico argentino, a partir de medidas disciplinarias que abarcaron todos los aspectos de la vida social y lógicamente también al Sistema Educativo. Estas medidas se evidenciaron en el modo de habitar las instituciones. Por un lado, el disciplinamiento de los cuerpos, por otro lado la simbología, la cuestión de la nación y la argentinidad, nociones plasmadas en la gran cantidad de documentos que se describen en esta tesis. Importaba que se creyera en ese enemigo de la nación. ¿Para qué? Para justificar la catarata de decretos, resoluciones, disposiciones como marco regulatorio de distintos órdenes. ¿Quiénes eran los controladores de estos dispositivos de control? ¿Qué hacían los supervisores, los directores de las escuelas? Entonces la pregunta es ¿Todos los directores pasaron a disponibilidad? ¿Hubo un proceso fabril, en el sentido de que se fabricaron nuevos agentes del Estado cómplices conscientes del régimen?

En la recuperación crítica de la historia educativa reciente, se evidencia, a partir del análisis de la normativa de la época, que se había armado un plan estratégico del Estado, que los hechos acontecidos no eran fruto de la casualidad o de la desprolijidad de ciertos

agentes que tomaban decisiones por sí mismos. Dentro del Ministerio de Educación a nivel jurisdiccional, este plan contemplaba qué se enseñaba y cómo, acorde con la ideología detentada por el gobierno de facto y sus ideólogos, mediante una cantidad de documentos que llegaban a las escuelas y jardines de infantes estableciendo tareas pedagógicas que los docentes debían cumplir y remitir con los correspondientes informes de resultados a la Dirección General de Educación Preescolar⁷⁸.

¿Cómo logra, el instrumento prescriptivo, moldear para que los agentes cumplan tareas que antes no cumplían pero que ahora deben cumplir? Este asunto es co-constitutivo del funcionamiento de las instituciones; o sea, habría que estudiar más minuciosamente, en qué medida se cumplía la norma, en qué medida se resistía y con qué mecanismos, y cuáles son las tonalidades entre uno y otro extremo.

Otra pregunta, en este sentido, sería ¿cómo se construye un represor?⁷⁹ Es en las representaciones que circulan, en las miradas, en las amenazas, en el uso del cuaderno de comunicaciones, de la convocatoria a los padres, en la exigencia a los directores de escuela para que notifiquen al personal y hagan cumplir las disposiciones divulgadas en las Circulares y Boletines Educativos.

Hubo resistencias colectivas y también individuales a todo aquello que significaba la maquinaria estatal en el reordenamiento de la sociedad. Entonces hay dos planos, uno dado por la represión clandestina de las fuerzas armadas; y otro inserto en la siguiente pregunta ¿Cómo se construye una sociedad disciplinada, cuántas prácticas salieron del mundo castrense y se convirtieron en prácticas habituales en las escuelas?

Esta tesis intenta, no sólo, el conocimiento de las Políticas Públicas implementadas para la educación de los más pequeños en aquellos años, sino también entender sus supuestos políticos, filosóficos y pedagógicos subyacentes; en sus continuidades y rupturas.

En los últimos años surge una preocupación política y pedagógica alrededor de la memoria que se instala fundamentalmente a partir de la conmemoración obligatoria del día 24 de marzo por la Verdad y la Justicia, aniversario del último Golpe de Estado en nuestro país; debiendo las escuelas y también los Jardines de Infantes, organizar actos de conmemoración y brindar a los niños las explicaciones pertinentes acerca de ese hecho trágico de nuestra historia. ¿Cuál debería ser el formato estético para esos actos

⁷⁸ En el capítulo “El currículum inexistente” de este trabajo se detallan las tareas específicas solicitadas a los docentes y se demuestra que, a pesar de la ausencia de Lineamientos Curriculares, se establecía claramente desde la Dirección General de Educación Preescolar qué y cómo se debía enseñar.

⁷⁹ Para comprender más de cerca los alcances de esta pregunta se recomienda leer el libro de Hagner, M. (2012). *El preceptor. Un caso de educación criminal en Alemania*. Buenos Aires: Mar Dulce.

de conmemoración? ¿Cómo deben ser explicados los hechos, tratándose de niños pequeños? ¿Qué información corresponde brindar? ¿Garantiza una estética ligada al horror de aquella realidad trágica, la educación democrática de los niños, para que sean garantes de que el horror no vuelva a repetirse?

