

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Continuidades y cambios en las prescripciones curriculares de la Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos en el período 1984 – 2010: una mirada desde el análisis de los diseños y los relatos, opiniones y valoraciones de maestras jardineras entrerrianas a partir de sus trayectorias profesionales

Tesista: Lic. Lucía Soledad Gabás

Directora: Dra. Victoria Baraldi

Abril, 2018

Índice

Resumen	4
Agradecimientos	7
Dedicatoria	9
Introducción	11
Motivaciones y preguntas iniciales	12
Constitución del campo curricular. El curriculum considerado como configurador de la práctica educativa	15
Antecedentes sobre el tema y su necesidad de estudio. Definiciones teórico metodológicas	22
Capítulo N° 1: Notas sobre Educación Inicial	32
Simientes de la historia del nivel inicial en Argentina y Entre Ríos. Procesos de expansión	33
Impacto de la implementación de políticas educativas destinadas a la Primera Infancia: crecimientos cuantitativos y cualitativos	35
Configuración del nivel en la actualidad	43
Capítulo N° 2: Documentos curriculares entrerrianos para el nivel inicial: contexto político educativo de su surgimiento, modos de elaboración y estructura general de los diseños	49
Bases Curriculares para Nivel Pre Primario de 1984	50
Diseño Curricular para Nivel Inicial de 1997	57
Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007	65
Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008	71
Documentos curriculares contruidos de forma participativa que buscan respetar la identidad del nivel inicial	77
Capítulo N° 3: Finalidad del nivel inicial y rol de las maestras jardineras. Consideración del nivel en relación a la educación primaria y la educación integral	80
Finalidad del nivel inicial	81
Guarderas, maestras, profesionales de la educación	84
El nivel inicial como parte del sistema formal de enseñanza: relaciones con educación primaria y educación integral	87
Un nivel con finalidad propia, donde se promueve el cumplimiento de los	

derechos de todos los niños, a cargo de profesionales para la primera infancia	99
Capítulo N° 4: Sujetos de la educación: Transformaciones en el concepto de infancia y sus relaciones con el juego y las modalidades de aprendizaje	102
Infantes, pre – escolares, niños con derechos	103
Juego... ¿Estás?	107
Diversas formas de concebir el aprendizaje	111
Ser niños en contextos diversos con derecho de aprender jugando	113
Capítulo N° 5: Definiciones sobre contenidos para la enseñanza y modos de organizar la planificación	119
¿Qué se enseña en el nivel inicial?	120
Distintos modos de planificar	126
El recorrido de un camino que ha permitido organizar la enseñanza en pos de la formación integral de los niños y las niñas	131
Capítulo N° 6: Evaluación de los aprendizajes, de las prácticas de enseñanza y de la gestión institucional	133
Conceptos iniciales y definiciones sobre evaluación	134
Técnicas, instrumentos de recolección de datos y formatos para informar a las familias acerca de la trayectoria educativas de los niños/as	140
Desde la observación del cumplimiento de iguales objetivos para todos, al respeto por las trayectorias educativas individuales	146
Conclusiones	148
Tendencias que surgen del análisis de los diseños curriculares entrerrianos para el nivel inicial	149
Cambios	153
Continuidades, permanencias y ausencias	165
Como cierre...	167
Bibliografía	169
Anexo Digital (véase CD adjunto)	181
Cuadro comparativo de los diseños curriculares según ejes de análisis	
Material de entrevistas	
Material de encuestas	
Contenidos para la enseñanza propuestos en cada diseño curricular	

Resumen

Esta investigación aborda como tema central las continuidades y cambios en las prescripciones curriculares de la Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos en el período 1984 – 2010, estudio que se realiza a través del análisis de los diseños y de los relatos, opiniones y valoraciones que maestras jardineras entrerrianas han construido a partir del desarrollo de sus trayectorias profesionales.

Los principales interrogantes de este trabajo son:

- ✓ ¿Cuáles son los cambios y permanencias que surgen a partir de un análisis comparado de las prescripciones curriculares para la Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos que tuvieron vigencia en el período 1984 – 2010?
- ✓ ¿Cuáles son las opiniones y valoraciones que algunas maestras jardineras entrerrianas han construido al respecto en el recorrido de sus trayectorias profesionales?

Para poder dar respuesta a estos interrogantes se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Describir contextualmente las prescripciones curriculares para la Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos en el período histórico comprendido entre 1984 - 2010.
- 2) Identificar las diferencias y similitudes, permanencias y cambios que se observan en las prescripciones analizadas.
- 3) Conocer las opiniones y valoraciones de sujetos de estructuración y desarrollo curricular, relativas a las transformaciones generadas a raíz de los cambios curriculares producidos en el período mencionado.

Desde el punto de vista metodológico se abordó un trabajo de análisis documental definiendo ejes que facilitaron el establecimiento de comparaciones:

- ✓ Contexto político educativo del surgimiento de los documentos curriculares entrerrianos. Modos de elaboración y estructura general de los diseños curriculares.
- ✓ Sujetos de la educación: transformaciones en el concepto de infancia y sus relaciones con el juego y las modalidades de aprendizaje.
- ✓ Finalidad del nivel inicial y rol de las maestras jardineras. Consideración del nivel en relación a la educación primaria y la educación integral.
- ✓ Definiciones de contenidos para la enseñanza y modos de organizar la planificación.
- ✓ Evaluación de los aprendizajes, de las prácticas de enseñanza y de la gestión institucional.

Se realizaron entrevistas y encuestas a sujetos de estructuración y desarrollo curricular, y a partir de su análisis se fueron identificando expresiones similares entre sí, formulando interpretaciones que fueron comparadas con los conceptos teóricos detectados en el estudio de los diseños curriculares.

Esta investigación es un aporte que se enmarca en el crecimiento que la Educación Inicial ha experimentado en los últimos años como parte del sistema formal de enseñanza, manifestado a través de una mejor estructuración organizativa, aumento cuantitativo de instituciones y salas y producción de marcos legislativos que dan encuadre a las acciones destinadas a garantizar la educación para los niños pequeños.

Se presume, entonces, que la observación de continuidades y cambios, que este estudio pudo develar, puede ser un aporte significativo para las maestras jardineras a la hora de alentar instancias de reflexión.-

Agradecimientos

A mi Directora de Tesis, Dra. Victoria Baraldi, por las buenas preguntas que me invitaron a buscar respuestas, por los aportes e intercambios que permitieron que este trabajo fuera una construcción que contribuyó de sobre manera a mi desarrollo profesional. Ha sido un privilegio contar con su ayuda.

A los profesores responsables de mi formación en el Profesorado de Nivel Inicial y Jardines Maternales (U.C.A.-2001), en la Licenciatura en Gestión Educativa (U.C.U. - 2006) y en esta Maestría, por todo lo que cada uno ha aportado a mi crecimiento humano y profesional. Lo considero un precioso legado.

A quienes leyeron la versión final de este trabajo y aportaron ideas para mejorarla: Psp. Rosana Zorzoli, Lic. Silvana Ríos y Prof. Noemí Rodríguez. Gracias por regalarme su precioso tiempo.

A Agustina Villaruel, que compartió conmigo sus saberes para lograr un buen diseño en la presentación final.

A las maestras jardineras entrerrianas, que con pasión y acción han enriquecido la historia de la Educación Inicial en nuestra provincia. Especialmente a las que compartieron conmigo en esta oportunidad sus ideas, opiniones y valoraciones. Todas compartimos sueños en pos de una educación mejor para los más pequeños.-

Dedicatoria

A mis Padres, Mary y Eduardo, por haberme enseñado la importancia de sostener, a lo largo de la vida, continuos deseos de superación personal. Las palabras nunca serán suficientes para agradecerles.

A mi esposo Marcelo, por su amor y acompañamiento.

A nuestro pequeño hijo Tomás, que con sus ojitos iluminados, me dio fuerza para culminar esta etapa de formación.

A María, Matías, Martín, Evangelina, Negrita, Alberto, Silvia, Agustina, Camila y Adrián, por su presencia incondicional.

A los más pequeños de mi familia: Milena, Gaspar, Isabella, Tomás, Maitena, y a esta preciosa bebé que llegó para acompañarme en los pasos finales de este camino... ellos, nuestros herederos, sin dudas, seguirán nuestras huellas y se erguirán sobre nuestros hombros, definiendo nuevos rumbos y haciendo posibles mejores realidades, sobre nuestros logros familiares ya construidos.

A mis amigos, los que aún me acompañan en este bello transitar que es la vida, y que conocí en el arenero de los jardines de la Escuela N° 36 “*Santa Teresita*”, de Paraná. Sin saberlo, el recuerdo de mi infancia feliz junto a ellos, y las resonancias de esos encuentros, serían decisivos a la hora de elegir mi profesión.

Introducción

Motivaciones y preguntas iniciales

El interés por tratar esta temática en el presente trabajo final de Maestría está íntimamente ligada al recorrido de mi trayectoria profesional, iniciada en el año 2002 cuando comencé a trabajar como maestra a cargo de salas de 3 y 4 años en la Escuela Privada N° 147 *Del Niño Jesús*, de la ciudad de Paraná, Departamento Paraná, en la provincia de Entre Ríos.

En esos primeros pasos como maestra, suponía, como toda novel jardinera, que me encontraría con prácticas de enseñanza similares a las que me habían enseñado durante el profesorado¹.

Sin embargo, pude observar que lo que había aprendido respecto de la planificación de propuestas de enseñanza en el marco del *Diseño Curricular para Nivel Inicial* que tenía vigencia desde 1997, encontraba en esta escuela una implementación incipiente. Comencé a preguntarme por qué pasaba esto, considerando que ya habían pasado cinco años desde su publicación...

Las maestras de esta escuela habían recibido su formación de grado a inicios de la década de los 80'. Las decisiones que ellas tomaban respecto de la enseñanza se basaban en los criterios didácticos que organizaban las propuestas de enseñanza mediante ejes temáticos que, definidos al inicio del ciclo lectivo seguían algunas lógicas como: presentar los conceptos desde lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano... se presentaban año a año los mismos temas que se repetían en la misma secuencia: el cuerpo, la familia, la casa, el barrio, los servidores públicos, los oficios...

Esta forma de organizar la planificación difería de la que había recibido en mi formación inicial. Durante el profesorado había aprendido a planificar mediante proyectos que surgían del interés o necesidad de cada grupo de niños/as y como tal, se diferenciaban de un año a otro, o de un grupo a otro, e implicaba que las propuestas se iban definiendo en el transcurso del año y no podían ser, por lo tanto, determinadas al inicio.

¹ Había cursado el Profesorado de Nivel Inicial y Jardines Maternales en la Facultad de Humanidades *Teresa de Ávila*, de la Universidad Católica Argentina durante el período 1999 – 2001.

Así, desde mi lugar de maestra suplente recién llegada, observé que en algunas ocasiones se presentaban pocos intersticios para poder proponer algunas innovaciones que creía convenientes. Experimenté la fuerza de lo instituido, y con el tiempo, mientras aprendía a ser maestra, pude comprender que esa forma de organizar la enseñanza a partir de temas pre definidos, se encuadraba en una de las tradiciones de formación docente² en el nivel inicial.

Pude comprender, más tarde, que en este caso esa tradición había sido establecida desde la fuerza de la palabra escrita en el primer documento que organizó las prácticas del nivel inicial en Entre Ríos: las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984*.

Así fue que en aquella primera experiencia laboral, comprendí que cada docente realiza una lectura singular de las prescripciones curriculares y las va implementando según su formación, creencias, opiniones y valoraciones.

Comencé a pensar en los cambios y las permanencias, dos conceptos que en las prácticas educativas se develaban para mí de forma complementaria.

Otras experiencias laborales y estudios posteriores³, me llevaron a seguir formulando interrogantes y comencé a buscar algunas respuestas.

En 2006 inicié mi trabajo como lectora externa en la Dirección de Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación de Entre Ríos cuando fui convocada para ser parte del equipo de evaluadores de las versiones preliminares de los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007*, documento curricular que en aquel momento, buscaba ser un complemento del *Diseño Curricular para Nivel Inicial de 1997* que sólo estaba destinado a niños de 5 años.

Participé de los encuentros entre maestras y equipos directivos de las escuelas de gestión privada donde se iban evaluando los borradores de esta prescripción curricular y presenté informes de mis opiniones al respecto de la versión que luego llegó a los jardines. Esta experiencia me contactó con directoras de unidades educativas y jardines maternos de otros departamentos de la provincia de Entre Ríos. Comencé a dialogar

² Davini (1995) define a estas tradiciones como aquel conjunto de acciones y prácticas pedagógicas que se encuentran institucionalizadas.

³ *Licenciatura en Gestión Educativa para Nivel Inicial*, en la Universidad de Concepción del Uruguay, Sub Sede Regional del Río Paraná, en el período 2003-2006, y *Especialización Superior en Jardines Maternos* del Plan Nacional de Formación Permanente (P.N.F.P.) del Ministerio de Educación de la Nación, en el período 2015 – 2017.-

con ellas acerca de las prácticas de enseñanza que se desarrollaban en sus jardines, encontrando coincidencias respecto de lo que observaba en mi escuela.

Más tarde, desde 2008, el trabajo como miembro del Equipo Técnico de la Dirección de Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación me permitió afrontar nuevos desafíos profesionales y, especialmente, fue profundizando mi interés por las temáticas curriculares.

Fui parte del equipo que coordinó la redacción de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008*. Esta fue una experiencia que interpeló una vez más mis concepciones acerca de los procesos de construcción e implementación curricular y fue ineludible preguntarme: ¿qué queríamos revisar o superar con la escritura de este documento?, ¿qué cambios queríamos establecer?, ¿desde qué lugar?, ¿qué conceptos pensábamos que debían continuar?

Entonces comencé a mirar mi trayectoria profesional en perspectiva histórica pensando no sólo en la prescripción curricular que se estaba construyendo, sino el proceso anterior en el que había sido parte como lectora externa (*Lineamientos Curriculares para la Educación de Niños de 0 a 2 años de 2007*) y el documento con el que fui formada en el profesorado (*Diseño Curricular para Nivel Inicial de 1997*).

Durante el proceso de acompañamiento de implementación de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* realizamos visitas junto a las supervisoras docentes de gestión privada a algunas de las salas de las 32 unidades educativas y 200 escuelas que dependen de la Dirección de Educación de Gestión Privada. Estas visitas me mostraron que en esos jardines, sucedía lo que inicialmente había observado en mi primera escuela N° 147: los procesos de desarrollo curricular iban cobrando distintas formas y características según los contextos y actores en cada institución, en algunos se observaban cambios, en otros, permanencias.

Me preguntaba: ¿por qué algunas prácticas de enseñanza se caracterizaban por la permanencia de postulados de diseños curriculares ya derogados y otras, en cambio, se mostraban más acordes a los que planteaban los documentos más actualizados?, ¿cuáles eran en realidad esos cambios y esas permanencias?, si los conociera ¿podría desde mi función realizar mejores acompañamientos a las maestras jardineras para que diseñen mejores propuestas de enseñanza?

Comencé a dialogar sobre este tema con las maestras con las cuales me encontraba en las reuniones y convocatorias que se realizaban desde el Consejo General de Educación y las que visitaba durante las supervisiones. Fui aprendiendo a través de sus relatos, escuchando lo que me contaban acerca de cómo entendían y llevaban a cabo el proceso de desarrollo curricular de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008*. Me contaban sus dudas, lo que era fácil de comprender, y lo que seguían manteniendo en sus prácticas más tradicionales porque se sentían más seguras.... una de ellas me regaló las *Bases Curriculares para Nivel Pre Primario de 1984*. Pensaba ¿por qué nadie me había hablado de este documento en instancias de formación anteriores?, ¿cuáles eran y qué conocía de cada uno de los documentos curriculares entrerrianos?

Estas fueron las indagaciones preliminares que luego tomaron forma de problema de investigación mientras cursaba la Maestría y permitieron que se gestaran los interrogantes principales que enmarcan este trabajo:

- ✓ ¿Cuáles son los cambios y permanencias que surgen a partir de un análisis comparado de las prescripciones curriculares para la Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos que tuvieron vigencia en el período 1984 – 2010?
- ✓ ¿Cuáles son las opiniones y valoraciones que algunas maestras jardineras entrerrianas han construido al respecto en el recorrido de sus trayectorias profesionales?

Constitución del campo curricular. El curriculum considerado como configurador de la práctica educativa

A fin de poder explicitar la importancia del abordaje de esta temática para el campo, fue necesario realizar la profundización de lecturas respecto de los desarrollos y avances en lo que respecta al curriculum.

La definición del campo o de la teoría del currículum ha sido objeto de larga discusión a nivel internacional. En los últimos treinta años, el debate teórico ha pasado, y sigue pasando, según Feeney (2007) por tres ejes geográficos:

- ✓ El eje anglosajón con los aportes de las corrientes reconceptualistas en los EEUU, y los aportes de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña, además de los aportes de la Universidad de Deakin en Australia.

- ✓ El eje hispanoamericano, destacándose los aportes de España, México⁴, y Chile.
- ✓ El caso brasileño, cuya producción enriqueció el campo de los estudios desde Sudamérica.

En el caso de América Latina, el campo del curriculum es un objeto que ocupa su propio espacio en las ciencias de la educación, pero no es fácil plantear de manera exacta que es el campo curricular.

Morelli (2016) aporta tres razones que explican esta situación: en primer lugar, los puntos de vista sobre el campo son disímiles y dependen en muchos casos de la perspectiva de los investigadores. En segundo lugar, existen pocos estudios sobre la estructura del campo a expensas del énfasis en su función Y por último, influyen las características mismas del pensamiento curricular latinoamericano, conformado por distintas posiciones y oposiciones académicas.

Esta autora describe el estado de situación del campo en Argentina y México, países latinoamericanos que han desarrollado acciones de colaboración académica en torno al curriculum. Desde la categoría de discurso académico del curriculum, estudia la trama teórica, epistemológica y metodológica de producción de los mencionados países respecto al campo del curriculum y elabora un estado de situación sobre las producciones curriculares, reflejando un proceso de consolidación del campo, dando cuenta, además, de las particularidades en cada región, diferenciadas entre ambos países.

Respecto de los aportes que han colaborado en la constitución del campo curricular, se destaca el caso de Chile, con los aportes de Abraham Magendzo en *Curriculum y cultura en América Latina* (1986), y en el caso brasileño los trabajos de Tomaz Tadeu Da Silva y Antonio Flavio Moreira que publica en 1990 *Currículo e programas no Brasil*.

Específicamente en Argentina, Morelli (2016) sostiene que los estudios curriculares experimentaron un importante crecimiento a lo largo de las últimas décadas aunque aún parecen carecer de algunos de los signos distintivos de la constitución de un campo

⁴ Dentro de los desarrollos curriculares que han sido producidos en México, en este trabajo se optará por la perspectiva de la autora Alicia de Alba, cuestión que será presentada en próximos apartados.-

científico, que se expresa en una débil estructuración. El término currículo aparece en nuestro país durante el proceso de desarrollo y consolidación de la planificación educativa entre los años 1965 y 1975 considerado como un elemento de la política educativa en la administración central de la educación.

A mediados de la década del 60' comienza a difundirse la teoría curricular, a través de la acción de organismos como la Organización de los Estados Americanos (O.E.A.) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O.), entre otras. Las editoriales argentinas traducen las obras de autores norteamericanos y difunden la teoría de la evaluación y la formulación de taxonomías de objetivos operacionales.

Morelli (2016) destaca también las obras de María Irma Sarubbi, especialmente *Curriculum. Objetivos, contenidos, unidades*, y el libro de Oscar Combetta *Planeamiento Curricular*, ambos de 1971. En estas obras el currículo supone una metodología integral y sistémica orientada a la producción planificada de experiencias educativas, y son libros dirigidos a estudiantes de los profesorado de nivel primario.

A partir del golpe militar de 1976, se produce un retroceso en las reflexiones pedagógicas que se venían planteando y el control ideológico obstruye la llegada de otros autores y de visiones críticas.

Más adelante, durante la década de los 90' los estudios sobre curriculum abundaron, destacándose los aportes de Graciela Frigerio en *Curriculum presente ciencia ausente* (1991), los Documentos e Informes de Investigación que Cecilia Braslavsky realizó entre los años 1992 -1994 para F.L.A.C.S.O. (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), la compilación que Margarita Poggi ofrece en *Apuntes y aportes a la gestión curricular* (1998), las producciones históricas de Adriana Puiggrós (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, o estudios genealógicos como *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1998), como así también los documentos elaborados por el Ministerio de Educación y publicaciones en revistas.

Desde el año 2000 en adelante, los estudios son escasos y difusos y se caracterizan por atender a la reforma curricular de la formación docente y de directores, sobre innovación y sobre la falta de regulación en la práctica.

Se destacan, especialmente los aportes de Silvina Feeney (2000, 2004, 2007) que en sus obras desarrolla dos tesis: una se refiere al fraccionamiento de los saberes respecto del curriculum y otra a la satelización del campo del curriculum en Argentina ya que la decisión acerca de qué se investiga acerca del curriculum y cómo, y la evaluación de esas producciones, viene impuesta desde afuera, es decir, desde otros campos disciplinares con mayor tradición en nuestro país, tal es el caso por ejemplo de la didáctica, por lo que se habla de un proceso de satelización del campo del curriculum con respecto al campo de investigación de la didáctica.

Siguiendo a Cappelletti y Feeney (2006) puede decirse que en nuestro país los debates curriculares se han inclinado más hacia el campo pedagógico que hacia el campo intelectual del curriculum, por lo que el campo se define de manera borrosa, ya que no se trazan líneas de estudio sino que se toman distintos temas, dentro de los que se destacan la construcción del diseño curricular y la innovación curricular.

En el marco de una investigación, Baraldi (2006) analiza cuatro líneas de programas de acción en cuanto al estudio del curriculum, que si bien no se refieren específicamente al caso argentino, pueden servir a fin de poder organizar las líneas investigativas:

- ✓ Estudios que abordan el diseño, evaluación de fines y propósitos, mapas curriculares, métodos de enseñanza y actividades académicas, sistemas e instrumentos de evaluación del aprendizaje, y desempeño docente,
- ✓ Otros, centrados en los procesos y las prácticas, especialmente, en el curriculum oculto para desentrañar cómo se transmiten los valores, comportamientos y visiones del mundo que promueve el grupo social dominante a través de la institución escolar,
- ✓ Estudios centrados en los contenidos, con enfoques epistémicos centrados en las disciplinas, otros que analizan los procesos de adquisición de la disciplina por parte de los estudiantes, o los que indagan sobre las formas de reproducción social y de la organización social del conocimiento centrándose en el carácter ideológico del contenido,
- ✓ Análisis de los sujetos, que abordan los procesos y las formas interpretativas que estos tienen frente a la demanda curricular, las lógicas de derivación de sentidos o traducciones que llevan a cabo los maestros, padres y alumnos.

En este trabajo se concibe al currículum como configurador de la práctica educativa. Esta concepción surge como reacción ante las teorías tecnicistas y la pedagogía por objetivos (Taba 1962, Johnson 1967, Gagné 1967, Tyler 1973, entre otros), considerando que cualquier esquema que no tome en cuenta las condiciones reales en que se desarrolla el currículum, traiciona la esencia misma del currículum, sin dar explicaciones acertadas de los fenómenos que en su construcción e implementación se entrecruzan.

Sus representantes (Walker 1971, Reid 1980, Schwab 1983, Stenhouse 1984⁵) sostienen que una teoría curricular no puede ser indiferente a las complejas determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica ni al papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la concreción del currículum en las condiciones de la práctica.

Los aportes de los autores anteriormente mencionados se reúnen en el enfoque crítico que considera al currículum como construcción social, subsidiaria del contexto histórico, los intereses políticos, las jerarquías, la estratificación social y los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos.

Este enfoque analiza la relación de la sociedad y la educación, las cuestiones específicas de cómo la escolarización sirve a los intereses del estado, y la forma en que la escolarización y el currículum determinan ciertos valores sociales (Giroux 1990, De Alba 1995, Da Silva 1998).

Orienta a la comprensión de las claves que regulan la transmisión cultural y la forma en que se expresa la distribución del poder (Bernstein, 1974) e intenta hacer visibles las reglas por las cuales se producen y configuran los discursos pedagógicos.

Aporta el concepto de clasificación referido a qué se selecciona como válido y qué queda afuera del currículum, qué lógica lo estructura u ordena, condicionando las prácticas de distribución del saber en los distintos niveles escolares y en los distintos grupos sociales.

Especialmente, se consultaron a fin de guiar la lectura de los diseños curriculares, los aportes de Alicia De Alba (1995) que define al currículum como la síntesis de

⁵ Stenhouse (1984) define al currículum como una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezcan abiertos a discusión crítica y puedan ser efectivamente trasladados a la práctica.

elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

De allí que fue necesario investigar y explicitar cuáles fueron los distintos contextos en los cuales surgieron cada uno de los diseños curriculares estudiados.⁶ Esto permitió realizar un acercamiento a lo que De Alba (1995) llama las dimensiones generales del curriculum.

Se refiere a relaciones interrelaciones y mediaciones que, de acuerdo al carácter social y político – educativo del curriculum, conforman una parte constitutiva e importante del mismo. Se considera una dimensión social amplia, donde la cultura es entendida como un plano general ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos y hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades concretas.

Se analizaron también los contextos políticos y económicos de surgimiento de los diseños curriculares entrerrianos para el nivel inicial, a partir de la premisa de que todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentidos dirigidos hacia determinados fines sociales.

De Alba (1995) también hace mención a la dimensión institucional (como el espacio privilegiado del curriculum, ya que es en la institución educativa el lugar donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta académico-política) y a la dimensión didáctica áulica (como el espacio de encuentro, desarrollo y concertación cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros). Estas dimensiones se vieron reflejadas en los relatos, opiniones y valoraciones de las maestras que fueron encuestadas y entrevistadas.

En cuanto a las dimensiones particulares o específicas, definidas como aspectos que son los propios a un determinado curriculum y no a otros, se analizó en cada diseño

⁶ Se analizan los contextos de surgimiento de los diseños curriculares así como sus estructuras en el Capítulo N° 2.-

curricular diversas concepciones (de educación, aprendizaje, infancias, evaluación, rol docente, entre otras), así como franja etaria a la que va dirigida cada documento.

Otro aspecto observado por De Alba (1995), es la consideración del curriculum como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta. Estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el curriculum formal se despliega, y deviene en práctica concreta.

Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, permite visualizar al curriculum como una totalidad en cuya articulación se presentan contradicciones, negociaciones e imposiciones.

Esto implica reconocer el carácter de lucha que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un curriculum como en su desarrollo y evaluación, de tal forma que si bien en un curriculum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad. Pero además en un curriculum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales.

En este trabajo, a partir de este concepto se trata de explicitar y comparar, (a través del análisis documental) los aspectos formales-estructurales, y a la vez, (a través de las entrevistas y encuestas a informantes claves) recoger opiniones y valoraciones acerca de los aspectos procesuales-prácticos que se fueron experimentando a en el despliegue de las trayectorias profesionales de las maestras jardineras entrerrianas.

Se intenta así, abordar los dos tipos de prácticas sociales que se relacionan con lo curricular: el saber teórico y el saber acerca de la práctica, que como sostiene De Alba (1995) son:

...prácticas sociales distintas: la producción de lo que podemos denominar saber discursivo, saber teórico, saber objetivado, saber acerca de la práctica, distinto del saber práctico, no objetivado, conciencia práctica... Mientras que el primero es producido conscientemente por especialistas, el segundo es poseído por los agentes en forma no discursiva, y sólo se manifiesta en su puesta en práctica... el primero es producido por los científicos de la educación, es decir investigadores, especialistas, y todo tipo de sujetos autorizados para 'hablar' de

educación. El segundo es poseído y puesto en práctica como saber hacer, por los maestros y todos aquellos agentes que producen el fenómeno educativo. Mientras que para los primeros la realidad educativa es prioritariamente un objeto de conocimiento, para los segundos es un ámbito de acción e intervención. (De Alba, 1995:31)

El curriculum es definido por De Alba (1995) como propuesta político-educativa considerando que en cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido en cada caso.

En este sentido, la autora plantea que la ausencia de proyectos políticos-sociales que sean capaces de responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día, afecta al campo del curriculum y dificulta el trabajo práctico, en la medida en que el proyecto político-social es un paradigma central para el diseño y desarrollo de cualquier curriculum.

De Alba (1995) también aporta las definiciones de sujetos del curriculum, que sirven en este caso para explicitar la forma en que se conciben los informantes claves que aportaron datos en este trabajo.

La autora menciona el concepto de sujeto social, en cuanto que es tal en tanto sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social, contenido en el proyecto social que sustenta. Puede hablarse entonces de sujetos sociales del curriculum en la medida en que puede referirse a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen también diferentes formas de relacionarse y actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular. Estos sujetos son: los sujetos de determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum y los sujetos de desarrollo curricular que fueron de referencia para organizar este estudio.

Antecedentes sobre el tema y su necesidad de estudio.

Definiciones teórico metodológicas

Además de profundizar lecturas que permitieron conocer el estado del arte respecto del campo del curriculum, se atendió a la necesidad de recabar antecedentes de investigación o estudios curriculares relacionados al presente trabajo.

Describir brevemente algunos de ellos permite brindar un panorama más amplio de lo ya investigado acerca de la temática.

Al respecto, se encontraron algunos que se refieren al nivel inicial y centran su análisis en un aspecto, dimensión o problemática curricular, por ejemplo:

Espinoza y Pacheco (2002) buscaron identificar la existencia de conceptos referidos a la inteligencia emocional en el curriculum de educación pre escolar en Caracas, concluyendo que los componentes de la inteligencia emocional estaban presentes en la curricula venezolana, pero con significados diferentes y diversos.

Biscay (2007) analiza la formación lúdica de los profesores de educación inicial desde los Lineamientos Curriculares de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, planteando consideraciones teóricas acerca del fenómeno lúdico, sus características y naturaleza, el lugar que ha tenido en la educación infantil y su relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Rivadeneira Naranjo (2012) analizó la contribución del currículo de educación inicial ecuatoriano en el desarrollo cognitivo de los niños/as, concluyendo que las maestras del centro elegido para la investigación, en general, desconocían la importancia de las etapas del desarrollo evolutivo, que según la autora, debieran guiar la aplicación del diseño curricular.

Gómez Naranjo (2012) analizó los principios de la didáctica de la matemática basada en el diseño curricular de educación inicial en Venezuela. Concluye que los contenidos actuales de la psicología evolutiva y los procesos básicos cognitivos en las edades de preescolar sugieren un cambio en la didáctica de las matemáticas en niños de 3 a 6 años: se hace necesaria entonces una didáctica que base su enseñanza en nociones abstractas (no manipulativas) además de las manipulativas, que son clásicas en educación infantil, y las perceptivas visuales y lingüísticas; traducido en tareas educativas y actividades que impliquen más reflexión y menos manipulación sensorial, o dicho de otra manera, reflexión, hacer pensar y manipulación.

La presente investigación no se centra en un único aspecto, como las descriptas anteriormente, sino que propone varios ejes de análisis a fin de permitir una mirada abarcativa.

Otros estudios comparten la temática y también el enfoque comparativo, pero difieren en la unidad de estudio, por ejemplo:

Ana Malajovich (2001) analiza los cambios curriculares sucedidos en la década del 90' en los países de Argentina, Chile, Uruguay y Colombia, abordando los objetivos, formas de organizar los contenidos, principios que orientan la política educativa del nivel inicial, contenidos específicos, propuestas metodológicas y formas de evaluar.

Flavia Terigi (2002) analiza tensiones que direccionan las prescripciones curriculares de nivel inicial y establece relaciones entre las condiciones en que se desarrolla el nivel en los países iberoamericanos.

Dos trabajos se relacionan, más específicamente con la temática de esta investigación:

María Amelia Migueles (1986), analiza el proceso de construcción y los principios abordados en las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984*. Se comparte en este estudio el nivel educativo y la unidad de estudio.

Adriana Herenú (2016) estudió 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 en la implementación de dichas políticas en educación en el nivel inicial del sistema educativo de la provincia de Santa Fe. Respecto del presente trabajo, coinciden en el nivel educativo, el estudio mediante análisis documental y entrevistas a maestras jardineras así como las menciones acerca de las formas en que se concibe la infancia durante ese período.

Como ya se mencionó, las áreas de vacancia que surgen de la búsqueda de antecedentes, demuestran que si bien existen algunos estudios referidos al curriculum de nivel inicial a partir de enfoques comparativos, no analizan específicamente los diseños curriculares entrerrianos.

La ausencia de trabajos específicos en esta temática para este nivel, invita a abordar este problema para visibilizarlo, construirlo y analizarlo a partir de los siguientes objetivos:

- ✓ Describir contextualmente las prescripciones curriculares para la educación inicial en la provincia de Entre Ríos en el período histórico comprendido entre 1984 - 2010.
- ✓ Identificar las diferencias y similitudes, permanencias y cambios que se observan en las prescripciones analizadas.

- ✓ Conocer las opiniones y valoraciones de maestras jardineras entrerrianas, relativas a las transformaciones generadas a raíz de los cambios curriculares producidos en el período mencionado.

Luego de comentar, de forma breve las razones de interés personal que llevaron a la elección de esta temática, describir el estado actual de la constitución del campo de los estudios curriculares, nombrar los antecedentes de investigación más significativos en relación al estudio que se pretende abordar y detectar las áreas de vacancia, resulta pertinente poder expresar, también, por qué se considera que este trabajo es significativo en el marco de una producción final de Maestría en Didácticas Específicas.

Camilloni (2007) define que las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación e regiones particulares del mundo de la enseñanza.

Este trabajo entonces es pertinente al respetar la particularidad de un nivel dentro del sistema formal de enseñanza: en este caso el inicial, y la edad de los niños: en este caso de 45 días a 5 años. Además en el desarrollo de cada uno de los capítulos se explicitan referencias y se analizan atravesamientos de aquello que se enseña y cómo se lo enseña.

También resulta oportuno explicitar la relación que se encuentra entre curriculum y didáctica, ya que el curriculum se constituye en uno de los ejes que vertebran este trabajo, y la didáctica es la especificidad de formación que se ha profundizado durante el cursado de la carrera. Para explicar dicha relación sirven mencionar los aportes de Morelli (2016) que propone comprender la relación entre curriculum y didáctica como dos conceptos que establecen entre ellos una relación articuladora, haciendo referencia a un campo del curriculum y la didáctica, cuya articulación viene definida por la enseñanza. Pensar estos campos de forma articulada puede explicar la escasa y discontinua producción y la ausencia de grupos académicos de referencia en el campo del curriculum.

En cuanto a la metodología de investigación, se adoptó un enfoque interpretativo que apela a conocer las intuiciones que informan a la experiencia, entendiendo que la realidad se compone de aspectos ideacionales que tienen que ver con la manera en que cada sujeto conceptualiza su visión de sí mismos y del mundo que los rodea (Guber, 2004)

Las perspectivas interpretativas se definen como aquellas que en cuanto al estudio de las ciencias sociales y de la didáctica atienden a lo particular, a lo situado, a lo singular de las ideologías y del sujeto cognoscente, y permiten conocer y experimentar lo que los sujetos involucrados sienten y piensan⁷ (Cometta, 2001).

Se asumieron, entonces, dos maneras en particular de poder dar respuesta a las preguntas formuladas como interrogantes de investigación. Se trató de análisis documental y realización de entrevistas y encuestas. Estas estrategias de investigación y recolección de datos permitieron el análisis de información cualitativa y cuantitativa.⁸

Respecto del análisis documental se buscaron las versiones originales de los documentos que se constituyeron en corpus de esta investigación, a saber: *Bases Curriculares para Nivel Pre Primario de 1984*, *Diseño Curricular para Nivel Inicial de 1997*, *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007*, *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008*.

A partir de lecturas reiteradas de cada uno de estos diseños, como así también de la normativa y otros documentos nacionales y provinciales que fueron publicados en cada etapa, se establecieron los primeros acercamientos al problema, y permitieron definir ejes de análisis que posibilitaron, luego, la realización de una descripción comparativa y la identificación de diferencias, similitudes, permanencias y cambios.

Los ejes de análisis definidos fueron: contexto político educativo del surgimiento de los diseños curriculares y modos de elaboración, estructura general de cada diseño, concepto de infancia y de juego, modalidades de aprendizaje, función social del nivel inicial, rol de las maestras jardineras, formas de presentar los contenidos para la enseñanza, modos de organizar la planificación, criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, de la acción docente y de la gestión institucional, relación del nivel

⁷ Desde esta perspectiva, conocer las opiniones y valoraciones que las maestras jardineras han construido durante su trayectoria profesional, es importante en relación al concepto de enseñanza entendida como un acto artístico, singular y creativo, comprometido moralmente (Stenhouse, 1987). En este sentido, las maestras son consideradas como profesionales que analizan las situaciones, deliberan y deciden en cada oportunidad respecto de la enseñanza.

⁸ Nélide Landreani (1990) sostiene que no existe un concepto unívoco de método sino que puede ser entendido de diferentes maneras. Afirma que no existe una contraposición entre los métodos cuantitativos y cualitativos y propone la construcción de un método alternativo que incluya el aspecto metodológico de la investigación social pero partiendo de la convicción que no debe reducirse a él.

inicial con el nivel primario y la educación integral en el marco del sistema formal de enseñanza.

En cuanto al acercamiento al mundo de informantes, durante el período marzo de 2016 – noviembre de 2017 se realizaron siete entrevistas: en algunos casos a miembros de las comisiones curriculares que escribieron cada uno de las prescripciones⁹, y en otros, miembros de los Equipos Técnicos del Consejo General de Educación que participaron de la escritura de los diseños estudiados.

También se entrevistaron otros informantes, que sin haberlos tenido en cuenta en la fase de planificación de esta investigación, fueron revelados durante las entrevistas como docentes que podían ofrecer datos importantes a los fines de este estudio. En este caso se trató especialmente de entrevistar a maestras jardineras que hubieran comenzado su trayectoria a inicios de la década del 80'ya que al coincidir su trayectoria profesional con la delimitación de tiempo de estudio, pudieron brindar información de forma comparativa y longitudinal en cuanto a la implementación curricular y a los cambios y permanencias presentados en los diseños.

Estas entrevistas giraron en torno a cuestiones tales como: qué formación recibieron las maestras entrevistadas en el profesorado de formación inicial, cómo fueron sus comienzos en la profesión y bajo qué prescripciones curriculares trabajaron, cómo vivieron los cambios de prescripciones curriculares a lo largo de su trayectoria profesional, y cómo fue la implementación de cada documento en sus lugares de trabajo.

También se realizaron preguntas sobre los ejes de análisis que guiaron la lectura comparada de los diseños curriculares, además de compartir información respecto de cómo funcionaron las comisiones curriculares de las que formaron parte.

Los relatos que surgen de las entrevistas, develan el lugar de las maestras como depositarias de una tradición que muestra el hacer y las formas de comprender la tarea de enseñanza en el nivel inicial, y es por eso que en los relatos de cada docente entrevistada, pueden explicitarse las visiones compartidas por su grupo de pertenencia.

⁹ Inicialmente, se planificó la entrevista a dos sujetos de estructuración curricular respecto de cada diseño a estudiar y si bien se contactaron algunos de ellos, no pudieron efectivizarse todos los encuentros planificados para realizar las entrevistas en el tiempo definido como trabajo de campo.

Además, durante el período abril 2016 – abril 2017, se recabaron veinte seis encuestas vía on line a maestras jardineras entrerrianas consideradas como sujetos de desarrollo curricular¹⁰. El acercamiento a estas maestras estuvo dado porque sus nombres formaban parte de la base de datos informática que está disponible en la Dirección de Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación. Si bien esta instancia de recolección de datos no fue tomada en cuenta durante la fase de planificación de esta investigación, se la incluyó una vez comenzado el trabajo de campo, porque durante el ciclo lectivo 2016 y principios de 2017 los viajes que normalmente realizan los Equipos Técnicos de la Dirección de Educación de Gestión Privada al interior de la provincia fueron mínimos por razones presupuestarias, limitando así el acercamiento físico con las maestras.

La realización de encuestas on line acotó la participación de las maestras a las que poseen habilidades de manejo de herramientas digitales. A pesar de esto se evaluó como positiva la implementación de las encuestas porque este instrumento permitió contactar informantes de varios departamentos de la provincia, específicamente: Victoria, Gualeguaychú, Federación, Concordia, Colón, y Paraná.

Se incluyeron informantes que estudiaron los profesados de grado en otras provincias (por ejemplo Santa Fe, Provincia de Buenos Aires), pero su trayectoria profesional se desarrolló en la provincia de Entre Ríos. Así, se reflejaron diferentes tipos de trayectorias profesionales dentro del nivel inicial, pero en todos los casos trabajaron en escuelas públicas de gestión estatal y/o escuelas públicas de gestión privada, (ya sea en jardines de infantes o jardines materno infantiles o maternales) es decir, en todos los casos se trata de instituciones incorporadas a la Enseñanza Oficial, sin incluir, por ejemplo a las maestras que se han desempeñado únicamente en jardines privados particulares, maternales municipales o dependientes del área de salud ya que los diseños curriculares estudiados no tienen alcance en estos tipos de formatos organizacionales.

