

La Educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años. Una mirada desde los diseños curriculares

Proyecto de investigación en el marco del CONVENIO OMEP-CADE-CLADE-EDUCO:

"El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia". **Acciones de Incidencia Política.**









la Educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años : una mirada desde los diseños curriculares / Patricia M. Sarlé ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : OMEP, 2021. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-46284-1-1

1. Educación Inicial. 2. Jardín Maternal. 3. Proyectos de Investigación. I. Sarlé, Patricia M.

CDD 372.218

Fecha de la impresión: julio 2021

Nombre y domicilio de la imprenta: Imprenta Yael. Junín 747. CABA.

Para citar este libro:

Sarlé, P.; Garrido, R; Boscafiori, S; Figule, V.; Espinosa, A. 2021. La educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años. Una mirada desde los diseños curriculares. Ciudad de Buenos Aires. OMEP-CADE-CLADE-EDUCO

OMEP - Comité Argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar **Dirección:** Sánchez de Bustamante, 191, CP 1173, CABA, Argentina **www.omep.org.ar**

CADE - Campaña Argentina por el Derecho a la Educación **www.derechoseducacion.org.ar**

CLADE - Campaña Latinoamercana por el Derecho a la Educación **www. redclade.org**

EDUCO - Fundación Educación y Cooperación **www.educo.org**

Diseño y diagramación: Cósima Aballe **Imagen de portada:** Lisa de Pexels

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente y no sea utilizada para fines comerciales.

La Educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años.

Una mirada desde los diseños curriculares

Presentación

La Organización Mundial para la Educación Preescolar - OMEP - es una organización internacional no gubernamental, sin fines de lucro, que se ocupa de aspectos relacionados con el Cuidado y la Educación Integral de la Primera Infancia.

OMEP trabaja para todos los niños y las niñas del mundo a través de Comités distribuidos en más de 70 países. El Ejecutivo Mundial está formado por la Presidenta Mundial, cinco Vicepresidentes Regionales (África, América del Norte y el Caribe, América Latina, Asia Pacífico, y Europa), y la Tesorera Mundial. Posee estatus consultivo en Naciones Unidas y UNESCO, por lo que viene participando activamente tanto a nivel mundial como regional, en el debate y la construcción de instrumentos legales (como la Convención sobre los Derechos del Niño), en lineamientos de políticas y programas vinculados a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), que se gestan en el marco de las Cumbres Mundiales (como la nueva Agenda E2030 y su Programa de Acción). También comparte proyectos e iniciativas con UNICEF y el IIN/OEA y ECOSOC.

OMEP se fundó en Praga, en el año 1948, estableciéndose para promover el bienestar integral de todos los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los 8 años de edad.

El Comité argentino de la OMEP fue creado en el año 1966, y desde entonces trabaja por la real efectivización de los DDHH en la Primera Infancia, defiende y promueve el derecho a recibir educación y cuidado de calidad desde la cuna y aboga por la creación y concreción de Políticas Públicas dirigidas a la Primera Infancia.

OMEP considera a la educación en sentido amplio, no sólo escolarización. Entiende a la educación como hecho social, político y cultural que sucede tanto en las distintas instituciones que atienden y educan a las niñas y a los niños pequeños como así también en sus familias y comunidades.

OMEP promueve el estudio y la investigación como forma de ampliar el conocimiento sobre temáticas relacionadas con los cuidados y la educación de la Primera Infancia.

En el marco del **CONVENIO OMEP-CADE-CLA-DE-EDUCO**, "El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia" OMEP Argentina convocó a un equipo de especialistas para realizar una investigación sobre los Diseños Curriculares vigentes en nuestro país para niñas y niños de 45 días a 2 años.

El objeto de este trabajo es brindar un panorama general sobre cómo las orientaciones curriculares para la franja 0-2 años definen y seleccionan los campos de experiencias o saberes a enseñar. Como resultado de esta investigación desde el equipo de profesionales de OMEP Argentina se ha elaborado el presente documento con el fin de conocer y sistematizar la información recabada, para poner a disposición de las autoridades y de la comunidad educativa en general, promoviendo la reflexión, el diálogo y el debate sobre la enseñanza en esta etapa. Un aporte para comenzar a pensar en términos de equidad educativa y un modo de ofrecer pistas a la hora de analizar los diversos espacios de atención y educación a los niños y niñas de esta edad.