Para ser fieles al grado de complejidad que se pretende para este análisis, también es menester afirmar que no todos los docentes tuvieron el mismo grado de conciencia y compromiso, que es muy difícil comprender a esta distancia, con los relatos de los protagonistas, cómo era el modo cotidiano de habitar las escuelas en esos momentos. Por eso hay relatos donde se plantean las pequeñas resistencias en el hecho de decir que tras la puerta de la sala cada uno hacía lo que quería; que se aprendían los cuentos prohibidos para contarlos a los niños; o bien que al escuchar una conferencia de Victor García Hoz, quedaban conformes con las ideas pedagógicas de este autor que no difería demasiado de las prácticas que venían llevando a cabo.

Son esas vivencias cotidianas las que nos interesan a la hora de indagar cómo era trabajar en las instituciones escolares en tiempos del autoritarismo extremo; como así también de los inicios de una democracia que surge condicionada, carente de pacto político que le permita sostenerse más fuerte y plena, con discusiones que la potencien. En esta tesis, este punto constituye una razón central para comprender las concepciones pedagógicas subyacentes a las políticas públicas educativas durante la Dictadura y en qué medida las acciones que resultaban democráticamente interesantes pudieron instalarse o se frustraron en el intento, durante la apertura democrática. Así sucedió con las llamadas ‘Mesas de trabajo’ de 1984. Este proyecto fue una oportunidad extendida a todas las instituciones educativas de Nivel Primario, Inicial y Especial para discutir nada menos que las bases curriculares, intento que se frustró como proyecto y que fue acompañado por el desplazamiento del Ministro Colazurdo por el Ministro Barinaga en un movimiento de poder que pretendía frenar los intentos de acciones consideradas como “demasiado democráticas”, entre otros, por miembros de la iglesia.

Es una tarea pendiente que excede este escrito, dedicarse a estudiar las condiciones culturales y políticas que favorecen o dificultan la implantación de una conciencia histórica, que nos ayude en la comprensión de los acontecimientos en sus continuidades y rupturas. La conciencia colectiva sobre los procesos históricos es una práctica social que requiere de instrumentos, materiales y soportes: ceremonias, films, monumentos, libros, lugares, actos escolares. Las causas que la hacen posible dependen de los soportes y la acción que sea capaz de renovar su impacto sobre el imaginario público.

Lo importante es, en la práctica social, vislumbrar las acciones que permitan una comunicación con el pasado y hagan posibles las preguntas sobre ese pasado, que lo interpelen, que lo interroguen, en un intento de problematización que nos lleve a generar pensamiento crítico. Estas consideraciones toman un tono relevante tratándose de un Nivel del Sistema Educativo que en la Provincia de Santa Fe, no cuenta todavía con currículum acorde a la Ley de Educación Nacional⁸⁰ que nos rige desde hace ya varios años en reemplazo de la Ley Federal de Educación.

Deberíamos situar estas reflexiones, estos análisis, en un espacio de problemas que se abren en la medida que no se trata sólo de una recuperación testimonial, ni de las construcciones fijadas del pasado, tampoco sólo de la consideración de los documentos oficiales con los que contamos como evidencias de las políticas públicas implementadas, sino de una dimensión abierta a la práctica de la inteligencia. Es preciso entender y pensar; poner al servicio del propio pensamiento la posibilidad de discusión de esta etapa trágica de nuestra historia reciente; tanto como sus rupturas y continuidades en el proceso democrático.

Distinguir entre el trabajo del pensamiento y la adquisición de conocimientos nos ancla en el problema de la transmisión. Si la escuela se propone transmitir unos saberes ligados al ejercicio de la memoria sobre los trágicos acontecimientos ocurridos durante la Dictadura, como así también a construir conciencia histórica sobre los hechos acontecidos para vislumbrar continuidades y rupturas, tendríamos que cuestionarnos, al menos, cuánto de lo que hacemos, decimos, fomentamos, contribuye con el desarrollo de un trabajo del pensamiento. ¿Qué les pedimos a los niños, a los jóvenes, sólo que recuerden o también que comprendan?

Si el propósito fundamental de una Política Pública democrática es lograr que los ciudadanos piensen: ¿De qué modo se plantea desde las Políticas Públicas una transmisión que permita abandonar la tradición autoritaria para adentrarse en un modo de vida democrático? ¿Qué medios son los más adecuados para hacer posible esta

⁸⁰ La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) fue sancionada el 14 de diciembre del 2006 y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

Establece la estructura del Sistema Educativo, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la Educación.