En las encuestas on line, se solicitó, que se compartiera un breve recorrido de la trayectoria profesional de cada informante. Esto permitió identificar los períodos trabajados y su relación con la implementación en terreno de los documentos estudiados. Las preguntas de las encuestas giraron en torno a conceptos tales como: categoría de infancias, didáctica específica del nivel inicial, función social del nivel,

¹⁰ Se enviaron encuestas on línea a 50 informantes, de las cuales respondieron 26.

forma de definir y organizar los contenidos para la enseñanza, criterios de selección y secuenciación de contenidos, concepciones acerca del juego, rol de las maestras jardineras, formas de planificar, instancias de participación en los procesos construcción curricular, conceptos de evaluación en el nivel inicial, articulación con la educación primaria, inclusión de niños/as con discapacidad en las instituciones del nivel, alcances reales de impacto en las prácticas institucionales y/o de sala de cada diseño, y consideración de los avances y cambios más importantes para la educación inicial en los últimos años.

En el caso de estas encuestas on line, al igual que lo sucedido con las entrevistas, las maestras jardineras con trayectorias iniciadas a principios de los 80' fueron las que aportaron respuestas más significativas a los fines de este estudio, ya que el tiempo de su desarrollo profesional coincide con las etapas de implementación de los cuatro diseños estudiados. Estas maestras presentaron respuestas con distintos puntos de análisis y matices que las docentes recientemente recibidas no han podido aportar. Es por esto que se decidió ampliar las entrevistas y realizarlas a maestras elegidas con este criterio (trayectoria profesional iniciada a principios de los 80') a fin de ampliar las respuestas acotadas que la encuesta ofrece por las características que presenta su formato, en cuanto instrumento de recolección de datos.

Así, en estas entrevistas a maestras jardineras que iniciaron su desarrollo profesional a inicio de los 80', la posibilidad de re preguntar e intercambiar expresiones, posibilitó la recolección de información potente a los fines de los objetivos propuestos.

Si bien cada relato obtenido en las entrevistas¹¹ o cada respuesta obtenida en la encuesta fue único, a través de un método comparativo y analítico se fueron identificando expresiones similares entre sí, formulando interpretaciones a partir de los conceptos teóricos que fueron anteriormente desarrollados en el estudio comparado de las prescripciones curriculares.

En este sentido, las respuestas de las entrevistas/encuestas, sirvieron para confrontar las interpretaciones que fueron surgiendo del primer estudio documental comparado y conocer lo que Guber (2004) denomina la perspectiva del actor.

¹¹ Los textos de las entrevistas y encuestas y los análisis que se realizaron sobre los datos aportados se encuentran a disposición en el Anexo Digital.

En el desarrollo de este trabajo, los cambios y permanencias detectados en los documentos curriculares entrerrianos se analizan a través de diferentes capítulos que reúnen los ejes de análisis que sirvieron para observar los documentos y otorgar un ordenamiento a la voz de las maestras.

El capítulo N° 1 busca develar los caminos recorridos desde el inicio de la conformación de la educación infantil como movimiento hasta la irrupción del Estado como ordenador de las prácticas de enseñanza mediante la escritura de prescripciones curriculares. Para ello se narran los hechos históricos más importantes respecto de los inicios de la conformación del nivel inicial en Argentina y en Entre Ríos analizando sus procesos de expansión y dando cuenta de algunos datos cuantitativos que permiten describir la conformación del nivel inicial entrerriano en la actualidad. Se mencionan allí, además, las políticas públicas que han tenido mayor impacto en el nivel en los últimos años.

El capítulo N° 2 plantea una descripción general de los cuatro diseños curriculares que se han constituido en el corpus de esta investigación, atendiendo al contexto político educativo en el que emergieron, incluyendo referencias normativas, describiendo las particularidades en las modalidades de elaboración y presentando la estructura general en cada caso explicitando algunos análisis sobre ellas.

El capítulo N° 3 pone en escena la finalidad del nivel y el rol de las maestras jardineras, estableciendo, además, las relaciones que se han definido para con el nivel inicial en relación a la educación primaria y la educación integral, dentro del sistema formal de enseñanza.

En el capítulo N° 4 se tratan los cambios y permanencias referidos a las formas de concebir a los niños y las niñas, es decir, se reflexiona en torno al concepto de infancias, considerando el lugar que ha ocupado y ocupa el juego y las formas en que el aprendizaje ha sido definido durante los primeros años de vida en cada uno de los documentos estudiados.

El capítulo N° 5 aborda las definiciones teórico pedagógicas que han sido el sostén de cada uno de los documentos analizados focalizando la atención, especialmente, en las nociones de contenidos para la enseñanza y los modos en que se organiza la planificación.

En el capítulo N° 6, se analizan los conceptos de evaluación de los aprendizajes, de las prácticas de enseñanza y de la gestión institucional.

Las conclusiones reúnen los cierres parciales de cada capítulo explicitando tendencias, cambios y permanencias surgidas del análisis realizado.

Tratando de concluir acerca de la importancia de la realización de este estudio, vale considerarlo como un aporte en el marco del crecimiento que el nivel inicial ha experimentado en los últimos años como parte del sistema formal de enseñanza, especialmente en la provincia de Entre Ríos, territorio protagonista en la historia de la Educación Inicial por ser cuna del primer jardín de infantes de Argentina y de Latinoamérica, que fuera creado en la Escuela Normal de la ciudad de Paraná, el 4 de agosto de 1884.

En 1886 se realizó allí la apertura del primer Centro de Preparación para Maestras Jardineras. Así, las estudiantes que aprobaban el cuarto año de sus estudios secundarios y deseaban especializarse en la docencia infantil, sumaban dos años más de formación y egresaban como maestras kindergartianas, bajo la tutela de Sara Eccleston y de la sociedad froebeliana por ella fundada. Las primeras egresadas difundieron el movimiento de Jardines de Infantes por toda la Argentina.

A partir del trabajo de estas precursoras el nivel ha ido creciendo y sorteando los avatares que según los planteos de los proyectos políticos de cada etapa de gobierno se han sucedido.

Este crecimiento se ha manifestado, según Flavia Terigi (2002) a través de una mejor estructuración organizativa, con aumento cuantitativo de instituciones y salas, y mediante la producción de marcos legislativos que ordenan las acciones destinadas a garantizar la educación para los niños pequeños.

Pero, muchas veces, esas producciones normativas y curriculares han llegado a las manos de las maestras jardineras sin que pudieran generarse los espacios necesarios de intercambio, lectura, y debate. Se presume, entonces, que la observación de las continuidades y cambios, que este estudio permitió conocer, puede ser un aporte significativo para las maestras jardineras a la hora de alentar instancias de reflexión.

Capítulo N° 1

Notas sobre Educación Inicial

La decisión por parte de las autoridades educativas de la provincia de Entre Ríos de normar contenidos para la enseñanza en el nivel inicial, es decir, de intervenir desde el Estado a fin de ordenar las propuestas educativas, surge luego de un largo camino donde este nivel se fue estructurando en nuestro país y en esta provincia.

El sentido de este primer capítulo es poder develar, precisamente, esos recorridos que fueron previos al momento de la publicación de prescripciones curriculares propiamente dichas, para recordar cuáles fueron algunos de los cimientos de la Educación Inicial en Argentina y, particularmente, en la Provincia de Entre Ríos.

Una breve descripción de los momentos más importantes de la historia del nivel inicial, permite observar cuándo deja la educación infantil de ser un movimiento y pasa a ser una preocupación del Estado en relación a la implementación de políticas públicas que tuvieron impacto en el nivel.

Se busca entonces, contextualizar el proceso mediante el cual se ha llegado a la escritura de los diseños curriculares que se analizan en esta investigación.

Al finalizar, se exponen datos que permiten visualizar el estado de constitución del nivel inicial en la actualidad en la Provincia de Entre Ríos.-

Simientes de la historia del nivel inicial en Argentina y Entre Ríos. Procesos de expansión

Los primeros indicios de que la infancia busca ser observada y cuidada en nuestro territorio, pueden reconocerse alrededor de 1779, cuando el Virrey Vertiz funda en la ciudad de Buenos Aires la *Casa de Niños Expósitos*, destinada a los niños abandonados que necesitaban asistencia, la cual se encontraba a cargo de las *Hermanas de la Caridad*.

En 1822 se crea la *Sociedad de Beneficencia* a partir de una iniciativa de Bernardino Rivadavia. Así, la atención de los niños menores de seis años está ligada, en sus inicios, a la caridad y la filantropía. Un siglo después, Domingo Faustino Sarmiento que había conocido en Francia las *Salas de Asilo* y *Cunas Públicas*, las consideró como la última mejora que la instrucción pública había recibido. Es por esto que en su viaje posterior a los Estados Unidos estableció un vínculo epistolar con Elizabeth Peabody, que le transmitió las experiencias de su jardín de infantes de Boston.

Estas experiencias llevaron a que se explicita una primer mención legislativa en la Ley de Educación Común N° 1420, de 1884, que en el artículo N° 11, establece la creación de «uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente», quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos.

El Estado nacional impulsa, a partir de allí, la creación de jardines de infantes, anexos a las Escuelas Normales formando parte de su Departamento de Aplicación. El primero de ellos, fue el de la *Escuela Normal de Paraná*, creado en 1884. Para ello, Domingo Faustino Sarmiento había contratado a la estadounidense Sara Eccleston, que llegó a la Argentina en 1883. Dos años después, se creó el Profesorado para Maestras Kindergartianas, el primero en el país en poseer un plan de estudio de formación de docentes jardineras.¹²

A partir de aquí, la educación infantil fue extendiéndose a un ritmo sostenido. Julio Crespo (2007) distingue como figuras protagónicas a Rosario Vera Peñaloza, Custodia

¹² En una publicación de la Escuela Normal de Paraná de 1871-1895, queda claro que este jardín de infantes modelo, tuvo las salas pobladas por los hijos de las más distinguidas familias, por lo que puede sostenerse que el jardín de infantes en sus inicios fue una posibilidad sólo para algunos, cuestión que establece una diferencia con los primeros destinatarios: los niños carenciados y abandonados.

Zuloaga, Rita Latallada De Victoria y Pía Didoméico, quienes difundieron el *Movimiento de Jardines de Infantes* por toda la República.

En febrero de 1870, Juana Manso funda el primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires, en el que se introduce el método froebeliano.

Al finalizar 1891, habían egresado del Kindergarten Normal de Paraná trece profesoras. Algunas regresaron a sus provincias de origen para instalar en ellas los primeros Jardines de Infantes y así: en 1887, Antoinette Choate crea el primer Jardín en Santa Fe, en 1896 María Gutiérrez y María Rodríguez lo hacen en Santiago del Estero, en 1898 Rosario Vera Peñaloza crea el primer jardín de infantes en La Rioja, Pía Didoméico en Jujuy y más tarde, Custodia Zuloaga lo inicia en Mendoza.

Este grupo de maestras jardineras, discípulas de Sara Eccleston, colaboran con ella en la difusión de los beneficios de la Educación Infantil, y afrontan una época de crisis ya que desde el Ministerio de Educación Nacional se cuestionaba el valor educativo del nivel y se analizaban los costos económicos de su implementación.

En ese contexto, en 1893 se crea la *Unión Froebeliana Argentina*, y en 1899 la *Asociación Internacional de Kindergarten de Buenos Aires*. Además, desde la *Asociación Pro difusión de Jardines de Infantes*, Rosario Vera Peñaloza se dedica a la investigación. Realiza un estudio profundo de los materiales didácticos froebelianos y montessorianos y los adapta a la realidad educativa argentina incorporando a los mismos la posibilidad de utilizarlos con creatividad. Surge así, el *Material Didáctico Argentino Verapeñaloziano*, que consiste en variaciones de los dones¹³ de Froebel: mapas en relieve representativos de áreas geográficas, monumentos históricos, tablas grabadas y policromadas sobre usos y costumbres de nuestras regiones.

Al mismo tiempo, en Entre Ríos, algunas asociaciones y órdenes religiosas, realizan la apertura de instituciones asistenciales - educativas que atienden a los niños pequeños. En 1895 nacen en la ciudad de Villaguay los jardines del Centro de Educación *La Inmaculada* a cargo de la Congregación de las Hermanas Franciscanas de Gante con el

¹³ Los dones fueron inventados por el maestro y filósofo Federico Froebel, en los inicios de 1800. En su obra *La educación del hombre* explica su sistema pedagógico, que tiende a fomentar en el niño el deseo de actividad y de creación, mediante juegos graduados y atractivos, que tienen en cuenta su desarrollo espiritual. De ahí, el material didáctico que utiliza se trata de bolas, cilindros, cubos de madera, cajas, que buscaban a través de la manipulación el acercamiento a nociones como color, tamaño, proporción, número, entre otras.

mandato fundacional de atender y asistir a los huérfanos y desamparados. En 1918 en el centro de la ciudad de Paraná, el Patronato Español de Señoras realiza la apertura del *Amparo Maternal*, institución que ofrece ayuda a los inmigrantes españoles y protege a la niñez. En 1940, en la ciudad de Gualeguaychú, en el Barrio La Milagrosa, nace el *Jardín Niño Dios*, dependiente de la Parroquia Sagrada Familia en trabajo conjunto con CARITAS¹⁴ para brindar educación integral a los niños pequeños.

Así, por un lado a partir del trabajo de las sucesoras de Sara Eccleston y por otro desde la iniciativa de distintas órdenes religiosas y asociaciones civiles, la educación infantil va instalándose como propuesta de educación para los niños...

Impacto de la implementación de políticas educativas destinadas a la Primera infancia: crecimientos cuantitativos y cualitativos

Es a partir del primer gobierno peronista (1946-1952) que puede analizarse con mayor claridad el impacto de las políticas educativas destinadas a la infancia. Durante este período se plantearon reformas al sistema educativo contemplando «*un primer ciclo optativo pre escolar de dos años: 4 y 5 años de edad*» (Puiggrós, 2009:135).

Si bien, Domingo Faustino Sarmiento inició un camino de difusión del Movimiento de los Jardines de Infantes, esta definición del peronismo supera la propuesta sarmientina al masificar la propuesta para los niños argentinos. El nivel inicial se expandió cuantitativamente de forma considerable: la matrícula de 1955 es ocho veces mayor que la de 1945. Este crecimiento no es sólo cuantitativo, sino que además el nivel crece de forma cualitativa con la promulgación de marcos normativos, por ejemplo la Ley N° 5096/46 de la Provincia de Buenos Aires, conocida como *Ley Simini*.¹⁵

¹⁴ CARITAS, es una institución de la Iglesia Católica cuyo objetivo general según sus estatutos, es animar y coordinar la obra social y caritativa de la Iglesia, insertada en la pastoral orgánica a través de formas adaptadas al tiempo y las circunstancias, para lograr el desarrollo integral del hombre, con especial preferencia por los pobres.

¹⁵ Esta Ley, de la Provincia de Buenos Aires, estableció en 1946 la creación de jardines de infantes obligatorios y gratuitos para niños de 3, 4 y 5 años dependientes del Consejo General de Educación y creó la Inspección General de Jardines de Infantes. Estos jardines debían organizarse según los criterios impartidos en la *Escuela Nacional del Profesorado de Jardín de Infantes Sara Eccleston*. Uno de sus objetivos fue que los Jardines Maternales Municipales que tuvieran tres años de existencia pasaran a depender de las orbitas de educación, respetando así su carácter pedagógico. Esta Ley, explicitó la conformación de la planta funcional de estos jardines con directora, maestras, niñeras, profesoras de

Este crecimiento continúa en las décadas del 50' y 60', acorde a proyectos políticos, desarrollistas, que acompañan el auge de la educación inicial a nivel internacional, con la influencia de los principios del *Movimiento de la Escuela Nueva*.

En su segunda etapa de gobierno (1952-1955), el peronismo avanza en la resignificación del concepto de infancia definiéndola, según Carli (2002) como objetivo de Estado, que destaca la visión sobre la infancia pobre al concebirla como un problema de orden nacional atravesado por los conflictos de clases. Esta nueva concepción sobre la ayuda estatal, orientada según principios de justicia social, inició un nuevo camino en la protección de la niñez.

Los principios pedagógicos del nivel inicial de estos años se refieren al jardín como hogar educativo, donde las actividades son concebidas como un medio para lograr el desarrollo integral del ser, mediante una concepción dinámica y activa del aprendizaje, donde importa el hacer, el sentir y el pensar. Hasta la década del 50', la didáctica del nivel se identifica en las denominadas corrientes tradicionales, con neto predominio de la influencia froebeliana y montessoriana. Las actividades principales eran ocupaciones individuales y manuales, utilizando los materiales didácticos de las tendencias mencionadas. El juego, se reconoce como capacidad y necesidad de la infancia, y es utilizado principalmente como recurso.

En Entre Ríos, continúa el crecimiento cuantitativo de instituciones. Dentro de la gestión privada, nace en 1954 en la ciudad de La Paz, el jardín *Bichito de Luz* con el mandato de educar a los niños menores, en la sede del Colegio San Antonio de Padua. En ese mismo año, la Congregación de las Hermanas Mercedarias emprende la actividad educativa destinada a los niños paceños más carenciados en el Colegio Nuestra Señora de la Merced. En Paraná, en la zona de 5 esquinas, la Iglesia Bautista realiza la apertura del Jardín *El Arca de Noé*.

En la década del 60' los sistemas educativos experimentan una explosión de alumnado, que se ve reflejado en Entre Ríos con la apertura de jardines pertenecientes a la órbita estatal¹⁶. El jardín de infantes se consolida como espacio escolar cuyos postulados

música, médicos, odontólogos, visitadoras y ecónomas. Esta Ley fue derogada y suplantada por la Ley 5650 de 1951 que define al jardín de infantes como optativo.

¹⁶ Realizan su apertura: Jardín Capullito (1960, Concordia), Jardín Juan Azopardo (1960, La Paz), Jardín Aromitos (1963, Uruguay), Escuela Maternal de Concordia (1963, Concordia), Jardín Grillito (1964,

fueron: los principios del *Movimiento de la Escuela Nueva* (expresados en la atención a los intereses de los niños y una actitud más activa frente al conocimiento), los aportes teóricos del constructivismo piagetiano (expresados en la determinación de contenidos para la enseñanza basados en los procesos estudiados por el autor), la influencia del psicoanálisis (expresados en la forma de comprender los procesos interiores que suceden en los niños respecto de su desarrollo psico - sexual), y la emergencia de discursos pedagógicos que cuestionaban radicalmente la función social de la escuela.

En esta etapa se produce una importante producción teórica: Cristina Fritzche y Hebe San Martín de Duprat escriben *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes* (1968), Lydia Bosch *El Jardín de Infantes de hoy* (1968), Celia Crespi De Germani *Teoría y práctica de la Educación Prescolar* (1969), Margarita Ravioli *Enciclopedia Práctica Prescolar* (1971)... todas obras que se convirtieron en verdaderos clásicos que formaron generaciones de maestras jardineras argentinas y tuvieron difusión además en América Latina y España.

El marco teórico que estas obras ofrecían se basaba en la psicología del desarrollo que fijaba los fines de la educación prescolar y ordenaba los objetivos generales y específicos según los niveles de madurez en todos los campos de la conducta infantil. Se define al niño como una unidad de cuerpo, mente y medio externo, donde cada uno de los aspectos interacciona permanentemente con los otros. El aprendizaje es considerado un proceso por el cual un organismo motivado en una situación problemática resuelve el problema, disminuyendo la tensión y modificándose en forma duradera.

La didáctica centra su atención en la planificación de estructuras básicas sobre las que se van ordenando los objetivos a cumplir. La planificación debía adecuarse a las necesidades del grupo y a las características sociales, culturales y económicas de la comunidad. Dentro de las particulares formas de enseñar en los jardines cabe destacar que en 1965 se inició la práctica de los rincones, con la idea de que todos los materiales estuvieran al alcance de los niños, de allí la necesidad de su agrupación real, para que sea el niño el que elija, realice y evalúe. Una de las principales difusoras de esta forma de trabajo es la docente tucumana Soledad Stein, que se había perfeccionado sobre estos conceptos y metodologías en Estados Unidos.

Concordia), Jardín Jacarandá (1965, Concordia), Jardín Pequitas (1966, Villaguay) Jardín Periquita (1968, Concordia).

Se impulsaba a que el niño aprenda por medio de la experiencia. Las planificaciones se organizaban a partir de distintos aspectos: lo intelectual, lo físico, lo afectivo - social. Aparece la idea de experiencia directa, que estaba presente en el inicio de toda unidad didáctica y la concepción de que el niño/a debe participar activamente siendo el juego – trabajo, un medio básico para aprender. Las unidades didácticas se planificaban teniendo en cuenta aspectos de la realidad, que eran seleccionados por las maestras jardineras.

En esta etapa, las investigaciones de Jean Piaget sobre la naturaleza del desarrollo de la inteligencia infantil consolidan una mirada científica sobre la pedagogía.

En la década del 70', se replantea la extensión de la educación infantil hacia los más pequeños, que ya había sido considerada en los planes sociales y educativos de 1945 a 1955, pero en los años siguientes, la situación política en época del gobierno militar, no contribuyó a la expansión del nivel, restringiéndose la libertad de expresión y creatividad que se había alcanzado en los jardines.

En los primeros años de esta década del 70', la pedagogía del nivel inicial propone la profundización de las metodologías adoptadas de la Escuela Nueva iniciadas en la década anterior.

La realidad nacional influye también en el nivel inicial, en el marco del proyecto educativo del gobierno militar. Las tendencias más generalizadas, sobre todo en el ámbito oficial, tienden a recuperar las ocupaciones manuales tipo froebelianas, restando importancia a la creatividad infantil.

Además, la influencia del tecnicismo estadounidense, con sus taxonomías, considerando visible y medible toda conducta del ser humano, se hizo notar. En este contexto, el Ministerio de Cultura y Educación a través del Consejo Nacional de Educación publica el *Curriculum para el Nivel Pre Escolar* en 1972.

En cuanto al crecimiento cuantitativo, en Entre Ríos, realizan su apertura jardines que pertenecen al ámbito estatal y privado¹⁷ con énfasis en la atención de los niños pobres o hijos de madres trabajadoras.

¹⁷ Jardín Padre Artemio (1970, Islas del Ibiciy), Hogar Maternal (1971, Colón), Sagrada Familia (1972, Victoria), San Cayetano (1973, Diamante), La Tortuga Regalona (1973, Nogoyá).

Iniciado el proceso de dictadura militar la niñez fue considerada como parte de una política de secuestro y a la vez encerrada en el ámbito familiar como consecuencia de una interpelación estatal que definió la peligrosidad del espacio público y los beneficios del ámbito privado. Así, la dictadura militar convirtió el secuestro y sustracción de identidad de los hijos de desaparecidos en una forma de violencia directa capaz de instituir simbólicamente un orden social nuevo, al cortar la vinculación entre padres e hijos. Recuerda una de las entrevistadas:

...nosotros teníamos un parate, porque el proceso consideraba que nosotros no podíamos tener ninguna incumbencia en aquellas posibilidades que tenían los chicos en cuanto a... nosotros trabajábamos mucho con la creatividad, con la imaginación... y éramos un poquito peligrosas, había libritos que no podíamos llevar, había cuentos que no podíamos contar, y había cuestiones como por ejemplo en escritura en lectura, los números que no podían aparecer en el jardín, no podían estar y vos trabajabas con los chicos y te dabas cuenta que podías incursionar porque los chicos sí tenían las posibilidades para otro tipo de incursiones... (Entrevista N° 2)

El estudio de Herenú (2016) aporta más datos para comprender el contexto y las implicancias que tuvo para con el nivel inicial:

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 docentes. Durante los años de la Dictadura se controló lo que sucedía en las instituciones, disciplinando las propuestas educativas, restringiendo los 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 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. (Herenú, 2016:33-34)

Surgen nuevas teorías que plantean la visión de la escuela como una agencia de reproducción de las desigualdades sociales. Autores como Althusser, Bordieu, Apple, Bernstein, vincularon la expansión de la escuela al desarrollo del capitalismo, proponiéndola como el instrumento garante de la reproducción de las relaciones de producción y de la ideología del sistema.

Los estudios de estos autores concluyeron que la escuela, aunque se pronunciaba como un espacio democrático, reproducía en su seno la división social del trabajo. Entre estas teorías, la Teoría de la Reproducción, desarrollada por Bordieu y Passeron (1977) sostiene que la escuela puede operar arbitrariamente a través de dos formas fundamentales: la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la escuela. La autoridad pedagógica disimula el poder, presentándolo como una relación estrictamente psicológica. Por medio de la inculcación se crea en los niños un habitus, es decir, un sistema de percepciones interiorizado y durable, que les permite compartir las significaciones socio culturales percibiéndolas como naturales y comunes a todos. La autonomía relativa de la Escuela se refiere a que las clases dominantes delegan en la institución escolar el poder de inculcación y selección, propiciando la percepción de independencia y neutralidad aparente de la institución escolar respecto a los intereses de los grupos dominantes. Esta percepción borra el carácter de clase del trabajo pedagógico, al tiempo que produce la ilusión de una transmisión portadora de valores que están más allá del lugar que cada uno ocupa en el entramado social.

Estas teorías hicieron caer la idea de neutralidad de la escuela al vincularla de forma explícita con el mantenimiento del sistema capitalista, y permitieron revisar algunas ideas: la primera, referida a la capacidad de la escuela de revertir las desigualdades sociales; la segunda, referida a la posibilidad de presentarse como un sitio sin contradicciones y ausente de debates ideológicos; la tercera, referida a reducir el trabajo de enseñar a la aplicación de métodos y teorías que imaginaron otros.

Así, en esta década del 70' se producen planteos de carácter sociológico referidos a la educación considerada como factor de liberación de opresiones sociales y políticas, pero estas perspectivas no pudieron difundirse en nuestro país debido a los procesos dictatoriales. También se vio opacada la difusión de la influencia psicologista, que es notoria a partir de los planteos tomados del psicoanálisis.

Los estudios de Sandra Carli (2012b) revelan que durante el período 1983-2001 la expansión del capitalismo y las políticas neoliberales desarrollaron otras referencias respecto de las nociones de infancias y definió la configuración de otras identidades infantiles.

Los procesos de globalización impactaron en los paradigmas que definían a la niñez, principalmente aquellas representaciones vinculadas a la obediencia de los más

pequeños y la práctica de la autoridad por parte de los mayores, a los ideales a cumplir y al tipo de lazo que establecen con el otro.

Así surgen nuevas formas de definir las infancias a partir de la influencia de los medios masivos de comunicación, en un mundo de consumo que plantea y somete a reglas diferentes de las propuestas por la modernidad.

Durante las décadas del 80' y del 90' del siglo XX en la Argentina, se observan tendencias progresivas y regresivas en cuanto a la conceptualización de infancias: se avanzó en cuanto al reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, y se profundizaron y ampliaron los conocimientos sobre las infancias, pero estos conocimientos no derivaron en mejores políticas para su atención que pudieran sostenerse realmente en el tiempo y, en este sentido, no se pudo asegurar la igualdad en el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas que se promulgaba en los discursos.

En cuanto al crecimiento cuantitativo, en la década de los 80' en Entre Ríos continúa la apertura de jardines, destacándose el crecimiento de los que pertenecen a la gestión estatal.¹⁸

Es en este marco, a principios de la década de los 80' que comienzan procesos de escritura de documentos curriculares para el nivel inicial, donde se entiende la niñez a partir de los aportes de la psicología del desarrollo en el marco de los cuales se definieron perfiles de la conducta esperados para cada edad cronológica.

Esta manera de entender a la niñez, experimenta rupturas a partir de los procesos políticos y sociales sucedidos en la década de los 90' en nuestro país. Mariano Narodowsky (2009) sostiene que las nuevas estructuras posmodernas provocan la fuga de la infancia, generando nuevas identidades infantiles. Fuga que será hacia dos polos: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. La infancia hiperrealizada sería

¹⁸ Gurisitos y Nazareth (1986, Gualeguaychú), Retoñitos y Frutillitas (1986, Victoria), Nuestra Señora de Pompeya (1986, Feliiciano), Piedritas (1987, Nogoyá), Gurisitos (1987, Uruguay), Negrito Manuel (1987, Victoria), Ternura (1987, Paraná), Estrellita (1988, Nogoyá), Personitas (1988, Uruguay), Ovejitas de Jesús (1988, Victoria), Santa Teresita (1988, Feliciano), Gurisito Costero (1988, Concordia), Rayito de Sol (1988, Concordia), Evita (1988, Concordia), Nuestra Señora de Lourdes (1989, Federal), Casa del Niño (1989, Federal), Duendes Traviesos (1989, Uruguay), Evita (1989, San Salvador), Trapitos (1989, Islas), Semillitas de Esperanza (1989, Gualeguaychú), Brotitos (1989, Paraná), Polillitas (1989, Uruguay), Gurisito Costero (1989, Paraná), Estrellitas Cantoras (1989, Victoria).

aquella procesada a los ritmos vertiginosos de la cultura de las nuevas tecnologías y los nuevos medios masivos de comunicación, lo que la conduce a comprender y manejar mejor las tecnologías dado que crece en ellas, se realiza en ellas. Son niños y niñas que no requieren de los adultos para acceder a la información. En el otro polo el autor plantea la infancia desrealizada, independiente, autónoma, que construye sus propios códigos alrededor del aquí y del ahora, alrededor de las calles que los albergan y de los trabajos que los mantienen vivos.

Las identidades infantiles han sufrido, entonces, un proceso de homogeneización y, a la vez, heterogenización sociocultural. Si bien son muchos los signos de uniformización de la cultura infantil como resultado de la globalización, la creciente desigualdad social genera una mayor distancia entre las formas de vida infantil.

En la década de los 90' nacen en Entre Ríos Jardines de Infantes y Centros de Desarrollo Infantil (C.D.I.)¹⁹ que continúan afianzando el crecimiento sostenido del nivel inicial.²⁰ En esta etapa, comienzan a destacarse los planteos referidos al carácter educativo del jardín maternal.

La Ley Federal de Educación N° 24195 establecía que los servicios de Jardines Maternales se organizarían cuando fuera necesario en las provincias. Lo confirman las entrevistadas:

...me vuelven a buscar... para que me ocupe de estudiar todo lo que hay sobre Jardines Maternales para ver la implementación de esos Jardines Maternales ¿me entendés?... Yo entonces lo primero que descubro es que en nosotros (en Entre Ríos) no existen los Jardines Maternales, porque en aquel momento se consideraba que el jardín de infantes era la sala de 5 años y las salas de 3 y 4 eran los maternales, porque se había denominado en aquel

19 Estos jardines, se localizaron en contextos de vulnerabilidad social, y plantearon un trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud y Educación, complementando tareas educativas y de control de peso, talla y alimentación.

²⁰ Realizan su apertura las siguientes instituciones: Pekitas (1990, Nogoyá), Las Delicias (1990, Federal), Abejitas (1990, Nogoyá), Semillitas de Esperanza (1990, Gualeguaychú), Rayito de Sol (1990, La Paz), Mi Sol (1991, Villaguay), San Roque (1991, Nogoyá), Rinconcito de Amor (1991, Diamante), Juan Pablo II (1991, Victoria), Rocío (1991, Villaguay), Esperanza (1992, Gualeguaychú), Consejito (1994, Paraná), Mi Rayito de Luz, Pastorcito, Pimpollito y Caracolito (1994, Villaguay), Los Enanos Traviesos (1995, Diamante), El Tallercito (1996, La Paz), Azahares (1996, Concordia), Evita (1997, Uruguay). En 1998 y 1999 se realiza la apertura de los C.D.I. (Centros de Desarrollo Infantil) Payasito, Capullito, Miguitas de Amor, Capricornio, Hormigueta viajera, Pierrestegui, Arco Iris, Los Gurises, Benito Legeren, todos, en el Departamento Concordia.

momento... ubicado... se habían creado tres Escuelas Maternales, la que está en la Centenario, una en Concepción (del Uruguay) y la otra creo en Gualeguaychú, se denominaban Maternales... pero no tenían edades de maternal. (Entrevista N° 2)

Completa la idea otra maestra:

...en 1990 trabajamos mucho a partir de una ley de Perón que en 1973 si no recuerdo mal, planteó el tema de que donde se reunieran más de 50 mujeres trabajadoras debían crearse un jardín maternal. Todas las acciones de este tipo tienen que ver con la gestión política, yo en ese momento trabajé mucho con Hebe San Martín de Duprat que estaba a cargo del nivel inicial en C.A.B.A. y con la Directora de Nivel Inicial de Santa Fe, nos juntamos como referentes de las tres provincias y trabajamos en la apertura de los jardines maternales en barrios carenciados trabajando de forma conjunta con los Municipios y con Consejo del Menor. Así nacieron los Jardines que se llamaban “con convenio”... (Entrevista N° 6)

Configuración del nivel inicial en la actualidad

Luego de haber mencionado brevemente los inicios de la conformación del nivel inicial en Argentina y Entre Ríos y de haber analizado algunas perspectivas de política educativa que han coadyuvado al crecimiento del nivel, se trata entonces de poder brindar datos que permitan observar cómo está constituida actualmente la Educación Inicial en Entre Ríos²¹.

El nivel se ha ido organizando según distintos formatos institucionales que se reflejan en las definiciones que el Consejo de Educación de Entre Ríos ha brindado en sus normativas durante el período 1984-2010.

Actualmente estos formatos organizacionales se encuentran definidos en la Resolución N° 3945/10 C.G.E. *Marco Pedagógico y Normativo de Nivel Inicial* en su artículo N° 5, donde se definen:

²¹ A fin de brindar porcentajes y datos cuantitativos que reflejen la realidad nacional, se han consultado los estudios que realiza el *Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina* (Tuñón, 2009, 2011 y 2015). En el caso de los datos provinciales se han consultado los archivos de Estadística y Censo que figuran en la Dirección de Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación, y en el caso de otros datos puntuales referidos a la gestión estatal, han sido consultados en la Dirección de Educación Inicial del mencionado organismo.

- ✓ Jardines de infantes que funcionan en ambientes físicos independientes respecto de los edificios de escuelas primarias, llamados actualmente *Unidades Educativas de Nivel Inicial* (U.E.N.I., Resolución N° 3945/10 C.G.E., Art. 102 - 106). Cuentan con equipo directivo titulado para el nivel inicial y pueden conformarse mediante convenios con otras instituciones gubernamentales. Atienden a niños desde los 45 días hasta los 5 años.
- ✓ Jardines de infantes que funcionan en ambientes físicos compartidos con las escuelas primarias, llamados actualmente *Jardines de infantes de escuelas primarias o escuelas normales* (Resolución N° 3945/10 C.G.E., Art. 107 – 113). En la gestión estatal su dependencia administrativa y pedagógica es compartida entre el equipo directivo de cada escuela y los directores de radio zonales del nivel inicial. En la gestión privada, al no contar con la figura de directores radiales de nivel inicial, la dependencia y supervisión es efectuada, en su mayoría, por profesionales titulados en nivel primario.
- ✓ Jardines que en sus orígenes habían sido creados con carácter asistencial y luego tuvieron carácter educativo, llamados actualmente *Jardines Maternales* (Resolución N° 3945/10 C.G.E., Art. 114 – 121). Atienden a los niños de 45 días a 3 años.
- ✓ *Jardines de Infantes Rurales y de Islas*, (Resolución N° 3945/10 C.G.E., Art. 122 – 127), que cuentan con maestras jardineras itinerantes. Este formato de desempeño docente constituye un intento por superar las limitaciones que se presentan por la escasa población que no permite contar con el mínimo de niños/as en los agrupamientos, exigido por normativa para lograr la conformación de un cargo estable.²²
- ✓ *Jardines Lúdicos Expresivos* (Resolución N° 3945/10 C.G.E., Art. 128 – 106) que funcionan en turnos vespertinos o nocturnos y brindan atención a niños/as cuyos padres son estudiantes que cursan la educación obligatoria en instituciones dependientes del C.G.E. Brindan actividades que favorecen el juego, la creatividad y la recreación con intencionalidad pedagógica.

²² Esta modalidad hoy en día devela ciertas tensiones ya que al declararse la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años, el cumplimiento de los días obligatorios de clase que se fijan por calendario escolar no coinciden con la escasa cantidad de días que la maestra jardinera puede estar realmente presente durante el cumplimiento de los cargos itinerantes en las zonas rurales.

En Entre Ríos las salas de mayor edad (3 a 5 años) se encuentran mayormente integradas al sistema formal de enseñanza, pero en el caso de las salas de edades más pequeñas (45 días a 2 años) dentro del sistema formal de enseñanza son escasas y tienen otras dependencias de diferentes organismos, asociaciones e instituciones.

Las estadísticas que muestra Ianina Tuñón (2009) en sus estudios, develan que en Argentina, la mitad de los niños de 2 a 4 años se encuentra fuera de los procesos de escolarización formal y esta exclusión educativa en los primeros años de vida tiende a ser más regresiva a medida que se incrementan las condiciones de pobreza: el 68% de los niños/as de sectores muy bajos, el 49% de los niños/as de sectores medio bajos, el 55% de los niños/as de sectores medios y el 30% de los niños/as de sectores medios altos, no asiste al jardín maternal. Esto demuestra que la inclusión temprana guarda estrecha correlación con la estratificación socio - económica de los hogares. Mientras un niño o niña en el 25% más pobre, tiene una propensión a no concurrir a un jardín infantil de un 68%, un par en el 25% más rico, registra una propensión del 30%.

La carencia de informaciones sobre el Jardín Maternal en las estadísticas educativas constituye un dato en sí mismo, ya que expresa la tendencia histórica que ha sido no considerar a las primeras salas parte del sistema educativo formal. Esto revela que hay que trabajar fuertemente en políticas para la creación y expansión de estas salas como única manera de alcanzar la unidad pedagógica del nivel inicial proclamada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial entrerriana N° 9.890.

En Entre Ríos, como sucede en varias provincias del país, cuando existe una propuesta educativa para estas edades tempranas (0 a 2 años), es brindada por los municipios, por jardines privados particulares, con dependencia del Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia (CO.P.N.A.F.) o de la Secretaría de Salud. En muchos casos, estos jardines se encuentran fuera de la supervisión de los ámbitos educativos, es decir que en su mayoría no se encuentran incorporadas a la Enseñanza Oficial por lo que no tienen dependencia del Consejo General de Educación.

Estos jardines (no incorporados al C.G.E.) no reciben supervisión pedagógica, y, en muchos casos, el personal no reúne la titulación específica para el nivel. Tradicionalmente estas salas maternas surgieron como acciones de políticas de prevención social dirigidas a sectores populares o como lugares que recibían a los/as niños/as durante los horarios de trabajo de sus madres, en el marco de un espacio de contención.

En el caso de los Jardines Privados Particulares las exigencias para su apertura en las áreas municipales son mínimas y difieren de un departamento a otro de la provincia.

Sin embargo, en Entre Ríos, existen algunos Jardines Maternales dependientes del Consejo General de Educación, pero son pocos en relación a la demanda y a la necesidad anteriormente mencionada de constituir el nivel inicial como unidad pedagógica y organizativa dentro de la enseñanza formal.

La existencia de estos jardines maternales puede relacionarse con la demanda sostenida de la población reclamando el derecho a la educación de los más pequeños y es posible suponer que, en la medida en que aumente la cobertura del maternal desde la gestión estatal, también lo haga la matrícula, dándose una correlación entre cobertura incorporada a la Enseñanza Oficial más amplia y mayor inclusión desde las salas de bebés.

Como se expresó anteriormente, respecto de las salas de 3, 4 y 5 años, en Entre Ríos la propuesta de nivel inicial se cubre mayormente con salas anexas a la escuela primaria, ya que en Argentina sólo la región metropolitana no tiene salas anexadas al nivel primario y cuenta con un cuerpo mayor de supervisoras/es y directoras/es con titulación específica para el Nivel.

La declaración de la obligatoriedad de las salas de 5 años desde 1993 y de 4 años desde 2014, y los actuales proyectos políticos que buscan dictar la obligatoriedad en la sala de 3 años, han colaborado en el crecimiento cuantitativo del nivel, y aumentado la conciencia social de la importancia de la asistencia a estas salas como preparación para el ingreso a la educación primaria, y a la vez, como oportunidad de mejores experiencias educativas que favorecen el desarrollo integral.

Según datos aportados por la Dirección de Educación Inicial del C.G.E., en los últimos años los/as niños/as entre 3 y 4 años se han escolarizado cada vez más. La cobertura de sala de 5 años es de un 99%, sala de 4 años 75% y sala de 3 años 20% aproximadamente.

En Entre Ríos, aún con el crecimiento cuantitativo que se ha dado desde 1984, en cuanto a la cantidad de salas y unidades educativas creadas, y al mayor reconocimiento del nivel con sentido independiente que le otorgan ciertos sectores, aún no se cuenta con una estructura de gestión suficiente, ya que organizativamente, aún continúa subsumido en la mayoría de los casos a la escuela primaria.

Como particularidad, vale destacar que Entre Ríos es una de las pocas provincias que cuenta con las figuras de *Directoras de Radio Educativo*, que se encargan de la supervisión pedagógica de las salas de un grupo de escuelas primarias.