Comisión Directiva OMEP Argentina

Rut Kuitca (Presidenta), Alejandra Castiglioni (Vicepresidenta Administrativa), Cristina Tacchi (Vicepresidenta técnica), Analía Bianchini, Silvina Boscafiori, Mariana Contreras Braillard, Rosa Garrido, Patricia Goicochea, Cynthia Goldbarg, Elvira Milano y Claudia Sánchez.

ww.omep.org.ar

Autoras

Patricia Mónica **Sarlé**,

es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Lic. en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica por la misma universidad. Prof. de Educación Preescolar (ISPEI "Sara Ch. de Eccleston"). Es Socia honoraria de OMEP-Argentina. Es miembro del grupo de expertos de Educación Infantil de la OEI con quien colabora en la inclusión del juego en las salas de Nivel Inicial. Ha realizado estancias de investigación y formación docente en diversas universidades argentinas y del exterior. Actualmente es docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en la carrera de Ciencias de la Educación.

Silvina **Boscafiori,**

es Especialista en Educación Infantil. (UBA). Profesora de Nivel Inicial (UNCuyo). Técnica en Procesos de Comunicación y Trabajo Grupal y Técnico Superior en Operación Psicosocial (Esc. Sup. de Psicología Social Enrique Pichón Rivière). Ha sido profesora en Institutos de Formación Docente de CABA. Actualmente es: miembro de la comisión directiva de OMEP Argentina. Miembro del Equipo Técnico de Inicial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. Coordinadora de tutores y Responsable de contenidos en la Diplomatura virtual: "La función directiva en los jardines maternales" organizado en alianza entre OMEP Argentina, y Fundación Arcor.

Astrid Eliana **Espinosa**,

es Lic. en Literatura de la Universidad del Valle (Colombia), Especialista en Estudios Afroaméricanos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), y doctoranda en Diversidad Cultural de la misma casa de estudios. Fue secretaria del Comité Argentino de la OMEP y actualmente es secretaria de la organización a nivel mundial. Participa como investigadora en los proyectos: "El derecho a la educación y al cuidado en los tres primeros años de vida en el contexto mundial" (TDA, Colombia -OMEP), y "Afrodescendientes: material didáctico para favorecer su visibilización desde una perspectiva intercultural crítica" (IDEIA-UNTREF).

Vanina **Figule**,

es Profesora en Educación Inicial. Cuenta con Postítulos en Educación Maternal y Atención temprana a la diversidad. Estudios universitarios en Gestión Educativa, Derechos de la Niñez y la Adolescencia, Políticas Públicas para la Primera infancia y Tecnología Educativa. Dirige el Blog "Derechos desde el principio" de World OMEP. Coordina y capacita en proyectos educativos para IPA Argentina, WOSM-Centro de Apoyo Interamerica y CREAS (Organizaciones que trabajan para la Infancia, Juventud y **Derechos Humanos**)

Rosa **Garrido**,

es Especialista en Educación Infantil por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora y Lic. en Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Prof. de Educación Preescolar (ISPEI "Sara Ch. de Eccleston"). Integrante Comisión directiva de OMEP-Argentina. Se ha desempeñado como profesora y coordinadora de prácticas docentes en Institutos de formación docente en CABA. Actualmente es Secretaria Académica Carrera de Especialización en Educación Infantil y de la Maestría en Educación para la Primera Infancia, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).



La Educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años. Una mirada desde los diseños curriculares iurisdiccionales

Acompañamos este texto con fotos de niños y niñas a quienes queremos dedicar nuestro trabajo. En sus nombres, están presentes todos/as aquellos/as a quienes acompañamos a lo largo de nuestra vida en la maravillosa aventura de conocer el mundo y abrirse camino para expresarse y transformarlo: Ciro y Juan Martín, Mateo y Camilo, Zoe y Emilia, Joaquín, Guadalupe, Gerónimo, Juana, Simona, Pedro, Manuel, Catalina, Felipe, Florencia, Baltazar, Bruna, Ignacio, Luz y Florián.