Se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

transmisión? ¿Qué lugar se le deja a la diferencia capaz de hacer un trazo distinto en la internalización de ese legado recibido?⁸¹.

Lo importante es, en la práctica social, en la práctica ético-política por excelencia como es la educación, vislumbrar las acciones que permitan una comunicación con el pasado y hagan posibles las preguntas sobre ese pasado. Construir problemas; es decir problematizar la realidad, como condición pedagógica fundamental para la transmisión de un modo de vida democrático, conlleva indefectiblemente la formulación de verdaderas preguntas. Es preciso reafirmar que la interrogación es un camino ineludible del pensamiento crítico.

El proceso transicional a la democracia, presenta un conjunto de transformaciones, porque la transición no debe entenderse sólo en clave política institucional sino como un conjunto de otras muchas transiciones que sucedieron en su interior. La singularidad del término no debe ocultar la multiplicidad de los procesos que contiene.

¿Cuándo comienzan a experimentarse las transiciones dentro de un sistema educativo poroso? Hay que ver por dónde pasan las continuidades y las rupturas en esta temporalidad que no necesariamente son simétricas u ocurren en paralelo. Pareciera que este proceso siempre se entiende linealmente, pero una metáfora más certera sería pensar las transiciones como procesos que dan idea de conflictividad y de multiplicidad de los procesos. Según cómo nos paremos en este presente, aún seguimos experimentando esta transición. Hay capas discursivas, tramas de sentido de cada concepto. La idea de incertidumbre tiene que ver con que la democracia es una construcción, es un proyecto político, no es un lugar de arribo, es un proyecto colectivo que pone en tensión otro problema ¿Qué tipo de ciudadanía nos proponemos para el proceso transicional, qué tipo de ciudadanos recorren ese camino? ¿Cómo se trabaja esta construcción con los niños y los jóvenes que no vivieron esos momentos, pero para quienes esta historia es una historia reciente porque hay una cantidad de personas vivas capaces de dar testimonio de los hechos ocurridos?

En la incipiente democracia, en el '84, hubo desafíos respecto del campo cultural y educativo. Las mesas de trabajo de ese año, dan cuenta de ese proceso porque fueron un intento democrático de franca ruptura con el proceso autoritario de la Dictadura. Sin embargo, no pudieron concretarse sus objetivos por pujas internas de poder. A pesar de

⁸¹ “Una transmisión lograda permite a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun Jacques, 1996, p.8).

que en los escritos producidos en las distintas jornadas que se llevaron a cabo, se pueden leer conceptos de diferentes líneas político-pedagógicas que las detentadas por la Dictadura; también se leen preceptos en consonancia con la política educativa dictatorial, como ciertos valores referidos a la dignidad y respeto de la persona humana. Pensar en las rupturas y continuidades permite dar cuenta de la distancia entre las políticas públicas y su efectiva implementación en las aulas. Hay ciertos postulados propios del Nivel Inicial que ya estaban presentes, constituyendo el corpus fundacional del Jardín de Infantes y que no parecen haber desentonado con las propuestas de las políticas educativas en el período de facto. Con la Dictadura no se inaugura el vaciamiento de contenidos, ni se inician las teorías de enseñanza basadas en la racionalidad técnica y en teorías psicogenéticas, sino que se consolidan una serie de postulados que, según algunos testimonios, parecen haberse acoplado, en una especie de “sumatoria” con el escolanovismo, que el Nivel Inicial abrazó desde sus inicios. Algunas premisas fundamentales son, la centralidad de los niños en la consideración de sus intereses y necesidades, el juego, la experimentación, los lenguajes artísticos. El tema es que, a partir de las entrevistas realizadas, se desprende que no fue tan grande el impacto vivido por las maestras del nivel respecto de las políticas de la Dictadura y lo que ellas venían realizando en cuanto a enseñanza de hábitos de higiene, comportamiento, colaboración, compañerismo, y determinadas destrezas propias del llamado ‘aprestamiento’ que preparaba para la lectoescritura en la escuela primaria y que le dio al nivel su nombre de ‘preescolar’.