Otra figura que se destaca es la de *Maestras Jardineras Itinerantes* que atienden a la población rural asistiendo alternadamente a varias salas durante la semana.

No obstante, a pesar de haber logrado la realización de Concursos de Oposición para acceder a cargos directivos en 2003 y 2014, y de haberse logrado en la gestión estatal la existencia de una Supervisora de Educación Inicial por cada departamento de la provincia (y en algunos casos con dos o tres supervisoras en los departamentos de mayor extensión territorial) contando a 2017 con veintidós cargos de supervisión en la gestión estatal, el nivel inicial requiere de mayor cantidad de puestos que ejerzan la supervisión efectiva del mismo.

El gobierno provincial ha llevado a cabo en 2017 el Primer Concurso de Oposición para cargos de Secretarios de U.E.N.I., cuestión que puede jerarquizar el trabajo organizativo / administrativo en las instituciones a medida que se acceda a estos cargos según los listados que permitió confeccionar el mencionado concurso.

Es válido mencionar aquí que las salas de escuelas públicas de gestión privada, en la mayoría de los casos, aún se encuentran supervisadas por profesores que poseen títulos de educación primaria. En el caso de las Unidades Educativas Exclusivas de Nivel Inicial de Gestión Privada (U.E.N.I.) se ha realizado el primer concurso extraordinario en abril 2016, lo que permitió el nombramiento de una supervisora con titulación en el nivel inicial a cargo de 30 instituciones conformadas como U.E.N.I. Otro dato a analizar es que se cuenta con escaso personal en los equipos técnicos en el C.G.E. en relación a la necesidad de real asesoramiento y acompañamiento en la gestión de las instituciones: sólo son ocho los cargos técnicos entre la gestión estatal y la gestión privada.

Para concluir, compartimos un párrafo de Verona Batiuk (2015), que, reafirmando los análisis aquí presentado, sostiene que

En la Argentina, la educación en el nivel inicial ha experimentado en las últimas décadas importantes cambios y avances que ubican al país en los primeros puestos de cobertura en América Latina. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206) se estableció la educación inicial como unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde 45 días hasta los

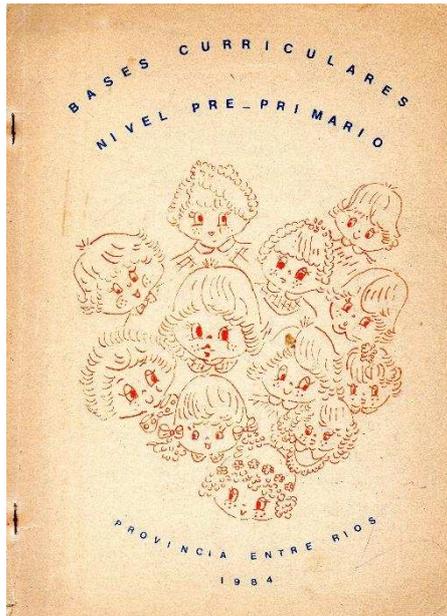
5 años de edad. En 2014 se ha ampliado la obligatoriedad de asistencia a los 4 años de edad (Ley 27.045) y se extendió el compromiso de universalización de los servicios educativos para los niños y niñas de 3 años... Pese a estos avances en materia de inclusión educativa, persiste el desafío de garantizar un mayor acceso en las salas de 4 y 3 años, como así también disminuir las brechas de inequidad existentes a nivel territorial. Asimismo, resulta necesario aunar esfuerzos para brindar en el nivel inicial propuestas educativas de calidad y adecuadas para promover aprendizajes significativos para todos los niños y niñas. (Batiuk, 2015:11)

Capítulo N° 2

Documentos curriculares entrerrianos para el nivel inicial: contexto político educativo de su surgimiento, modos de elaboración y estructura general de los diseños

En este capítulo se plantea una descripción general de los cuatro diseños curriculares que se han constituido en corpus de esta investigación, atendiendo al contexto político educativo en el que emergieron.

Además se buscan posibles respuestas a las preguntas: ¿cuáles han sido los marcos normativos del nivel inicial que dieron sustento a cada documento curricular?, ¿cómo se sucedieron los procesos de elaboración curricular en cada caso?, ¿qué estructura general presenta cada uno?, y ¿qué opinan las maestras jardineras respecto de los procesos de implementación curricular?



Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984

En 1983, ya finalizado el proceso de dictadura militar, Raúl Alfonsín asume la conducción del país, hasta 1989. Díaz (2009) caracteriza a esta etapa por la puesta en marcha de procesos de participación y democratización de prácticas sociales y educativas, en el intento de generar un ambiente de mayor libertad planteando políticas educativas que tuvieron impacto en el campo del currículum.

Terán (2004) indica que se produjo el retorno de intelectuales exiliados, razón por la cual gran cantidad de instituciones científicas y académicas pudieron reconstituirse, y definir una nueva jerarquización de temáticas que colocaba en un sitio privilegiado a la revalorización de la democracia y la cuestión de los derechos humanos.

Específicamente en el plano educativo, se modificaron los planes de estudio y proyectos curriculares en casi todas las jurisdicciones y niveles del sistema educativo.

En 1984 se publican en Entre Ríos las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario*, teniendo como encuadre normativo a la *Ley de Educación Común N° 1420 de 1884*, y el *Curriculum para el Nivel Pre Escolar*²³ del Ministerio de Cultura y Educación, que se había publicado en 1972. En el mismo año se aprueba la Resolución N° 3937/84 D.G.E. *Reglamento para jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos*.

Antes de la publicación de estas primeras bases curriculares entrerrianas, la tarea de enseñanza del nivel se organizaba a partir de los conceptos y materiales que las maestras recibían en su formación de grado²⁴ y además a través de la producción

²³ Este documento curricular nacional fue redactado luego de que se realizara en 1971 el Primer Congreso Nacional de Maestras Jardineras, organizado por la Unión Nacional de Educación Pre Escolar (U.N.A.D.E.P.), en la ciudad de Mendoza. Este fue un significativo antecedente ya que se constituye en un primer intento de definir líneas curriculares que aportaran coherencia a las propuestas educativas que los jardines de infantes venían desarrollando de distintas formas en cada una de las provincias argentinas.

²⁴ Este concepto se afirma en un estudio sobre las políticas públicas para el nivel inicial en la provincia de Santa Fe: “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” (Herenú, 2016:8).

editorial que ofrecían las *Enciclopedias para la Educación Pre Escolar*. Así lo afirma una maestra entrevistada:

...nosotras en ese momento teníamos toda una batería de producción editorial, recuerdo que iban los vendedores de libros con esas enciclopedias costosísimas, porque eran muy caras... (...) era ese el material con que nosotras nos manejábamos, hasta que aparecen estas Bases Curriculares (Entrevista N° 3)

La redacción de las *Bases Curriculares para Nivel Pre Primario*, fue una de las primeras líneas de acción de la Dirección de Educación Pre Primaria creada en 1983²⁵, eje central para la organización y conformación del nivel en la provincia. Recuerda una de las maestras entrevistadas:

(fueron) Tiempos de lucha muy importante dentro de las instituciones, de la sociedad toda, el luchar para que el nivel tuviera un carácter pedagógico y se sostuviera por sí mismo, eso llevó mucho tiempo. Tener una Dirección de Nivel Inicial fue una conquista, que ahora parece algo natural, pero fue algo que se fue logrando... fue muy importante (Entrevista N° 3)

Este documento fue redactado por una comisión designada por Resolución N° 568 del 19 de junio de 1984, con la función de aunar criterios, determinar objetivos y formular una propuesta mínima para dar coherencia a la organización técnico-pedagógica del nivel pre primario. El texto de esta resolución asegura la «carencia de bases curriculares para nivel pre primario y la necesidad de elaborar este instrumento rector que oriente y dé coherencia a la labor educativa» (CGE: 1984,3) lo que se constata también en los relatos de las maestras entrevistadas

...antes de la prescripción de 1984 no hubo otra, porque durante los años anteriores las directivas que emanaban del C.G.E. referidas al nivel inicial se realizaban mediante circulares que llegaban a las escuelas redactadas desde la Dirección de Enseñanza Primaria. En ciertos períodos, esta dirección contó

²⁵ La inexistencia de diseños curriculares para el nivel inicial también se afirman en el estudio antes mencionado, referido a las políticas públicas para el nivel inicial en la provincia de Santa Fe: “*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)*” (Herenú, 2016:5).

con algunos docentes con formación en nivel pre primario entre los miembros de sus equipos técnicos...²⁶

Y además, esta idea se reafirma en un párrafo de las Bases Curriculares:

“Conducción de la labor educativa: se contó con el apoyo de circulares... (CGE, 1984:14)

En la Resolución N° 568/84 C.G.E. no se especifican cuáles fueron los criterios de selección de las profesoras que conformaron la comisión, pero esta información puede explicitarse en el siguiente relato:

...en 1971 el C.G.E. dictó un Curso destinado a la formación especializada de maestras jardineras, ya que hasta el momento las salas de 5 años existentes, estaban a cargo de maestras de nivel primario que optaban por la educación de los más pequeños... se nos capacitó durante tres meses y luego rendimos un examen que sólo aprobamos 30 colegas. El número de maestras que rindieron era mucho mayor... A partir de allí exigimos que se nos titularizara en las salas de 5 años que existían y comenzamos a formar la *Asociación de Maestras Jardineras* en varios departamentos de nuestra provincia, para luego solicitar la conformación de una dirección específica de nuestro nivel dentro del organismo central...todas las profesoras que conformamos la comisión para escribir las Bases Curriculares resultamos entre esas 30 maestras que habíamos aprobado ese primer curso de formación²⁷

Puede entenderse, contextualmente, que estas bases curriculares al hablar de jardín de infantes, hacen referencia mayormente a las salas de 5 años ya que la existencia de salas de 4 años era mínima en la provincia, como lo confirma la información brindada por las maestras:

Eran sólo las salas de 5 años, las de 4 que había eran privadas, pagas por los padres, no... prácticamente no había salas de 4, eran las de 5... (Entrevista N° 3)

... en aquel momento se consideraba que el jardín de infantes era la sala de 5 años y las salas de 3 y 4 eran los maternales, porque... se habían creado tres

²⁶ Este testimonio nace de una entrevista informal, realizada en el C.G.E. en febrero de 2014, realizada a la primera secretaria de la Dirección de Educación Pre Primaria, que cumplió funciones en la mencionada dirección durante el período 1983 - 1985.

²⁷ Este relato fue compartido por una de las profesoras que conformó la comisión curricular de 1984, en el encuentro de formación “*Hermanos de Patria y Cielo... homenaje a las maestras jardineras entrerrianas*”, realizado en el Salón del C.G.E., en Paraná, y organizado por la Asociación de Maestras Jardineras de Paraná (UNADENI – APEIPER), el día 12 de mayo de 2014.

Escuelas Maternales, la que está en la Centenario, una en Concepción y la otra creo en Gualeguaychú, se denominaban maternales pero no tenían edades de maternal... (Entrevista N° 2)

En cuanto a las instancias de consulta hacia las maestras jardineras durante el proceso de escritura, explicita una informante: «No (hubo), lo que pasa es que cada una (miembros de la comisión) tenía ascendiente sobre sus colegas, era así como se manejaba, eran todas profesoras de los profesorados, éramos referentes...» (Entrevista N° 2)

Respecto de los ejes centrales de discusión que circularon dentro de la comisión, una entrevistada recuerda que la bibliografía específica del nivel inicial en ese momento era escasa, de difícil circulación, por lo que se trabajó mayormente con las fuentes de formación que cada una traía desde su recorrido inicial en los profesorados de grado, y lo que cada una había aprendido en su quehacer docente.

... (Trabajábamos con) lo que teníamos, lo que había, lo único que vos encontrabas (...) el entrar acá (al C.G.E.) imagínate vos... (...) esto era un mundo grandote, un monstruo grandote, para nosotras que teníamos esas ambiciones, el conformar el nivel, el hacerlo... y una de las cosas que sabíamos era que como para ser mayor de edad uno necesitaba la libreta cívica, la libreta de enrolamiento, acá nosotras necesitábamos tener las Bases Curriculares. Entonces nosotras trabajamos mucho, nosotras escribimos un poco más lo que se asignaba al docente... (Entrevista N° 2)

A la vez se mencionan algunos límites en cuanto a las posibilidades de plantear ciertas cuestiones, como la enseñanza a partir de una perspectiva disciplinar

...había cuestiones como por ejemplo en escritura, en lectura, los números, que no podían aparecer en el jardín, no podían estar y vos trabajabas con los chicos y te dabas cuenta que podías incursionar, porque los chicos sí tenían las posibilidades para otro tipo de incursiones... (Entrevista N° 2)

Con fecha 8 de noviembre de 1984 se dicta el Decreto N° 4244 Ministerio de Hacienda Educación y Obras Públicas (M.H.E.O.P.) que informa la conclusión del trabajo de esta comisión, y dicta la implementación de las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario* en las salas a partir de 1985.

La estructura general de estas Bases Curriculares fue la siguiente:

ORGANIZACIÓN

- Instrumento Legal
- Introducción
- Currículum

1. Concepto
2. Finalidad
3. Elementos que lo integran

3.1. Fundamentos:

- . Filosóficos
- . Políticas Educativas del C.G.E. de Entre Ríos
- . Pedagógicos
- . Psicológicos
- . Socio-Culturales

3.2. Diagnóstico de la situación del Nivel Pre-Primario de la Provincia

3.3. Perfil de conducta del niño de 5 años

3.4. Objetivos:

- . Conceptualización
- . Selección
- . Formulación

3.5. Proceso Enseñanza-aprendizaje

- . Concepto
- . Situación
- . Escuela nueva

3.6. Contenidos:

- . Concepto
- . Selección
- . Aspectos que abarcan
- . Organización

3.7. Actividades

3.8. Recursos auxiliares

3.9. Evaluación

4. Planeamiento:

- . Tipos de planeamiento
- . Componentes del plan

5. Distribución horaria

6. Anexos:

- . Relación con la Comunidad
- . Ciencias
- . Educación Musical y Expresión Corporal
- . Educación Física
- . Iniciación Literaria
- . Expresión gráfico-plástica
- . Sugerencias para la regionalización
- . Carpeta Didáctica

7. El "Sí" de la maestra jardinera

8. Bibliografía

Hilda Taba (1962) sostiene que uno de los temas recurrentes en el análisis curricular tiene que ver con qué debe abarcar un curriculum y en qué orden, así como también la forma en que se definen en un curriculum los alcances, los criterios de organización, la secuencia, la continuidad y la integración.

A partir de estas definiciones, y en cada diseño curricular estudiado, a partir del análisis de su estructura organizativa, se explicitarán algunos puntos generales que surgen de la lectura y que más adelante serán profundizados en cada uno de los capítulos donde se explaya el análisis a partir de ejes.

En las Bases Curriculares de 1984 puede observarse:

- ✓ Una extensión de 85 páginas,
- ✓ El curriculum es considerado como «conjunto de experiencias de aprendizajes, realizadas por los alumnos, bajo la dirección de la escuela, y los recursos que ésta utiliza para promover dichas experiencias y alcanzar los objetivos derivados del fin de la educación» (CGE, 1984:5),
- ✓ Los fundamentos filosóficos se basan en los aportes de García Hoz (1985), que basaba el quehacer pedagógico en la dignidad de la persona humana, la libertad, y el pluralismo en la convivencia social,
- ✓ El perfil de la conducta del niño se basa en los aportes de la psicología evolutiva expresado en áreas: socio afectiva, cognoscitiva, psicomotora y aspectos como juego, lenguaje, expresión plástica, psicomotora,
- ✓ Los objetivos formulados se cumplen al observar a través de la evaluación, los cambios en la conducta del niño organizados en dominios: socio afectivo, cognoscitivo y psicomotriz,
- ✓ El aprendizaje se entiende como «el proceso mediante el cual se producen modificaciones o cambios duraderos en la conducta del que aprende» (CGE: 1984:23),
- ✓ Los contenidos se organizan en dos bloques: temáticos y del desarrollo. Los contenidos de lo que se denomina Iniciación a las Ciencias incluye música, expresión corporal, plástica, y literatura.

- ✓ Las sugerencias para la enseñanza se muestran en un apartado llamado Anexo y los responsables de su escritura se presentan como Especialistas Colaboradores,
- ✓ El rol de la maestra jardinera se considera primordialmente desde la socialización y la contención afectiva,
- ✓ Se presenta además: ficha de seguimiento evolutivo, orientaciones para la planificación, sugerencias de actividades y un apartado que indica cómo debía organizarse la carpeta didáctica de la maestra jardinera.

Respecto al alcance de su implementación vale destacar una expresión que comparte una de las maestras entrevistadas:

...llegó un momento en que las Bases tuvieron una virtud que fue como unirnos a todas, nos armaron como totalidad, y en ese armado algunos las convirtieron en la Biblia... en un elemento sagrado que se cumple sí o sí...
(Entrevista N° 2)

En 1990, luego de seis años de la publicación de este primer documento, desde el C.G.E. se planificaron procesos de evaluación de su implementación que involucraron a directores, vicedirectores, directores de radio educativo, supervisores y docentes.

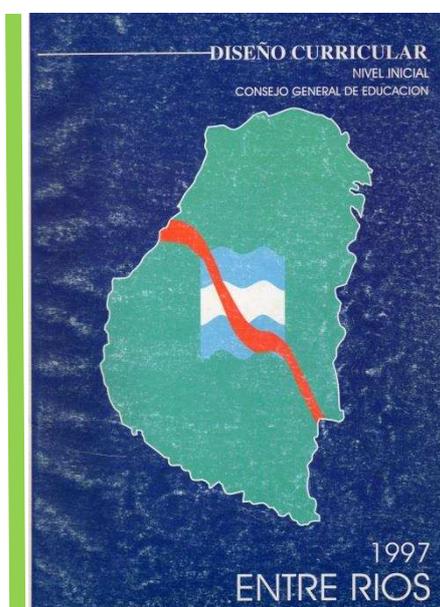
Esta tarea estuvo a cargo de una *Comisión de Evaluación curricular para el Perfeccionamiento Docente*. Si bien no pudieron cumplirse todas las instancias de trabajo planteadas, sirvieron igualmente para poder explicitar algunas conclusiones respecto al alcance en la implementación de esta prescripción curricular.

...la idea era que no se podía superar unas Bases por otras sin evaluarlas, no se puede, porque viene sucediendo constantemente eso, es decir, se cree que un cambio de diseño cambia las prácticas, entonces dijimos no, en realidad lo que hay que ver es qué impacto han tenido estas Bases Curriculares y que le parece a la gente, cómo se dio el desarrollo curricular en este tiempo, y después (...) dar la posibilidad de poder elaborar diseños curriculares institucionales, esa era la instancia y construcción e implementación de esa producción, y talleres para planteo de nuevas propuestas.. (Entrevista N° 2)

Esta comisión de evaluación planificó encuentros con distintos actores del sistema educativo involucrados en el nivel inicial, pero, si bien se habían planificado temáticas a ser tratadas acerca de la implementación curricular, la realidad mostró que se estaban planteando ciertas tensiones en cuanto a desempeños de los roles de directores de radio

y supervisores (recientemente creados en la provincia para el nivel pre primario) por lo que los responsables de estos encuentros realizaron ajustes en los ejes temáticos de los encuentros planificados y así el eje prioritario que inicialmente proponía un análisis de las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario* y su implementación, quedó en un segundo plano.

En esa primera etapa trabajamos mucho sobre los roles del Supervisor, del Director de Radio, nos dimos cuenta que eso era lo que había que trabajar primero para poder seguir después con la evaluación en sí de las Bases Curriculares... (Entrevista N° 2)



Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997

En la década del 90' se produjo en nuestro país un proceso de crisis del Estado de Bienestar y se instalaron, de forma progresiva, las ideas neoliberales.

En el ámbito educativo, esta línea de pensamiento definió el concepto de educación básica ligada a la formación de competencias básicas y articulada a la equiparación entre gestión pública y privada.

Dentro del contexto de estas reformas las propuestas para educación señalaron un diagnóstico que aseguró la existencia de un sistema educativo centralizado, burocratizado y homogeneizante. Gentili (1996) analiza que durante esta etapa se instaló la idea de la crisis de la educación, definiendo que las razones de la misma se debían a un ineficaz manejo del sistema educativo por parte de las administraciones estatales. Los enfoques del management en educación, hicieron que la misma se entendiera como el resultado de una relación económica entre insumos y productos.

Las orientaciones principales estaban en línea con el principio de achicar el Estado e hicieron foco en la descentralización y transferencia de servicios educativos, sin la consecuente transferencia de los fondos hacia las provincias para el sostenimiento de

estos servicios. El estado nacional se desprendió de las escuelas pero reservó para sí los fondos y las decisiones en materia curricular, en la modificación de la estructura del sistema, en el avance sobre la autonomía universitaria y en una reconceptualización de la educación pública. Recuerda una de las maestras entrevistadas:

1989 – 1990 más o menos... no recuerdo bien... Fue en esa época que se comienza a hablar de la revisión del concepto de guardería para empezar a plantear al jardín maternal como un espacio educativo. Luego vino la etapa en que Cavallo plantea el achicar el estado, es ahí que nosotros habíamos logrado 100 cargos para los jardines maternales con convenio que habíamos creado, y se nos cuestionaba que por qué iba la planta estatal a esos cargos que no eran obligatorios según la Ley Federal de Educación... (Entrevista N° 6)

La descentralización se plasmó en la *Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 de 1991*²⁸. Se trató de la transferencia de las escuelas desde la nación a los gobiernos provinciales bajo la idea de que las jurisdicciones a su cargo responderían de manera directa a las necesidades y problemáticas locales bajo un principio de la diversidad regional.

También se inició un período de recentralización de las políticas educativas a través de la implementación de programas de control centralizados y de una doble pérdida de autonomía: del estado nacional frente a los organismos internacionales y de los estados provinciales frente a la nación por un diferencial acceso a recursos económicos y técnicos.

En 1993, la *Ley Federal de Educación* reemplazó a la *Ley N° 1.420 de 1884*. La discusión de renovar este marco normativo ya había comenzado antes, teniendo como antecedente la realización del *Congreso Pedagógico Nacional* que permitió que diversos actores sociales discutieran las dimensiones más relevantes del sistema

²⁸ Sostenía esta Ley en su artículo N° 1: “Facultase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1° de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos, en las condiciones que prescribe esta ley. Se exceptúan las escuelas superiores normales e institutos superiores, tanto estatales como privados, y la ENET N° 1 "Otto Krause", la Telescuela Técnica y los Centros de Recursos Humanos y Capacitación Nos. 3, 8 y 10 de Capital Federal dependientes del CONET. Queda a criterio del Poder Ejecutivo Nacional la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial previa garantía de financiación”.

educativo y se pusiera de manifiesto la existencia de un fuerte consenso acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica.

La *Ley Federal de Educación* definió así una nueva estructura para el sistema educativo, extendió a 10 años la educación obligatoria, y estableció por primera vez en la historia de la educación argentina la obligatoriedad de la sala de 5 años en el Nivel Inicial.

En cuanto a la recepción de los principios de esta ley, cabe recordar las manifestaciones que se llevaron a cabo en la *Carpa Blanca de la Dignidad*, que fue instalada en la *Plaza del Congreso* a comienzos de 1997 y permaneció allí hasta fines de 1999, como un acto de protesta contra la Ley Federal votada por los diputados y senadores menemistas, que conformaban la mayoría del Poder Legislativo. Por esa carpa fueron pasando diversos grupos de maestros de todo el país que participaban de la realización de huelgas de hambre, transformándose en un símbolo de oposición a esa política y en un punto de encuentro de numerosas movilizaciones de protesta.

En Entre Ríos, siendo Gobernador de la provincia Jorge Busti, y Presidente del Consejo General de Educación la Prof. Blanca Osuna, se sanciona la *Ley de Educación Provincial N° 9.330*, y se reglamentan los Diseños Curriculares para todos los niveles provinciales determinados en la Ley Federal.

A continuación asumió la gobernación de la provincia Sergio Montiel. Su gestión de gobierno finalizó con una profunda crisis económica que llevó a que en el año 2003 no se iniciara el ciclo lectivo hasta comenzado el mes de mayo, requiriendo la intervención del entonces Presidente Néstor Kirchner para solucionar el conflicto docente y dar inicio al período escolar.

En referencia al proceso de construcción curricular que permitió la publicación de los *Contenidos Básicos Comunes* (1995) y el *Diseño Curricular de Nivel Inicial* para Entre Ríos (1997), cabe recordar que el Ministerio de Cultura y Educación promovió en esta etapa, acuerdos federales sobre el conjunto de saberes establecidos como relevantes para la totalidad del territorio nacional. Se definieron así los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) para ser implementados a escala nacional. Luego cada provincia los tomaría como punto de referencia para la redacción de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

La publicación de los *Contenidos Básicos Comunes* (1995), *Los C.B.C. en la Escuela. Nivel Inicial* (1996) y el *Diseño Curricular de Nivel Inicial* (1997) da cuenta de que el

currículum fue considerado durante la Reforma Educativa como uno de los ejes prioritarios de este proceso.

En cuanto a los modos de elaboración del diseño, un estudio de Ziegler (2007) revela que la conformación de comisiones redactoras fue una línea de gestión curricular determinada por el Ministerio de Educación de la Nación. Estas comisiones, recepcionaron el discurso producido por la instancia nacional, y cumplieron el papel de agentes recontextualizadores oficiales para la elaboración de los diseños curriculares destinados a los docentes de cada provincia. Estas comisiones estuvieron conformadas por especialistas de cada una de las disciplinas que fueron demarcadas en los *Contenidos Básicos Comunes de 1995*, y tradujeron la propuesta nacional incorporando especificaciones locales en la definición de los diseños curriculares.

Las instituciones y los docentes recibieron los documentos elaborados tanto en el ámbito nacional como en sus respectivas provincias, por parte de los especialistas. La elección de estos especialistas fue una estrategia adoptada para la legitimación del diseño curricular, y así se instauró como sostén de la propuesta, la lógica del conocimiento académico. La fuerte presencia del saber de los especialistas da cuenta del papel protagónico adjudicado a las comunidades académicas y el desplazamiento creciente de la legitimidad de la voz de las maestras jardineras en las definiciones de los temas curriculares.

En consecuencia, se desarrolló una política que presumió mejorar las prácticas educativas pero a la vez desautorizó el saber de las maestras en relación con su quehacer. En Entre Ríos esto se puede analizar claramente, teniendo en cuenta que, según los relatos de las entrevistadas, en la comisión redactora del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* no estuvieron presentes especialistas del nivel inicial, ni se realizaron instancias de consultas para permitir la lectura de borradores. Respecto de cuáles fueron los criterios para la selección de los miembros de la comisión provincial, no se especifican.

Respecto de la estructura curricular, y a partir de una primer lectura de este diseño curricular puede observarse:

- ✓ Una extensión de 82 páginas,
- ✓ No se menciona en ningún momento que las *Bases Curriculares para Nivel Pre Primario de 1984* fueran un antecedente curricular a tener en cuenta,

INDICE

Presentación

<i>Marco General</i>	1 - 16
1. Fundamentación General	1
2. Marco cultural-social	1
3. Principios de la Transformación Educativa	2
4. Marco Pedagógico-Didáctico de la Transformación Educativa	5
5. El proceso de elaboración del Diseño Curricular	6
5.1. La institución escolar	6
5.2. El docente	8
5.3. El alumno	8
5.4. Los contenidos	8
5.5. Evaluación	9
6. La Provincia de Entre Ríos	11
6.1 Ubicación, dinámica y estructura de la población	11
6.2. Situación económico-social	11
6.3. Aspectos económicos	12
7. El Sistema Educativo	15
 <i>Caracterización del Nivel Inicial</i>	 17 - 19
 <i>Areas y Disciplinas Curriculares</i>	 20 - 75
Lengua y Literatura	20
Matemática	37
Conocimiento del Ambiente	45
Educación Artística	55
Educación Física	72
Comisión Diseño Curricular	76
Anexo Bibliográfico	77

✓ En la fundamentación general se explican los principios de la transformación educativa: la federalización, la promoción de la identidad provincial, la valoración de la educación en y para el trabajo, la igualdad de oportunidades y posibilidades para una educación de calidad, la atención a la diversidad, la jerarquización de la institución escolar, el aporte al desarrollo de una conciencia ecológica,

✓ La organización de contenidos sigue una lógica disciplinar, y en este sentido difiere de las anteriores *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* que presentaban una organización por bloques de contenidos. En este caso la estructura curricular se ordena según la lógica de las disciplinas, que tradicionalmente en Argentina dieron orden a las propuestas curriculares del nivel primario. Este tipo de organización cuenta con una larga tradición y respaldo académico, incluso muchos de los sistemas administrativos y organizacionales de la educación se basan en esta lógica de organización del conocimiento. La crítica a este tipo de organización curricular deviene de cuestionarse si se atienden o no los intereses de los niños/as pequeños o si estos intereses quedan de lado frente a la organización de las disciplinas, lo que influye en el grado de motivación. Sin embargo, debe distinguirse entre esta forma de organización y las formas de enseñanza. Sirve para profundizar, traer a la escena un aporte de Hilda Taba:

La esencia de la organización de la materia consiste en seguir una lógica de la disciplina pertinente, es decir, que tanto el contenido como las experiencias del aprendizaje correspondientes para adquirirlo sean divididos y organizados por la lógica de los campos respectivos de la materia. El especialista en contenido es quien determina esta "lógica"; la función principal de quienes confeccionan el currículo y del maestro es hallar los modos para aprender el contenido tal como está organizado (Taba, 1962:502)

✓ El niño se define desde la categoría de alumno,

✓ Los objetivos formulados en el documento curricular de 1984 son reemplazados por expectativas de logros,

✓ El rol de la maestra jardinera se considera desde el concepto de profesional del curriculum,

- ✓ El diseño no presenta ningún formato de evaluación, ni orientaciones para la planificación u organización de las carpetas didácticas de las maestras que si estaban presentes en las bases curriculares de 1984,
- ✓ El orden en que se presentan las áreas de conocimiento es: Lengua y Literatura, Matemática, Conocimiento del Ambiente, Educación Artística, Educación Física.

Taba (1962) sostiene que en este tipo de ordenamiento curricular existe una jerarquía de prioridades entre estas áreas, que pueden identificarse en este caso, con la primacía de Lengua y Matemática por sobre las otras áreas del conocimiento. Ya que no todas las áreas tienen el mismo valor, estas dos en particular fueron las primordiales en cuanto fueron consideradas como las que podían brindar mejores herramientas a los niños del nivel inicial para su ingreso al primer grado del nivel primario.

En cuanto a los alcances en la implementación de este diseño curricular, las docentes consultadas expresan que se vio favorecida por los trayectos formativos que brindó la *Red Nacional de Formación Docente Continua (R.N.F.D.C.)*, pero coinciden en que muy pocas docentes pudieron acceder a estas instancias, por lo que se visualizaron diferentes modos y alcances en la implementación. Lo comparte una maestra entrevistada:

...trabajé Ciencias Naturales, Lengua... todo por áreas... uno lo tomaba como novedoso a eso (...) cada uno lo aplicaba como le salía creo, me parece, y... además nos desesperábamos para entrar en ese tipo de capacitaciones, porque no cualquiera entraba, tenías que estar trabajando y yo no pude hacer todo, porque claro no estaba trabajando de forma estable, ojo... que también sólo entraban las de escuelas estatales... las privadas no entraban casi, yo estaba chocha, ese año trabajé casi un año en la escuela 187, así que ese año hice de lengua, ciencias naturales y matemáticas, había empezado una pero como yo no continuaba, no pude seguir... (Entrevista N° 7)

Es posible que, esa misma falta de capacitación masiva, entre otras razones, hiciera que las maestras se sintieran más seguras en la utilización del documento que comprendían mejor: las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario*. Tal vez allí se encuentra una posible razón para comprender por qué la organización de la enseñanza siguió manteniéndose como lo planteaba el documento en 1984. Cuenta una maestra: «... años más tarde, al tener acceso a los Diseños Curriculares, comienzo a usarlos pero sin

desechar las Bases (...) cada vez que salió un nuevo documento lo incorporamos, sin dejar de usar lo viejo...» (Encuesta N° 20).

Otra maestra entrevistada completa la idea diciendo: «Mi corta experiencia me dice que sigue habiendo docentes que leen los nuevos documentos, porque así se lo solicitan los superiores, pero que en la práctica siguen con los modos de enseñar que aprendieron en su formación» (Encuesta N° 12)

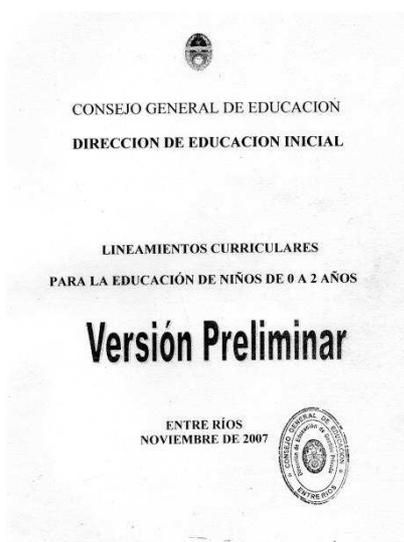
Además varias maestras consultadas explicitan que los *Contenidos Básicos Comunes de 1995* ofrecieron herramientas más claras de trabajo por eso muchas lo siguieron usando a pesar de la publicación del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997*:

Los (documentos) de la década del 90', exigen una distinción entre el documento curricular de la Nación (C.B.C.) y los de la Provincia (Diseños Curriculares) ya que los primeros tenían un gran nivel de prescripción y permitían una organización de selección de contenidos de modo sencillo y rápido; cuestión que no ocurría con los Diseños Provinciales. (Encuesta N° 15)

...reivindico los C.B.C., me parece que es un instrumento claro, bien organizado, preciso conceptualmente, que no tiene más de lo necesario, que puede ser un instrumento importantísimo para un docente a la hora de organizar sus contenidos, de seleccionarlos, de darles sentido... (Entrevista N° 3)

En varias oportunidades las entrevistadas resaltan la falta de definiciones curriculares para el Jardín Maternal:

...cuando sólo contábamos con los C.B.C. buscábamos bajar los contenidos para las salas maternas, cuando sabemos que los contenidos no se pueden bajar sino que cada edad tiene sus contenidos propios. Pero en ese momento era la única estrategia que encontrábamos a la hora de planificar en el Jardín Maternal... (Encuesta N° 7)



Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007

En el caso de los *Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años de 2007* y los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* se redactaron en un mismo período político – educativo, por lo que comparten el marco normativo que los sustenta.

El proyecto político iniciado en 2003 colocó al estado en un lugar sostenido en el concepto de desarrollo con inclusión social. Estas ideas, surgieron al inicio del siglo XXI a partir de la crisis del modelo de financierización en América del Sur.

En el caso argentino, las crisis fiscal y social generadas por el modelo neoliberal que derivaron en una profunda crisis a fines del 2001, llevaron a un cambio de rumbo en los proyectos políticos que incluyó la incorporación de otros roles por parte del Estado. Se re asumieron funciones perdidas, re estatizando en algunos casos empresas privatizadas de bienes públicos estratégicos, estimulando la incorporación de la ciencia y la tecnología a la producción y dando respuesta a demandas de inclusión e igualdad postergadas.

Así, se produjo un proceso en el que se buscó articular tanto la recuperación de derechos sociales perdidos en la etapa neoliberal como la búsqueda de la ampliación de nuevos bienes públicos producto de cambios culturales y sociales.

Un ejemplo claro de estas políticas de inclusión que ha tenido impacto en la Educación Inicial ha sido la *Asignación Universal por Hijo*, política implementada desde 2009 y orientada a los trabajadores no registrados, temporarios y desocupados, que logró una mayor inclusión cuantitativa dentro del sistema educativo argentino. También cabe destacar la asignación de mayor presupuesto para educación; en 2002 el 4% del PBI se destinaba a educación, en 2010 la cifra aumenta al 5.5%.

En cuanto al encuadre legislativo y normativo del nivel inicial, se va ampliando. En 2003 se aprueba la Resolución N° 0286/03 C.G.E *Reglamento de Nivel Inicial de la Provincia de Entre Ríos* que brindó un marco de referencia para la organización

institucional. En 2004, se publican los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (N.A.P.), que propusieron una priorización de contenidos comunes para todas las provincias argentinas.

En 2005, se promulga la *Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061* que estableció como responsabilidad prioritaria de la familia el efectivo ejercicio de los derechos de los niños, y consideró que son los organismos del Estado los que deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que las familias puedan asumir adecuadamente estas responsabilidades. En el mismo año se sanciona la *Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075* que estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte de los gobiernos. La meta para nivel inicial fue incluir el 100% de la población de 5 años y asegurar la incorporación creciente de 3 y 4 años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos.

En 2006 la *Ley de Centros de Desarrollo Infantil N° 26.233*, promovió y reguló estos centros, entendidos como espacios de atención integral de niños/as hasta 4 años, a través de la realización de acciones que buscaron instalar en los ámbitos de familia/comunidad capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de los niños/as.

En el mismo año, la sanción de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* presentó como avances normativos para la educación inicial en su artículo N° 23 la definición del nivel como una unidad pedagógica y organizativa destinada a la educación de niños y niñas que asegura el derecho personal y social de la educación, y propuso la progresiva universalización de la educación de niños y niñas de 4 años de edad.

A nivel organizativo también hubo avances para el nivel inicial. En 2003 se organizó el primer examen de oposición para cargos directivos del nivel inicial y en 2007, el concurso de oposición para supervisores.

En 2006 además, comienzan los procesos de organización y estructuración más profundos para el jardín maternal, mediante la escritura de prescripciones curriculares que organizan la tarea pedagógica. Las primeras provincias en avanzar en este sentido fueron, Buenos Aires, Río Negro, Santa Fe y C.A.B.A.

En Entre Ríos, la escritura de los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007* fue uno de los ejes principales en el plan de acción 2003-

2007 de la Dirección de Educación Inicial del C.G.E., contando con el acompañamiento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a través de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente.

El 14 de septiembre de 2005, por Resolución N° 2549, el Consejo General de Educación, dispone la conformación de una comisión para la elaboración y redacción de un documento curricular para el ciclo maternal. En este caso, el documento explicita cuáles fueron los requisitos para la conformación de dicha comisión²⁹, cuestión que no se había visualizado en los documentos curriculares anteriores.

El 6 de diciembre de 2005 por Resolución N° 4048, se fijaron criterios para la selección de dos docentes titulares, con experiencia y desempeño destacado en jardines maternos de gestión oficial para sumarse a la comisión ya conformada. El 5 de septiembre de 2006 por Resolución N° 2754 se dispuso la presencia de una coordinadora de esta comisión. El lapso para el trabajo de redacción fue de tres meses, pero luego, por Resolución N° 3790/06 C.G.E. se amplió este tiempo de trabajo para finalizarlo en diciembre de 2006, para poner a consideración de las maestras jardineras entrerrianas la versión preliminar del documento y generar así instancias de participación. También se incorporó a la comisión una representante de la *Unión Nacional de Docentes de Nivel Inicial Zona Litoral (U.NA.DE.NI)*.

En el proceso de elaboración curricular se tuvieron en cuenta: los trabajos presentados por las docentes seleccionadas por la comisión evaluadora ad hoc, el registro y sistematización de los aportes recogidos en acciones de capacitación llevados a cabo por la Dirección de Educación Inicial C.G.E. desde el año 2004, los aportes de cada integrante de la comisión elaboradora, de los municipios, de organizaciones de la

²⁹ Los requisitos para formar parte de esta Comisión Curricular fueron: Ser docente titular, directora o vicedirectora en instituciones de ciclo maternal dependientes del C.G.E., en actividad o pasivos; certificar experiencia, idoneidad y desempeño destacado en jardines maternos de gestión oficial y formación docente que evidencie actualización docente y compromiso en la tarea, con la presentación de currículum vitae y certificado expedido por la dirección de la institución, supervisora de nivel inicial o subdirección de recursos humanos del C.G.E.; presentar un trabajo escrito basado en las siguientes temáticas: aportes para el marco teórico del documento curricular para el ciclo maternal, investigación sobre legislación existente a nivel nacional y provincial para el ciclo maternal, o relato de experiencias innovadoras instituciones en el ciclo maternal; presentación del currículum vitae, certificación y trabajo escrito ante la Red Federal de Formación Docente Continua del C.G.E., para su selección.

sociedad civil, y de los equipos técnicos de distintas direcciones del C.G.E.³⁰. Al respecto recuerda una maestra entrevistada:

...cada una de estas referentes hizo un trabajo previo, escritos preliminares como versión anterior a los lineamientos, (...) después nos juntamos y revisamos, leíamos todo. El Tobar García (I.F.D. Privado- Concepción del Uruguay) hizo su parte, La Tortuga (U.E.N.I. Privada N° 131 Nogoyá) hizo su trabajo, después nos juntamos y todas mirábamos lo que habíamos aportado, después también estuvieron las autoras que se consultaron Laura Pitluk, no me acuerdo si Ruth Harf también... Laura me acuerdo que vino a dar una capacitación acá... (...) Se hizo, claro, todo una recopilación sobre lo que había de maternal... Otra cosa que hicimos fue ver los documentos curriculares que había de otras provincias... (Entrevista N° 1)

En este proceso de construcción curricular, comienzan a llevarse a cabo instancias de consulta a las maestras jardineras, acción que no se había producido con anterioridad en la redacción de los documentos de 1984 y 1997. En esta oportunidad se organizaron encuentros en los distintos departamentos de la provincia, como recuerda una maestra entrevistada:

...tuvimos instancias de trabajo con las docentes, se hicieron tipo talleres donde se trabajaba en grupo donde se fue sistematizando esas respuestas. Es decir que en su momento las docentes también fueron escuchadas y consultadas (...) con un número menor de participación para las de gestión privada, pero también estaban. Fuimos al interior a trabajar de esa manera... (...) Por eso creo que también la participación de las jardineras que se les dio más allá de que alguna pueda decir, porque se escuchaba “nos preguntan pero después cocinan y resuelven todo allá”, yo que estuve en ese lugar sé que se leyó una por una las respuestas de las jardineras y para eso nos quedábamos horas y horas los miércoles cuando yo iba y leíamos una por una... o sea que lo que llegó más allá de los errores que pudo haber tenido, lo que se logró, el resultado de ese trabajo es con la voz, teniendo en cuenta la voz de las jardineras (Entrevista N° 1)

A partir de una primera lectura de la estructura general de este lineamiento curricular, pueden expresarse las siguientes observaciones generales, que serán luego desarrolladas con más profundidad en los capítulos siguientes:

³⁰ Específicamente de la Dirección de Educación de Gestión Privada, Planeamiento Educativo, Educación Superior, Coordinación de la Red Federal de Formación Docente Continua, Programación Presupuestaria y Contable.