			•	
ı	n	d	Ì	6
		M		V

Introducción	14	
1era Parte	17	Estado actual de los estudios sobre Educación maternal
	18	Introducción
1.1	21	Pensar la enseñanza en la educación maternal
	21	a. La regulación de la educación y la atención de los niños y las niñas de 0-2 años.
	25	b. Guarderías, jardines maternales, escuelas infantiles: los modelos de gestión en la Educación Infantil.
	30	c. La educación maternal: de la estimulación externa a la definición de ámbitos de experiencia contextualizados y de calidad.
1.2	35	Un currículo para los niños y las niñas de 0-2 años
2da Parte	39	Los diseños curriculares
	40	Introducción
2.1	42	Los diseños curriculares. Su modo de organización
2.2	50	Los diseños curriculares: la perspectiva de derechos y las concepciones de infancia

a. Los diseños curriculares y la nueva perspectiva

52

¿Qué aspectos se consideran prioritarios para alcanzar una educación de calidad para todos los niños y niñas de 0 a 2 años?



Introducción

¿Cómo definen las orientaciones curriculares vigentes en nuestro país, los campos de experiencias o saberes a enseñar y aprender para los niños y niñas de 0 a 2 años?

14 La educación a nivel mundial se encontró en el ciclo lectivo 2020 ante una situación inédita: la necesidad de suspender la asistencia regular a los centros escolares y de continuar la educación a partir de medios asincrónicos (televisión, videos, webinar, radio, etc.). La emergencia sanitaria puso de relieve la importancia de los educadores para sostener el proceso educativo, la complejidad que supone encontrar formatos nuevos para acompañar a las familias en la "educación desde la cuna" y la gran heterogeneidad de las diferentes comunidades para sostener una propuesta virtual.

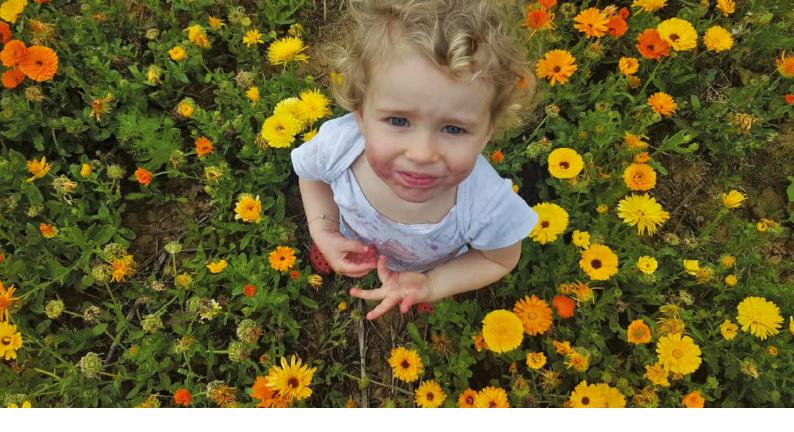
> De alguna manera, la situación puso en jaque la "matriz de la escuela tradicional" (Rivas, 2017) y que Pinto (2019) define como variables que configuran el "núcleo duro de la gramática escolar". Para esta investigadora, las dimensiones que entran en juego a la hora de pensar innovaciones educativas son: el tiempo, el espacio, el currículo, la evaluación y los vínculos. Podríamos considerar que la situación provocada por el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) nos enfrenta a un proceso de innovación en el que

cada una de estas dimensiones entra en juego a la hora de pensar la enseñanza. A los fines de este proyecto, del conjunto de estas dimensiones, nos interesa analizar el currículo, específicamente, aquellas orientaciones curriculares que buscan definir qué se enseña en el primer ciclo de la educación inicial.