Otra consideración es que, a pesar de sus diferencias, muchos escolanovistas se nuclearon en organizaciones internacionales para reformar la educación. En el caso de las maestras jardineras entrevistadas, estaban asociadas a la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar) que organizaba congresos, encuentros pedagógicos y charlas con diferentes especialistas; organización que quedó casi desmembrada durante la Dictadura.

Puede que estos postulados y modos de trabajar en las aulas del Jardín de Infantes no significaran una amenaza a los preceptos autoritarios de la Dictadura, ya que la imposición de la política educativa se replicaba a través de múltiples documentos de la normativa oficial tendientes al control estricto del trabajo de los maestros estipulando qué se enseñaba, planteando claramente los objetivos y organizando minuciosamente la vida escolar.

La pedagogía crítica y emancipadora de la democratización de principios de los ‘70,

desgarrada y reemplazada por la pedagogía de la Dictadura, no es un proceso claro, total, diferenciado en el nivel educativo que nos ocupa. Los diferentes modelos con sus políticas correspondientes no se levantan como si fueran un cometa con su cola, sino que algo fue quedando sedimentado. Trazar la trayectoria lineal de los modos de enseñar y de educar, conforme al paso de los gobiernos, democráticos o autoritarios, es negar las intersecciones, es soslayar las continuidades o desconocer las rupturas. No se puede negar la porosidad de un sistema, donde conviven las Políticas Públicas a través de la norma prescriptiva de sus documentos y las múltiples formas de resistencias u obsecuencias que ejercen los responsables de implementarlas en las escuelas.

Desde esa complejidad se analizó al currículum, denominado aquí como ‘inexistente’, no sólo como un espejo certero de la educación provincial, o de respuesta obligada dada por la coyuntura institucional, sino también teniendo en cuenta que el currículum es tanto la cristalización de la puja de intereses sectoriales o de sectores de clases o grupos hegemónicos, como una convención social, con elementos constitutivos que poseen reglas de carácter universal, sustentada por marcos conceptuales epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, filosóficos y políticos.

En cuanto al análisis de los relatos de las maestras se infiere que hubo intentos de resistencia en los casos en que éstas ya tenían una formación política y una militancia sostenida antes del golpe de Estado. En otros casos, las entrevistadas refieren que en la sala no hubo cambios sustanciales entre una época y la otra, incluso con el advenimiento de la democracia.

En la apertura democrática se producen cambios evidenciados en las conclusiones de la mesa de Trabajo N°1 donde los docentes plasman sus reclamos específicos para el Nivel Preescolar, especialmente para las salas que funcionan en Escuelas Primarias, aunque no se notan cambios en el modo de enseñanza. Por esta razón parece atinado sostener que los postulados que rigen la enseñanza en el Jardín de Infantes no parecen haber sufrido grandes avatares con las distintas políticas públicas, sino, en todo caso, se puede afirmar que fue sumando elementos y encastrándolos según la época.