✓ Se presenta una organización de la normativa con la que cuenta el nivel inicial en ese momento. Si se la compara con la mencionada en las bases de 1984 y el diseño curricular de 1997 se explicita el crecimiento del nivel en este aspecto de orden organizativo y administrativo a través de la normativa.

✓ Irrumpen los conceptos referidos a la perspectiva de derechos, y se plantea una forma más plural de considerar las infancias, las familias, que superan las visiones etapistas del desarrollo planteadas en el documento de 1984.

ÍNDICE

	PAG.
➤ Resoluciones	3
➤ Introducción	14
➤ Principios básicos que sustentan este documento	16
➤ Marco legal	17
✓ Organización posible de la normativa	18
➤ Derechos del Niño	19
➤ Diversidad	21
➤ Infancias	23
➤ Sistema Educativo	24
➤ Educación Inicial	25
➤ Juego. Subjetivación. Socialización. Alfabetización.	26
➤ Jardín Maternal:	32
✓ Propósitos del Jardín Maternal.	37
✓ Intencionalidad ético – pedagógica del Jardín Maternal.	38
✓ Gestionar en el Jardín Maternal	40
• PEI	42
• Equipo de trabajo.	43
✓ Redes en el Jardín Maternal	44
✓ Rol Docente	46
➤ Familias y Jardín Maternal.	48
➤ El niño que aprende. El Jardín Maternal promotor de aprendizajes	49
➤ Planificación:	53
✓ ¿Cuándo se enseña?	54
✓ Estructuras didácticas para planificar en el Jardín Maternal	61
➤ ¿Cómo y qué aprende el niño de 0 a 3 años en el Jardín Maternal? La Planificación. Componentes curriculares.	64
➤ Evaluación.	77
➤ Palabras Finales	81
➤ Glosario	82
➤ Bibliografía	86

- ✓ Se encuadra al jardín maternal como parte del sistema educativo formal de enseñanza, re planteando el lugar de las propuestas para los más pequeños, que habían quedado desdibujadas en los documentos de 1984 y 1997.
- ✓ Se retoman los conceptos de juego y socialización que figuraban en las bases de 1984, pero se les otorga un nuevo sentido.
- ✓ Se plantean los ejes de subjetivación y alfabetización, como propios del jardín maternal.
- ✓ La intencionalidad docente se plantea a partir de propósitos.
- ✓ Cobra fuerza el concepto de gestión educativa (de sala, institucional, del sistema).
- ✓ Se plantean distintas formas de presentar los contenidos según los autores que se constituyeron en referentes para el jardín maternal en esta etapa, pero no se define una forma en particular como propuesta político educativa.

Al preguntar sobre los ejes fundamentales de trabajo en esa comisión, surgen las siguientes respuestas: «...hablábamos mucho sobre si eran lineamientos o diseños sobre cuál era la diferencia (...) hablábamos mucho sobre la diferencia sobre lo asistencial y lo educativo en el jardín maternal...» (Entrevista N° 1)

El proceso de implementación de este documento fue corto, ya que la publicación de la versión final fue en 2007 y casi inmediatamente se publican los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008*, buscando una prescripción que completara la propuesta para las salas de 3 y 4 años y respondiera al concepto de unidad pedagógica propuesto por la *Ley de Educación Nacional N° 26206*.



Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008

En 2008, siendo Gobernador de la Provincia de Entre Ríos, el Sr. Sergio Urribarri, y presidente del C.G.E. la Prof. Graciela Bar, en el marco del Plan Educativo Provincial 2007-2011 del C.G.E., la Dirección de Educación Inicial y la Dirección de Educación de Gestión Privada comienzan el proceso de revisión y actualización del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* y los *Lineamientos Curriculares para la educación de Niños de 0 a 2 años de 2007*, con la intención de elaborar un sólo documento que, por primera vez en la provincia, comprenda definiciones curriculares para los niños de 45 días a 5 años. Especialmente se buscó promover la participación de los docentes de educación inicial, para lograr así un documento con verdadera identidad provincial.

En el mismo año se sanciona la *Ley de Educación Provincial N° 9.890*. Ambas normativas definen a la educación inicial como unidad pedagógica y organizativa, y continúan abriendo perspectivas para la universalización de la sala de 4 años. Además explicitan claramente el necesario asesoramiento pedagógico hacia los jardines maternos, y resaltan la importancia de atender a los procesos de articulación entre el nivel inicial y el primario.

El marco normativo general y específico del nivel inicial continúa ampliándose: en 2008 se sanciona la *Ley Provincial de Protección Integral de los niños/as, adolescentes y familia N° 9.861* que adhirió a la ley nacional. En 2014, la Ley N° 27.045, declaró la obligatoriedad de la sala de 4 años y la universalización de las salas de 3 años.

Se entiende el término de universalización como sinónimo de obligatoriedad de asistencia de los/as niños/as, sólo en el caso de las salas de 4 y 5 años. En el caso de las salas de 3 años el concepto debe entenderse como obligatoriedad del Estado de garantizar la existencia de estas salas a fin de que las familias que lo necesiten cuenten con propuestas institucionales que atiendan a esta franja etaria, especialmente, en los sectores menos favorecidos.

Ferro (2010) sostiene que la explicitación de estas normativas, demuestra la intención de universalizar la educación inicial y se basa en el reconocimiento de la misma como

instrumento para el desarrollo integral y de potenciación de las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas.

Al comenzar este proceso de construcción curricular, se tomó la decisión de que la coordinación general estuviera a cargo de los equipos técnicos de la Dirección de Educación Inicial y la Dirección de Educación de Gestión Privada, sin conformar una comisión curricular específica para tal fin.

El proceso de construcción, contó con tres instancias de consulta destinadas a las maestras jardineras, definidas en el calendario escolar. En junio de 2008 se realizó una primera jornada institucional para evaluar la implementación del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* y los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007*. Los aportes obtenidos a partir de estas jornadas fueron sistematizados por los equipos técnicos del C.G.E. y se constituyeron en materiales para la posterior escritura.

En el mes de julio, representantes de la D.E.I. del C.G.E. presentaron el primer borrador del documento a los Equipos investigadores del CONICET, que en el marco de un acuerdo específico firmado junto a la Fundación ARCOR se constituyeron en asesores especialistas de esta propuesta curricular: Celia Rosemberg y Patricia Sarlé. También se convocó a las supervisoras de educación inicial, directoras de radio y directoras de unidades educativas, al segundo encuentro provincial de educación inicial realizado en el mes de julio, en el *Museo Provincial de Bellas Artes de la ciudad de Paraná*, trabajando sobre los aspectos relevantes de este primer borrador del documento.

Además, en agosto, se estableció otro día institucional por calendario, en toda la provincia. Las maestras jardineras en esta oportunidad contaron con: el primer borrador, la sistematización de los aportes recibidos en el mes de junio, las propuestas de directivos y supervisores surgidas en el encuentro del mes de julio. A partir de la lectura de estos aportes, se solicitó la elaboración de estrategias metodológicas para los diferentes núcleos de aprendizaje definidos.

Las conclusiones de estas jornadas fueron elevadas nuevamente a la D.E.I. y D.E.G.P. vía supervisión, y se incorporaron como material de análisis en otra jornada, donde participaron profesionales especialistas encargados de la escritura de cada núcleo de aprendizajes.

En una primera lectura de los *Lineamientos Curriculares de Educación Inicial de 2008*, se pueden explicitar las siguientes observaciones que serán luego ampliadas en los capítulos siguientes:

- ✓ Se presenta una extensión de 180 páginas, que se organiza en tres partes, con capítulos y subtítulos que presentan temáticas, desde un encuadre general, hasta la presentación de la especificidad del jardín maternal y de infantes.
- ✓ La educación inicial es considerada como unidad pedagógica y organizativa y como parte del sistema formal de enseñanza.
- ✓ La contextualización de la provincia no se presenta sólo desde los aspectos socio económicos como había sido en el caso de los diseños de 1984 y 1997, sino que se presenta una relación entre el contexto y el texto, es decir: se detalla la realidad provincial del nivel inicial como propuesta educativa.
- ✓ Se presenta el concepto de caracterizaciones, como opción que revisa los perfiles de conducta presentados en 1984.
- ✓ Continúan las perspectivas de derecho, atención a múltiples infancias y configuraciones familiares, que se habían planteado en el diseño de 2007.
- ✓ Se mantiene la mirada que considera importante la gestión institucional, iniciada en 1997.
- ✓ La propuesta curricular se organiza a partir de ámbitos y núcleos para el aprendizaje.

En cuanto al proceso de implementación curricular, en este caso, lleva nueve años. Las maestras encuestadas que han comenzado su desempeño docente hace poco tiempo, no recuerdan haber participado en instancias de consulta. En el caso de las que cuentan con más antigüedad en la docencia, sólo algunas recuerdan haber participado en instancias de consultas durante estos procesos de construcción, pero otras valoran las instancias que se describieron con anterioridad y en las que participaron, reconociendo que ayudan a plantear procesos de construcción curricular más participativos y favorecen los procesos de implementación curricular.

1 PARTE

CAP 1

PRESENTACIÓN	9
MARCO GENERAL	11
Introducción	11
EDUCACION INICIAL	13
LA EDUCACIÓN INICIAL EN ENTRE RÍOS	14
• Así es nuestra Provincia	14
• La Educación Inicial en el Sistema Educativo Nacional y en el Sistema Educativo Entrerriano	19
• Entre Ríos: cuna y simiente de los Jardines de Infantes argentinos.	21
• Ubicación geográfica de Instituciones que brindan Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos.	22
• Educación Inicial en zona rural y de islas: Itinerancias y Salas Multiedad	24

CAP 2

LA EDUCACIÓN INICIAL COMO ESPACIO DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	28
• Educación Inicial: una necesidad y un derecho	28
• El docente de Educación Inicial	29
• Educación Inicial, familia y comunidad	30
• La Educación Inicial y la diversidad sociocultural; experiencias de alteridad	32

CAP 3

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	33
• Finalidad de la Educación Inicial	33
• Objetivos de la Educación Inicial	33
• Pilares de la Educación Inicial	33
• El juego y el lenguaje: protagonistas de la Educación Inicial	34

CAP 4

PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR	37
• Propuestas de organización institucional:	38
Proyecto Educativo Institucional (PEI),	38
Proyecto Curricular Institucional (PCI).	38
• La Planificación en la organización de las propuestas didácticas:	38
En el Jardín Maternal	39
En el Jardín de Infantes	39
• Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes	40
• Núcleos de Aprendizajes	40
Descripción de los Ámbitos de Experiencias y Núcleos de Aprendizajes	42
Ámbito Formación Personal y Social	42
Ámbito Comunicación y Expresión	42
Ámbito Natural y Cultural	42
• Acerca de la evaluación en la Educación Inicial	43
• Articulación como condición de la continuidad pedagógica	47

2 PARTE

JARDÍN MATERNAL

49

CAP 5 EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

50

- Introducción

50

- El niño de Jardín Maternal

52

CAP 6 EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN MATERNAL

55

- La Organización del trabajo cotidiano en el Jardín Maternal

55

- Distribución de los grupos

55

- Espacio educativo

56

- Tiempo

60

- Materiales

61

- La interacción verbal y no verbal en los primeros años

62

- Las primeras situaciones de juego

64

- Juegos corporales

65

- Juegos de sostén

65

- Juegos de ocultamiento

66

- Juegos de persecución

66

- Juegos corporales versificados

67

- Juegos con objetos del entorno

67

- Juegos de construcción

67

- La canasta de los tesoros y el juego heurístico

68

- Cesto o canasta del tesoro

68

- Juego heurístico con objetos

68

- Juegos con base simbólica

70

CAP 7 ORGANIZACIÓN CURRICULAR

73

- La planificación y sus componentes

73

- Organización de las propuestas didácticas:

73

- Secuenciación de actividades

75

- Las actividades cotidianas

75

- Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Formación Personal y Social:

78

- Núcleos de Aprendizajes:

78

- Identidad

78

- Autonomía

80

- Convivencia

81

- Desarrollo Psicomotor

82

- Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Comunicación y Expresión.

83

- Núcleos de Aprendizajes:

83

- Expresión Corporal

83

- Expresión Sonora y Musical

84

- Expresión Plástica

85

- Expresión Literaria

86

- Lengua

87

- Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Natural y Cultural

89

- Núcleo de Aprendizajes:

89

- Exploración de los objetos y del entorno

89

3 PARTE	JARDÍN DE INFANTES	93
CAP 8	EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	94
	● El Niño de Jardín de Infantes	94
CAP 9	EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES	96
	● La organización del espacio cotidiano en el Jardín de Infantes	96
	● La relación juego-enseñanza en el Jardín de Infantes	96
CAP 10	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	105
	● Organización de los períodos del año	105
	● Organización de las propuestas didácticas	105
	Unidades Didácticas	105
	Proyecto de trabajo	106
	Secuencias Didácticas	107
	● Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Formación Personal y Social	108
	Núcleos de Aprendizajes:	108
	Identidad	108
	Autonomía	109
	Convivencia	110
	● Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Comunicación y Expresión:	111
	Núcleos de Aprendizajes:	111
	Expresión Corporal	111
	Expresión Sonora y Musical	117
	Expresión Plástica	124
	Expresión Literaria	134
	Lengua	145
	Educación Física	153
	● Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Natural y Cultural	162
	Núcleos de Aprendizajes:	162
	Ambiente Natural	162
	Ambiente Social y Tecnológico	167
	Matemática	173
	BIBLIOGRAFÍA	180

Comenta una maestra entrevistada:

En cuanto a la participación en el proceso de consulta para la elaboración de los lineamientos curriculares fue en el año 2006/7 cuando por primera vez se nos acercaba desde la Dirección de Nivel Inicial del C.G.E., los documentos para que analizáramos e hicieramos aportes, la verdad es que para los docentes con experiencia fue muy grato que se nos tuviera en cuenta, es por eso que lo defendemos siempre... (Encuesta N° 6)

... (En 2008) fuimos convocadas a encuentros de directivos, donde se consultó y pidió opiniones para su elaboración. También en jornadas institucionales se enviaron los preliminares donde se dio la oportunidad a

todos los docentes del nivel, de socializar opiniones las que fueron tenidas en cuenta para su elaboración final. (Encuesta N° 4)

Algunas maestras opinan que el acompañamiento en la implementación en este último caso ha mejorado respecto de los anteriores: «Los lineamientos actuales, estuvieron acompañados por numerosas capacitaciones que permitieron una gradual y progresiva apropiación pudiéndose ver que, los docentes planifican con los mismos» (Encuesta N° 15)

Considero que los Lineamientos Curriculares (de 2008) tuvieron mayor impacto que el resto de los documentos. Como lo expresé anteriormente en un primer momento nos costó adaptarnos al cambio y aceptar esta nueva mirada. Actualmente, si bien siempre hay aspectos por mejorar, trabajamos a la luz de los contenidos enmarcados en los núcleos y ámbitos propuestos por los mismos. (Encuesta N° 17)

Documentos curriculares construidos de forma participativa que buscan respetar la identidad del nivel inicial

Concluyendo este capítulo pueden esbozarse algunas conclusiones parciales.

En los documentos curriculares descriptos se encuadran las tareas educativas y se ofrecen prescripciones para la enseñanza enmarcadas en un determinado marco teórico. Se incluyen concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la educación, el rol de los docentes, implicando siempre la toma de decisiones en función de ciertas perspectivas. Comprender que los documentos curriculares son instrumentos que ofrecen orientaciones para la práctica implica rescatarlos e incorporarlos como herramientas de trabajo para los docentes y los equipos de conducción (Pitluk, 2007)

En este sentido el curriculum puede considerarse, en palabras de Morelli (2016), y refiriéndonos específicamente a los documentos curriculares, como un texto de circunstancia por la propia contingencia de lo político.

De Alba (1995) lo entiende como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

Sostiene que todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentidos dirigidos hacia determinados fines sociales. Esta dimensión política es fundamental también en cuanto a la viabilidad de un curriculum.

El análisis realizado a partir del relato donde se presentan, contextualizan y caracterizan cada una de las prescripciones curriculares del nivel inicial en el período 1984 – 2010 muestra que en cada etapa de gobierno se realizaron procesos de construcción e implementación curricular para el nivel: las *Bases Curriculares para el Nivel pre Primario de 1984* en el gobierno de Raúl Alfonsín, el *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* en el gobierno de Carlos Menem, y los Lineamientos Curriculares de 2007 y 2008 en la etapa de gobierno de Néstor Kirchner, ratificaron la idea de curriculum como expresión de un proyecto político mencionada por De Alba (1995).

Las franjas etarias a las que se fueron destinando cada uno de estos diseños muestra la tendencia a abarcar de manera progresiva todas las salas de la educación inicial. Partiendo de los documentos de 1984 y 1997 que sólo se destinaron para las salas de 5 años, los de 2007 y 2008 abarcan destinatarios desde los 45 días a 5 años, según la idea de la educación inicial como una unidad pedagógica y organizativa.

Los *marcos normativos del nivel* fueron ampliándose, desde el primer reglamento de organización de los jardines de infantes, a la actualidad, donde se cuenta con diversas normativas nacionales y provinciales que ordenan aspectos de la vida institucional y orientan el diseño de trayectorias educativas integrales.

Respecto de los *procesos de construcción curricular* detallados con anterioridad, puede concluirse que si bien cada proceso ha sido diferente, se observan avances en cuanto a la claridad en la explicitación de los criterios de elección de los docentes que han conformado las comisiones curriculares para su producción. Además se han intensificado los procesos de consulta hacia las bases del sistema a través de la presentación de versiones preliminares que han dado como resultado una construcción más participativa. También se ha instalado la necesidad de contar con referentes especializados en el nivel inicial, que realizando aportes como lectores externos o asesores, enriquecieron cada proceso de escritura.

Respecto de las *estructuras generales de cada uno de los diseños*, se hace referencia no sólo a conceptos que se comprenden en el contexto socio político en el que se

produjeron, sino que también expresan conceptos referidos a las perspectivas curriculares o didácticas del nivel inicial.

A continuación, en los capítulos siguientes, siempre a partir de la lectura comparada de los documentos curriculares y teniendo en cuenta la voz de las maestras jardineras consultadas, los ejes de análisis versarán sobre:

- ✓ Sujetos de la educación: transformaciones en el concepto de infancia y sus relaciones con el juego y las modalidades de aprendizaje,
- ✓ Finalidad del nivel inicial y rol de las maestras jardineras. Consideración del nivel en relación a la educación primaria y la educación integral,
- ✓ Definiciones de contenidos para la enseñanza y modos de organizar la planificación,
- ✓ Evaluación de los aprendizajes, de las prácticas de enseñanza y de la gestión institucional.-

Capítulo N° 3

Finalidad del nivel inicial y rol de las maestras jardineras. Consideración del nivel en relación a la educación primaria y la educación integral

En este capítulo se trata de buscar algunas respuestas a las preguntas: ¿cómo se ha expresado la finalidad del nivel inicial en el período 1984-2010?, ¿qué dicen los documentos curriculares entrerrianos acerca del rol de las maestras jardineras?

Además, en vistas a observar el lugar que ha tenido y que tiene la Educación Inicial dentro del sistema formal de enseñanza, se busca analizar cuál ha sido la relación que se ha establecido entre el nivel inicial y el nivel primario y qué consideraciones se han definido y se definen hoy respecto de la educación inicial y la educación especial.

Finalidad del nivel inicial

La finalidad del nivel inicial ha ido tomando diversos significados planteados tanto en la normativa como en los diseños curriculares durante el período 1984 – 2010.

La *Ley de Patronato de Menores de 1919* brindó un primer encuadre normativo a las instituciones del nivel, a partir de los conceptos de asilo y amparo, entendiendo que sus primeros destinatarios serían los hijos de trabajadores e inmigrantes que deambulaban por las calles. Este paradigma que permitió comprender las relaciones entre sociedad, Estado, infancia y educación, se resignifica en 1994 con la *Convención sobre Derechos del Niño*, y en 2005 con la *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*.

A partir de estos avances normativos, el trabajo institucional del nivel inicial se enmarca a partir del concepto de cuidado educativo, ya que se entiende que la infancia ya no es una etapa preparatoria para la adultez, ni los niños son seres en formación ni menores adultos, sino que la infancia se comprende como una etapa de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica. Así los niños pasan de ser objetos de tutela a ser sujetos de derechos.

Estos grandes paradigmas encontraron reflejo en las normativas que se derivaron de cada una de las leyes anteriormente mencionadas.

A nivel nacional, la *Ley de Educación Común N° 1420 de 1884*, no expresó específicamente fines del nivel inicial. Esto se comprende contextualmente ya que solo se hace una mínima mención respecto de la educación de niños menores de 6 años, en el marco de un momento histórico en el que el nivel inicial se estaba conformando en nuestro país.

En la *Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993*, se expresa en el artículo N° 13:

“Los objetivos de la Educación Inicial son:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica, y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo, y los valores éticos.
- c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente

- d) Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- e) Prevenir y atender desigualdades físicas, psíquicas, y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

La *Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006*, reconoce a la educación inicial como una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad (art. 18). El artículo N° 24 contempla a los jardines maternales como parte de la organización de la educación inicial. De modo que los primeros años de la educación quedan integrados dentro de este nivel del sistema educativo, a diferencia de la *Ley Federal de Educación N° 24.195* que contemplaba de modo ambiguo la pertenencia del primer ciclo al nivel inicial.

Los objetivos para el nivel inicial quedan expresados de la siguiente manera en el artículo N° 20, en la mencionada ley de 2006:

Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

A nivel provincial, y a fin de recuperar los conceptos que se expresan en los documentos curriculares entrerrianos se transcribirán los párrafos más significativos,

para luego establecer relaciones entre dichas finalidades y el rol que les compete a las maestras jardineras.

Las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* se refieren al nivel resaltando su carácter de pre escolar, como un «hito fundamental del desarrollo de las capacidades del hombre para la vida.... destinado, específicamente a brindar y organizar el proceso de enseñanza – aprendizaje...» (CGE, 1984:9). En esta expresión puede analizarse, en primer lugar, la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje que se expresa de modo casi derivativo: «proceso de enseñanza – aprendizaje», es una idea que atraviesa el documento de 1984. Esa enseñanza cobra sentido en el marco de la consideración del nivel como un lugar de socialización y juego y específicamente propedéutico para el ingreso al nivel primario.

En cambio, en el *Diseño Curricular para Nivel Inicial de 1997*, la función del nivel inicial se encuadra en la enseñanza de contenidos, tratando de resignificar las funciones que se habían sostenido con anterioridad. Esa enseñanza de contenidos se despliega en el nivel inicial para «... crear y recrear permanentemente y progresivamente la cultura, a través de la definición de espacios para la producción y re significación del acervo histórico cultural» (CGE, 1997:1) La sala es considerada «un lugar en el que la acción pedagógica impulsa el conocimiento del mundo, como así también la posibilidad de comenzar a construir una concepción consciente y comprometida de ciudadanía» (CGE, 1997:17)

La aparición de los *Lineamientos para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007* continúa y profundiza la concepción del nivel como un lugar de aprendizaje y acceso al conocimiento, poniendo énfasis en el respeto a las diferencias

...posibilitar el derecho de todos los niños a realizar aprendizajes propios de la edad, promover y garantizar el acceso al conocimiento desde su nacimiento; valorando la diversidad de culturas, lenguas de origen, modos de vida, conocimientos y experiencias, entendiendo la diversidad como un valor (CGE, 2007:25)

En el caso de los *Lineamientos Curriculares para Educación Inicial de 2008* se define la finalidad del nivel de esta manera:

Brindar una educación de calidad, oportuna y pertinente para niños y niñas como sujetos de derecho, partícipes activos de un proceso de formación integral en función de su desarrollo pleno, en estrecha relación con la función

educativa de las familias, propiciando su integración a la sociedad en el marco de los valores éticos y democráticos. (CGE, 2008:33)

Las docentes entrevistadas/encuestadas, sostienen que el jardín durante un largo tiempo fue considerado como un lugar de contención, asistencia y juego, de carácter opcional y recreativo y estas características, muchas veces, impedían visualizar la centralidad del trabajo pedagógico que se define en los documentos y se expresó con anterioridad.

En cambio, observan que hoy la Educación Inicial, a partir de los avances en cuanto al crecimiento cuantitativo, la presentación de nuevos marcos normativos y la declaración de la obligatoriedad en las secciones de 4 y 5 años, es entendida como un espacio educativo propicio para desarrollar las diferentes capacidades de pensamiento, motrices, sensoriales, relacionales e intelectuales, que constituye una base importante para futuros aprendizajes; un ámbito donde son fundamentales la socialización, el desarrollo del lenguaje y el juego, la integración social y convivencia grupal, la creación de vínculos entre la escuela y la familia, la generación de condiciones de aprendizajes que respeten la diversidad, un espacio para todos los niños/as, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales.

A la vez observan que en algunos sectores aún permanecen arraigadas concepciones que consideran al nivel como asistencial, y que se delegan en las maestras algunas funciones que en épocas anteriores eran asumidas por las familias, como por ejemplo la enseñanza de hábitos básicos y la puesta de límites para un crecimiento saludable.

...Antiguamente el jardín era un lugar de contención, asistencia y juego, costaba a las familias ver el trabajo pedagógico, el respeto por los horarios y la asistencia continua. En cambio en la actualidad y con la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años, se ve mucha preocupación por parte de las familias para encontrar una vacante para sus niños. Desde las U.E.N.I. venimos trabajando desde hace mucho tiempo sobre la concientización de las familias en cuanto a la función del nivel, haciendo ver la importancia de una continuidad desde muy pequeños ya que reciben la estimulación temprana tan necesaria en esta etapa... (Encuesta N° 4)

Guarderas, maestras, profesionales de la educación

¿Cómo se visualiza en los documentos curriculares entrerrianos la función de las maestras jardineras?, ¿Qué opinan las mismas maestras a partir de sus trayectorias profesionales sobre su rol? La búsqueda de menciones sobre este eje de análisis en los

documentos provinciales, permite ver la relación que ha existido entre la función social del nivel inicial y la consideración acerca de la función y el sentido de la tarea que se ha llevado y se lleva adelante en las salas y en las instituciones de la educación inicial.

La consideración del rol docente puede visualizarse en el documento curricular de 1984 a través de las siguientes expresiones: «elegimos nuestro quehacer por amor a esos seres que se nos entregan en su totalidad y no nos piden ni belleza, ni inteligencia ni siquiera bondad: los niños» (CGE, 1984:82). En este tipo de expresiones se destaca el aspecto afectivo y de contención propio del trabajo con niños pequeños, por sobre la función de enseñanza que aparece, aparentemente, desdibujada.

En el *Diseño Curricular* de 1997, se presenta el concepto de «profesional del currículum» para definir a las maestras, lo que implicaría trascender las tareas del aula y desarrollar un currículum con carácter institucional, actuar, interactuar, intercambiar opiniones, diseñar estrategias que permitan solucionar problemas, entre otras capacidades. En los *Contenidos Básicos Comunes de 1995*, publicados durante el proceso de la Transformación Educativa, se plantea el perfil de docente, definición que es retomada en el *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997*:

... (se) requiere un profesional verdaderamente interesado en la tarea que realiza con disposición para el trabajo en equipo.

Un profesional que entiende la diversidad y que por ello selecciona y organiza los contenidos de manera tal que, por diferentes caminos, los alumnos puedan arribar a las mismas metas.

Un profesional que sabe que una de las funciones principales es favorecer la asunción de una creciente autonomía en sus alumnos en relación al juicio adulto, al tiempo de contribuir junto con la familia al crecimiento y desempeño como ser social respetuoso, crítico, honrado y solidario. (MEN, 1995:17)

En los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años* de 2007, se considera a las maestras de las salas de 0 a 2 años como profesionales, profundizando el concepto presentado en el documento curricular de 1997: «El docente del jardín maternal debe ser un profesional que interviene en el cuidado integral del niño, acercándolo hacia la cultura y potenciando el desarrollo y el aprendizaje. Debe estar capacitado para tomar decisiones... ser autónomo...» (CGE, 2007:46)

Finalmente, los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* expresan respecto de los docentes que tienen a cargo niños/as de 45 días a 5 años:

... requiere una sólida formación profesional, permanente y actualizada.

...es necesario disponer de empatía, sensibilidad, disponibilidad corporal, respeto, compromiso, capacidad de comprensión, equilibrio emocional, disposición lúdica, así como poder identificarse con lo que caracteriza a los niños y niñas en esta edad...

... al ofrecer ese estado de disponibilidad se constituye en sostén físico y emocional de los niños y niñas

... las acciones del docente no tienen sentido real, si no se basan en un vínculo afectivo y de compromiso que enmarque y fundamente todas sus propuestas.

... es un mediador, situado un poco más allá del nivel de desarrollo real, favoreciendo los logros de los niños, ayudándolos a avanzar, transformando lo que pueden hacer con ayuda, en logros que pueden realizar por sí solos; creando de esta manera una nueva zona de desarrollo próximo (CGE, 2008:29)

Las maestras entrevistadas sostienen que la revisión de ese rol, que se asemejaba al de una segunda mamá ha permitido definir actualmente que la maestra no sustituye a la madre ausente, pero debe apelar a sus aspectos maternos para brindarle al niño/a los cuidados afectivos que necesita.

Explicitan que durante el proceso de la Reforma Educativa de los 90', se desdibujó el rol de la maestra jardinera, pretendiendo que su tarea se centre prioritariamente (y casi exclusivamente) en la enseñanza de la lectura y la escritura, abandonando una mirada más integral de formación donde los aprendizajes se daban a partir de situaciones lúdicas, y tenía gran importancia la educación artística.

Los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* son nombrados por la mayoría de las entrevistadas/encuestadas como un eje que ha sido útil en este proceso de revalorización del rol al interior del sistema educativo entrerriano.

Además observan un mayor reconocimiento de parte de algunas familias mientras que conviven concepciones que definen aún a la jardinera como una niñera con titulación. A pesar de estas miradas sociales, son conscientes de que hoy se requiere de mayor profesionalismo en el desarrollo de la tarea, superando acciones de mero cuidado o de una simple ejecución de objetivos y actividades prescritos por otros.

Comparte una maestra:

...Hoy se las considera a las docentes de nivel inicial como verdaderas profesionales, o por lo menos es lo que yo les transmito permanentemente y por lo que trabajamos a diario, jerarquizar el nivel, en sus orígenes eran vistas como niñeras, luego como la segunda mamá, se ha luchado mucho desde sus inicios a la fecha y hoy por hoy, creo que estamos en el camino correcto...

(Encuesta N° 6)

El nivel inicial como parte del sistema formal de enseñanza: relaciones con educación primaria y educación integral

El nivel inicial ha sido considerado, en gran parte de su historia, como un nivel que cumple una función primordial de preparación para el ingreso a la educación primaria. Ha sido reciente, el re planteo de este lugar que se le ha dado a la educación inicial dentro del sistema educativo formal de enseñanza. Es en los últimos años cuando se ha cobrado mayor conciencia de la finalidad que este nivel tiene en sí mismo.

En el *Curriculum para Educación Pre Escolar del Ministerio de Cultura y Educación* de 1972 se explicita que «la preparación y ejercitación que el niño recibe en el período pre escolar, no incluye la enseñanza sistemática de la lectura, la escritura y el conocimiento de la matemática» (MEN, 1972:89), y se enumeran las condiciones que debe manifestar el niño para poder ingresar el primer grado³¹. Se destaca como necesario el logro de la conservación de las cantidades, la posibilidad de establecer equivalencia entre los objetos y ordenarlos, y la posibilidad de coordinar las partes con el todo. En síntesis, las recomendaciones para el primer grado eran:

- ✓ Planificar las actividades... teniendo en cuenta la evaluación de la madurez y del rendimiento del niño, registrado en el jardín de infantes,
- ✓ Trabajar... con una didáctica de base operacional que contenga los procesos iniciados en el jardín de infantes, y que estimule la libre expresión, tal como se ha respetado en el nivel pre escolar,
- ✓ Promover el acercamiento de los maestros del jardín de infantes, con los maestros de primer grado, en actividades conjuntas y en ciclo de perfeccionamiento con objetivos comunes,

³¹ Equilibrio socio emocional, poder estar separado de su hogar en un tiempo prolongado, poder hablar mediante oraciones completas, haber logrado el control de la lateralidad, del movimiento de arriba hacia abajo y viceversa y rotativo en el sentido de las agujas del reloj.

- ✓ No iniciar al niño en un proceso precoz de información escolar, cuando no está preparado para ello,
- ✓ Destinar un período de primer grado, para poner en práctica actividades específicas del jardín de infantes, cuando el niño no ha tenido asistencia de este tipo. (MEN, 1972:98)

A partir de este encuadre nacional, las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario* de 1984, entienden la articulación a partir de la organización de actividades que estuvieran destinadas «a acercar a los niños a la escuela primaria a través de: visita de los maestros de primer grado a la sala, visita de los jardineros al aula de primer grado, realización de distintas actividades con la maestra de primer grado, excursiones y paseos en forma conjunta» (CGE, 1984:36)

Algunas maestras consultadas, rescatan estas definiciones y pueden compararlas con enfoques más actuales:

... Años atrás este tiempo parecía dedicado exclusivamente a preparación de las funciones motrices finas a través del grafismo en miras a la apropiación de la escritura. En la actualidad la articulación es necesariamente una graduación y secuencia de los aprendizajes donde los nuevos aprendizajes ensamblaran con los ya obtenidos sin cortes o fragmentaciones. Los logros de nivel inicial, necesariamente serán los puntos de partida del primer grado. Es necesario para lograr una coherencia entre ambos niveles, una intensa comunicación entre los actores, que favorezcan la puesta en común de los aprendizajes adquiridos y la continuidad metodológica y de mayor integración. El principal objetivo es que los niños puedan realizar el paso del nivel inicial a primer grado, sin fractura, conociendo las semejanzas y diferencias de ambos niveles y por sobre todo, vivan este proceso de cambio como un indicio de crecimiento y disfruten al máximo el apropiarse de nuevas experiencias... (Encuesta N° 10)

... Anteriormente ... se pensaba que le correspondía al nivel anterior trabajar en la preparación y acompañamiento de los alumnos hacia el nivel siguiente (Hoy) La articulación entre el nivel inicial y la primaria, debe ser la construcción en común de puentes necesarios entre los saberes previos y los nuevos, un puente que le permita al niño pasar de un nivel a otro sin grandes dificultades, debemos conocer cada nivel desde lo teórico y así poder construir herramientas efectivas que promuevan el trabajo en equipo, una correcta adecuación de los contenidos y estrategias para llevarlo a cabo, logrando así, una efectiva articulación entre los tiempos, los espacios y los distintos actores involucrados No se trata sólo de articular contenidos o niños

con docentes sino que la articulación es un asunto institucional, por lo que es importante generar espacios de encuentro institucionales para debatir ejes y aspectos de la articulación respetando la identidad y cultura de cada nivel. Si bien aparece la articulación con gran fuerza en el discurso educativo de estos tiempos, todavía existen fracturas ya que la mirada no está puesta en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza. (Encuesta N° 11)

A partir del *Diseño Curricular de Nivel Inicial 1997*, se proponen otras miradas hacia el nivel inicial respecto de los conceptos planteados anteriormente (educación pre elemental, nivel pre primario)...ya que se considera que posee «un papel central en cuanto espacio de construcción y democratización del conocimiento.... al mismo tiempo que el proceso de socialización de los niños continua siendo una misión fundamental» (CGE, 1997:18)

Este diseño no menciona, específicamente, el concepto de articulación entre sala de 5 años y primer grado. Sin embargo, las maestras entrevistadas / encuestadas opinan que en la práctica, se produjo un cierto espejamiento de la organización y didáctica del primer grado sobre la sala de 5 años, y por eso surgen, por ejemplo los cuadernos de aprestamiento considerados como principal elemento de articulación.

Esto se comprende contextualmente, ya que la mirada disciplinar que sostuvieron los *Contenidos Básicos Comunes de 1995*, que fueron base para este diseño curricular, mostraron una organización disciplinar, que los diseños provinciales entrerrianos adoptaron, donde primó la prevalencia de las áreas de lengua y matemática por sobre las de los lenguajes expresivos, y el cuaderno de aprestamiento precisamente reflejó la importancia de preparar a los niños/as en el copiado de letras y números. Así se entendía, primordialmente, la articulación. Así lo recuerda una de las maestras entrevistadas:

Antes el uso de cuaderno (de aprestamiento) era el único nexo articulador entre los niveles inicial y primario. A partir del mes de agosto se lo comenzaba a utilizar: copiaban fechas, el nombre, títulos y en algunos casos completaban actividades ya impresas. Se usaba el cuaderno como portador de texto para reducir el espacio y sólo interesaba escribir o hacer en el cuaderno cosas de matemática y lengua. A diario se escuchaba que una buena maestra o sus prácticas docentes eran muy buenas cuando el chico sabía todas las letras y los números y escribir en el cuaderno. ... (Encuesta N° 17)

Otras maestras consultadas opinan sobre los procesos de articulación entre niveles:

Considero que durante muchos años la articulación con la educación primaria fue desatendida o tomada como una responsabilidad más bien del nivel inicial al punto de llamar al jardín con el nombre de pre - escolar como si su esencia y objetivo primordial fuera sólo la preparación para escuela primaria y se concebía a la articulación como un conjunto de actividades de ensayo que, puestas en práctica en el jardín, le servirían luego al niño/a para adaptarse mejor al primer grado. En la actualidad, la articulación está concebida de una manera que va mucho más allá de prácticas de ensayo y que gira en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Allí los docentes de cada nivel deberán tender puentes en cada uno de los elementos que configuran el ambiente escolar y la práctica docente a fin de que el tránsito de esta etapa por parte de los alumnos y alumnas se dé de la manera más feliz y sana posible. Dentro de las instituciones que yo conozco una de las problemáticas más frecuentes es justamente la que se nombra al principio, la creencia de que es el nivel inicial el que debe esmerarse en allanar el camino acercando sus líneas de acción a las modalidades con las que se maneja el nivel primario, enseñando contenidos impropios o incorporando herramientas o metodologías que no corresponden... (Encuesta N° 9)

Creo que la articulación con la escuela primaria ha cambiado en algunos aspectos. Antes se la consideraba como actividad exclusiva de la sala de 5 años de la educación inicial con el primer grado de la educación primaria, donde los últimos meses del año se desarrollaban actividades para conocer sobre todo los espacios físicos y docentes de la escuela primaria. En la actualidad, este proceso supone construir para todos los niños un conjunto de continuidades pedagógicas didácticas que den forma a su experiencia escolar a lo largo de todo el sistema educativo y los coloque en mejores condiciones de sostener los cambios que toda nueva etapa trae consigo. No sólo es una tarea del último tramo de la educación inicial y los primeros meses del primer grado. El docente de inicial tiene que visualizar un alumno que ingresará en el nivel siguiente e implicarse profesionalmente en prácticas que acompañen en el tránsito hacia ese nivel y el docente del primer grado debe guardar la intensidad y cantidad de los cambios. Estos procesos deben ser flexibles y democráticos, de manera de ponerlos como tiempos y espacios de responsabilidad conjunta intra e inter niveles e instituciones que tienen como propósito garantizar a todos los niños un buen pasaje, poniendo especial atención en el sostenimiento institucional de las trayectorias escolares. Así mismo se debe comprender que no todos los niños aprenden lo mismo, al mismo tiempo, y que por lo tanto hay diferentes desarrollos y ritmos propios, por lo que es natural que al ingresar al primer grado los niños tengan puntos de partidas diferentes. Saber cuáles son esos puntos de partida es otro aspecto

de la articulación entre niveles. Y saber también que, la articulación, resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y las formas de enseñanza que las resguardan. Estas cuestiones se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten supuestos teóricos acerca de la persona, la alfabetización, sus aprendizajes y los mejores modos de proveerlos. Sería muy conveniente volver, además, la mirada al juego, al que el nivel inicial le otorga una relevancia fundamental como instancia de aprendizaje y evaluación. A jugar se aprende y se aprende jugando. En general las problemáticas en las instituciones que conozco con respecto a la articulación son: falta de concordancia entre ambos niveles en lo que respecta a: contenidos, propósitos y metodología en las propuestas docentes. Poca flexibilización de los tiempos y espacios en el primer ciclo de la escuela primaria. Casi nula presencia del juego como metodología primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. (Encuesta N°18)

No se encuentran definiciones sobre articulación en los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años*. Esto se entiende contextualmente al tratarse de un documento destinado a las salas del jardín maternal, pero tampoco se aborda un apartado que plantee la articulación interna entre salas de bebés, uno y dos años.