La elección de la franja 0-2 no es arbitraria. La Ley Nacional de Educación (LEN) define 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 inclusive, siendo obligatorio el último año" (art 18), edad que se extendió con "la obligatoriedad de la sala de 4 años y la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años" con la Ley 27045/2015 (art. 3 y 4).

La Ley 26206 en su artículo 22 plantea la necesidad de crear,

mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y



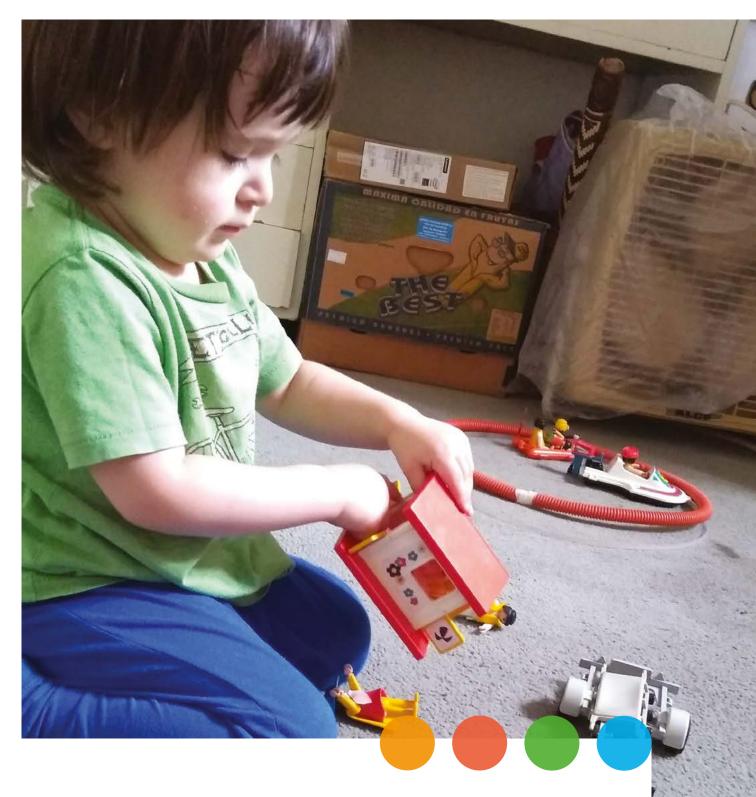
familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

Estos mecanismos aún no se han implementado.

Ahora bien, la variedad de instituciones que ofrecen el servicio para los niños entre 45 días y 2 años es muy amplia y la dependencia sectorial, diversa. La falta de reglamentación de la Ley Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial (Ley 27064, 2015) abre la necesidad de preguntarse, frente a la educación de los más pequeños, cuáles son los aspectos que más allá del sector de que se trate, deben considerarse prioritarios a la hora de definir las prácticas de educación y cuidado que reciben estos niños y niñas entre 0 y 2 años; cuáles

son los enfoques pedagógicos y didácticos que requieren priorizarse para garantizar el derecho a la educación de los más pequeños.

De los diversos sectores que cuentan con instituciones que atienden a niños y niñas de 0 a 2, corresponde al educativo elaborar las definiciones sobre el modo en que se organizan las prácticas educativas y se define lo que es potencialmente enseñable y posible de aprender. Esta tarea es propia del currículo. De ahí, la relevancia de poder analizar los consensos a los que las diferentes jurisdicciones de nuestro país han llegado a la hora de regular la educación inicial. Así como señalar los espacios de vacancia que se requiere atender a fin de incluir efectivamente a las familias y otros actores sociales en esta búsqueda por garantizar los derechos de los niños. En este marco, el objeto de este trabajo es brindar un panorama general sobre cómo las orientaciones curriculares para la franja 0-2 años que se encuentran vigentes en nuestro país, definen y seleccionan los campos de experiencias o saberes a enseñar y aprender. Creemos que puede ser un aporte para comenzar a pensar en términos de equidad educativa y un modo de ofrecer pistas a la hora de analizar los diversos espacios de atención a los niños y niñas de esta edad.



1era Parte. Estado actual de los estudios sobre Educación maternal

Introducción

La escolarización por sí sola no garantiza buenos resultados. Para lograrlos, es necesario que las experiencias educativas sean bien diseñadas.