Queda mucho por recorrer, especialmente en lo que refiere al estudio de lo curricular respecto de la Educación Inicial en Santa Fe. Ante la carencia de abordajes sobre este tema, se abre un espacio vacante para que nuevos trabajos intenten ese derrotero, tarea que permanece abierta a futuras investigaciones.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, F. (2009). El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983 Santa Fe: Ediciones UNL.
- Braslavsky, C. (1985). La situación educativa heredada en 1983. Apuntes para su diagnóstico. En el Curso de Formación para Docentes Universitarios. IRICE (CONICET/UNR). Rosario: Mimeo.
- (1986). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO/GEL.
- (1989). La educación en transición democrática: elementos y primeros resultados de una comparación, en Revista Propuesta Educativa. Año 1. N° 1. Buenos Aires: FLACSO.
- Canciani, L. y Fernández, M. (2007). El nivel inicial en *los '80*: discursos pedagógicos y prácticas escolares en la Argentina democrática. Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericana de historia de la educación. Buenos Aires.
- Carli, S. (2002). Niñez, pedagogía y política. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carpio, A. (2007). Principios de Filosofía. Buenos Aires: Glauco.
- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Colección Fábula.
- Diker, G. (2012). Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica. Principales tendencias. Informe. OEA. (Organización de Estados Americanos). Para la educación, la ciencia y la cultura.
- Dussel, I. y Carusso, M. (2003). La invención del aula. Buenos Aires: Santillana.
- Filmus, D. y Frigerio, G. (1988). Educación, autoritarismo y democracia. Cuadernos FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fritzche, C. y San Martín de Duprat, H. (1968). Fundamentos y estructura del jardín de infantes. Buenos Aires: Estrada.
- Froebel, F. (1886). La educación del hombre. Buenos Aires: Estrada.
- González, S. (1993). Tesis Historia de los Jardines de Infantes de la Provincia de Buenos Aires
- Guitelman, P. (2006). La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken. Buenos Aires: Prometeo.
- Hagner, M. (2012). El preceptor. Un caso de educación criminal en Alemania. Buenos Aires: Mar Dulce.
- Hassoun, J. (1994). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Kaufmann, C. (Directora). (2006). Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kaufmann, C. y Doval, D. (1997). Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982). Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (1999). Paternalismos pedagógicos. Rosario: Laborde.
- Malajovich, A. (2012). Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Nidelcoff, M. T. (1974). Maestro pueblo, maestro gendarme. Rosario: Biblioteca Vigil.
- Pineau, P. (2006). “Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la Dictadura”. En Kaufmann, C. (2006). Dictadura y Educación Tomo 3 Los textos escolares en la historia argentina reciente. Buenos Aires. Miño y Dávila. UNER.
- Ponce, R. (2012) “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En Malajovich, A (2012) Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Puiggrós, A. (1986). Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana. Buenos Aires: Galerna.
- (1997). Historia de la Educación en Argentina. Tomo VIII “Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)”. Buenos Aires: Galerna.
- Salotti, M. (1969). El jardín de infantes. Buenos Aires. Aique.
- Sarlo, B. (2012). Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Southwell, M. (2002) “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: *el fin de algunos imaginarios*”. En Cuadernos de Pedagogía N°10. Rosario: Laborde Editor.
- Tedesco, J. C; Braslavsky, C y Carciofi, R. (1983). El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Tiramonti, G. y Nosiglia, M. C. (1991). La normativa educativa de la transición democrática. Cuaderno de Cátedra. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Vassiliades, Alejandro (2012) La política educativa de la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. Hacia una perspectiva comparada Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata.
- Vezzetti, H. (2009). Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina. Buenos Aires Siglo XXI.

Zuleta, E. (2005). Elogio de la dificultad. Ensayos filosóficos. Buenos Aires.

Otras publicaciones

La escritura de otras historias. Compilación de trabajos de memorias del pasado reciente en la Provincia de Santa Fe. Marzo 2012. Organizan: Proyecto de extensión de Interés Social “Producción de Memorias Populares Locales” de la UNL y Asociación del Magisterio de Santa FE- AMSAFE- Provincial. Se puede leer en PDF en el siguiente link:

<http://www.narrativas-memoria.com.ar/convocatorias/Catalogo%20Derechos%20Humanos.pdf>

Documentos Ministeriales

Boletines Informativos (1980-1981-1982) Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Calendario único escolar (1979-1983-1984-1985-1986) Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Circulares: “De lo cultural” “De lo técnico” “De lo administrativo-legislativo” (1976-1977-1978). Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Santa Fe.

Directiva del CFE N° 504/77 sobre “Lucha contra la subversión”.

Documento de la Dirección Provincial de Nivel Inicial “*Historia del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino*” (2013).

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Resolución N° 538. Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo). Buenos Aires 27 de octubre de 1977.

Normativa

Constitución de la Provincia de Santa Fe

Ley N° 1420/84 de Educación Común.

Ley N° 5096/46. Instaurando la educación preescolar gratuita y obligatoria y creando los Jardines de Infantes en la Provincia de Buenos Aires.

Ley N° 20582/73 de Creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales.

Ley N° 24195/93 Federal de Educación.

Ley N° 26206/06 de Educación Nacional.

Sitios Web

<http://hear.unr.edu.ar/> Centro de Estudios en Historia de la Educación Argentina Reciente.

www.estanpresentes.com.ar

Casa de Derechos Humanos de Santa Fe <http://casaddhh.blogspot.com>

Proyecto de Extensión Producción de Memorias Populares Locales

www.narrativasmemoria.com.ar Además de textos, videos, conferencias, se enumeran todos los organismos dedicados al tema en la República Argentina.

www.museodelamemoria.gob.ar www.facebook.com/MuseodelaMemoria

<http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/Fritzsche.pdf>

http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/Informes/Info8-iipmv_dic08.pdf