En los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008*, el concepto de articulación se amplía y abarca el ámbito institucional y también el sistema educativo formal en su conjunto, y adquiere, además, el significado de continuidad pedagógica:

... el concepto de articulación adquiere cada vez más importancia dada la necesidad de garantizar mayores niveles de coherencia, unidad e integridad en la propuesta docente. La cuestión fundamental es que la articulación sea percibida y vivida por los niños y niñas desde sus propias experiencias de aprendizaje. Es así que la articulación se constituye en la condición imprescindible para una óptima continuidad pedagógica.

...No es un trabajo que queda bajo la decisión de algunos docentes y directivos sino que se debería enmarcar en consideraciones específicas de cada institución, previendo encuentros y discusiones que optimicen la función enseñante de la comunidad docente.

Por lo tanto, la articulación es uno de los requisitos de la calidad educativa, es una estrategia para favorecer la continuidad de los aprendizajes, la gradualidad del proceso y el pasaje feliz, no traumático intra e inter niveles. Debe concebirse como una cuestión globalizante, integral, que contemple

todos los aspectos comprometidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

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

Respecto de las opiniones y valoraciones de las maestras entrevistadas/encuestadas, identifican las siguientes problemáticas, referidas a distintas concepciones respecto de lo que es o se cree que es la articulación, sobre las actividades que se plantean y las que pueden ser superadoras:

Los problemas que he visto que surgen frente a esto, son, por ejemplo, los tiempos. Se lleva a cabo una articulación forzada por los tiempos que apremian; además los tiempos en el jardín no siempre coinciden con los de las docentes de primaria. (...) Otro punto, a mi parecer, son los cambios drásticos, por ejemplo, modos de disponer los bancos en la primaria, las clases mayormente expositivas, sin mucha intervención de los niños. Se le otorga mayor importancia a la parte de lengua, especialmente a la alfabetización; dejan de lado cuestiones que a las jardineras nos interesan más, centrándonos en el cambio que le tocará vivir, en que sea realmente una transición y no que lo vivan con angustias y miedos, por ser tan diferentes a lo que viven en el jardín. Una innovación es el término continuidad pedagógica. Es el ideal de toda articulación, es la nueva definición de articulación. (Encuesta N° 14)

Creo que la articulación siempre ha sido una materia pendiente del sistema educativo, todas las instituciones hablan de articulación, pero cuando existen problemas en cuanto a la trayectoria de los niños que ingresan al jardín se continúa con esto de que... "la culpa es de jardín", cuando fui docente de jardín siempre fui a golpear la puerta de primero para realizar actividades de articulación, me da la sensación que esto aún continúa así, ...otras de las creencias es que sólo pasa por compartir una clase, una visita, una fiesta, un taller, educación física o música, la verdad que va mucho más allá que esto, se trata de acordar, de conocer los Diseños de Primaria y los Lineamientos Curriculares de Inicial de saber que estrategias se utilizan en jardín para tratar de continuar y complejizar los contenidos en primaria, de saber los tiempos, agrupamientos que los niños de jardín manejan para que se continúe en el

nivel siguiente y no sientan el cambio brusco de un nivel a otro, se trata fundamentalmente de cuidar las trayectorias educativas de los pequeños.
(Encuesta N° 6)

Las maestras consultadas expresan que la articulación se presenta como una temática pendiente de mejores abordajes institucionales, en la que aún es necesario profundizar la discusión. En los últimos años se observa un mayor desarrollo teórico acerca de esta temática, que por sí solo no alcanza a resolver las cuestiones pendientes que se presentan en los ámbitos institucionales.

En los relatos pueden observarse que se están llevando a cabo en algunas instituciones proyectos institucionales y encuentros como iniciativas que se van dando paulatinamente y con mucho esfuerzo en las prácticas institucionales y buscan revertir las limitaciones anteriormente expuestas:

A decir verdad éste es un aspecto que me preocupa. El histórico debate de: ¿quién tiene la culpa: jardín o primaria? aún tiene lugar en nuestras instituciones con más buenas voluntades que manos a la obra. Con el director de primaria tenemos agendado un encuentro para fines de abril a fin de construir juntos este conocimiento, expresarnos las dudas que tenemos y tomar en mano esta responsabilidad, porque de lo que sí estamos seguros es de la necesidad de que los niños transiten los niveles del sistema educativo cruzando esto puentes que la articulación debe generar. Estamos en marcha...
(Encuesta N° 8)

Las instituciones en las que he trabajado presentan principalmente la dificultad de malas vías de comunicación entre niveles, directivos que no logran en tiempo y forma correctas establecer momentos de comunicación viable y de pautas institucionales, para que la articulación no sea simplemente ir de visita a la escuela de los grandes sino un verdadero, duradero y potente proceso de aprendizaje más del nivel. (...) En nuestra institución hemos avanzado muchísimo en este aspecto. Elaboramos un proyecto: “Construyendo lazos...haciendo caminos...” se llama, y a lo largo del año se realizan diferentes actividades para preparar cuidadosamente este pasaje. Luego de generar varios espacios de encuentro, estudio y discusión entre docentes y directivos de ambos niveles, se desterró el uso del cuaderno en sala de 5 años. El análisis giró en torno al manejo que le dábamos al cuaderno desde el por qué y el para qué. (Encuesta N° 17)

Respecto de las relaciones o definiciones planteadas en los documentos estudiados acerca del nivel inicial y la educación especial, las *Bases Curriculares para Nivel Pre*

Primario de 1984 no contienen referencias específicas. Esto se entiende, contextualmente, ya que, al partir de una organización que entendía que las escuelas comunes recibían a los niños sin discapacidad y las escuelas especiales estaban pensadas para los niños discapacitados, no se mencionaron en el documento cuestiones referidas a la atención a la diversidad o la inclusión, más bien en esta etapa se sostenía la lógica de la derivación, es decir que al detectar una discapacidad en la escolaridad común, los niños/as eran derivados hacia las escuelas especiales. Lo relatan las maestras consultadas:

Históricamente, las personas con alguna o con múltiples discapacidades estaban restringidas al hogar o, cuando mucho, a instituciones segregadas (...) En la actualidad los niños con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva (...) requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la educación especial para ser parte de un sistema único... (Encuesta N° 11)

... (Hoy) existe un trabajo mancomunado para resguardar el derecho de todos los niños a ser incluidos en las escuelas públicas y privadas, existen equipos integradores particulares y estatales, se trabaja en red con las escuelas integrales. Antes todo esto no existía, los niños con discapacidad asistían sólo a las escuelas especiales... (Encuesta N° 6)

En la década de los 90' la atención a la diversidad fue uno de los principios que sustentó el proceso de la Reforma Educativa, apareciendo el concepto de integración de niños con necesidades educativas especiales. Por eso, en el *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* se reafirma la convicción de «la obligación pedagógica de facilitar el desarrollo integral de cada niño, incluida la obligación de descubrir y estimular sus potencialidades» (CGE, 1997:3) Así, el concepto de diversidad sirvió como sostén teórico para pensar en problemáticas como el interculturalismo, la marginalidad en zonas urbanas o rurales desfavorecidas, y la integración del alumno con necesidades educativas especiales a la escuela común. Es en este momento que se comienza a plantear la necesidad de revisar la función de las escuelas especiales en relación con la escolaridad común, como se expresa en el diseño curricular de 1997:

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

Se enfatiza, entonces, la gestión institucional a fin de mejorar la dimensión pedagógica y didáctica, para que la atención a la diversidad se convierta en una realidad en las escuelas, a través de la construcción y revisión de los proyectos educativos institucionales y el trabajo articulado entre diferentes instituciones que intervienen en el ámbito educativo.

Los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007* mantienen el concepto de «atención a la diversidad» (CGE, 2007:21-22) que había comenzado a plantearse en el documento curricular de 1997 y en este sentido no sólo se observa una continuidad sino una profundización de estas perspectivas:

...la escuela actual debe asumir la diversidad porque cada ser es único y singular, en consecuencia este concepto se opone al de uniformidad y homogeneidad, características históricamente instituidas en la educación ya que resulta imposible enseñar a los niños el mismo saber, a mismo tiempo y del mismo modo.

Educar atendiendo a la diversidad es a la vez una necesidad y un gran desafío para la educación infantil. Implica valorar y aceptar todos los integrantes de la comunidad educativa, desarrollando una mirada pluralista para que aprendan a enriquecerse a partir de las diferencias.

En el jardín maternal se parte de la concepción de que todos los niños saben cosas distintas, aceptándolos tal como son, con su manera de ser, de hacer, con sus vivencias y con lo que tienen. En esto consiste precisamente, la aceptación de la diversidad... (CGE, 2007:22-23)

Se presenta también continuidad respecto del concepto de las necesidades educativas especiales, consideradas tales cuando el niño/a presenta dificultades para acceder a los aprendizajes, requiere de adaptaciones curriculares para acceder al currículum común, o requiere atención profesional y/o de equipos interdisciplinarios. Además, se continúan entendiendo a los procesos de integración como la metodología para hacer efectivo el derecho de respeto a la diversidad y la atención a las necesidades educativas especiales, explicitando que: «se requieren acuerdos institucionales en el proyecto educativo institucional, teniendo en cuenta la normativa vigente, explicitando en actas acuerdo los compromisos asumidos por la Escuela, los padres, y los profesionales que atienden al niño» (CGE, 2007:22)

La *Ley Nacional de Educación N° 26.206*, presenta el principio de inclusión y los procesos de integración de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común, y

así se define otra concepción para la educación especial: es modalidad del sistema educativo y está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades.

Así, la definición del principio de inclusión educativa³² es un eje rector que contribuye a mejorar el entorno para acoger a todos, colaborando con la construcción simbólica de los grupos humanos y de las comunidades educativas.

La educación inclusiva es un concepto que reconoce que todos tienen los mismos derechos y permite que puedan beneficiarse de una enseñanza adaptada a las necesidades y realidades de cada uno, reconocer que todos pueden aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones que pudieran necesitarse, pretendiendo eliminar las barreras que limitan el aprendizaje en el sistema educativo, buscando generar igualdad de oportunidades para todos.

Estos conceptos teóricos van re planteando la existencia de dos sistemas paralelos: la educación común para los niños sin discapacidad y la educación especial para los niños/as con discapacidad. Se define que todos aquellos niños/as que puedan beneficiarse con la participación en las salas de la escolaridad común tienen derecho a ser matriculados a través de la formalización de procesos de integración.

En el marco de la efectivización de estos procesos de integración, las escuelas de la modalidad especial, cumplen un rol fundamental: ser configuraciones de apoyo a dichos procesos para las escuelas comunes que estén cercanas a su radio de influencia.

En los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* pueden advertirse estas concepciones en los siguientes párrafos:

El conocimiento y el reconocimiento de las diferencias confronta directamente con el mito o ilusión histórica de la homogeneización, esa creencia de que todos los niños son iguales, que todos aprenden los mismo y más o menos al mismo tiempo. Uno de los sentidos de lo diferente es precisamente la posibilidad de recorrer distintos caminos: existen diferentes formas de aprender, diferentes posibilidades de aprendizaje, diferentes puntos de partida en el aprendizaje y también de llegada. (CGE, 2008:32)

³² La UNESCO define la inclusión como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

Se plantea entonces que inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. La integración se piensa como un medio estratégico-metodológico. La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común.

Estas concepciones se apoyan en el concepto de trayectoria educativa integral, concepto bisagra en el proceso de transformación de escuela especial a escuela de educación integral.

La trayectoria educativa integral se define como un eje conductor y articulador de las propuestas educativas que la escuela integral debe ofrecer a cada niño o niña. Se concibe como una trayectoria de vida singular y un recorrido de aprendizaje por el sistema educativo, implicando un recorrido historizado, un hecho complejo, producto de la confluencia de la biografía personal del niño y las posibilidades y barreras que presenta su contexto familiar, escolar, social, incluida la visión sobre la discapacidad que opera a nivel de la comunidad.

Como marco normativo, en la provincia de Entre Ríos se redactaron diferentes resoluciones que fueron dando encuadre a estas perspectivas que se iban definiendo desde los ámbitos nacionales: Resoluciones N° 303/11 C.G.E. *Lineamientos de la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral*, N° 304/11 C.G.E. *Orientaciones Curriculares para la Modalidad de Educación Especial*, y 305/11 C.G.E. *Cambio de denominación de Escuelas y Centros de Educación Especial a Educación Integral*.

También, la Resolución N° 4753/11 C.G.E. que deja sin efecto las resoluciones de integración N° 1558/87, 1559/87, 3710/98, 3734/98, 093/01 C.G.E. que habían normado los procesos de integración y definido la relación entre la educación especial y la educación común en etapas anteriores, Resolución N° 4747/11 C.G.E. que define una ficha de seguimiento para las propuestas de Educación Inicial con formato de taller, llamado *Cuerpo, Juego y Lenguaje*, y propone una libreta de evaluación de escuelas y centros educativos integrales y Resolución N° 1550/13 C.G.E. que profundiza el concepto de las trayectorias educativas integrales.

Las maestras encuestadas/entrevistadas pueden visualizar fácilmente los cambios mencionados: «Tiempo atrás, los niños con alguna discapacidad, no eran incluidos en el sistema educativo común. En la actualidad, la escuela común recibe a todos los niños y planifica el trabajo que realizará durante toda la trayectoria escolar.» (Encuesta N° 3)

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de la Ley de Educación Provincial N° 9.890 y con la elaboración y distribución del Documento de Apoyo a los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial: Inclusión Educativa: El desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad, los cambios se focalizan principalmente en el reconocimiento de cada niño o niña como sujeto de pleno derecho y puntualmente en cuanto a la enseñanza destinada a niños con discapacidad se promueve y exige la inclusión educativa a través de prácticas que atiendan a las diversas trayectorias escolares en el jardín... (Encuesta N° 9)

El gran cambio es que la integración está amparada por la ley. Se ha tomado mayor conciencia a nivel social, y se les da un espacio importante dentro de la escuela, ofreciéndoles (a los niños/as) una serie de propuestas educativas respetando sus tiempos y evaluando su trayectoria en su paso por la sala. (Encuesta N° 4)

...Los cambios que observo me parece que tienen que ver con la mirada puesta sobre la trayectoria de ese niño y no sobre su discapacidad. Creo que antes se pretendía que todos los niños completaran un programa estanco, con cierta cantidad de temas y objetivos a alcanzar. Hoy la perspectiva hace que un niño con sus capacidades diferentes al resto del grupo, las utilice y desarrolle sus potencialidades al máximo recorriendo su propio trayecto, que jamás puede ser igualito a otro compañero de sala. Ésta es una concepción que valora a la persona con su individualidad y su riqueza y no la segrega por lo que le falta. (Encuesta N° 8)

También sostienen que a pesar de los avances legislativos, existe una gran deuda respecto de la inclusión, a fin de que no sea sólo un principio declarativo, sino una realidad:

...decimos en el discurso verbal, mucho que atendemos a la diversidad, estamos abiertos, trabajamos con la diversidad, pero en la práctica cuesta, me parece que es el tema en que más nos ha costado y nos cuesta abrir la cabeza, por ahí la discapacidad explícita digamos no tanto (...) le ponemos nombre y ya nos da seguridad, por ahí la diversidad, esa diferencia entre dos personas y en los tiempos y formas de aprendizaje es lo que más cuesta, más que la discapacidad explícita, me parece que el trabajo...más allá de todas las

capacitaciones sobre el tema, hemos hecho tanto, sigue habiendo ese prejuicio (...) Vamos avanzando, pero si se quiere es una deuda, en este tema es donde más nos cuesta abrir la cabeza a los docentes, decimos mucho que trabajamos con la diversidad pero ante la dificultad nos replegamos y antepone los peros viendo las dificultades sin ver las posibilidades...

(Entrevista N° 1)

Un nivel con finalidad propia, donde se promueve el cumplimiento de los derechos de todos los niños, a cargo de profesionales para la primera infancia

La finalidad del nivel inicial ha ido tomando diversas acepciones, desde el antiguo concepto de guarderías, hasta concebir hoy que las instituciones que atienden a los niños de 45 días a 5 años son lugares de cuidado educativo para la primera infancia que permiten garantizar derechos.

Las discusiones que se han planteado en cuanto a la finalidad y sentido del nivel inicial, se han centrado en planteos que han supuesto una oposición entre lo asistencial y lo pedagógico (Pitluk, 2007:17). Los resabios del nacimiento de los jardines como instituciones asistenciales marcaron desde el inicio una subdivisión sin mucho sentido: se planteaba que había una diferencia entre cuidar y educar. Precisamente es esa la revisión conceptual que se ha producido en este último tiempo: el cuidado es educativo.

Esas ideas han quedado cristalizadas en muchas ocasiones y aún hoy dificulta las posibilidades de considerar al jardín como un verdadero lugar educativo, especialmente esto se devela en las salas de edades más pequeñas (45 días a 2 años), cuestión que además es atravesada por el lugar desde el cual se definen las tareas asistenciales.

Estos devenires conceptuales se relacionan directamente con el rol de las maestras jardineras... ellas: ¿cuidan o enseñan?, ¿qué es más importante?

Es necesario afirmar ante estos interrogantes, una vez más, que en las instituciones de nivel inicial *educar implica siempre cuidar* pensando en una formación integral, rica y amplia ya que los jardines desarrollan tareas que integran lo asistencial y lo pedagógico, en vistas a colaborar en las actividades de crianza con las familias de cada niño y niña.

Para comprender los cambios y permanencias observadas en los documentos estudiados, acerca del rol de la maestra jardinera, resulta significativo recordar los aportes de Ruth Harf (1997) cuando sostiene que la representación de estas docentes correspondió en un

primer momento al de «segunda mamá» (Harf, 1997:86), visión compartida con la generalidad de los docentes, pero reforzada en el caso de las jardineras y las maestras de primer grado, por atender a los más pequeños.

Esta representación se relaciona directamente con la que se sostenía durante la década de los 80', acerca de la infancia feliz³³, y de hecho, se correspondían: una maestra jardinera feliz para una niñez feliz. «En la imagen descripta el conocimiento no ocupa ningún espacio y parecería que alcanza con que la maestra jardinera logre la contención afectiva y que sea juguetona». (Harf, 1997:87). En este sentido es válido tener en cuenta que «la creación de climas y expectativas no excluye, no sustituye o reemplaza el lugar de la enseñanza y el aprendizaje» (Harf, 1997:87).

El sostenimiento en el tiempo de esta representación de la maestra como segunda mamá, no facilitó que las maestras trabajen desde su singularidad, sino que se produjo una sobreactuación del rol, por ejemplo en el mandato de ser la actriz que lleva sorpresas a los niños a través de la fabricación de recursos propios.

Para las maestras asumir el rol tal cual hoy se concibe, implica poder reflexionar y tomar decisiones respecto de la propia tarea, en el marco de las definiciones curriculares actuales, pero también con la libertad de poder elegir y fundamentar sus propuestas educativas, los recortes didácticos, las estrategias y actividades más pertinentes según las necesidades y particularidad de cada grupo de bebés - niños/as.

Respecto de la consideración del nivel inicial como parte del sistema formal de enseñanza y en relación a la educación primaria, los planteos siempre han versado acerca de cuál ha sido y debe ser la preparación que el nivel inicial debe realizar para que los niños ingresen en el nivel primario. Desde las actividades propias del grafismo a fin de desarrollar la motricidad fina, hasta un concepto más amplio y abarcativo de alfabetización en clave de múltiples lenguajes, se develaron a partir de la lectura de los documentos curriculares, diversos matices de una de las funciones de la educación inicial: ser el primer nivel, propedéutico de la educación primaria.

Como expresa el título de este apartado final, el nivel inicial ha ido profundizando el sentido de su existencia como parte del sistema formal de enseñanza cada vez de forma más independiente del nivel siguiente, y en relación a la educación especial, se ha ampliado el concepto de destinatarios del nivel: hoy son todos los niños. Todos significa

³³ Las representaciones respecto de la infancia serán analizadas en el capítulo N° 4.

con o sin discapacidad, todos significa atender a las particulares formas de aprender que requieren diversas modalidades de enseñar, todos quiere decir que no interesa la condición social, todos quiere decir desde los 45 días a 5 años...

Ha sido necesario, entonces, repensar las relaciones entre la escolaridad común y los demás niveles del sistema, como así también la relación entre la escolaridad y el sistema de salud. A tal efecto se ha avanzado en la normativa que explicita los procedimientos para lograr la conformación de equipos integradores y define roles y funciones de cada actor para que se puedan diseñarse trayectorias educativas integrales individuales.

Aún queda mucho por hacer. Las discusiones acerca de cómo transitar el nivel inicial, cuáles son los mejores criterios de agrupamiento y de trabajo respecto de las estrategias de enseñanza para atender a las trayectorias de los niños y niñas con discapacidad, nunca están cerradas. Cada trayectoria se presenta como particular, singular, y así precisa ser atendida.-

Capítulo N° 4

Sujetos de la educación: transformaciones en el concepto de infancia y sus relaciones con el juego y las modalidades de aprendizaje

Poder analizar cuáles son las concepciones de infancia que se expresan en cada uno de los documentos curriculares entrerrianos es uno de los propósitos principales de este capítulo.

También, y por el lugar protagonista que el juego ha tenido y tiene respecto de la educación inicial, este es un eje de análisis que se presenta en íntima relación con diversos modos de aprender.

Infantes, pre - escolares, niños con derechos

Sandra Carli (2011) sostiene que en Argentina, el concepto de infancia ha sido en muchos casos un supuesto, y en otros el depósito de una idealidad. Los niños han sido nombrados y definidos desde generalidades que, borrando las particularidades, simplificaron lo que en sí mismo es complejo, por lo que se vuelve necesario plantear análisis socio históricos y culturales que permitan reflejar los matices y tensiones que conlleva pensar sobre los niños.

Cada diseño curricular entrerriano ha presentado una forma de definir la niñez. Poder visualizar con qué palabras y desde qué perspectivas se presentan estas definiciones, contribuye a poder a partir de allí, observar cómo se ha planteado también el aprendizaje para esos niños.

Las concepciones de infancia vertidas en las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* se expresan en relación a los principios del *Curriculum para el Nivel Pre Escolar del Ministerio de Cultura y Educación de 1972*. En ambos documentos se plantea la personalización como uno de los fundamentos teóricos del curriculum: «cada ser humano es quien es, diferente de los demás, la persona es principio de sus propias acciones, se educa para la comunicación y la convivencia social» (CGE, 1984:31).

Desde este marco conceptual, en las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* se define al niño como

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

En otros apartados del documento se caracteriza al niño entrerriano de la siguiente manera:

...se lo sitúa felizmente, gozando de la naturaleza. Algunos ya se desenvuelven en ciudades que paulatinamente agilizan su andar, pero no han perdido el contacto con el medio natural que localizan en plazas, parques y paseos. Otros, a Dios gracias, pueden correr, trepar, tocar, experimentar, regocijarse con todo lo que en sus manos el medio les proporciona.

Tanto unos como otros, se ven beneficiados en su mundo de relaciones; pueden poner en juego su creatividad y alcanzar un buen desarrollo de su motricidad gruesa y fina.

Quizás ese vivir de estos niños en un medio menos condicionado y tensionado, los lleve a manifestarse alegres, simpáticos, sociables, comunicativos.

Atendiendo a este último aspecto, al lenguaje, no se pueden dejar de lado ciertos modismos propios de las distintas zonas y las carencias manifiestas en las formas de expresión.

Cuando se habla de las características comunes del niño entrerriano, no se desconoce que existen también aspectos generales o regionales dentro de la provincia que inciden en él y la comparación, en forma general, se basa en los pequeños que viven en las grandes zonas urbanas de nuestro país. (CGE, 1984:12)

Además de estas menciones acerca de la infancia, ambos documentos (nacional de 1972 y provincial de 1984), presentan en el concepto de perfiles entendidos como «las características comunes a niños de una misma edad que se aprecian a través de la conducta y deben tenerse en cuenta para planificar, siempre con arreglo a las posibilidades reales de la edad, y las actividades del jardín de infantes» (MEN, 1972:35) Estos perfiles definen las pautas de maduración esperables para cada edad cronológica, y organizan su descripción por áreas: socio afectiva, psicomotora, cognoscitiva, lenguaje, juego, expresión plástica.

Así los perfiles caracterizan descriptivamente la conducta, y desde la didáctica se aportaron modelos de aprendizaje espontáneo planteando modificaciones según cada etapa del desarrollo evolutivo descrito en dichos perfiles.

Luego, «...la didáctica, sobre estas bases y de modo casi derivativo, establecía los métodos más adecuados, o en su defecto los principios más generales, para la empresa de incidir sobre el desarrollo por medio de la enseñanza.» (Carli, 2005:8)

Iniciada la Reforma Educativa durante el gobierno menemista, se profundiza el fenómeno de la niñez en la calle y se plantean nuevas variables para definir a las infancias: los niños/as son considerados como consumidores, emergentes de un escenario social y cultural en el que se produjo la erosión de ciertas visiones sobre las nuevas generaciones, planteando cambios profundos en la relación entre estado, sociedad, familia y escuela (Carli, 2005).

En el *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* se define al niño:

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

Es él o ella quienes justifican en base a su derecho de aprender la existencia del sistema educativo. (CGE, 1997:8)

Se adopta la perspectiva de derecho explicitada en algunos párrafos:

El Nivel Inicial se plantea propósitos sustentados en una concepción que considera al niño un sujeto social al que debe garantizarse su derecho al conocimiento en todas las perspectivas posibles; a la expresión y comunicación, a la socialización rica en experiencias para hacer significativos sus aprendizajes. (CGE, 1997:17)

A fin de revisar y enriquecer la visión etapista del desarrollo y el concepto de perfiles de conducta por edad que habían sostenido las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984*, y que el *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* no cuestionó, los *Lineamientos Curriculares para Educación Inicial de 2007 y 2008* definen caracterizaciones de los niños y las niñas a partir de los aportes de las perspectivas socio históricas y culturales que replantearon las anteriores representaciones de infancias contribuyendo a poder pensar diversos modos de ser niños/as y por lo tanto, diversas necesidades y modos de enseñar y aprender.

La infancia es el período en la vida del ser humano de extraordinaria importancia, es cuando se producen los mayores cambios en el crecimiento, desarrollo y constitución como sujeto.

Esos son procesos graduales y continuos que no se presentan del mismo modo ni se manifiestan en los mismos tiempos para todos los niños y las niñas. Cada uno tiene su ritmo que los adultos deben respetar y acompañar, sin forzarlos para que se apuren, ni impedir o frenar sus disposiciones. (CGE, 2008:52)

A diferencia de los perfiles que destacaban como aspecto nodal la edad cronológica, tanto en el apartado de «*El niño de Jardín Maternal*» (CGE, 2008:52) como «*El niño de Jardín de Infantes*» (CGE, 2008:94) se describen los logros destacados en cada edad como un proceso, enfatizando la importancia de los contextos de la crianza, y por sobre todo, las propuestas educativas que se llevan a cabo en las instituciones considerando

así de forma central el rol docente. Esto queda expresado así en los lineamientos curriculares de 2008:

Conocer cuáles son las pautas de crecimiento y desarrollo esperable durante los primeros años, ayuda a los docentes a comprender mejor qué pueden y qué necesitan los niños y niñas en cada momento. Saber más acerca de ellos nos permite entenderlos, acompañarlos y brindarles el sostén necesario para que sientan la confianza que requiere animarse a explorar el mundo. (CGE, 2008:53)

En los relatos de las maestras consultadas pueden visualizarse estos cambios que impactan en las formas de concebir a las infancias a partir de las modificaciones sociales, culturales y económicas sucedidas en los últimos años: «Los cambios que he observado es que las identidades infantiles se vieron afectadas por diferentes procesos socioculturales, observándose una desigualdad social, provocando el aumento en las diferencias y las nuevas formas de distinción social. » (Encuesta N° 1); «Los intereses de los niños han cambiado, tienen acceso a los adelantos tecnológicos y es necesario buscar nuevas estrategias para captar su atención. » (Encuesta N° 4).

A lo largo de la historia el concepto de infancia ha ido evolucionado, ha tomado cada vez más importancia, creo que la declaración de los Derechos de los Niños ha ayudado mucho y ha sido un antes y después. En mi experiencia, desde mi formación, en el profesorado, y en mi tarea diaria se ha puesto hincapié en que el niño es un sujeto de derecho y que debe y puede expresarse. Es por esto que tanto los contenidos, como las actividades y como todo lo que desarrollamos diariamente en el jardín desde siempre ha sido en función a esto. También tengo que destacar que en estos últimos años se ha comenzado a dar más importancia a la igualdad de oportunidades y a que no todos los niños tienen el mismo ritmo para aprender, cosa que antes no se lograba dar, pero al mismo tiempo, creo, nos falta mucho camino por recorrer. (Encuesta N° 5)

También se observan algunas permanencias:

...es muy fácil notar que hay cosas que se resisten a cambiar, y que se hacen visibles en los dichos y actitudes de la mayoría de los actores institucionales. Por ejemplo me refiero al pensamiento de que el niño llega al jardín sin saber nada, o que se le debe llamar la atención para que responda a lo que la docente quiere. Es decir esa concepción de tabula rasa que llega de una manera y tiene que culminar el jardín sabiendo comportarse según las normas

de la sociedad. Básicamente homogeneizarlos, que todos hagan lo mismo, todos los días, de la misma manera. (Encuesta N° 12)

Juego... ¿estás?

Este trabajo busca develar los cambios y las continuidades en los diseños curriculares entrerrianos, y en todos ellos el juego se encuentra presente. Podría decirse, entonces, que es una de las grandes continuidades. Descubrir desde qué perspectiva, y cómo se lo ha considerado es el propósito de este apartado.

En primer lugar se explicitarán las nociones que, respecto del juego presentan los diseños de nivel inicial de 1984, 1997, 2007 y 2008, para luego expresar las palabras que las maestras jardineras entrerrianas han compartido durante las entrevistas y las encuestas realizadas.

Las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* definen al juego de la siguiente manera:

... (es) un factor vital en la vida del niño, pues le permite conocer el mundo en el que está inserto y a la vez le posibilita su integración. A través del juego el niño percibe la realidad, la estructura y resuelve los conflictos que le preocupan... (CGE, 1984:36)

En este documento se destaca como una estrategia, como un momento de la jornada, llamado período de juego - trabajo, donde es el niño quien elige, planifica, realiza y evalúa su propio quehacer aprendiendo con los otros y de los otros. Puede decirse que se adoptó este concepto en dos sentidos: «es juego para el niño, por ser creativo y placentero, pero es trabajo, pues el docente establece para ese juego objetivos propios» (Malajovich, 2000:282)

También se reconoce como forma de organización didáctica. Esto se manifiesta en la presencia de rincones de juegos, propicios para realizar el juego - trabajo, a partir de sus cuatro momentos: planificación, desarrollo, orden, evaluación. Los rincones son la forma en que el nivel pre escolar presenta el ambiente de la sala para los niños, y se organizan a partir de los aportes del *Curriculum para el Nivel Pre Escolar del Ministerio de Cultura y Educación de 1972* estableciendo que:

...los materiales introducidos pueden responder a la unidad didáctica, pero no es indispensable que así sea en todas las áreas. Sí es fundamental que estén graduados en un orden creciente de dificultades, especialmente los juegos de ingenio, de expresión plástica o de investigaciones. (CGE, 1984:36-37)

La Reforma Educativa de los 90' presentó otros sentidos en torno al juego, que se explicitan en el diseño curricular de 1997:

...es necesario abordar integralmente todas las actividades y saberes que intervienen, revalorizando el juego como una instancia central de aprendizaje significativo, en el cual los niños puedan apropiarse de saberes socialmente válidos, que les permitan reconocerse como sujetos y participar en la construcción de nuevas relaciones sociales y de las reglas que en ellas intervienen. De esta manera, será un espacio que dará respuestas a las diferentes necesidades intelectuales, afectivas, físicas, culturales, sociales y recreativas que tiene la infancia. (CGE, 1997:18)

Así, primordialmente, se presenta al juego como medio para aprender contenidos. Como contenido propiamente dicho es mencionado únicamente en el área de Educación Física.

Las investigaciones realizadas por Patricia Sarlé (2007) analizaron el desafío más importante con que se encontraron las maestras jardineras a partir de la aparición de este diseño curricular en 1997, que fue conjugar la inclusión de los contenidos disciplinares y a la vez respetar la necesidad de sostener una metodología de trabajo a partir del juego en sus distintas variantes.

Es en 2004, con la aparición de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) que la perspectiva sobre el juego cambia, considerándolo como principio didáctico. Los N.A.P. señalan su importancia para la acción educativa resaltando la responsabilidad del educador de enseñar a jugar. Para esto se plantea como necesario poder pensar sobre el tiempo real de juego que se otorga a los niños/as en las actividades cotidianas de los jardines, así como también la necesidad de superar algunas desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza.

La *Ley de Educación Nacional N° 26.206* trae al juego nuevamente al centro de la escena. Mientras en la *Ley Federal de Educación* de 1993 se definía al juego como una manifestación propia del proceso madurativo del niño (Art. N° 13, b), en la *Ley de Educación Nacional* de 2006 se lo concibe como «contenido de valor cultural para el desarrollo» (Art. N° 20, d). Para la Educación Inicial es un contenido, para la Educación Primaria es una «actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, motor y social» (Art. N° 27, k).

A nivel provincial, y en consonancia con estos planteos nacionales, en los *Lineamientos para la Educación de niños de 0 a 2 años*, de 2007, el juego es considerado como «actividad integradora de los procesos de subjetivación, socialización y alfabetización» (CGE, 2007:26) «...siendo el juego el principio que orienta la acción educativa, ya que promueve la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado» (CGE, 2007:25).

Se destacan especialmente los juegos de crianza básicamente corporales, que «se constituyen en una modalidad vincular que permitirán la paulatina formación de una matriz lúdica que estará presente en los juegos de su niñez, adolescencia y adultez» (CGE, 2007:28).

Se considera que el juego (porque es contenido) requiere de la intervención docente: sosteniendo el juego, enriqueciéndolo, facilitándolo, teniendo en cuenta la asimetría necesaria: el adulto no es un par en el juego, sino el responsable del proceso de enseñanza. Esto posiciona en un lugar diferente, de mayor protagonismo a la maestra jardinera, que pasa de ser una jugadora, a ser quien enseña a jugar:

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

En los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* esta perspectiva que da importancia crucial al juego se profundiza, y por eso en este documento se propone un apartado especial al respecto: «*El juego y el lenguaje: protagonistas de la educación inicial*» (CGE, 2008:34).

Específicamente para el Jardín Maternal se desarrollan: juegos motores, juegos de exploración con diversos objetos y materiales, juegos para ejercitar la coordinación motriz, juegos del como si, juegos de construcción (CGE, 2008:59), juegos corporales: de sostén, de ocultamiento, de persecución, corporales versificados (con objetos del entorno, de construcción, canasta de los tesoros, juego heurístico, con base simbólica) (CGE, 2008:65-72), y para el Jardín de Infantes: juego trabajo, juego dramático, juego centralizador, juego proyecto, juegos en el patio, juegos virtuales, juegos con objetos. (CGE, 2008:96-104)

Las maestras consultadas pueden recuperar estos devenires:

Desde los inicios de la estructuración de la educación inicial y en todas las experiencias anteriores que fueron precursoras a la misma, el juego ocupó un lugar en el ambiente del jardín, remitiéndonos propiamente a los documentos curriculares, su lugar ha ido cobrando mayor importancia hasta llegar a tener hoy un lugar protagonista y constituir un pilar de la Educación Inicial. En mi opinión, el cambio está dado en el sentido que se ha encontrado en el mismo en este devenir histórico, es decir, la mirada hacia el juego en sí es la que ha cambiado y se han descubierto en él las riquísimas y múltiples oportunidades de disfrute, enseñanza, aprendizaje, creación y socialización que le brinda a los niños, niñas y docentes. (Encuesta N° 9)

Tiempo atrás el juego era un momento de recreación libre, de descarga para los niños con un valor estrictamente social. Hoy lo miramos como un recurso, modo de expresión, como un espacio propio, imprescindible para la infancia, reconociendo que al jugar, el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas que surgen y construir conocimientos nuevos. El juego ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse, cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social. (Encuesta N° 10)

Primeramente se consideraba al juego como estímulo, recurso, actividad espontánea y creadora del niño y fundamentalmente como derecho del niño. El juego asume un lugar primordial con respecto a la enseñanza y a los contenidos, ya no como estrategia metodológica, pero sí como fundamento de las propuestas de enseñanza y aprendizaje, porque a través de su práctica el niño incorpora normas, valores y costumbres, propios del contexto en el que se desarrolla. Jugar genera sentido, promueve la pertenencia y el desarrollo de la identidad. Al jugar, los niños se comprometen, toman una posición activa, imaginan, inventan, crean, conocen y actúan explorando con todos sus sentidos. Jugando, los niños se pueden acercar a lo desconocido sin temor, transitar situaciones conflictivas y dolorosas, poniendo en acción todas sus capacidades. Pero para esto, la experiencia de jugar debe ser pensada, presentada, acompañada, atendida y mediada por el docente. (Encuesta N° 11)

Se identifican en estos relatos aspectos ya analizados: ausencia del juego el diseño curricular de la década de los 90' y resignificación a partir de la publicación de los N.A.P. en 2004.

Otras maestras completan la idea: «Según mi experiencia cuando yo estudiaba en el profesorado el juego tenía mucha importancia, luego hubo un tiempo que el juego era visto como una pérdida de tiempo y en estos últimos años se le ha vuelto a dar la importancia que merece. » (Encuesta N° 5); «...siempre fue el eje y creo que nunca dejó de serlo, en una época se jugaba por jugar sin intención pedagógica hoy si bien existen juegos libres también es cierto que hay una gran incidencia pedagógica en los mismos» (Encuesta N° 6); «El juego se ha ido re instalando poco a poco en el jardín, no porque los niños lo hubieran perdido, sino porque muchas veces fuimos los docentes los que no habilitamos espacios y tiempos para él» (Encuesta N° 7)

Diversas formas de concebir el aprendizaje

¿Qué se dice en los diseños curriculares entrerrianos para el nivel inicial respecto del aprendizaje?, ¿cómo se lo considera?, ¿qué relaciones se establecen con las formas de enseñar? Aquí algunas respuestas:

El aprendizaje se define en las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* de la siguiente forma:

(el aprendizaje es)...el proceso mediante al cual se producen modificaciones o cambios duraderos en la conducta del que aprende. Este, ante una situación nueva, debe modificar sus conductas anteriores, o crear una conducta original, para dar una respuesta que le permita resolver adecuadamente el problema que se presente (CGE, 1984:23).

La psicología del aprendizaje determinaba cómo arribar a las metas propuestas, partía de generalizaciones y permitía que el docente realizara en el aula los ajustes necesarios, según el proceso de aprendizaje y la maduración alcanzada por cada uno de sus alumnos. En estas bases curriculares se sostiene el concepto de proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se debía tener en cuenta los factores de la herencia, la maduración, la experiencia, la cultura y la conducta observable.

Especialmente, se definía la organización de la enseñanza a partir de distintos momentos de la jornada. Cobraba importancia el momento de motivación que no podía limitarse a una actividad restringida al momento inicial de una tarea docente, sino que debía mantenerse como preocupación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje para despertar y mantener el interés del niño por conquistar determinados objetivos.

A partir de la publicación de los *Contenidos Básicos Comunes de 1995* se define al aprendizaje resaltando el carácter de acción dialógica entre niños y maestros: «exige una relación dialógica entre maestros y alumnos, basada en el respeto y la valorización mutua, y requiere el reconocimiento de la diversidad que los alumnos traen de su casa y de su comunidad» (MEN, 1995:17).

Esta definición, que también se refleja en el *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997*, marca un cambio respecto del concepto de aprendizaje sostenido en el diseño curricular de 1984 donde se consideraba el aprendizaje como el cambio de conductas observados solamente en los alumnos. Así cobra otro protagonismo la figura del maestro, reconociéndose la educación como un proceso que involucra a ambos.