García García (2013) en su investigación sobre las "viejas y nuevas cuestiones" de la educación infantil, analiza los modelos de gestión, la definición de los fines y objetivos de los servicios y los beneficios que brinda la educación infantil a las familias, a los niños y a los Estados. Sus resultados coinciden con lo que observamos en nuestro país. Las características de la educación infantil, su no obligatoriedad en los sistemas educativos, la complejidad que supone la atención, educación y cuidado de la primera infancia, muestran una heterogeneidad de respuestas "en cuanto a sus fines, organización, métodos, formación, financiación y administraciones responsables" (pág. 33).

En relación con los modelos de gestión, el estudio presenta dos enfoques educativos opuestos en el modo de concebir y plantear la educación dirigida a la infancia:

... un enfoque centrado en el desarrollo infantil que enfatiza la optimización del desarrollo integral, la intervención educativa fundamentada en el juego y el respeto al ritmo madurativo individual... (y)... un enfoque centrado en el aprendizaje preescolar que prioriza la adquisición de nociones básicas, la enseñanza directa centrada en las tareas, las actividades y una visión puesta en los resultados... La heterogeneidad de servicios, centros e instituciones para la infancia, potenciado con la duplicidad de Administraciones que velan y gestionan las formas de atención, cuidado y educación, hace que uno y otro enfoque puedan ser un reflejo de la concepción de la función social asociada al servicio vs. la transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria (pág. 35).

En cuanto a los beneficios de la educación infantil, el estudio señala que cualquiera sea el enfoque elegido, el problema no parece estar en el tipo de modelo o en los objetivos que se seleccionan sino en la calidad del servicio. La escolarización por sí sola no garantiza buenos resultados. Para lograrlos, es necesario que las experiencias educativas sean bien diseñadas.

Los factores que mejor predicen el rendimiento académico a los siete años se asocian (ordenados de mayor a menor peso) a: nivel educativo de la madre, entorno educativo del hogar (actividades que realizan como lectura de cuentos, pintura, dibujo, enseñanza de las letras, números, canciones, poemas, rimas), nivel socioeconómico, sueldo familiar y eficacia preescolar (pág. 201).

En cualquier caso, parece que un entorno infantil

de calidad ayuda a compensar un contexto infantil familiar privado de estímulos y, además, ayuda a romper la relación entre bajo nivel socioeconómico familiar y menor rendimiento académico (pág. 203).

Este estudio resulta orientador a la hora de organizar nuestro trabajo. Tal como señalamos, en nuestro país, la heterogeneidad en los servicios es la opción política que se ha elegido como modalidad de atención y resulta necesario contar con algunos ejes que garanticen la calidad en los servicios cualquiera sea la forma que asuma la institución maternal. Las características de la población atendida seguramente marcarán el énfasis que se dé

a los aspectos vinculados con la atención de necesidades de alimentación y salud. Sin embargo, debería asegurarse un piso básico en cuanto a los aspectos educativos "imprescindibles".

Nos preguntamos entonces, ¿cuáles son los elementos que definen una oferta de calidad para todos los niños y las niñas?

En torno a la calidad de los servicios de educación inicial, Dahlberg, Moss y Pence (2005) describen un recorrido de discursos en instituciones de primera infancia que van desde la preocupación por la calidad medida por estándares a la construcción de sentidos definidos por cada centro.



www.omep.org.ar

Para estos autores, la atención sobre la calidad surge en los años 80' y se constituye a partir de la búsqueda de estándares objetivos y universales, definidos por expertos y medidos por técnicas que reducen las complejidades de las instituciones a criterios estables. Los estándares como forma de evaluar la calidad se basan en principios de la psicología evolutiva o del desarrollo. Adoptan un enfoque descontextualizado, o tratan, a lo sumo de incorporar el contexto en forma de variable explicativa separando a los niños, las niñas y la institución de la experiencia concreta. Es decir, el discurso de la calidad se centra en los resultados y las relaciones individuales. Toma al desarrollo del niño de manera individual e independiente. Por el contrario, pensar la calidad como construcción de sentido supone trabajar con la complejidad, los valores, la diversidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y el contexto temporal y espacial. Desde esta mirada, dar sentido implica procesos de diálogo y reflexión crítica que parten de la experiencia humana concreta y no de ejercicios de abstracción y categorización. Para estos investigadores,

La creación de sentido requiere unas condiciones muy precisas exigentes y públicas que generen un proceso interactivo y dialógico en el que se confronten y se pongan en tela de juicio los prejuicios, los intereses personales y los supuestos (pág. 173).