Los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007* y los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* profundizan los planteos de las perspectivas socio históricas y culturales que entienden de forma particular la relación entre la maduración, el desarrollo y el aprendizaje. Siguiendo a Valiño (2006) puede definirse esta perspectiva de la siguiente manera:

...el desarrollo de las diferentes capacidades se basa en las características de las experiencias, en las expectativas de los padres y educadores y en el reconocimiento y apoyo de los aprendizajes de los niños por parte de adultos significativos. Tanto las habilidades alcanzadas como la edad en que se las adquiere están condicionadas por el valor que se les atribuye en los entornos educativos del niño, tanto la familia como la escuela. Las aspiraciones de padres y maestros, la lectura de las capacidades y limitaciones de los niños, los objetivos de cada contexto educativo van configurando un recorrido evolutivo. Desde esta perspectiva el desarrollo es una construcción social de relaciones afectivas, cognitivas y culturales. (CGE, 2007:3)

Los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* sostienen el concepto de enseñanza y aprendizaje, presentando un cambio respecto del documento curricular de los 90' donde se planteaba enseñanza – aprendizaje.

A partir de 2008 se interpreta la educación desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano desarrollada por Urie Broenfenbrenner (1987) entendiendo que, aun cuando la mayoría de las familias están comprometidas en asegurar el bienestar de sus hijos/as existen factores socio culturales que causan gran impacto, y diferencian los niveles de desarrollo y aprendizaje alcanzados por cada uno de los niños/as, creando una brecha entre unos y otros, según las características de los contextos de crianza.

Para disminuir estas diferencias es necesario que puedan crearse códigos comunes entre las familias y otros sectores o instituciones que pueden brindar experiencias significativas destinadas a los niños/as. En este sentido, son, entre otras, las instituciones del nivel inicial, las que pueden achicar esta brecha cultural, causando un impacto potencial de un escenario o contexto de crianza, en cuanto al apoyo o socavamiento que esas partes producen en la interacción entre adultos y niños.

Una de las maestras consultadas, expresa los siguientes conceptos en cuanto a los devenires que se han desplegado en estas distintas concepciones de aprendizaje:

Según mi experiencia, la concepción de infancia ha experimentado cambios en torno a la concepción misma del niño, en la escuela tradicional, remontándome a mis años de niña y alumna y antes también, se consideraba al niño como vacío de contenidos, esto devenía en una relación asimétrica en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde era el docente quien decidía qué, cómo y cuándo debía enseñar. Sin dejar de lado el rol del docente como adulto enseñante, lo cual sería una permanencia, en la actualidad, al menos en el nivel inicial, se considera al niño como un ser poseedor de conocimientos, experiencias e intereses que pueden intervenir a la hora de pensar una propuesta pedagógica ya que incidirán también en su manera de aprender, y en la significatividad que tendrán para él estas propuestas. (Encuesta N° 9)

Ser niños en contextos diversos con derecho de aprender jugando

La pregunta por la infancia desde una perspectiva histórica invita a recorrer las mutaciones que se han producido en la experiencia infantil, teniendo en cuenta los profundos cambios económicos y culturales que desde mediados del siglo XX han marcado nuestra contemporaneidad. Esto nos permite indagar la configuración de las identidades infantiles, los posicionamientos de los niños en los núcleos familiares, las instituciones educativas y la vida pública, las dinámicas de la vida cotidiana familiar en distintos contextos sociales. Pero también invita a leer las formas en que la infancia ha sido pensada, interpretada, representada, en un tiempo histórico en el que los niños concitaron un creciente interés para la sociedad adulta. (Carli, 2011:9)

Los análisis realizados hasta aquí buscaron precisamente indagar cómo se han expresado las variaciones en los diseños curriculares entrerrianos, en cuanto a las concepciones de infancias. Los cambios detectados en estos documentos, se expresan

desde lo que Carli (2010) denomina un modelo único de niñez, hasta la consideración de las infancias en plural.

La expresión de los perfiles por edad cronológica que brindan encuadre a las *Bases Curriculares para el nivel Pre Primario de 1984*, da cuenta de la consideración de una visión única respecto de cómo se transita la infancia, que no llegó a considerar las particularidades contextuales, regionales, institucionales. Esta mirada lineal, ideal del desarrollo infantil, que se sostuvo a partir de la perspectiva evolutiva, hizo que la educación inicial se reduzca a acompañar un curso que se pensaba estaba dado de antemano.

Analizar lo que dicen los diseños curriculares entrerrianos y a la vez lo que no dicen, ha sido un eje en este estudio. El diseño curricular de 1997, precisamente no dice. No dice cómo pueden considerarse las infancias. Sólo expresa el concepto de alumnos. Tal vez, ante este silencio, las maestras optaron por continuar describiendo a los niños pequeños según los perfiles que sí se expresaron en las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984*, a pesar de que los análisis teóricos acerca de las infancias ya habían sido revisados.

Las caracterizaciones que describieron a los niños y las niñas en los lineamientos curriculares de 2007 y 2008, se presentan como un concepto que buscó contemplar las diferencias de los contextos de crianza y las particularidades que se dan en cada contexto institucional. El establecimiento de una consideración plural de la infancia permite, entonces, legitimar esos diferentes contextos de crianza y reconocer tradiciones culturales. Así, el tránsito por la infancia se define actualmente como un tiempo construido socialmente, que asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades.

Respecto del juego, en el período estudiado, puede decirse que ha sufrido una serie de cambios en su manera de ser concebido y considerado en las tareas diarias de los jardines, que podrían reflejarse a modo de secuencia de la siguiente manera: recurso de tipo motivacional, un modo de ocupar un tiempo de espera, como facilitador de un desplazamiento o cambio de lugar, como la forma de darle un tinte lúdico a una rutina; tiempo para/del niño (especialmente en torno a los momentos de juego en el patio o en la sala como posibilidad de juego libre); estructura didáctica típica del nivel inicial (juego dramático, juego trabajo, trabajo juego, juego centralizador, juego proyecto);

medio para enseñar contenidos; patrimonio, derecho y necesidad de niños/as, constituyéndose en un derecho, en un contenido de alto valor cultural.

Los análisis curriculares expresados y la voz de las maestras, encuentran relación con los aportes teóricos que han ido marcando ciertos rumbos en estas consideraciones acerca del juego. Los estudios de Malajovich (2000) muestran que durante la década de los 70' en nuestro país, se perfilaron dos corrientes didácticas: la elaborada por Cordeviola de Ortega, en zona sur de la provincia de Buenos Aires y la dirigida por Fritzche en Capital Federal.

Cordeviola de Ortega planteaba dos períodos distintos de juego: uno que definía como informal y sobre la base de los intereses individuales, con elección libre de los rincones de juego, y otro que era sugerido y orientado por la maestra, sobre la base de intereses comunes. Este último se desarrollaba como juego centralizador para las salas de tres años y como período de juego - trabajo para las salas de 4 y 5 años.

En cambio Fritzche y Duprat, consideraban el juego - trabajo como una actividad para los niños de todas las secciones, que suponía la libre elección respecto de sus lugares de juego, y sectores donde se agrupaba el material según el tipo de actividad, gozaba de autonomía respecto de las unidades de adaptación o centros de interés que se estuvieran tratando y debía realizarse a diario como uno de los momentos de rutina.

En la década de los 80' las investigaciones educativas se centraron, entre otras cuestiones, en las actividades constructivas de los niños, en el aprendizaje escolar y en el papel del docente.

Específicamente respecto del juego, inciden los aportes de la bibliografía italiana y francesa que imponen el juego – trabajo con diferentes modalidades: talleres, juegos en rincones y juego dramático.

En cuanto a avances respecto de la concepción de juego que se venía sosteniendo “los noventa no aportarán cambios en este sentido, sino que la preocupación teórica girará en torno de las relaciones del juego y el aprendizaje, redefiniendo términos y alertando sobre ciertos usos y abusos en las prácticas docentes” (Malajovich, 2000:284).

En muchos casos, el juego libre (jugar) cedió lugar al juego con intencionalidad pedagógica (jugar para), y, al ser las maestras quienes facilitaban los tiempos y los espacios para jugar, algunas fueron minimizándolos frente a otras actividades que

consideraron más importantes, especialmente las que servían en un sentido propedéutico para la preparación al ingreso del primer grado de la enseñanza general básica.

En este sentido, la inclusión de los contenidos con perspectiva disciplinar puso en riesgo la existencia del juego como manifestación genuina de los niños y niñas para reemplazarlo por actividades planteadas siempre por el adulto, entretenidas o adecuadas a la edad, más que propuestas como una valorización del juego en sí mismo.

Pueden mencionarse algunas líneas teóricas que en esta etapa buscaron reivindicar el espacio escolar como lugar de apropiación de contenidos pero al mismo tiempo valorizar el juego como actividad esencial de los niños y niñas, aunque paralelamente se lo siguió concibiendo como estrategia o como principio didáctico, reservándole a las maestras la función de posibilitar el aprendizaje infantil, con intervención sobre todo en su planificación y evaluación en relación con expectativas de logros y contenidos: Cristina Denies (1997) unifica el juego en rincones, los talleres y el juego centralizador como variantes del juego – trabajo. Aquí el juego comienza a ser considerado como una estrategia metodológica, un recurso metodológico para la consecución de ciertas expectativas de logros y contenidos educativos del nivel inicial, es considerado un medio y no un fin en sí mismo.

Ruth Harf (1997) establece la diferencia entre juego como actividad propia de la infancia y como estrategia planificada por las maestras planteando que el docente es quien presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos, y son los niños y niñas quienes juegan, apropiándose de los contenidos escolares a través de un proceso de aprendizaje lúdico.

Elisa Spakowsky (1996) afirma en cambio que el juego y el aprendizaje son interdependientes, como las dos caras de una misma moneda, ya que el juego facilita la construcción de conocimientos y al mismo tiempo los conocimientos previos y los nuevos que son adquiridos enriquecen las propuestas y el desarrollo del juego.

En los últimos años se destacan los aportes y trabajos de Gabriela Valiño (2006), donde define:

...el juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido. Desde esta posición trabajaremos sobre dos dimensiones de análisis: el juego como motor de desarrollo y el juego como

contenido cultural. Dos dimensiones que en términos de la práctica se organizan de modo amalgamado (Valiño, 2006:4)

Reconocer al juego como clave para el desarrollo integral es para la escuela inicial no sólo marco que orienta la acción educativa sino que es al mismo tiempo una responsabilidad. La responsabilidad de garantizar el juego en la vida educativa de los niños. Hacer que los niños jueguen, que sigan jugando, que jueguen de distintas maneras a distintos juegos pasa a ser responsabilidad de la escuela. Diseñar entonces propuestas escolares que inviten y convoquen a los chicos a jugar, que les enseñen a jugar diferentes juegos que impliquen acciones y procesos variados.

Rescatar, enriquecer y muchas veces instalar la capacidad para jugar es un objetivo básico, general y obligatorio de la escuela inicial. Este marco le permite al maestro reconocer y evaluar la capacidad de juego de los chicos integrando esta temática a otros indicadores de desarrollo y aprendizaje que valora en el seguimiento de sus alumnos. (Valiño, 2006:6)

El juego, hoy es entendido como práctica sociocultural que se enseña y se aprende, es revalorizado como una de las propuestas centrales de la Educación Inicial, en tanto cumple un papel fundamental como promotor de desarrollos infantiles integrales y plenos (MEN, 2011).

En cuanto a las modalidades de aprendizaje han sido definidas, desde una mirada naturalista del niño, hasta la comprensión de que en cada contexto, según los distintos niveles de desarrollo alcanzados por cada niño/a, se necesitan distintas formas de enseñanza y se reconocen así distintas formas de aprender.

Los documentos curriculares de 1972 y 1984 definieron el aprendizaje desde una mirada que se centraba en el cambio de las conductas observables. Desde 1997 esa definición de aprendizaje se enriquece considerando una relación más dialógica entre maestros y niños.

En los lineamientos curriculares de 2007 y 2008, el Estado se presenta como administrador de lo público, junto a la sociedad civil en su conjunto, como garantes de la educación para la primera infancia. La perspectiva de derechos toma en consideración cada contexto donde los niños y las niñas crecen, para jerarquizar el carácter educativo integral de dichos contextos, diseñando ámbitos y propuestas para que los niños participen. Las definiciones respecto a lo que deben aprender los niños abarca hoy no sólo los contenidos que contienen en sí mismas las prescripciones curriculares sino además los derechos humanos, la interculturalidad, la educación sexual integral, la

presencia y aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
(MEN, 2011)

El concepto de la educación inicial como unidad pedagógica y organizativa define hoy los aprendizajes desde otros escenarios: se aprende desde la cuna. Los niños tienen derecho a ser educados de forma integral desde que nacen, y en ello, las instituciones de educación inicial cumplen un rol fundamental no solo en el diseño de oportunidades de aprendizaje enriquecidas, diversas y significativas, sino también en el trabajo conjunto con las familias a fin de fortalecer los contextos de crianza.-

CAPITULO N° 5

Definiciones sobre contenidos para la enseñanza y modos de organizar la planificación

Los siguientes interrogantes guían la escritura de este capítulo: ¿qué contenidos se definen para la enseñanza en cada uno de los diseños curriculares entrerrianos?, ¿con qué criterios se seleccionan los mismos?, ¿cuáles se incluyen o se excluyen y cómo se organizan y secuencian?, ¿cómo se presentan?

Además, se busca poder describir cuáles son criterios propuestos para organizar la planificación, la tarea diaria, los espacios, los recursos y los materiales.-

¿Qué se enseña en el nivel inicial?³⁴

En cualquier situación donde hay enseñanza participan un mediador cultural, un contenido u objeto de enseñanza y un sujeto, situados en un contexto con particularidades específicas en los que los procesos de enseñar y aprender se llevan a cabo.

Precisamente, en este apartado se tratará de explicitar qué se ha definido como contenidos para la enseñanza en cada uno de los diseños curriculares entrerrianos en el período 1984 -2010, que han nacido de diferentes corrientes y líneas de pensamiento.

En las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984*, los contenidos se definieron y presentaron en referencia a los logros del desarrollo considerados éstos como espontáneos y productos casi exclusivos del proceso de maduración de las estructuras mentales. El contenido se entiende como «un medio que sirve al docente para provocar la adaptación del niño... significa un conjunto de operaciones que realiza el niño y que lo llevan a la adquisición y utilización del conocimiento internalizado a través de las actividades de aprendizaje» (CGE, 1984:27).

Los contenidos se presentaron organizados en dos bloques: contenidos del desarrollo, haciendo referencia a las nociones graduadas que el niño debía adquirir durante todo el año para tender al logro de los objetivos de la sección de 5 años, y, contenidos temáticos, definidos como punto de partida de las unidades didácticas.

Respecto de éstos últimos, se siguieron las perspectivas planteadas en el *Curriculum para Nivel Pre Escolar del Ministerio de Cultura y Educación de 1972* donde los contenidos temáticos se presentaban nucleados en diferentes títulos: «El niño y su mundo, el hogar (familia, casa, juguetes, compañeros, maestra, otros miembros del personal), la comunidad (la ciudad, el campo, el clima, animales, vegetales, minerales, el sol, la luna, las estrellas)» (MEN, 1972:11)

Cada uno de estos bloques de contenidos temáticos se presentaron organizados en los siguientes apartados: fundamentación, objetivos generales y específicos, sugerencias de actividades y bibliografía.

Para planificar los contenidos debían ser seleccionados «de manera que posibiliten el logro de los objetivos mínimos propuestos, teniendo en cuenta que sean significativos,

³⁴ En el Anexo Digital pueden consultarse los contenidos definidos para la enseñanza en cada diseño curricular.

sean adecuados, faciliten el desarrollo de la personalidad, permitan la enseñanza personalizada, reflejen la realidad del medio circundante» (CGE, 1984:29).

Se proponía que en la selección de los contenidos temáticos, se incluirían además los contenidos de desarrollo, ya que, con la conjunción de ambos se estaría respondiendo al «aprestamiento propio del nivel inicial» (CGE, 1984:29).

En el *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* los contenidos encontraron sus criterios de construcción según lo propuesto en los campos disciplinares como las ciencias y los lenguajes artísticos. Esta definición respecto de cómo organizar los contenidos en el nivel inicial si bien llevó a un enriquecimiento pedagógico didáctico del nivel, no alcanzó a reflejar que los niños más pequeños necesitan además de otro tipo de aprendizajes que no provienen específicamente de las disciplinas, como por ejemplo: hablar, conversar, caminar, trepar, jugar, entre otras capacidades que se desarrollan en los primeros años de vida.

La organización de los contenidos cambia, respecto de la presentada en 1984, adoptando una lógica asociada a enfoques disciplinares, a través de las áreas: Lengua y Literatura, Matemática, Área Expresiva (Educación Física, Expresión Corporal, Música y Plástica), y un Área Social- Natural- Tecnológica integrada. Los contenidos se definen sosteniendo que:

Constituyen el conjunto de saberes considerados relevantes y socialmente significativos, que deben promover la formación de capacidades cognitivas, como también prácticas, éticas, interactivas y estéticas, sus niveles de integración y su aplicación en todos los ámbitos de la vida tanto individual como social. (CGE, 1997:8)

Los estudios de Flavia Terigi (2002) definen que esta etapa marcó una tendencia a que las propuestas curriculares para el nivel inicial se formulen tomando como parámetro para la clasificación los conocimientos por áreas propias de la tradición de la escuela primaria.

Así se retoma una función tradicional del nivel inicial, que podría parafrasearse como colocar a los futuros alumnos de la escuela primaria en mejores condiciones para iniciar su escolarización básica, pero lo hace de una manera diferente de la que ha sido la tradición en el nivel durante los 80' (el aprestamiento) sino que plantea desde este momento cierto espejamiento con el currículo de la escuela primaria y sus modalidades de trabajo.

Esta fue, tal vez, una de las razones por las que en la práctica, se observó una tendencia a anticipar en el nivel inicial no solamente contenidos como la lectoescritura y el cálculo sino a plantear sobre todo la temprana clasificación de conocimientos por áreas, cuestión que llevó a desplazar «los aspectos originales centrados en el juego, la socialización, en tanto adquisición de pautas de convivencia y la atención a los procesos de desarrollo del niño pequeño.» (Sarlé, 2007:6)

Claramente queda expresado este principio de organización curricular en el diseño de 1997:

Esta propuesta, al incluir los contenidos disciplinares de las áreas mencionadas en el proyecto curricular, referidos a los distintos aspectos del medio, jerarquiza las experiencias de vida y las ideas ordinarias que sobre él se construyen, los conocimientos escolares y las acciones e interacciones reflexivas.

Es importante que los alumnos del nivel inicial progresen en el conocimiento de la realidad, de la cual forman parte como sujetos activos, a partir de la sistematización de los contenidos disciplinares seleccionados. (CGE, 1997:17)

Se presentó una organización de contenidos a partir de bloques. Cada bloque poseía un nombre que enunciaba el eje temático alrededor del cual se organizaban los contenidos. Estos son los conceptos propios de cada disciplina, los procedimientos, las actitudes y los valores vinculados con esos conocimientos³⁵.

Los contenidos conceptuales abarcaron hechos, conceptos, ideas, interacciones, secuencias, principios, etc. Los contenidos procedimentales incluyeron estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, aprendiéndose conjuntamente con los contenidos conceptuales. Los contenidos actitudinales comprendieron valores, actitudes, normas, aprendiéndose integradamente con conceptos y procedimientos. (MEN, 1995:28)

A partir de 2007, en los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años*, el planteamiento de contenidos buscó expresar un equilibrio necesario entre los enfoques más tradicionales del nivel inicial (los contenidos que provienen de las disciplinas) y los que son más propios de los contextos de crianza teniendo en cuenta los diferentes modos sociales de acompañar a los niños en su crecimiento (estos últimos

³⁵ En esta etapa de definición curricular, en otros niveles del sistema educativo también se adoptó esta clasificación de los contenidos.

especialmente pensados para los niños de 0 a 2 años). Estos contenidos se comprenden desde una perspectiva socio cultural, es decir, se consideran como aspectos que se amplían a través de la enseñanza.

Estos lineamientos presentaron dos formas de organización de contenidos: por un lado los *Campos de Experiencias*, concepto propuesto por Laura Pitluk³⁶ (2006):

- 1) La construcción de la identidad y la interacción con los otros.
- 2) El desarrollo motriz.
- 3) La exploración del entorno y los objetos, posibles usos.
- 4) La expresión y comunicación divididos en dos aspectos: general (el lenguaje corporal, gestual, verbal), y expresivo (en todas sus disciplinas: música, plástica, literatura) (CGE, 2007:57)

Por otro lado, también se propone el concepto de *Campos de Conocimiento*³⁷ propuestos por Fabrizio Origlio³⁸ (2005):

...campo del conocimiento físico, campo del conocimiento de la comunicación y la expresión, y campo del conocimiento social (CGE, 2007:58)

Si bien se destacan estas dos formas de organizar los contenidos (campos de experiencias y campos de conocimiento) en el lineamiento curricular de 2007 no se toma una definición político educativa acerca de cuál sería la seleccionada para organizar las prácticas de enseñanza y tampoco se explicita cuáles son específicamente esos contenidos que debían incluirse en dichos campos de experiencias o campos de conocimientos. Pareciera que sólo se describen algunas formas en que pueden organizarse los contenidos, sin optar por una u otra.

En el caso de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* se presentan los contenidos organizados bajo los conceptos de Ámbitos de Experiencias de Aprendizaje, considerados como:

³⁶ Es Profesora de Educación Preescolar. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (U.B.A.), especializada en didáctica, planificación, jardín maternal, derechos del niño, currículo, talleres, juego, contenidos y propuestas para las diferentes salas. Coordinadora de prácticas y profesora en los institutos de formación docente para maestras jardineras “*J. B. Justo*” y “*Sara Eccleston*”, de la ciudad de Buenos Aires.

³⁷ En esta etapa, en los diseños curriculares para la formación docente también se sostenía para la organización de los contenidos el concepto de “Campos de Conocimiento”.

³⁸ Es Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor titular de las cátedras de “Juego y Problemáticas de la Educación Inicial” en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “*Sara Eccleston*” (C.A.B.A.) y “Políticas Educativas” en el Conservatorio “*Manuel de Falla*” de la ciudad de Buenos Aires.

...campos de acción cuya interpretación debe abordarse en forma inclusiva y relacional, ya que comprenden aspectos que se contienen y vinculan unos con otros y sólo se los separa para poder establecer ciertas delimitaciones, con el propósito de hacer distinciones curriculares que ayuden al ordenamiento, sistematización, y planificación de la tarea educativa, que en la práctica y en el accionar docente, estas delimitaciones, deben ser superadas por una educación globalizadora. (CGE, 2008:40)

También se define el concepto de núcleos de aprendizaje, como «espacios curriculares en torno a los cuales se integran y articulan a un conjunto determinado de aprendizajes significativos.» (CGE, 2008:40)

Los ámbitos y núcleos son considerados interdependientes, se articulan y se potencian mutuamente favoreciendo la cohesión de la práctica docente y actuando como enriquecedores de las experiencias educativas.

Queda expresado en el documento, cómo estos conceptos de ámbitos y núcleos fueron un intento por superar la delimitación de los conocimientos por áreas disciplinares que se había planteado en 1997:

La propuesta de núcleos de contenidos de enseñanza se basa en el criterio del currículo integrado como perspectiva superadora de la fuerte delimitación convencional de las asignaturas y áreas, en cuya organización prevalece la lógica de los ámbitos científicos de referencia. En este sentido, si bien este documento ha sido pensado en función de los procesos de enseñanza que realizará el docente, es formulado, a partir de la centralidad de los niños y las niñas, de aquí que se ha adoptado la denominación de Núcleos de Aprendizajes.

Estos núcleos son concebidos como espacios curriculares que incluyen saberes relevantes de la cultura, conocimientos científicos especificados didácticamente: temáticas, nociones, conceptos, destrezas, capacidades, socialización y valoraciones que ofrecen relaciones significativas en torno a necesidades e intereses de los niños y niñas. (CGE, 2008:37)

Respecto de la opinión y valoración de las maestras entrevistadas/encuestadas acerca de este eje de análisis que compara las diferentes estructuras curriculares, en su mayoría las maestras no recuerdan cuales han sido los criterios de selección y secuenciación de contenidos, pero si pueden recordar algunos criterios de organización.

Las maestras encuestadas que han iniciado su trayectoria recientemente, denotan en sus respuestas que durante su etapa de formación inicial han tenido pocos acercamientos a análisis de los *Contenidos Básicos Comunes de 1995*, pero ninguna nombra las *Bases*

Curriculares de Nivel Pre Primario de 1984 ni los Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007.

Esto puede develar la falta de abordaje de la enseñanza de contenidos en perspectiva histórica en etapas de formaciones iniciales. Dicen las maestras:

Toda mi formación está basada en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial*. Pero... he tenido contacto con los *Contenidos Básicos Comunes*. En las algunas materias los analizamos y realizamos críticas constructivas de los mismos. (Encuesta N° 12)

...el profesorado al que asistí fue claro en el desarrollo de organización de contenidos, en conceptuales, procedimentales y actitudinales para el Jardín de Infantes, y en ámbitos de experiencia para el Jardín Maternal. Fue, a su vez, muy marcado el énfasis institucional que se ponía en las fases del aprendizaje humano en la que debíamos basarnos al momento de planificar actividades de acuerdo al desarrollo de pensamiento del niño. (Encuesta N° 16)

En el caso de las maestras con más trayectoria comparten un registro más claro de los conceptos curriculares de la década de los 90', pero en pocas ocasiones se observan menciones al documento curricular de 1984:

Brevemente... se puede decir que en la década de los 80' planificamos por dominios del conocimiento como psico- motriz; socio- emocional e intelectual; en la década de los 90' también por áreas que respondían a conocimientos disciplinares: matemática, lengua, ciencias, música, educación física... (Encuesta N° 15)

Antes realizábamos las planificaciones teniendo en cuenta tres aspectos del niño y los enmarcábamos en contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales, con los nuevos lineamientos vemos la gran dimensión de su eje central: Socialización, Juego y Lenguaje. (Encuesta N° 4)

Sólo una de las maestras encuestadas puede hacer referencia a criterios de selección y complejización:

Lo que recuerdo en relación a los criterios de organización de los contenidos, es desde Comenio, el orden en relación con la progresión: de lo simple a lo complejo; de lo cercano a lo lejano; de lo fácil a lo difícil. Luego de la sanción de la Ley Federal, los contenidos eran considerados como un conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país y que será contextualizado por cada jurisdicción e institución. Los contenidos se dividían en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los criterios para la selección de contenidos eran significatividad, extensión y

profundización, integración y totalización, articulación vertical y horizontal, actualización, apertura, jerarquización, claridad y sencillez. A partir de los Lineamientos Curriculares, el criterio tiene que ver con las experiencias globalizadoras para organizar la enseñanza. Los contenidos están organizados en Ámbitos de Experiencia de Aprendizajes y Núcleos de Aprendizaje (Encuesta N° 24)

Distintos modos de planificar

En cuanto a los modos de organizar la planificación las *Bases Curriculares para Nivel Pre Primario de 1984* plantearon los siguientes niveles: el período de adaptación, la planificación anual, las unidades didácticas, la distribución del tiempo de forma semanal o diaria.

Con el concepto de período de adaptación se definía al primer tiempo que compartían los niños con las maestras jardineras. Los niños debían incorporarse por grupos y en horarios reducidos, con actividades que permitieran la formación de hábitos de higiene, orden y cortesía, permitiendo la familiarización del niño con el ambiente físico de la sala y el edificio escolar, la relación con miembros de la institución y la presentación gradual de actividades de distinto tipo y de las áreas de juego.

La planificación anual se componía de: objetivos de la sección, unidades didácticas, tiempo y técnicas de evaluación. Cabe observar aquí que se proponía que sea la maestra la que desde principio de año pueda definir cuáles serán las unidades didácticas a trabajar.

La unidad didáctica se define en el documento de 1984 como «un sistema organizado de objetivos, contenidos, actividades, experiencias, recursos, alrededor de un núcleo significativo para el niño y que le permite como consecuencia estar inmerso en diversas situaciones de aprendizaje, el desarrollo óptimo de sus posibilidades y una mayor adaptación al medio que lo circunda» (CGE, 1984:30).

Este concepto de unidad didáctica fue acordado en el *Primer Seminario Nacional de Educación Pre Escolar* organizado por el Consejo Nacional de Educación en 1971 donde se decidió aceptarlo para superar las antiguas formas de nombrar a la planificación: centros de interés o unidades de adaptación. Estas unidades didácticas se estructuraban con los siguientes componentes didácticos: objetivos específicos, actividades, recursos auxiliares, pruebas de evaluación. En el desarrollo se proponía organizar el tiempo de la siguiente manera: iniciación, actividades incentivadoras,

período de juego - trabajo, aseo y merienda, juegos libres, descanso, actividades grupales y despedida.

Respecto de la forma de expresar intencionalidad educativa, tanto el *Curriculum para Nivel Pre Escolar del Ministerio de Cultura y Educación de 1972* como las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* sostuvieron el concepto de «objetivos» (MEN, 1972:14). Estos se definían como «los cambios de conducta esperados» (CGE, 1984:18).

Las actividades, se definían como «acciones de tipo físico, intelectual, afectivo y social que los alumnos realizan, planteadas por el docente y que provocan en los niños experiencias de aprendizaje» (CGE, 1984:30) y se clasificaron de la siguiente manera: cotidianas o de rutina, juegos libres, incentivadoras, de observación y asociación, de expresión y comunicación oral, creadoras, de la vida práctica, festejos, recreativas.

Respecto de los recursos se recomendaba comenzar con juegos y actividades con elementos tridimensionales, en primer lugar con formas familiares para el niño y luego con cuerpos geométricos, luego continuar con material bidimensional, imágenes figurativas y no figurativas para llegar paulatinamente al material gráfico. Iniciar siempre las ejercitaciones con discriminaciones gruesas y generales y pasar, progresivamente, a las discriminaciones más finas y específicas,

El *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* no aporta explicitaciones respecto de los modos de organizar la planificación. En la práctica se dio la aparición de proyectos y talleres como otras formas de organizar las propuestas, continuando con la propuesta de unidades didácticas presentadas anteriormente en el documento curricular de 1984.

Respecto del concepto utilizado para comunicar la intencionalidad docente se definieron «expectativas de logros» (CGE, 1997:30) que expresaron lo que se esperaba que los niños y niñas logren al finalizar, en este caso, la sala de 5 años. Respecto de cómo realizar las actividades y cómo organizar y utilizar los recursos no se brindaron orientaciones.

En el caso de los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007*, se concibe la planificación como:

Pensar antes de actuar, definir intenciones para guiar esa acción, organizar los componentes y fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla. La planificación puede entenderse como el resultado de una articulación entre el conocimiento y la acción... puede pensarse como un proceso continuo que

sirva para conducir acciones, pero revisando y adecuando las actividades a tiempo real. (CGE, 2007:53)

Aquí los modos de organizar la planificación se diversifican respecto de los documentos anteriores contemplando «centros de interés, unidades didácticas, proyectos, recorridos, mini proyectos, itinerarios o secuencias» (CGE, 2007:61) como: «propuestas secuenciadas, propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y de crianza, y propuestas de juego espontáneo» (CGE, 2007:57). Aparece el concepto de «propósitos docentes» (CGE, 2007:37) para indicar la intencionalidad en las planificaciones.

En cuanto a las actividades destacan la importancia de que las mismas se realicen «a partir de los juegos que surgen espontáneamente por parte de los niños y niñas» (CGE, 2007:59), pero también se sugiere organizarlas en: actividades de crianza, actividades de rutina, y actividades propiamente lúdicas.

Respecto de los recursos se debe tener en cuenta «la edad del niño, sus intereses, necesidades, posibilidades de exploración, confección adecuada y características que permitan su fácil limpieza, que sea simple y posibilitador de diversos tipos de juego evitando los estereotipados» (CGE, 2007:60)

Los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* resinifican el concepto de unidad didáctica a partir de la selección de recortes del ambiente que busca re plantear las unidades temáticas definidas en 1984, sumando como otras alternativas los proyectos y las secuencias didácticas. Se dejan de lado, los itinerarios o recorridos didácticos y los mini proyectos que fueron planteados en el documento curricular de 2007.

En el Jardín Maternal se propone trabajar solamente con secuencias didácticas y, en el caso de las salas de 3, 4 y 5 años se definen unidades didácticas, proyectos y secuencias. Estas formas de planificar, en los jardines de infantes, pueden presentarse de forma sucesiva o coexistir en un mismo tiempo, alternando así contenidos y actividades.

Esta perspectiva de planificación globalizada orienta a un trabajo en las salas donde se asume la necesidad de no fragmentar artificialmente las experiencias educativas de los niños y las niñas. Desde este enfoque, el abordaje de los contenidos a través de unidades didácticas, proyectos de trabajo y secuencias didácticas, son las formas alternativas para favorecer los procesos de aprendizaje. (CGE, 2008:37)

Respecto de la forma de comunicar la intencionalidad docente se continúa sosteniendo el concepto de propósitos, que ya había sido planteado en el documento de 2007.

En el caso de las actividades, tanto para el Jardín Maternal como de Infantes, se define el concepto de secuenciación de actividades: «Hablar de secuencia implica pensar en cierto orden, en una sucesión de actividades y contenidos a enseñar; y supone definir qué hacemos en primer lugar y en segundo lugar, cómo continuamos. » (CGE, 2008:39).

Se destaca la importancia de organizar las actividades «a partir del juego del niño» (CGE, 2008:75), en forma individual, en pequeños grupos, en parejas o en grupos completos, teniendo en cuenta la corta duración de los periodos atencionales de los niños/as de 0 a 2 años. Además se destaca la importancia de las «actividades imprevistas» (CGE, 2008:75) que deben ser consideradas como oportunidades de enseñanza.

Se modifica el concepto de actividades de rutina³⁹, propuesto en la organización de actividades del documento curricular de 1984. Para el Jardín Maternal, se propone el concepto de actividades cotidianas referidas a la resignificación de actividades propias de la crianza⁴⁰.

Estos planteos surgen a partir de los aportes de Claudia Soto y Rosa Violante (2011) que recuperan la crianza como proceso educativo propio de los niños pequeños porque todas las actividades desarrolladas en el jardín maternal (los juegos, la alimentación, la higiene, el sueño) forman parte de ese proceso y en todos los casos se enseñan contenidos.

³⁹ Actualmente se busca evitar la nominación “actividades rutinarias” para que no se las cataloguen como actividades mecánicas y estereotipadas. En contraposición, el concepto de “actividades cotidianas”, las considera habituales o estables porque se repiten todos los días en el mismo horario con un mismo esquema, lo que aporta a la construcción de un sentimiento de seguridad y posibilidad de anticipación fundamental a construir por los bebés (Grieco, 2013)

⁴⁰ Grieco (2013) citando a Soto y Violante (2011) definen “la crianza” como “un proceso que se desarrolla durante los primeros años de vida de los niños; intuitivamente en los contextos familiares y en forma intencional en las instituciones educativas”. Las mismas autoras establecen que la crianza debe ser vista como un proceso educativo a través del cual se transmite a los niños el conjunto de saberes sociales propio de cada comunidad. Ante lo dicho, agregan que “La crianza se concibe como el conjunto de formas de nutrir, de ayudar a crecer, de ofrecer alimento, cuidado, saberes sociales propios de la comunidad en la que se nace”.

Respecto de los recursos, se los considera como componentes del «espacio educativo» (CGE, 2008:56), definido como la interrelación de los aspectos físicos con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos propios del ambiente de aprendizaje.

El material puede ser natural, elaborado, reciclado o comercial, pero siempre debe estar orientado a generar en el niño experiencias gratificantes, que favorezcan el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad. Estos materiales deben estar al alcance y disposición de los niños/as, con lo cual se favorecerá la autonomía e independencia. Pero también será necesaria la presencia del adulto para que priorice la utilización de estos con diversos fines. Es importante tener en claro los criterios de selección, jerarquizando aquellos de usos múltiples que den posibilidades a los niños y niñas de inventar variadas respuestas. (CGE, 2008:61)

Las maestras entrevistadas/encuestadas comparten sus opiniones al respecto de los cambios y permanencias respecto de los modos de organizar la planificación:

...Antes trabajábamos con unidades, eran gigantescas, planificación sábanas, luego recuerdo que hubo una época que fueron sólo proyectos, hoy tenemos unidades didácticas (por recortes), proyectos y secuencias de actividades pensadas para los niños de acuerdo a la evaluación del periodo de inicio, los saberes previos, el contexto, los intereses y necesidades de los niños... (Encuesta N° 6)

...recuerdo que la intencionalidad docente se ha ido explicitando a través de expectativas de logro, objetivos y, en la actualidad, como propósitos. En mi experiencia he organizado mis propuestas a través de la organización del proyecto educativo institucional, como miembro de un equipo docente dentro de una escuela y a través de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas en la planificación de sala... (Encuesta N° 9)

Antes, la intencionalidad docente, se volcaba en los objetivos de manera de expectativas de logro (centrada en el niño): “Que el niño logre...”. Desde hace un tiempo, la mirada cambió hacia una intencionalidad pedagógica (una mirada desde el docente): qué me propongo yo que el niño obtenga de tales contenidos. (Encuesta N° 14)

El recorrido de un camino que ha permitido organizar la enseñanza en pos de la formación integral de los niños y las niñas

Respecto de la definición de contenidos para la enseñanza, el nivel inicial en Entre Ríos ha recorrido un camino en la búsqueda de la participación activa de los niños en dominios culturales variados, para promover la apropiación de los saberes de la cultura.

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

En nuestra provincia, los contenidos a ser enseñados a los más pequeños han seguido diferentes perspectivas: en 1984 siguiendo la lógica de pautas de desarrollo (a través de los contenidos temáticos y del desarrollo), en 1997 organizados por áreas disciplinares (Lengua y Literatura, Matemática, Área Expresiva -Educación Física, Expresión Corporal, Música y Plástica - y un Área Social- Natural- Tecnológica integrada), o en los lineamientos curriculares de 2007 y 2008 buscando responder a un enfoque más globalizado, a través de la presentación de conceptos como campos de experiencias o conocimientos, o ámbitos de aprendizajes.

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

Se han reflejado además, en los criterios de organización que muestran los diseños curriculares entrerrianos, las discusiones respecto a cuál es el fin de la educación inicial, y cuál es su lugar como parte del sistema formal de enseñanza y en relación, especialmente, al nivel primario y a la educación especial. Por eso algunas voces sostuvieron la importancia de respetar contenidos que prioricen una relación con las esferas del desarrollo, otras se remitieron específicamente a la importancia de respetar las lógicas de las disciplinas que se utilizaban para organizar la enseñanza en el nivel primario, enfatizando la función propedéutica del nivel inicial, y otras, propusieron buscar otros enfoques y conceptos que posibilitaran respetar las tradiciones del nivel inicial sin que se produzca un proceso de espejamiento con otros niveles del sistema

educativo siempre con la intención de buscar que las propuestas curriculares respondieran a la identidad propia del nivel inicial.

Actualmente se busca que en el nivel inicial se brinden experiencias de enseñanza que tengan que ver con: la formación personal y social, la alfabetización cultural (experiencias estéticas y corporales), el conocimiento del ambiente (que incluye el mundo natural y los objetos sociales y simbólicos así como las experiencias matemáticas), teniendo en cuenta la importancia que tienen las experiencias lúdicas, con el lenguaje, y con TICS.

Claudia Soto y Rosa Violante (2015) expresan las perspectivas actuales que definen hoy criterios para organizar los contenidos en el nivel inicial:

En relación con el modo de organizar los contenidos, como agruparlos, ponemos en cuestión los criterios disciplinares (por áreas curriculares como Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, etc.) porque no responden a la especificidad de la enseñanza para niños menores de 6 años. También cuestionamos los criterios psicológicos (por áreas socio – afectiva – intelectual – cognitiva y motora) hoy ya prácticamente ausentes en casi todos los documentos curriculares porque ponen el acento en acompañar el desarrollo más que en enseñar. En este sentido, el organizarlos (agruparlos / clasificarlos) por ejes de experiencias enfatiza la alfabetización cultural como modo de enriquecer el desarrollo personal y social. Pone el énfasis en la transmisión de la cultura más que en acompañar los hitos del desarrollo. Este criterio nos posiciona en tanto tiende a lo que puede aprender pero procura ir más allá de las posibilidades reales del desarrollo, ofreciendo la transmisión del universo cultura, concretando el derecho de acceder al conocimiento desde que nacen.

En cuanto a los modos de organizar la planificación, podría mencionarse que la gran continuidad ha sido la presencia de las unidades didácticas como forma que ha estado siempre presente, aunque con distintos sentidos partiendo de ejes temáticos o actualmente de recortes del ambiente. Los cambios se han presentado a través de la presentación de los formatos de proyectos, talleres, hasta las actuales secuencias didácticas que atienden a la necesidad de enseñar ciertos contenidos de forma recursiva.-

CAPITULO N° 6

Evaluación de los aprendizajes, de las prácticas de enseñanza y de la gestión institucional

Analizar de qué modo y a partir de qué formatos se han realizado las comunicaciones acerca de los aprendizajes que han logrado los niños y niñas, y cómo se plantea esta comunicación entre jardines y familias es uno de los propósitos de este apartado, así como también buscar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿cómo se define la evaluación en cada diseño curricular entrerriano?, ¿qué técnicas e instrumentos de recolección de datos se mencionan en cada caso?

Conceptos iniciales y definiciones sobre evaluación

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y a las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva didáctica significa también el estudio de las relaciones y las implicancias del enseñar y aprender. (Litwin, 1998:12)

Litwin (1998) define que la evaluación sirve para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos y prestarles ayuda y además para evaluar la calidad de las propuestas de enseñanza. A partir de sus estudios pone en relación a la evaluación con las prácticas de los docentes, para poder definir lo que llama *una nueva agenda para la didáctica*. Esto implica inscribir la evaluación en las derivaciones de la psicología cognitiva, en la clase reflexiva, y en la comunicación didáctica. Analiza que, tradicionalmente, en dichas prácticas, la actitud evaluadora ha invertido el interés de conocer por el interés de aprobar, por lo que se estudia para aprobar y no para aprender.

Para revertir esta situación propone que los docentes recuperen el lugar de la evaluación como un lugar generador de información respecto a la pertinencia y calidad de las propuestas de enseñanza. Concluye que el lugar propicio para la evaluación es precisamente, el de la producción de conocimiento y la posibilidad de generar inferencias válidas respecto al proceso de enseñanza.

Especialmente, considera nodal «reconocer la importancia de evaluar simple y naturalmente en los momentos adecuados, utilizando múltiples medidas que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación, y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales» (Litwin, 1998:30)

Estas definiciones generales respecto de la evaluación sirven como escenario desde el cual observar cómo se ha presentado y se presenta la evaluación en el nivel inicial, y, específicamente en los diseños curriculares entrerrianos para dicho nivel.

La Educación Inicial presenta de una forma particular el modo de evaluar los aprendizajes y de comunicarlos a las familias de los niños y las niñas, que difiere muchas veces de la que presentan otros niveles del sistema educativo formal, ya que no se han usado ni se usan escalas numéricas de valoración, sino que se brinda información cualitativa a las familias de los niños/as acerca de sus procesos de aprendizaje.

En la etapa 1984 – 1997 los informes referidos a los aprendizajes de los niños se realizaban de forma oral en reuniones de padres que se llevaban a cabo una o dos veces durante el ciclo lectivo. A partir de 1997, se instalan los informes escritos, y se plantean contenidos mínimos a ser aprendidos antes del ingreso al primer grado de la educación primaria, lo que dio lugar en muchas ocasiones a la permanencia o repitencia de las salas de 5 años cuando los equipos docentes y directivos estimaban que el niño aún no estaba preparado para el ingreso al nivel siguiente.

Hoy la promoción automática y cronológica está normada para el nivel inicial según Resolución N° 3945/10 C.G.E. y Resolución 174/12 M.E.N. En Entre Ríos esta definición es un principio que ordena el paso de una sala a la otra, así como define el paso de la sala de 5 años al primer grado de la educación primaria. Esto quiere decir que los niños/as promocionan hacia la sala siguiente en el marco del respeto a los logros que se hayan alcanzado, a los contenidos que se hayan aprendido, los cuales deben ser retomados como continuidad de su propia trayectoria educativa individual, considerados como puntos de partida para la continuidad de los aprendizajes.

Dichos aprendizajes se evalúan en el nivel inicial en el marco de las secuenciaciones de contenidos para la enseñanza que, definidas a nivel institucional, se muestran flexibles a los logros personales de cada niño y niña en la construcción de un propio camino de aprendizaje.

Algunos sectores de la docencia aceptan este concepto de promoción automática y cronológica, otros lo cuestionan considerando que en algunos casos (especialmente en el marco de procesos de integración de niños y niñas con discapacidad) la permanencia en salas ya cursadas, o el ingreso con edades mayores o menores de las que corresponden al agrupamiento de niños/as podrían ser medidas que respeten algunas trayectorias educativas particulares.

Planteadas estas consideraciones generales respecto de la evaluación en el nivel inicial, a continuación se transcribirán las definiciones y consideraciones sobre evaluación que se han explicitado en cada uno de los diseños estudiados, recuperando a su vez la voz de las maestras entrevistadas/encuestadas. Luego, la mirada se centrará en el análisis de las técnicas, los instrumentos de recolección de datos y los formatos de informes destinados a las familias.

En las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* la evaluación se define como:

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

En esta definición se develan varias cuestiones para analizar. La primera cuestión se encuentra en la expresión de medir la acción educativa. Esta medición se planteaba en relación a la importancia que, en ese momento tenía el concepto de perfil de la conducta del niño. Estos perfiles, definidos en el marco de los aportes de la psicología evolutiva servían como parámetro para realizar apreciaciones en vistas a los objetivos propuestos para las secciones y contenidos elegidos para la enseñanza.

Además, se menciona que el cumplimiento de dichos objetivos debía expresarse a través de una conducta manifiesta, es decir, observable, medible, por lo que podría pensarse que los procesos interiores, y subjetivos quedarían relegados a un segundo lugar.

Las maestras consultadas confirman que en ese momento, focalizaban su atención en los resultados, a partir de lo definido en los perfiles de conducta, es decir, se ponía énfasis en la evaluación final de los aprendizajes del niño.

Y fíjate que muchas veces para evaluar consultábamos el perfil, yo tomaba el perfil, y veía si eso era lo que el nene reflejaba (Entrevista N° 7)

Algunas, además, establecen diferencias entre estas miradas y enfoques más actuales que proponen una evaluación en clave de procesos formativos:

Con respecto a la evaluación antes lo hacíamos a través de la observación directa, las pruebas gráficas, orales, hoy se evalúan las propuestas a través de diferentes indicadores que tienen que ver con los propósitos pautados en las planificaciones. (Encuesta N° 6)

Anteriormente se evaluaba al niño en un momento determinado o al finalizar el proceso. Actualmente dicha evaluación se realiza en todos los momentos de la enseñanza... (Encuesta N° 3)

El cambio más significativo es que se evalúan los procesos que el niño atraviesa en los aprendizajes (su trayectoria) y no sólo los logros como lo hacíamos antes (Encuesta N° 4)

El Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997 sostiene que la evaluación

...deberá considerar todos los aspectos significativos que intervienen en la acción educativa, siendo extensiva a distintos ámbitos tales como: el propio curriculum, la institución escolar, el desempeño docente, la indagación y

valoración de los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje
atendiendo también a los resultados (CGE, 1997:9)

Es válido destacar que, a diferencia de lo propuesto en las bases curriculares de 1984, aquí surgen otras ideas respecto de la evaluación: puede decirse que los objetos de evaluación se amplían: deben evaluarse no sólo los contenidos aprendidos por los niños, sino también, la gestión institucional, el curriculum, y el desempeño de los docentes.

Se define la evaluación como un compromiso institucional para docentes y alumnos debiendo estar al servicio del crecimiento y mejoramiento individual y social. Se la considera una «posibilidad para que directivos, docentes, alumnos y padres obtengan la información necesaria y relevante que les permita actuar según las diferentes responsabilidades que a cada uno le competen para asegurar la continuidad de los aprendizajes de los alumnos» (CGE, 1997:9).

Respecto de la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños/as el documento contempla que

...la marcha de los mismos no es uniforme, que deben tenerse en cuenta distintos ritmos y posibilidades; que los aprendizajes no se construyen de un modo súbito y definitivo, que algunos aprendizajes quedan incompletos y que hay otros que necesitan ser revisados (CGE, 1997:9).

Se dice que la evaluación debe «brindar un conjunto de evidencias sobre los procesos de formación: los procesos cognitivos, de habilidades y aptitudes que se van desarrollando, mostrando logros y carencias» (CGE, 1997:10).

Respecto de las bases curriculares de 1984 puede observarse cómo la definición de evaluación se presenta de modo más abarcativo: contempla, respecto del aprendizaje de los niños/as, distintos ritmos y posibilidades, en el marco del análisis de las propuestas de enseñanza y de gestión institucional.

Las maestras entrevistadas/encuestadas recuperan estos aspectos en sus relatos:

Antes la evaluación era más generalizada, se intentaba evaluar solamente lo que se pedía, hoy los tiempos han cambiado, se evalúa de forma continua, reflexiva, observando los cambios que se producen en el grupo, tratando de reforzar en algunas circunstancias que contenidos hace falta trabajar más, e incluso autoevaluarnos, tratar de ver en qué hace falta reforzar o nosotros mismos de que manera modificar estrategias didácticas o actividades para lograr lo que yo quiero con los alumnos... (Encuesta N° 23)

...creo que en estos últimos años se ha dado mayor la importancia a la evaluación en la tarea docente, el mirar las acciones de una forma crítica y

realizar una auto - evaluación de los procesos de enseñanza. Y luego realizar una evaluación institucional. (Encuesta N° 18)

En los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007*, se concibe la evaluación como un instrumento de investigación que, a través de la emisión de juicios críticos sobre lo trabajado, implica procesos de reflexión y ponderación global, comprensiva y formativa. Supone un proyecto institucional en donde existan definiciones y acuerdos colectivos, sobre qué se desea evaluar, los propósitos que se persiguen, y en qué momento se llevará a cabo. Compromete principios éticos, que requieren de una actitud crítica, reflexiva y responsable sobre las acciones que se realizan o las intenciones que se persiguen.

Se plantean en este documento como etapas⁴¹ de la evaluación:

1. Inicial: tiene un espacio importante cuando comienza el año escolar, aportando datos para estructurar a modo de hipótesis una propuesta, consultando e interpretando la historia personal de cada alumno, por medio de la entrevista, pero también tiene que estar presente en el comienzo de cada uno de los aprendizajes, desde la perspectiva de un proceso espiralado en el cual se retoma periódicamente y cíclicamente los contenidos para elaborarlos en diferentes niveles de profundidad. El diagnóstico implica reconocer la diversidad de los puntos de partida para adecuar la programación a las características de los alumnos, teniendo presente que la evaluación en el Jardín Maternal es un proceso de colaboración efectiva y esfuerzo compartido con los padres, en especial en lo que se refiere a los avances en las actividades de crianza.
2. Formativa: es la que evalúa el proceso de aprendizaje, que tiene por fin proporcionar la intervención pedagógica más adecuada en cada momento. A medida que se desarrolla el proceso educativo, los niños y el grupo evolucionan, surgen intereses, se modifican las estrategias pensadas en el marco de la interacción, aparecen conflictos no previstos; en consecuencia se hace necesaria la modificación pertinente de la intervención pedagógica, con su progresivo ajuste.
3. Sumativa: es importante para saber si el nivel de aprendizaje alcanzado por los niños, a propósito de determinados contenidos, es suficiente para abordar con garantías de éxito el aprendizaje de otros contenidos relacionados con los primeros.

⁴¹ Si bien estos tipos de evaluación tienen finalidades diferentes, en el documento se las define solamente como “etapas”.

4. Final: supone analizar, valorar y ponderar los resultados alcanzados al finalizar el proceso, en tanto esta apreciación se realice al concluir una acción y se corresponda con las funciones que se atribuyen a la evaluación sumativa. (CGE, 2007:77)

En este documento, a diferencia del currículum de 1984, se profundizan perspectivas que habían comenzado a plantearse en el de 1997 como por ejemplo la posibilidad de abordar procesos de integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Respecto de la evaluación en estos casos, se aclara que, iniciados estos procesos de integración, debe haber un acuerdo previo sobre el modo de evaluar los progresos y las dificultades, cuestión que debe quedar explícita y clara en los informes hacia las familias.

En el marco de estas perspectivas de inclusión e integración escolar se dispuso según Resolución N° 0600/08 C.G.E. que los maestros orientadores integradores (M.O.I.) incluyan en el cumplimiento de sus funciones a las secciones de cinco años a fin de acompañar a las maestras jardineras, especialmente durante el primer trimestre de cada ciclo lectivo para llevar a cabo en forma conjunta una evaluación diagnóstica de los niños, con fines preventivos y en vistas al desarrollo de competencias curriculares propias del nivel.

La concepción de evaluación que presentan los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* es definida como sostén y ayuda, es decir, aquella que pone la información obtenida sobre el saber aprendido o sobre los obstáculos en su apropiación, al servicio de la toma de conciencia y del cambio cognitivo.

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

Respecto de lo que debe evaluarse, se menciona el proceso de aprendizaje de los niños, el proceso de enseñanza de las maestras, la institución, la gestión institucional, continuando así con una mirada abarcativa sobre el concepto de evaluación que se había planteado a partir de 1997.

En 2010, se publica el *Documento de Apoyo a los Lineamientos Curriculares Inclusión Educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad*. Aquí se propone tener en cuenta la perspectiva de las inteligencias múltiples a fin de evaluar los aprendizajes de los niños/as y se ofrecen soportes teóricos en el marco de procesos de integración.

Una de las docentes consultadas, expresa los cambios que se han tratado de detallar anteriormente:

Puntualmente en cuanto a la forma de evaluar en el nivel inicial el cambio está dado en el traspaso de una evaluación cuantitativa a una cualitativa y de la evaluación de los resultados obtenidos y contenidos adquiridos a una de los procesos de aprendizaje y su desarrollo. De una evaluación normativa o normalizadora a una que atiende a la diversidad y se flexibiliza ante las distintas trayectorias escolares de los alumnos y alumnas. Consecuentemente otro cambio está dado en que la evaluación ya no es sólo final sino también inicial y en proceso y no queda en la mera cuantificación y descripción de los resultados sino que relata los distintos momentos de la puesta en marcha de las propuestas a fin de tomar decisiones en búsqueda de las mejores alternativas para el trabajo con los niños y niñas. (Encuesta N° 9)

Técnicas, instrumentos de recolección de datos y formatos para informar a las familias acerca de la trayectoria educativa de los niños/as

En los diseños estudiados, la observación directa ha sido y sigue siendo definida como la técnica fundamental para evaluar el desempeño de los niños y las niñas en el nivel inicial. En líneas generales, se considera que permite describir momentos, hechos y acontecimientos a fin de recabar datos pertinentes y poder hacer un uso adecuado de los mismos para revisar las propuestas de enseñanza.

En las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984*, además de la observación directa se propone realizar pruebas de evaluación: orales o de ejecución. El documento plantea una relación entre estas técnicas y las áreas en las que se describía la conducta del niño: las pruebas de evaluación (orales o de ejecución) eran consideradas útiles para obtener datos acerca de las adquisiciones y capacidades alcanzadas por el niño en las áreas psicomotriz y cognitiva, en cambio, la observación directa era la técnica más indicada para evaluar las conductas del área socio afectiva.

El *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* no menciona técnicas ni instrumentos de evaluación.

En el caso del curriculum para niños de 0 a 2 años de 2007, se destaca la observación como la herramienta clave para evaluar, realizada en forma intencional, sistemática, pautada, focalizada a través de los registros narrativos mediante los cuales se consideraron los procesos de adquisición de conocimientos y experiencias que

permitieron facilitar el acceso al mundo de los saberes, en sintonía con los propios procesos de desarrollo en que se encuentran los niños y niñas.

Los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008* proponen:

- ✓ la observación sistemática: herramienta clave, realizada en forma intencional y pautada. Estableciendo de antemano y durante un período determinado el aspecto del aprendizaje a observar, siendo necesario formularse preguntas previas respecto a aquello que se pretende observar.
- ✓ el registro, consiste en la escritura sistemática de lo observado,
- ✓ la observación episódica; registro de aquellos acontecimientos que el docente considere significativos, identificando manifestaciones cualitativas de un niño en particular y lo del grupo en general. Lo observado y registrado constituirán el insumo para la elaboración del informe y el contenido de este será considerado en el futuro por otros docentes. (CGE, 2008:46)

Puede observarse que, respecto de los instrumentos de recolección de datos que se consignaron en el documento de 1984, los documentos de 1997, 2007 y 2008 van ofreciendo a las maestras mayor cantidad de opciones: desde las iniciales fichas de seguimiento evolutivo y registros acumulativos hasta «entrevista inicial, filmaciones o grabados, hojas de registro, muestreo, anecdotarios, diarios de clases, lista de control, escalas de valoración, encuestas»⁴² (CGE, 2008:44) todos instrumentos que permiten la recolección de datos para interpretar y posteriormente escribir los informes hacia las familias.

Así lo expresa una maestra:

Hace un tiempo atrás sólo se evaluaba al alumno quedando otros responsables del proceso educativo sin esa consideración evaluadora. Se evaluaban: sólo resultados, conocimientos o sólo desde dos aspectos: social y cognitivo, no pudiendo hacerlo integralmente y con una única y misma herramienta: observación y registros narrativos. Actualmente la evaluación en el nivel inicial es educativa, debe posibilitar nuevos aprendizajes. Al evaluar los procesos de aprendizaje de los niños/as nuestra mirada está puesta en los procedimientos que realizan, las estrategias que despliegan en interacción con los contenidos de enseñanza, el esfuerzo que realizan para superar los obstáculos y los avances alcanzados en relación con los puntos de partida. La evaluación se realiza a lo largo del proceso de enseñanza, en todos los momentos en que éste se desarrolla, de manera individual como grupal, espontánea como planificada. Se utilizan otras técnicas e instrumentos para

⁴² No se transcriben las definiciones de cada instrumento ya que los *Lineamientos Curriculares de Educación Inicial de 2008*, sólo los mencionan en forma de listado.

enriquecer la evaluación: grabaciones, filmaciones, registros fotográficos, expresión gráfica de inicio y final (comparaciones), portfolios (para que el niño pueda apreciar sus propios cambios, valorar sus logros, reconocer sus puntos fuertes en los mejores trabajos y sus puntos débiles en los que les resultaron difíciles). Al finalizar cada período se realiza un informe narrativo individual del niño/a valorando sus posibilidades, lo que puede hacer sólo o con ayuda, logros/ avances y aquellos aspectos a continuar trabajando. (Encuesta N° 17)

Respecto de los formatos para informar a las familias, vale traer a la escena la expresión de Susana Celman cuando sostiene que «el diseño y/o selección de la metodología para captar la información supone, previamente, una toma de postura teórica – epistemológica acerca de la concepción de conocimiento y de su modo de construcción» (Celman, 1998:50).

Por esto es necesario establecer relaciones entre las estructuras que han ido adoptando las evaluaciones de los niños y niñas pequeños en estos últimos años con los proyectos políticos, sociales, y didácticos que los sostienen.

Las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Escolar de 1984* proponen como formato la *Ficha de Seguimiento Evolutivo del niño*. Para ello se recomendaba, hacer la observación focalizada en diferentes dimensiones del trabajo en las salas, en algunas ocasiones de manera planificada, y otras aprovechando la observación espontánea. Este registro se organizaba a partir de los contenidos temáticos o del desarrollo que se explicitaban en este diseño curricular.

El *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997*, no explicitó ningún formato en particular, pero en las prácticas institucionales se produjo la aparición de instrumentos de evaluación que se asemejaban al estilo de un boletín de la escuela primaria, especialmente en las salas de 4 y 5 años. Estos boletines se completaban con distintas escalas de valoración en torno a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales definidos en las áreas de conocimiento que este documento planteó. Las escalas de valoración más reconocidas fueron: muy satisfactorio – satisfactorio – necesita ayuda; logrado - en proceso – no logrado, u otras formas que buscaban respetar la identidad infantil, como diferentes colores: verde – amarillo – rojo (haciendo referencia al semáforo), o caritas felices o tristes⁴³.

⁴³ En un trabajo de análisis documental realizado por el Equipo Técnico de Educación Inicial que involucró a escuelas públicas de gestión privada dependientes de la Dirección de Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación, desde 2008 hasta 2010, se analizaron los boletines existentes en dichas escuelas. Como conclusiones parciales se realizaron menciones respecto a las características de

En los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007*, el formato que se presenta para informar a las familias sobre los procesos de aprendizaje de los niños es el *Informe Evaluativo* que debía reflejar las preferencias del niño/a, los procesos de adquisición de conocimientos, las formas de superar dificultades, sus maneras de resolver situaciones problemáticas, sus juegos y las expresiones de vida afectiva.

En 2009, la Resolución N° 996/09 C.G.E. norma el *Informe del Alumno de Sala de 4 y 5 años* que proponía la evaluación narrativa a partir de las áreas propuestas por el Diseño Curricular de 1997, agregando el eje del juego a partir de la aparición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.) en 2004. Este informe debía caracterizarse por: valorar los procesos de aprendizaje, además de sus producciones; sumar a la palabra del maestro las voces de los niños; dar a éstos la oportunidad de expresar el conocimiento de múltiples modos; facilitar la participación y cooperación entre pares y promover la solidaridad grupal y la reflexión.

Así los formatos narrativos buscaron repensar la evaluación por ítems según rasgos de medición utilizados durante la vigencia del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997*, reflejando una concepción de evaluación que permitiera valorar los procesos de aprendizaje y desarrollo que realizan los niños y niñas en edades tempranas.

En el relato narrativo ahora propuesto, se debía reflejar lo que los niños y niñas manifestaban en el ámbito del jardín, sus preferencias, sus procesos de adquisición de conocimientos, los modos de superación de las dificultades, los modos de resolver situaciones problemáticas, sus afectos, sus juegos, sus formas de establecer relaciones

la selección de los criterios con los que se organizaban estos boletines. En algunos casos no respondían directamente a la organización de las áreas ni de los contenidos propuestas por el *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* sino que se presentaba una mezcla respondiendo a taxonomías devenidas de las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* como “área socio afectiva”, “área intelectual”, “área psico motriz”, entre otras, que no coincidían en su organización con propuesta curricular en vigencia. En otras ocasiones no se relacionan tampoco con los ejes de las unidades didácticas o proyectos trabajados en las salas, sino que se mencionaban generalizaciones que hacían que se presenten diferencias entre lo enseñado y lo evaluado. En la mayoría de los casos observados los ítems de evaluación no cambiaban con el tiempo, se mantenían estáticos de año a año, sólo en algunas escuelas eran revisados anualmente. En pocos jardines se encontraron instrumentos de recolección de datos al finalizar cada propuesta de enseñanza que permitieran contar con buena información al momento de escribir los informes narrativos para las familias, por lo que mayormente, debían ser escritos apelando solamente a la memoria de la maestra respecto del proceso de aprendizaje de cada niño/a.

entre el conocimiento nuevo y el conocimiento anterior, asumiendo las características de una narración.

Otro aspecto importante que se destaca es que este informe está dirigido a las familias, de allí que sea necesario reflexionar acerca de la forma de la escritura. Como un avance significativo se propone contemplar un espacio donde los familiares puedan dejar por escrito una valoración acerca del proceso de aprendizaje de sus hijos/as, presentando así un espacio de interacción con las familias que no había estado presente hasta el momento, avanzando hacia una mirada evaluativa más participativa.

Relata una maestra:

... Lo que ha cambiado más notoriamente, es la forma en que va nuestra evaluación a los hogares, antes eran más esquemáticas y sólo se ponía apreciaciones como: si – no / bueno – en proceso – muy bueno, con cruces o con caritas. En cambio, en este momento son narrativas donde da la posibilidad al docente de poder expresar con palabras el proceso de aprendizaje. (Encuesta N° 5)

A pesar de que el formato de evaluación de estilo boletín ya había sido revisado, expresa una informante: «Muchos docentes continuaron evaluando con los indicadores siempre- a veces- nunca- logrado – no logrado» (Encuesta N° 2)

Otra maestra opina:

Antes se evaluaban más los contenidos, ahora los procesos. No faltaban los cuadernillos de actividades (o fotocopias) en ninguna sala, todas las clases se utilizaban y en ellos se evaluaban los contenidos aprendidos, teniéndolos en cuenta más que otros factores a la hora de evaluar. Desde hace un tiempo, se priorizan las vivencias, las experiencias, el juego para abordar cualquier tema, para que, de esta manera, el niño interactúe con los saberes, vuelque su curiosidad en ellos, descubra, aprenda haciendo, y haciendo con otros. Aunque nos cueste más trabajo, pienso que otro cambio favorable es el destierro de las libretas o boletines de calificaciones, evaluando con logrado, no logrado, bien, muy bien. Cambiamos esta modalidad por las narrativas, describiendo más fielmente los procesos y vivencias del niño. (Encuesta N° 14)

Estas expresiones que surgen de las entrevistas y encuestas dan cuenta de las resistencias a los cambios y de las permanencias, y, en este sentido, resulta interesante retomar, el relato de una de las entrevistadas que completa las ideas expresadas con anterioridad cuando dice:

...algo que se discutió mucho durante la escritura de las Bases (1984) fue la *Ficha de Evaluación del Alumno* porque tiene una... es un verdadero documento de evaluación, está por ejes y no implica un logrado o no logrado, pero se implementaba así, porque la idea de evaluación no estaba hecha, se hablaba de evaluación (en proceso) pero se seguía haciendo lo mismo (evaluación de resultados). Con el tiempo me di cuenta que cualquier documento que le entregaras al docente te lo iba a convertir en un logrado y no logrado, en una lista de control o punteo que era lo que sabía usar... (Entrevista N° 2)

Luego de publicados en 2008 los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial* a Resolución N° 4385 de 2011 C.G.E. norma el *Registro y Seguimiento de la Trayectoria Escolar del niño/a* acorde con los núcleos y ámbitos de enseñanza propuesto en los mencionados Lineamientos Curriculares.

Algunas maestras pueden expresar los avances en cuanto a evaluación, en una mirada retrospectiva de sus propias prácticas:

...hemos ido creciendo en este aspecto. Porque todo tiene su conexión. Al reorientar la mirada sobre la/las infancias/s también cambia nuestra óptica al evaluar. Creo que ha sido muy interesante esto de no mirar tanto los resultados, sino más bien poner acento en los procesos; el cambio de objetivos por propósitos, donde la mirada está en lo que suscita el docente como facilitador de los trayectos y no en lo que el niño tiene que hacer o lograr. También este cambio de concepción de una evaluación determinante, excluyente a una ponderativa, estimulante de procesos, que anima a seguir creciendo. (Encuesta N° 8)

Tradicionalmente el fin de evaluar era conocer, constatar y verificar que el niño había adquirido conocimientos. Los maestros evaluaban aprendizajes vinculados a los aspectos sociales, afectivos, cognitivos, motrices y expresivos. La mirada ha cambiado, ahora se evalúa el proceso del aprendizaje es decir una mirada hacia los procedimientos que realiza el niño, las estrategias que despliega, el esfuerzo para superar los obstáculos que se le presentan y los avances realizados con relación al punto de partida. De esta manera la evaluación ha de ser personalizada, captar la particularidad de cada niño, poner énfasis en las fortalezas de cada uno, respetar los tiempos, los ritmos y los modos propios de los alumnos. Esta evaluación permite al docente adaptar nuevas propuestas a las dificultades presentadas. (Encuesta N° 11)

En el Nivel Inicial, generalmente se evaluó de manera integral, se observaron los procesos y no sólo resultados. No obstante ello, la evaluación no siempre

contemplaba el aspecto inicial; los instrumentos han sido la observación directa, pruebas de ejecución oral y gráfica, registros narrativos. El modo de registrar la información quedaba librado a tildes, y algunas referencias que las escuelas adoptaron de forma particular. Quedan permanencias de las prácticas antes mencionadas pero en la actualidad ha habido espacios de reflexión a fin de volver a poner en pregunta para qué sirve evaluar, esta valoración que siempre es para la toma de decisiones y para la mejora. Tal como se explicita en los Lineamientos (2008), se evalúa no sólo los aprendizajes de los niños/as, sino también las propuestas del docente y la gestión institucional. El qué se evalúa contempla las observaciones, actitudes, participación, resolución de consignas. Los instrumentos son más variados. Se evalúan procesos y resultados y la evaluación contempla los tres momentos, inicial, formativa y sumativa. El “Registro y Seguimiento de la trayectoria escolar del niño/a en el Nivel Inicial”, ha sido uno de los cambios que unifica criterios y aporta un fundamento para evaluar. (Encuesta N° 24)

Desde la observación del cumplimiento de iguales objetivos para todos, al respeto por las trayectorias educativas individuales

La evaluación en la educación inicial ha presentado ciertas particularidades a lo largo del período estudiado. Al tratarse de procesos que implican el trabajo con niños pequeños siempre ha respetado la característica de ser cualitativa y no se ha definido a partir de una escala numérica, como sucede en otros niveles del sistema educativo formal.

Los cambios analizados demuestran distintos focos de atención: en una primera etapa (1984-1997) las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* se refieren, casi exclusivamente, a la evaluación del aprendizaje de los niños, específicamente, se propone la observación de los cambios en las conductas a partir de la definición de ciertos objetivos y en relación estrecha con los perfiles de conducta definidos en base a la edad cronológica. Luego, a partir de la publicación del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997*, cobra importancia la gestión institucional como marco general donde se inscriben las prácticas de enseñanza, considerando que son evaluables tanto el aprendizaje de los niños y niñas así como las propuestas de enseñanza. Con la publicación de los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007* la escritura narrativa, el concepto de aprendizaje en proceso, los contenidos a ser evaluados en clave de formación y la promoción automática y cronológica, definen

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

La observación ha sido siempre la técnica de recolección de datos elegida por excelencia, y a pesar de que los últimos documentos curriculares abren el abanico proponiendo otras técnicas e instrumentos de recolección de datos, aún no se instalan como opciones en las prácticas institucionales, según los relatos de las maestras cuando comparte que utilizan la observación directa, y sólo en algunos casos, los registros narrativos.

En este escenario de análisis, y siguiendo la idea de Susana Celman cuando dice que la evaluación debe ser un «apasionante espacio generador de interrogantes» (Celman, 1998:38), surgen las preguntas que pueden invitar a futuros análisis e investigaciones: ¿cuáles son los posicionamientos personales que ponen en juego las maestras en el ejercicio de la tarea diaria de evaluar en la educación inicial?, ¿cómo pueden instalarse en las prácticas de evaluación otras técnicas e instrumentos de recolección de datos variados e interesantes que no sean sólo la observación y los registros narrativos?, ¿se respetan realmente las trayectorias individuales o se escriben las mismas expresiones para ciertos grupos de niños con desempeños similares?; la escritura narrativa ¿refleja los marcos conceptuales y normativos actuales?, ¿cuáles serían estrategias válidas para generar procesos sencillos de autoevaluación y co – evaluación en niños pequeños?, ¿cómo superar formatos propios de otros niveles y caminar hacia la definición de instrumentos de evaluación que respondan a la identidad del nivel inicial?...

La búsqueda de algunas respuestas, no acabadas, permitirá pensar en cómo poder definir a la evaluación como un pilar de la labor pedagógica en las salas del nivel inicial.-

Conclusiones

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

El objetivo inicial de este estudio ha sido identificar las continuidades y cambios expresados en los diseños curriculares entrerrianos para el nivel inicial que tuvieron vigencia en el período 1984 - 2010.

Los relatos que surgen de las entrevistas y encuestas y expresan opiniones acerca de la implementación curricular, develan el lugar de las maestras como depositarias de una tradición que muestra diferentes formas de hacer y de comprender la tarea de enseñanza en el nivel inicial.

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

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

La provincia de Entre Ríos ha sido un territorio protagonista en la historia de la Educación Inicial por ser cuna del primer jardín de infantes de Argentina y de Latinoamérica, que fuera creado en la *Escuela Normal de Paraná*, el 4 de agosto de 1884.

En 1886 se realizó allí la apertura del primer *Centro de Preparación para Maestras Jardineras*. Las primeras egresadas difundieron el Movimiento de Jardines de Infantes por toda la Argentina. (Crespo, 2007)

A partir del trabajo de estas precursoras el nivel ha ido creciendo y sorteando los avatares que según los planteos de los proyectos políticos de cada etapa de gobierno se han sucedido.

Desde aquellos primeros pasos en la constitución del nivel en la provincia, se destaca como un hito histórico la creación de la *Dirección de Nivel Pre Primario* dentro del Consejo General de Educación en 1983 que define otro escenario posibilitador de una expansión continua. Recuerda una maestra acerca de aquel momento:

(fueron) Tiempos de lucha muy importante dentro de las instituciones, de la sociedad toda, el luchar para que el nivel tuviera un carácter pedagógico y se sostuviera por sí mismo, eso llevó mucho tiempo. Tener una Dirección de Nivel Inicial fue una conquista, que ahora parece algo natural, pero fue algo que se fue logrando... fue muy importante (Entrevista N° 3)

Así, la decisión por parte de las autoridades educativas de la provincia de Entre Ríos de normar contenidos para la enseñanza en el nivel inicial surge luego de un largo camino donde este nivel se fue estructurando.

La lectura de los datos cuantitativos que aportan los diseños curriculares y las consultas a las áreas correspondientes al Consejo General de Educación permite concluir que en los últimos 35 años se produjo un crecimiento cuantitativo sostenido.

Otros hitos importantes que aportaron a esta expansión han sido la declaración de la obligatoriedad de las salas de 5 años en La Ley Federal de Educación de 1993 y de 4 años en la Ley N° 27.045 2014 que, junto a los actuales proyectos políticos que buscan dictar la obligatoriedad en la sala de 3 años, han colaborado en el crecimiento del nivel respecto de la cantidad de salas y de instituciones.

Actualmente en Entre Ríos, según datos aportados por la Dirección de Educación Inicial del Consejo General de Educación, la cobertura de sala de 5 años es de un 99%, sala de 4 años 75% y sala de 3 años 20% aproximadamente. En los últimos años los/as niños/as entrerrianos entre 3 y 4 años se han escolarizado cada vez más.

Este crecimiento cuantitativo ha influido indirectamente, en la conciencia social acerca de la importancia de la asistencia a estas salas como preparación para un mejor ingreso a la educación primaria, y a la vez, como oportunidad de vivir mejores experiencias educativas que favorezcan el desarrollo integral durante los primeros años de vida. Así lo reflejan las palabras de una maestra:

...Antiguamente el jardín era un lugar de contención, asistencia y juego, costaba a las familias ver el trabajo pedagógico, el respeto por los horarios y la asistencia continua. En cambio en la actualidad y con la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años, se ve mucha preocupación por parte de las familias para encontrar una vacante para sus niños. Desde las U.E.N.I. venimos trabajando desde hace mucho tiempo sobre la concientización de las familias en cuanto a la función del nivel, haciendo ver la importancia de una continuidad desde muy pequeños ya que reciben la estimulación temprana tan necesaria en esta etapa... (Encuesta N° 4)

Actualmente la gestión estatal cuenta con un cuerpo de 22 supervisores, 48 directoras de unidades educativas⁴⁴, y 53 directores de radio educativo⁴⁵ que atienden a un total

⁴⁴ Se refiere a los cargos directivos de instituciones que responden al concepto de educación inicial como unidad pedagógica y organizativa, contando con personal directivo con titulación específica para el nivel inicial. Estas instituciones se encuentran en edificios independientes del nivel primario y atienden a los niños y niñas desde los 45 días a los 5 años.-

de 3000 maestras, y la gestión privada, un solo cargo supervisivo, y 32 directoras de unidades educativas que atiende a 800 maestras del nivel inicial.

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

En el caso de los niños de 45 días a 2 años, las propuestas educativas en Entre Ríos están a cargo de diversos sectores sociales (mayormente de carácter privado y/o municipal) pero existen ciertas tendencias a su inclusión paulatina en el sistema educativo formal.

Se presenta como un desafío a largo plazo plantear un trabajo, que mediante la definición de políticas públicas permitan la creación y expansión de estas salas maternas como una de las maneras de alcanzar la unidad pedagógica del nivel inicial proclamada en la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* y *Ley de Educación Provincial entrerriana N° 9.890*.

Verona Batiuk (2015) reafirma los análisis aquí presentados cuando sostiene que

En la Argentina, la educación en el nivel inicial ha experimentado en las últimas décadas importantes cambios y avances que ubican al país en los primeros puestos de cobertura en América Latina. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206) se estableció la educación inicial como unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde 45 días hasta los 5 años de edad. En 2014 se ha ampliado la obligatoriedad de asistencia a los 4 años de edad (Ley 27.045) y se extendió el compromiso de universalización de los servicios educativos para los niños y niñas de 3 años... Pese a estos avances en materia de inclusión educativa, persiste el desafío de garantizar un mayor acceso en las salas de 4 y 3 años, como así también disminuir las brechas de inequidad existentes a nivel territorial. Asimismo, resulta necesario aunar esfuerzos para brindar en el nivel inicial propuestas educativas de calidad y adecuadas para promover aprendizajes significativos para todos los niños y niñas. (Batiuk, 2015:11)

Ampliación de los marcos normativos para el nivel inicial

Así como el nivel ha crecido cuantitativamente, se manifiestan además crecimientos cualitativos, expresados a través de la existencia de diversas normativas nacionales y provinciales que ordenan aspectos de la vida institucional en las unidades educativas del

⁴⁵ Se refiere a cargos de acompañamiento pedagógico que se desempeñan de forma itinerante entre varias escuelas primarias que albergan salas de la educación inicial.-

nivel inicial y orientan el diseño de trayectorias educativas integrales para los niños pequeños.⁴⁶

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

En cuanto a los diseños curriculares entrerrianos, un dato que interesa a los fines del crecimiento cualitativo se refiere a las franjas etarias a las que fueron destinados estos documentos.

La tendencia ha sido abarcar de manera progresiva todas las salas de la educación inicial: partiendo de los diseños curriculares de 1984 y 1997 que sólo expresaron que sus destinatarios eran los niños de 5 años, los de 2007 y 2008 abarcan a los niños y las niñas desde los 45 días a los 5 años, según la idea de la educación inicial como una unidad pedagógica y organizativa.

Procesos de construcción curricular cada vez más participativos

Si bien cada uno de los cuatro procesos de construcción curricular analizados en este estudio fueron diferentes, se observan avances en cuanto a la claridad en la explicitación de los criterios de elección de los docentes que han conformado las comisiones curriculares para su producción.

De forma paulatina, además, se han intensificado los procesos de consulta hacia las bases del sistema educativo a través de la presentación de versiones preliminares/borradores que las maestras jardineras han leído y evaluado pudiendo expresar sus opiniones, a fin de ser tenidas en cuenta para realizar ajustes en los procesos de escritura y toma de decisiones, resultado así construcciones curriculares más participativas.

Comparte una docente entrevistada acerca del proceso de construcción de los *Lineamientos Curriculares para niños de 0 a 2 años de 2007*:

46 Ley de Educación Nacional 26.206, Ley de Educación Provincial 9890, Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes 26.061, Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad Ley Nacional 23.378, Resolución CFE N° 174 Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial primario y modalidades y su regulación, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (MEN), Cuadernos para el Aula Nivel Inicial (MEN), Serie Temas de Educación Inicial (MEN), Resolución CGE N° 150/09 Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial, Resolución N° 3945/10 Marco Pedagógico y Normativo para el Nivel Inicial, Documentos de Apoyo a los Lineamientos Curriculares de Educación Inicial.-

...tuvimos instancias de trabajo con las docentes, se hicieron tipo talleres donde se trabajaba en grupo donde se fue sistematizando esas respuestas. Es decir que en su momento las docentes también fueron escuchadas y consultadas (...) con un número menor de participación para las de gestión privada, pero también estaban. Fuimos al interior a trabajar de esa manera... (...) Por eso creo que también la participación de las jardineras que se les dio más allá de que alguna pueda decir, porque se escuchaba “nos preguntan pero después cocinan y resuelven todo allá”, yo que estuve en ese lugar sé que se leyó una por una las respuestas de las jardineras y para eso nos quedábamos horas y horas los miércoles cuando yo iba y leíamos una por una... o sea que lo que llegó más allá de los errores que pudo haber tenido, lo que se logró, el resultado de ese trabajo es con la voz, teniendo en cuenta la voz de las jardineras (Entrevista N° 1)

Otra maestra opina de forma similar acerca del proceso de construcción curricular en 2008:

... (En 2008) fuimos convocadas a encuentros de directivos, donde se consultó y pidió opiniones para su elaboración. También en jornadas institucionales se enviaron los preliminares donde se dio la oportunidad a todos los docentes del nivel, de socializar opiniones las que fueron tenidas en cuenta para su elaboración final. (Encuesta N° 4)

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

...también estuvieron las autoras que se consultaron Laura Pitluk, no me acuerdo si Ruth Harf también... Laura me acuerdo que vino a dar una capacitación acá... (...) Se hizo, claro, todo una recopilación sobre lo que había de maternal... Otra cosa que hicimos fue ver los documentos curriculares que había de otras provincias... (Entrevista N° 1)

Cambios

Comprender que los documentos curriculares son instrumentos que ofrecen orientaciones para la práctica implica rescatarlos e incorporarlos como herramientas de trabajo para los docentes y los equipos de conducción. En los documentos curriculares analizados se encuadran las tareas educativas y se ofrecen prescripciones para la enseñanza enmarcadas en un determinado marco teórico. Se incluyen concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la educación, el rol de los docentes, implicando siempre la toma de decisiones en función de ciertas perspectivas. (Pitluk, 2007)

A fin de explicitar los cambios observados en los diseños curriculares entrerrianos se

realizaron lecturas comparadas a través de ejes que guiaron el análisis documental. Estos ejes sirvieron además, para dar un orden en el análisis de los relatos que aportaron las maestras jardineras.

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

La *finalidad del nivel* ha tomado distintos significados, desde el antiguo concepto de guarderías, hasta concebir hoy que las instituciones que atienden a los niños de 45 días a 5 años se definen como lugares de cuidado educativo para la primera infancia que garantizan derechos.

Los cambios normativos brindan un marco para repensar dicha finalidad. La *Ley de Patronato de Menores de 1919* se basaba en los conceptos de asilo y amparo, cuestión que se revisa respecto de las relaciones entre sociedad, estado, infancia y educación en 1994 en la *Convención sobre Derechos del Niño*, y en 2005 en la *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*.

A partir de estas revisiones normativas, hoy el trabajo institucional del nivel inicial se enmarca en el concepto de cuidado educativo, ya que se entiende que la infancia no es una etapa preparatoria para la adultez, ni los niños son seres en formación ni menores adultos, sino se comprende a esta etapa crucial en el desarrollo progresivo de la autonomía personal, social y jurídica. Así los niños pasan de ser objetos de tutela a ser sujetos de derechos.

Las definiciones que se han planteado en cuanto a la finalidad y sentido del nivel inicial, se han centrado en planteos que han supuesto una oposición entre lo asistencial y lo pedagógico (Pitluk, 2007:17).

Esto es resultado de la historia, del nacimiento de los primeros jardines como instituciones asistenciales que trabajaron, inicialmente, frente a la premisa de que había una diferencia entre cuidar y educar. Precisamente es esa la revisión conceptual que se ha producido: el cuidado de los niños pequeños es siempre educativo.

La revisión del concepto de crianza, ha sido nodal para resignificar la educación en los primeros años de vida. Griego (2013) citando a Soto y Violante (2011) define a la crianza como un proceso que se desarrolla durante los primeros años de vida de los niños; intuitivamente en los contextos familiares y en forma intencional en las instituciones educativas. Las autoras establecen que la crianza debe ser vista como un proceso educativo a través del cual se transmite a los niños el conjunto de saberes sociales propio de cada comunidad. La crianza, entonces, se concibe como el conjunto

de formas de nutrir, de ayudar a crecer, de ofrecer alimento, cuidado, saberes sociales propios de la comunidad en la que se nace.

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

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

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

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

Esta visión se explicita especialmente en la versión del diseño curricular de 1984, en un apartado final llamado “*El Si de la Maestra Jardinera*” (CGE: 1984:82). A partir del diseño curricular de 1997, son otras las acepciones que se asignan a las maestras: son consideradas profesionales de la educación. Esta concepción se continúa en los diseños de 2007 y 2008.

Para las maestras asumir el rol tal cual hoy se concibe implica poder reflexionar y tomar decisiones respecto de la propia tarea, con la libertad de poder elegir y fundamentar sus propuestas educativas, los recortes didácticos, las estrategias y actividades más pertinentes según las necesidades y particularidad de cada grupo de bebés - niños/as.

Las docentes entrevistadas/encuestadas, sostienen en sus relatos que el jardín durante un largo tiempo fue considerado como un lugar de contención, asistencia y juego, de carácter opcional y recreativo y estas características, muchas veces, impedían visualizar

la centralidad del trabajo pedagógico que se define en los documentos y se expresó con anterioridad. Comparte una maestra:

...Hoy se las considera a las docentes de nivel inicial como verdaderas profesionales, o por lo menos es lo que yo les transmito permanentemente y por lo que trabajamos a diario, jerarquizar el nivel, en sus orígenes eran vistas como niñeras, luego como la segunda mamá, se ha luchado mucho desde sus inicios a la fecha y hoy por hoy, creo que estamos en el camino correcto...
(Encuesta N° 6)

Otra entrevistada expresa una idea diferente:

A mí me parece que en estos últimos años se ha ido desdibujando la idea de que lo político tiene que ver solo con lo partidario, y no pensar que el docente tiene un rol social, un rol político, que tiene que tomar decisiones todo el tiempo, me parece que ese rol, que tendría que estar tomando el docente no lo toma porque la sociedad no lo habilita, no le da tanta legitimidad como a un médico, como a otro que antes estaban igualados en las representaciones sociales, esas jerarquías se han ido perdiendo... dejando, y hoy se ve un docente más vapuleado, decís que sos docente y ya te miran como “sos un vago, tenés tres meses de vacaciones, no trabajas nunca, cobras por cuatro horas”, todo eso influye en el ser docente hoy..
(Encuesta N° 4)

También observan que hoy la Educación Inicial, a partir de los avances en cuanto al crecimiento cuantitativo, la presentación de nuevos marcos normativos y la declaración de la obligatoriedad en las secciones de 4 y 5 años, es entendida como un espacio educativo propicio para desarrollar las diferentes capacidades. Es un ámbito donde son fundamentales la socialización, el desarrollo del lenguaje y el juego, la integración social y convivencia grupal, la creación de vínculos entre la escuela y la familia, la generación de condiciones de aprendizajes que respeten la diversidad, un espacio para todos independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales.

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

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

Los devenires se presentan desde el planteamiento de actividades propias del grafismo a fin de desarrollar la motricidad fina propuestas en las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984*, hasta un concepto más amplio y abarcativo de alfabetización en clave de múltiples lenguajes propuesto en los *Lineamientos Curriculares para*

Educación Inicial de 2008. Así se develan a partir de la lectura comparativa diversos matices de una de las funciones de la educación inicial: ser el primer nivel del sistema educativo formal.

Las maestras expresan en sus relatos que la temática de la articulación es una cuestión aún pendiente de abordar en las instituciones del nivel. Opinan que existen abordajes institucionales que buscan mejorar este aspecto del trabajo institucional, pero en muchas ocasiones responden más a buenas voluntades y no a un proyecto que busque brindar condiciones de continuidad pedagógica para los niños y niñas que terminando el cursado de las salas de 5 años ingresan en el primer grado de la educación primaria.

Desde enfoques que solicitaban al nivel inicial la concreción de tareas de ejercicios de grafismos, copia de letras y números, uso de cuadernos de aprestamiento, hoy las maestras jardineras observan la necesidad de considerar la articulación en clave de continuidad pedagógica. De esta forma se puede atender a procesos relacionales, afectivos, más amplios y abarcativos que aseguren la construcción de puentes entre las representaciones, metodologías de trabajo y propuestas de enseñanza.

Expresa una maestra:

... Años atrás este tiempo parecía dedicado exclusivamente a preparación de las funciones motrices finas a través del grafismo en miras a la apropiación de la escritura. En la actualidad la articulación es necesariamente una graduación y secuencia de los aprendizajes donde los nuevos aprendizajes ensamblaran con los ya obtenidos sin cortes o fragmentaciones. Los logros de nivel inicial, necesariamente serán los puntos de partida del primer grado. Es necesario para lograr una coherencia entre ambos niveles, una intensa comunicación entre los actores, que favorezcan la puesta en común de los aprendizajes adquiridos y la continuidad metodológica y de mayor integración. El principal objetivo es que los niños puedan realizar el paso del nivel inicial a primer grado, sin fractura, conociendo las semejanzas y diferencias de ambos niveles y por sobre todo, vivan este proceso de cambio como un indicio de crecimiento y disfruten al máximo el apropiarse de nuevas experiencias... (Encuesta N° 10)

Resulta un tema pendiente la articulación hacia el interior del nivel: es decir, entre las salas de una misma institución y entre las salas maternas y las de edades mayores.

Esta cuestión está atravesada por la misma diversidad que presenta el nivel inicial en cuanto a los formatos organizacionales y organismos de dependencia que fue descripta con anterioridad, especialmente respecto de la constitución de las salas maternas y

como se da la continuidad de las trayectorias educativa iniciadas en el sistema formal de enseñanza.

En relación a la educación inicial y la educación especial se han sucedido cambios importantes.

Uno de ellos es la consideración de quienes eran o son los destinatarios de las propuestas de educación inicial. En 1984 se nombraron como destinatarios de la educación infantil solo a los niños de 5 años (generalmente de zonas urbanas ya que la posibilidad de asistir al jardín de infantes en zonas rurales era casi nula) sin realizar ninguna aclaración acerca de la presencia de niños con discapacidades. Hoy, explícitamente, los destinatarios de las propuestas educativas del nivel inicial son todos los niños: con o sin discapacidad, con particulares formas de aprender que requieren diversas modalidades de enseñar, de cualquier condición social, desde los 45 días a 5 años.

En los diseños curriculares estudiados los enfoques acerca de educación y discapacidad varían.

Durante la vigencia de las *Bases Curriculares para Nivel Pre Escolar de 1984* al detectarse problemáticas / discapacidades en las salas se realizaba su derivación hacia las instituciones de educación especial. A partir de la vigencia del *Diseño Curricular de Nivel Inicial de 1997* se comienza a plantear el concepto de atención a las necesidades educativas especiales que se encuadran dentro de procesos de integración. Los diseños de 2007 y 2008 presentan el concepto de inclusión como principio político que brinda encuadre a la realización de procesos de integración de niños y niñas con discapacidad.

Se avanza en la definición normativa de formas de proceder, pautas, roles, funciones y responsabilidades conjuntas, a fin de asegurar el tránsito por trayectorias educativas completas, continuas y significativas.

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

Las maestras encuestadas/entrevistadas pueden reconocer fácilmente los cambios mencionados cuando expresan que tiempo atrás los niños con discapacidad no eran

incluidos en el sistema educativo común, y si se lo hacía esto respondía a buenas voluntades o principios religiosos.

Establecen comparaciones con perspectivas actuales donde consideran que la escuela común hoy recibe a todos los niños y planifica el trabajo que realizará durante toda la trayectoria escolar. Opinan además, que a pesar de los avances legislativos, existe una gran deuda respecto de la inclusión, a fin de que no sea sólo un principio declarativo, sino una realidad cotidiana en las salas. Lo expresa así una maestra:

Históricamente, las personas con alguna o con múltiples discapacidades estaban restringidas al hogar o, cuando mucho, a instituciones segregadas (...) En la actualidad los niños con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva (...) requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la educación especial para ser parte de un sistema único... (Encuesta N° 11)

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

Las variaciones observadas en los diseños curriculares en cuanto a las concepciones de infancias reflejan la multiplicidad de sentidos otorgados a esta etapa de la vida. Algunas interpretaciones la definen a partir de una aparente uniformidad y otras otorgan fuerza a la constante dinámica de los entornos de crianza, reconociendo la multiplicidad de experiencias infantiles.

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

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

En el *Diseño Curricular para Nivel Inicial de 1997*:

El Nivel Inicial se plantea propósitos sustentados en una concepción que considera al niño un sujeto social al que debe garantizarse su derecho al conocimiento en todas las perspectivas posibles; a la expresión y comunicación, a la socialización rica en experiencias para hacer significativos sus aprendizajes. (CGE, 1997:17)

A partir de 2007 se consideran a las infancias de forma plural, es decir, pensadas como un transitar por un tiempo construido socialmente que da lugar a diferentes procesos y modos de configuración de las identidades infantiles.

Las distintas formas de nominar a los niños varían desde conceptos tales como: infantes, pre - escolares, niños y niñas. Para describirlos se han utilizado en 1984 perfiles de la conducta por edades cronológicas organizadas en áreas (cognitiva, socio afectiva, y psicomotriz). A partir de 2007 se mencionan caracterizaciones de los niños y niñas que abandonando los perfiles por edad buscaron, precisamente, enriquecer los aportes de la psicología evolutiva, y atender a los particulares contextos de crianza valorando las oportunidades educativas que influyen en las esferas del desarrollo, como se expresa en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008*:

La infancia es el período en la vida del ser humano de extraordinaria importancia, es cuando se producen los mayores cambios en el crecimiento, desarrollo y constitución como sujeto.

Esos son procesos graduales y continuos que no se presentan del mismo modo ni se manifiestan en los mismos tiempos para todos los niños y las niñas. Cada uno tiene su ritmo que los adultos deben respetar y acompañar, sin forzarlos para que se apuren, ni impedir o frenar sus disposiciones. (CGE, 2008:52)

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

Los documentos curriculares nacional de 1972 y provincial de 1984 definieron el aprendizaje desde una mirada que se centraba en el cambio de las conductas observables, entendiendo así el aprendizaje:

(es)...el proceso mediante al cual se producen modificaciones o cambios duraderos en la conducta del que aprende. Este, ante una situación nueva, debe modificar sus conductas anteriores, o crear una conducta original, para dar una respuesta que le permita resolver adecuadamente el problema que se presente (CGE, 1984:23).

Desde 1997 esa definición de aprendizaje se enriquece considerando una relación más dialógica entre maestros y niños.

En los lineamientos curriculares de 2007 y 2008, la perspectiva de derechos toma en consideración cada contexto donde los niños y las niñas crecen, para jerarquizar el carácter educativo integral de dichos contextos, lo que permite diseñar ámbitos y propuestas para que los niños participen.

Las definiciones respecto a lo que deben aprender los niños abarca hoy no sólo los contenidos que contienen en sí mismas las prescripciones curriculares sino además los derechos humanos, la interculturalidad, la educación sexual integral, la presencia y aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación. (MEN, 2011)

Respecto del juego, ha sufrido una serie de cambios en su manera de ser concebido y considerado en las tareas diarias de los jardines, que podrían reflejarse a modo de secuencia de la siguiente manera: recurso de tipo motivacional, un modo de ocupar un tiempo de espera o como facilitador de un desplazamiento o cambio de lugar o simplemente como la forma de darle un tinte lúdico a una rutina; tiempo para/del niño (especialmente en torno a los momentos de juego en el patio o en la sala como posibilidad de juego libre); estructura didáctica típica del nivel inicial (juego dramático, juego trabajo, trabajo juego, juego centralizador, juego proyecto), medio para enseñar contenidos, patrimonio, derecho y necesidad del niños, contenido de alto valor cultural.

Opina una maestra:

Desde los inicios de la estructuración de la educación inicial y en todas las experiencias anteriores que fueron precursoras a la misma, el juego ocupó un lugar en el ambiente del jardín, remitiéndonos propiamente a los documentos curriculares, su lugar ha ido cobrando mayor importancia hasta llegar a tener hoy un lugar protagonista y constituir un pilar de la Educación Inicial. En mi opinión, el cambio está dado en el sentido que se ha encontrado en el mismo en este devenir histórico, es decir, la mirada hacia el juego en sí es la que ha cambiado y se han descubierto en él las riquísimas y múltiples oportunidades de disfrute, enseñanza, aprendizaje, creación y socialización que le brinda a los niños, niñas y docentes. (Encuesta N° 9)

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

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

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

En 1997 organizados por áreas disciplinares (Lengua y Literatura, Matemática, Área Expresiva -Educación Física, Expresión Corporal, Música y Plástica - y un Área Social-Natural- Tecnológica integrada).

En los Lineamientos Curriculares de 2007 y 2008 buscando responder a un enfoque más globalizado, a través de la presentación de conceptos como campos de experiencias o conocimientos, o ámbitos y núcleos de aprendizajes.

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

Se han reflejado además, en los criterios de organización que muestran los diseños curriculares entrerrianos, las discusiones respecto a cuál es el fin de la educación inicial, y cuál es su lugar como parte del sistema formal de enseñanza en relación, especialmente, al nivel primario y a la educación especial.

En este sentido, algunas voces sostuvieron la importancia de respetar contenidos que prioricen una relación con las esferas del desarrollo enfatizando la mirada en las pautas que la psicología marcaba como un desarrollo psicológico, físico, y social esperado según la edad cronológica.

Otras voces se remitieron específicamente a la importancia de respetar las lógicas de las disciplinas que se utilizaban para organizar la enseñanza en el nivel primario, enfatizando la función propedéutica del nivel inicial.

Otras, propusieron buscar otros enfoques y conceptos que posibilitaran respetar las tradiciones del nivel inicial sin que se produzca un proceso de espejamiento con otros niveles del sistema educativo siempre con la intención de buscar que las propuestas curriculares respondieran a la identidad propia del nivel inicial.

Actualmente se busca que en el nivel inicial se brinden experiencias de enseñanza que tengan que ver con: la formación personal y social, la alfabetización cultural (experiencias estéticas y corporales), el conocimiento del ambiente (que incluye el mundo natural y los objetos sociales y simbólicos así como las experiencias matemáticas), teniendo en cuenta la importancia que tienen las experiencias lúdicas, con el lenguaje, y con TICS.

Claudia Soto y Rosa Violante (2015) expresan las perspectivas actuales que definen hoy criterios para organizar los contenidos en el nivel inicial:

En relación con el modo de organizar los contenidos, como agruparlos, ponemos en cuestión los criterios disciplinares (por áreas curriculares como

Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, etc.) porque no responden a la especificidad de la enseñanza para niños menores de 6 años. También cuestionamos los criterios psicológicos (por áreas socio – afectiva – intelectual – cognitiva y motora) hoy ya prácticamente ausentes en casi todos los documentos curriculares porque ponen el acento en acompañar el desarrollo más que en enseñar. En este sentido, el organizarlos (agruparlos / clasificarlos) por ejes de experiencias enfatiza la alfabetización cultural como modo de enriquecer el desarrollo personal y social. Pone el énfasis en la transmisión de la cultura más que en acompañar los hitos del desarrollo. Este criterio nos posiciona en tanto tiende a lo que puede aprender pero procura ir más allá de las posibilidades reales del desarrollo, ofreciendo la transmisión del universo cultural, concretando el derecho de acceder al conocimiento desde que nacen.

Respecto de la opinión y valoración de las maestras entrevistadas/encuestadas acerca de este eje de análisis que compara las diferentes formas de seleccionar y organizar los contenidos para la enseñanza, en su mayoría no recuerdan cuales han sido los criterios de selección y secuenciación de contenidos, pero si pueden recordar algunos criterios de organización.

Las maestras que han iniciado su trayectoria recientemente, denotan en sus respuestas que durante su etapa de formación inicial han tenido pocos acercamientos a análisis de diseños curriculares anteriores a los que están vigentes durante su etapa de formación inicial.

Por ejemplo, mencionan que en algunas ocasiones trataron los *Contenidos Básicos Comunes de 1995*, pero no mencionan las *Bases Curriculares de Nivel Pre Primario de 1984* ni los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007*. En el caso de las maestras con trayectoria de mayor antigüedad comparten un registro más claro de los conceptos curriculares de la década de los 90', pero en pocas ocasiones se observan menciones al documento curricular de 1984.

En cuanto a los modos de organizar la planificación cabe mencionar que en 1984 solo se incluía el formato de unidades didácticas organizadas a partir de ejes temáticos.

Los cambios se han presentado a través de la aparición de los formatos de proyectos (que buscan resolver problemas u obtener productos), talleres (como forma participativa y colaborativa de aprender), hasta las actuales secuencias didácticas (que atienden a la necesidad de enseñar ciertos contenidos de forma recursiva).

Recuerda una maestra:

... Antes trabajábamos con unidades, eran gigantescas, planificación sábanas, luego recuerdo que hubo una época que fueron sólo proyectos, hoy tenemos unidades didácticas (por recortes), proyectos y secuencias de actividades pensadas para los niños de acuerdo a la evaluación del periodo de inicio, los saberes previos, el contexto, los intereses y necesidades de los niños...
(Encuesta N° 6)

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

La evaluación en la educación inicial ha presentado ciertas particularidades a lo largo del período estudiado. Siempre ha respetado la característica de ser cualitativa (en ningún caso se ha definido a partir de una escala numérica, como sucede en otros niveles del sistema educativo formal).

Los cambios analizados demuestran distintos focos de atención respecto del qué evaluar. En una primera etapa (1984-1997) las *Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario de 1984* se refieren, casi exclusivamente, a la evaluación del aprendizaje de los niños, específicamente, se propone la observación de los cambios en las conductas a partir de la definición de ciertos objetivos y en relación estrecha con los perfiles de conducta definidos en base a la edad cronológica.

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

En el caso de los *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años de 2007* se destaca el formato de la escritura narrativa, el concepto de aprendizaje en proceso, los contenidos a ser evaluados en clave de formación y la promoción automática y cronológica, que definen otros escenarios a fin de efectivizar las prácticas evaluativas, planteos que se continúan y profundizan en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008*.

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

Las maestras consultadas confirman que durante la etapa 1984 - 1997, focalizaban su atención en los resultados, a partir de lo definido en los perfiles de conducta, es decir, se

ponía énfasis en la evaluación final de los aprendizajes del niño. Algunas, además, establecen diferencias entre estas miradas y enfoques más actuales que proponen una evaluación en clave de procesos formativos. Comentan las maestras:

Con respecto a la evaluación antes lo hacíamos a través de la observación directa, las pruebas gráficas, orales, hoy se evalúan las propuestas a través de diferentes indicadores que tienen que ver con los propósitos pautados en las planificaciones. (Encuesta N° 6)

Anteriormente se evaluaba al niño en un momento determinado o al finalizar el proceso. Actualmente dicha evaluación se realiza en todos los momentos de la enseñanza... (Encuesta N° 3)

El cambio más significativo es que se evalúan los procesos que el niño atraviesa en los aprendizajes (su trayectoria) y no sólo los logros como lo hacíamos antes (Encuesta N° 4)

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

Continuidades, permanencias y ausencias

Respecto de las continuidades, estas no se encontraron en algunos casos en los diseños curriculares, es decir en el mismo texto curricular. Contrariamente a lo que se pensaba inicialmente, en la mayoría de los casos, las continuidades fueron expresadas más bien en el orden de los relatos de las maestras consultadas.

Se develaron dichas continuidades en las comprensiones que cada maestra jardinera hace en el proceso de implementación curricular. Ellas manifestaron que, si bien recibieron los diseños en tiempo y forma según su publicación muchas veces han continuado prácticas en las que se han sentido seguras, o según una expresión: usando lo nuevo sin desechar lo anterior: «...años más tarde, al tener acceso a los Diseños

Curriculares, comienzo a usarlos pero sin desechar las Bases (...) cada vez que salió un nuevo documento lo incorporamos, sin dejar de usar lo viejo...» (Encuesta N° 20)

La continuidad en las prácticas de enseñanza estuvo dada por un factor común que es relatado por varias de las maestras entrevistadas: “...nos bajaban los directivos de la escuela primaria... carpetas didácticas que había realizado la anterior docente para que tuviéramos como guía... En mis primeros días me tenía que guiar más que nada por lo que la anterior docente había hecho” (Encuesta N° 5). Esta forma de hacer institucional que se evidencia en distintas instituciones resulta útil para comprender cómo las propuestas de enseñanza permanecían a pesar de los cambios de diseños curriculares.

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

Algunas maestras opinan que el acompañamiento en la implementación curricular es fundamental para poder instalar otros sentidos respecto de las prácticas de enseñanza. Cuenta una docente: «Los lineamientos actuales, estuvieron acompañados por numerosas capacitaciones que permitieron una gradual y progresiva apropiación pudiéndose ver que, los docentes planifican con los mismos...» (Encuesta N° 15)

La falta de un acompañamiento pedagógico sostenido puede deberse al tipo de estructura organizacional en los cargos de acompañamiento y supervisión que existe en la provincia. Como se analizó en este estudio, el nivel inicial entrerriano aún necesita crecer en cuanto a la cantidad de cargos directivos y de supervisión con especificidad de formación en el nivel inicial, teniendo en cuenta que la mayoría de las salas se encuentran aún anexas a escuelas primarias.

Esto, entre otros factores lleva a que ciertas prácticas o representaciones permanezcan y continúen (como las mencionadas en párrafos anteriores) a pesar de que en las versiones documentales los planteos teóricos, pedagógicos y didácticos han develado más cambios que continuidades.

Como cierre...

Hay mucho por hacer en cuanto a los estudios curriculares del nivel inicial en nuestro país, pero se va demostrando paulatinamente el interés por las temáticas curriculares respecto de los niños más pequeños.

Por ejemplo, a partir del estudio de Adriana Herenú (2016), se han encontrado similitudes muy significativas no sólo entre las normativas del período 1984-1986 en las provincias de Entre Ríos y Santa Fe, sino además en los relatos de las maestras jardineras entrerrianas y santafesinas, lo que da lugar a pensar en futuras líneas de investigación, que, a partir de los resultados aquí obtenidos, así como en otros estudios, puedan plantear análisis comparados entre las prescripciones curriculares de provincias argentinas para poder develar similitudes y diferencias en los modos en que el curriculum se ha ido implementando en el nivel inicial.

En los relatos de las maestras entrevistadas y encuestadas se observa un abordaje escaso en instancias de formación durante los profesorados de formación inicial acerca de la historia curricular de la educación inicial en Entre Ríos. Especialmente esto quedó expresado en la mayoría de los relatos de las maestras jóvenes que se consultaron.

A partir de esta observación se enfatiza la necesidad de realizar estos abordajes debido a la importancia de los aportes que puede brindar la historia para comprender las prácticas docentes actuales.

Como última apreciación vale destacar el aporte que este estudio realiza en cuanto a los estudios que tratan las didácticas específicas, que según Camilloni (2007) desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación e regiones particulares del mundo de la enseñanza.

Este trabajo entonces es pertinente al respetar la particularidad de un nivel dentro del sistema formal de enseñanza: en este caso el inicial, y la edad de los niños: de 45 días a 5 años.

El tratamiento que se ha dado a partir de develar cambios y continuidades en las prescripciones curriculares del nivel inicial en el período 1984 -2010, ha permitido analizar cómo fueron expresándose de formas distintas en cada uno de los diseños curriculares estudiados cuestiones inherentes a la didáctica como las concepciones de infancias, enseñanza, aprendizajes, evaluación, formas de presentar el conocimiento, entre otras en un territorio específico y significativo a la historia del nivel inicial como ha sido la provincia de Entre Ríos.

Si la tarea de investigar se aprende investigando, el camino recorrido para llegar a finalizar esta producción se ha constituido entonces no sólo en un logro personal de gran aprendizaje, sino, cobra sentido en cuanto a la importancia que tiene la investigación educativa, para las docentes, que no siempre cuentan con estudios que traten específicamente las temáticas que les interesan, y que se presenten contextualizados según sus campos de desarrollo profesional.-

Bibliografía

Referencias Bibliográficas

- Achili, E. (1998) *Investigación y Formación Docente*. Colección Universitarias. Serie Formación Docente. Rosario
- Baraldi, V. (2006) *La investigación en didáctica: acerca de sus temas y problemas*. Santa Fe: Revista Itinerarios Educativos. INDI. Año 1. N° 1. -
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015) *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires: OEI - UNICEF
Recuperado de www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_Las_oportunidades__educativas_nivel_inicial_UNICEF_OEI.pdf
- Biscay, M. (2007) *La formación docente en juego: Un análisis de la formación lúdica del profesor de Educación Inicial desde los Lineamientos Curriculares*. Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa. Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Recuperado de www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenbiscay.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Bourdieu_Unidad_2.pdf
- Broenfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: PAIDÓS.-
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Primera Edición. Editorial. Buenos Aires: PAIDÓS.-
- Camilloni, A, Celman, S. Litwin, E Y Palau, M (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Cappelletti, G – Fenney, S. (2006). *El Currículum en Argentina: la búsqueda de un lugar*. Buenos Aires: UNQ. Recuperado de <http://23reuniaio.anced.org.br/textos/1220t.PDF>
- Carli, S. (2002). *El niño peronista: las vanguardias infantiles en el discurso de Eva Perón*. Buenos Aires. Recuperado de www.pagina12.com.ar
- (2005). *Infancia, cultura y educación en las décadas del 80' y 90' en Argentina. Serie Documentos de Trabajo*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Escuela de Educación. Disponible en: <http://www.udes.edu.ar/files/escedu/dt/dt15-carli.pdf>

----- (2010). *Notas para pensar la infancia en la argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente*. Belo Horizonte: Educação em Revista N° 26. Disponible en: www.scielo

----- (2011) *La memoria de la infancia*. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires: PAIDOS

----- (2012a). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. (2° Ed.) Buenos Aires: Miño y Dávila.-

----- (2012b). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. (1° Ed. 2° Re impresión). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformar en herramienta de conocimiento? En Camilloni y otros La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.

Cometta, A. (2001). *La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento?, ¿Qué didáctica?* Fundamentos en Humanidades: invierno 56-76.

Consejo Federal De Educación. (2011). Resolución N° 0155: “*Aprobación del Documento de la Modalidad Especial*”.-

----- (2012). Resolución N° 0174: “*Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y Aprendizaje*”.-

Consejo General De Educación Provincia De Entre Ríos. Dirección de Enseñanza Primaria. (1984). *Bases Curriculares Nivel Pre Primario*.-

----- . Dirección de Nivel Inicial. (1997). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*.-

----- . Dirección de Nivel Inicial. (2007). *Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años*.-

-----, Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Privada. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial*.-

----- (2010) Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Privada. Documento de Apoyo a los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial”*Inclusión educativa: El desafío de Enseñar y Aprender en y para la Diversidad*”.-

Crespo, J. (2007). *Las Maestras de Sarmiento*. (1° Ed.) Buenos Aires: Grupo Abierto Comunicaciones.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: PAIDOS.-

De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mitos y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.-

Denies, C. (1997). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ediciones El Ateneo.

Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.-

Espinosa, M. - Pacheco G. (2002). *Análisis de los componentes de la teoría de la inteligencia emocional presentes en el Currículo de Educación Pre Escolar*. Tesis de Licenciatura Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Integral y Pre Escolar. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP7596.pdf>

Feeney, S. (2000) *El curriculum en Argentina, la búsqueda de un lugar*. Recuperado de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1220t.PDF>

----- (2004) *Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina*. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/296202388_Concepciones_sobre_curriculum_el_contenido_escolar_y_el_profesor_en_los_procesos_de_elaboracion_de_textos_curriculares_en_Argentina

----- (2007) *La emergencia de los estudios sobre curriculum en la Argentina*. En Editor, Camilloni, A. (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 165-199). Buenos Aires: PAIDOS.-

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.-

Ferro, L.; Abal Medina M.; Ortega, M.; Vazquez, A. (2010). *Situación de la educación inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización*. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires. 13,14 y 15 de septiembre de 2010. Recuperado de:

García Hoz, V. (1985). *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.-

Gentili, P. (1996). *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Brasil: Universidad de Rio de Janeiro.-

Gómez Naranjo, M. (2012). *Didáctica de la Matemática basada en el Diseño Curricular de Educación Inicial*. Tesis de Doctorado Universidad de León. España. Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación. Disponible en https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2017/tesis_2a8a7c.PDF

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. (3° Re impresión). Buenos Aires: Editorial PAIDOS.-

Harf, R. (1997). *Nivel Inicial: aportes para una Didáctica*. (2° Ed.). Buenos Aires: Editorial El Ateneo.-

Herenü, A. (2016) *Las políticas educativas en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe. Rupturas y continuidades (1976-1986)*. Tesis de Maestría en Políticas Públicas para la Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.-

Litwin, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni y otros (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.-

Landreani, N. (1990). Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos. Un falso dilema. Revista Ciencia Docencia y Tecnología N° 1.-

Malajovich, A. (2000). El juego en el Nivel Inicial, en *Recorridos Didácticos en la Educación Inicial*. (1° Ed. 3° Reimpresión). Buenos Aires: Editorial PAIDOS.-

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

Miguelés, M. (1986) *Análisis de las Bases Curriculares para el Nivel Pre Primario*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER

Ministerio De Educación De La Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes*. Buenos Aires.

----- (2011). "*Biografías Maestras*". Primera Edición. Buenos Aires: LAFFRANCONI (Coord.)

Morelli, S. (2016) *Las tensiones del curriculum. Debates político - educativos en México y Argentina*. Primera Edición. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Narodowsky, M. (2009). Jardinizar la educación: nuevas prácticas, nuevas utopías. En *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. (pp. 31-32). Buenos Aires: OMEP Ediciones Puerto Creativo.-

Origlio, F y otros. (2005) *Itinerarios Didácticas para el Ciclo Maternal. Propuestas Didácticas de 0 a 3 años*". Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.-

Puiggrós, A. (2003). *Historia de la Educación en la Argentina. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. 1955-1983* (1° Edición. 1° Reimpresión) Buenos Aires: Editorial Gualerna.-

----- (2009). *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. (1° Ed. 5° Reimpresión) Buenos Aires.-

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

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

Spakowsky, E.; Label, C.; Figueras, C. (1996). *La Organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.-

Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base para la enseñanza*. Cuarta Edición. Morata. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1(1).pdf)

Taba, H. (1962). *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires: Editorial Troquel. Recuperado de: http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_2_Unidad_2.pdf -

Terán, O. (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. (1° Ed.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.-

Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: “El currículo y los retos del nuevo milenio”. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/12C5XhLdZ2b8VbvXbwt5wz4mmccx7AzcUJC0beWjwJ_Y/edit?hl=en_US&pli=1

Tuñón, I. (2009). *Barómetro de la Deuda Social de la Infancia: Argentina 2004-2008: Condiciones de Vida de la Niñez y Adolescencia*. Informes de Investigación. Recuperado de <http://www.aacademica.org/ianina.tunon/55>

----- (2011) Situación de la Infancia a inicios del Bicentenario. Un enfoque multidimensional y de derechos. Edición barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie del Bicentenario 2010-2016. 1° edición. Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina.-

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

Valiño, G. (2006). *EL juego en la infancia y en el nivel inicial*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Encuentro Regional de Educación Inicial: Intercambio para el fortalecimiento de políticas en Educación Inicial. Buenos Aires. Recuperado de: www.me.gov.ar/curriform/publica/inicial_valinio.pdf

Ziegler, S. (2007). *Los docentes y la política curricular argentina en los años '90*. Buenos Aires: Área Educación. Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias. FLACSO.UBA. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0738134.pdf>

Bibliografía

- Aguilar Montero, L. (2000). *De la integración a la Inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Espacio.-
- Amantea, A. y otros. (2004). *Concepciones sobre Curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina*. Buenos Aires: UBA.-
- Ander Egg, E. (1980). *Técnicas de Investigación Social*. (22° Ed.) Buenos Aires: Editorial Humanitas.-
- Aries, P. (1993). *La infancia*. España: Revista de Educación N° 254. -
- Baraldi, V. – Stringhini, M. (2003). *Teorías y procesos curriculares*. Santa Fe: Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. –
- Candia, M. (2010). *La planificación en la educación Infantil. Organización didáctica de la enseñanza*. (1° Ed.) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.-
- Cardozo, Z. (2009). *La formación docente, imaginarios, instituciones y prácticas*. Tesina para optar por el título de Magister en Educación. UNL. Paraná. Argentina. Capítulo III: Curriculum: prescripciones y representaciones.-
- Consejo General De Educación De Entre Ríos. (2004) Dirección de Nivel Inicial. *Documento Iniciar Educando sobre Evaluación en el Nivel Inicial*.
----- (2007).Presidencia. *Plan Educativo Provincial 2007-2011*.-
- (2008). Presidencia. *Plan Educativo Provincial 2012-2016*.-
- (2008b). Dirección de Nivel Inicial. Resolución N° 0600: “*Rol de los Maestros Orientadores Integradores (MOI), en las secciones de cinco años de los Jardines de Infantes*”.-
- (2008c). Dirección de Educación Superior. Resolución N° 5420: “*Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial*”.-

------(2009). Dirección de Nivel Inicial. Resolución N° 996: “Informe del Alumno de Sala de 4 y 5 años”.-

------(2010). Dirección de Nivel Inicial. Resolución N° 3945: “Marco Normativo y Pedagógico de Nivel Inicial”.-

------(2010b) Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Privada. Documento de Apoyo a los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Inicial”.-

------(2011). Dirección de Enseñanza Primaria. Resolución N° 1020: “Orientaciones para el abordaje de la convivencia en Educación Primaria”.-

------(2011b). Dirección de Enseñanza Especial. Resolución N° 5138: “Organización y funcionamiento de los Equipos Técnicos dependientes de la Modalidad Educación Especial”.-

------(2011c). Dirección de Enseñanza Primaria. Resolución N° 475: “Diseño Curricular de Educación Primaria”.-

------(2011d). Dirección de Enseñanza Especial. Resoluciones N° 303, 304 y 305: “Lineamientos de la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral”, “Orientaciones Curriculares para la Modalidad de Educación Especial”, “Cambio de Denominación de Escuelas y Centros de Educación Especial a Educación Integral”.-

------(2011e). Dirección de Enseñanza Especial. Resolución N° 4747: “Ficha de seguimiento para las propuestas de Educación Inicial con formato de taller Cuerpo, juego y lenguaje”.-

------(2011f). Fundación ARCOR. CONICET. Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos. Módulo N° 7: “Juego, lenguaje y cognición”.-

------(2011g). Fundación ARCOR. CONICET. Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos. Rosemberg, Celia. “Propuestas para facilitar la

alfabetización de los niños en el marco de la articulación entre el nivel inicial y el primer grado de la escuela primaria”.-

----- (2013). Dirección de Educación Primaria. Resolución N° 1692: *”Formulación y Actualización anual de los Acuerdos Escolares de Convivencia (A.E.C) que reglamenta el Sistema de Convivencia para todas las Escuelas de Educación Secundaria y de las Modalidades Técnica Profesional y de Adultos de la Provincia de Entre Ríos”.-*

----- (2015) Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Privada. Documento de Apoyo a los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial *“Diseño de estrategias y materiales didácticos de Educación Ambiental para la Educación Inicial en el Departamento Gualguaychú”.-*

Cordeviola De Ortega, M. I. (1967). *Cómo trabaja un Jardín de Infantes*. (1° Ed. 3° Reimpresión). Buenos Aires: Editorial Kapeluz.-

Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Recuperado de <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>

Gabas, S. (2006). *Expectativas de los padres respecto de los espacios de participación que ofrece la Escuela*. Tesina para optar por el título de Licenciada en Gestión Educativa para Nivel Inicial. Universidad de Concepción del Uruguay. Subsele Regional Paraná. Argentina.-

García Palacios, M. - Bilinkis, M. (2013). *Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente*. En, *Lúdicamente Año 2 N°4*, Octubre 2013, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.ludicamente.com.ar/?q=revista/articulocf/pdf/184>

Gimeno Sacristán, J. (1997). La evaluación de la enseñanza. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Buenos Aires: Editorial Morata.-

----- (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9° Ed.) Madrid: Editorial Morata.-

Griego, G. (2013). *Actividades de crianza y pareja pedagógica: el abordaje de las actividades de crianza en sala de dos años bajo diferentes modalidades de trabajo*. Un

estudio comparativo de casos. Universidad Abierta Iberoamericana. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114778.pdf>

Habichaynm, L. M. (2010). Planificar la enseñanza: ensayos sobre el futuro. En M. Candia, (coord.), *La planificación en la educación Infantil. Organización didáctica de la enseñanza.*, (pp. 32-46). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.-

INFOD (2015). Clase 1: Enseñar a niños de 45 días a 3 años. La organización de la enseñanza para niños/as de 45 días a 3 años. Módulo: La organización de la enseñanza para niños/as de 45 días a 3 años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.-

INFOD (2015b). Clase 2: El Espacio, los objetos y los materiales. La organización de la enseñanza para niños/as de 45 días a 3 años. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.-

Iztcovich Y Batiuk. (2005). *Expansión y Equidad del Nivel Inicial en Argentina: 1990 – 2003: una aproximación cuantitativa*. Recuperado de www.me.gov.ar/curriform/publica/inicial_1990_2003.pdf

Litwin E. (1998). La Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial PAIDOS.-

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

Ministerio De Educación De Córdoba. Secretaria de Educación. Subsecretaria Área de Gestión Curricular. Educación Inicial y Primaria. “*La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial. Documento de Apoyo Curricular*”. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Inicial/Documento%20de%20evaluacion%20inicial.pdf>

Ministerio De Educación De La Nación (2009). “*Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*”. Primera Edición. Buenos Aires: LOPEZ, D (Coord.)

------(2010). *Aportes para el Desarrollo Curricular. Didáctica de la Educación Inicial*. INFOD. Buenos Aires: SOTO, C. – VIOLANTE, R.-

------(2011). *Juego y Educación Inicial*. Serie Temas de Educación Inicial. Primera Edición. Buenos Aires: LAFFRANCONI, S. (Coord.)

------(2015). *Familia y jardines, el Período de Inicio*. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio De Educación De La Provincia De Santa Fe. (1999). “*La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común*”.-

Palamidessi, M. (2002) *La investigación Educacional en la Argentina: una mirada al campo y algunas proposiciones para la discusión*. (mimeo, no publicado)

Penchansky De Bosch, L. (1983). *Desarrollo Intelectual del Pre Escolar*. Buenos Aires: Librería del Colegio.-

Penchansky De Bosch, L.; San Martín De Duprat, H.; (1983). *El Nivel Inicial: estructuración. Orientaciones para la práctica*. (1° Ed. 5° Re impresión). Buenos Aires: Ediciones Colihue.-

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

Romero, L. (2012). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina 1916-2010*. (3° Ed. Revisada y ampliada). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.-

Sarlé, P. (2007) *La Educación Infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. UBA.-

Soto, C. y Violante, R. (1995). *El Jardín Maternal un alternativa para la educación infantil en los contenidos de la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.-

------(2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.-

Terigi, F. (2004). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Editorial Santillana.-

Anexo Digital