Asumir el discurso de creación de sentido permite poner de relieve el trabajo pedagógico, los proyectos de la institución desde un pensamiento crítico y reflexivo que incluya la problematización y la deconstrucción, el ámbito en el que se trabaja, las actividades reales de los niños y niñas, la participación de especialistas, la documentación pedagógica, los encuentros, el diálogo, la reciprocidad igualitaria con sensibilidad y capacidad de ver al otro como alguien igual pero diferente. El hecho de trabajar dentro del discurso de creación de sentido no excluye la aplicación de marcos específicos construidos por las instituciones y los contextos en los que se mueven, sino que la complejizan. Marcos que son definidos en los lineamientos curriculares vigentes en cada jurisdicción. En este sentido, creemos que analizar las semejanzas y diferencias que se observan en los diseños curriculares, nos permitirá marcar tendencias y orientaciones que pueden facilitar la definición de los aspectos claves a considerar en la educación maternal de todos los niños y niñas, más allá del tipo de institución a la cual asisten.

"Es necesario pensar la calidad educativa como construcción de sentido... trabajar con la complejidad, los valores, la diversidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y contextos"

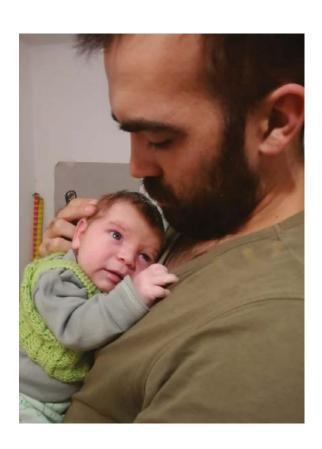
1. Pensar la enseñanza en la educación maternal

Tal como venimos señalando, el estudio de la educación maternal, la definición de qué se enseña, cómo se configuran las prácticas de educación y cuidado, y qué aspectos necesitan ser considerados ha tomado relevancia en los últimos años. La pregunta sobre qué tipo de instituciones debe hacerse cargo de los niños de 0-2 años, tiene una larga data y la denominación con que se identifican estos espacios, marca el debate: ¿Guarderías o Jardines Maternales? ¿Necesidad de la familia, especialmente de la madre que trabaja, o un derecho de los niños y niñas de recibir educación desde la cuna?

A los fines de este trabajo, tomaremos algunos ejes para construir nuestro andamiaje conceptual. En primer lugar, haremos un breve paneo de la reglamentación que se ocupa de los niños y niñas menores de 6 años. A partir de esta reseña, situaremos la discusión en los diferentes períodos que se reconocen en torno a la educación maternal para luego definir qué se entiende por educación maternal y por qué la diferenciamos del concepto de estimulación temprana.

a. La regulación de la educación y la atención de los niños y las niñas de 0-2 años

Un informe publicado en el 2015 por Carolina Aulicino, Florencia Gerenni y Malena Acuña, señala: Los niños argentinos cuentan con el derecho a acceder tanto a una educación como a cuidados de calidad y en igualdad de oportunidades... Sin em-





bargo, pese a los avances realizados en materia de expansión de la oferta en los últimos años, todavía hay muchos niños sin cubrir (entre 2011 y 2012, 68% de los niños entre 0 y 4 años no accedían a ninguno de estos servicios).

(...) A este desafío en materia de cobertura, se suman importantes retos en lo referido a la calidad de los servicios. Los espacios de primera infancia que no dependen del sistema educativo formal aún enfrentan (pese a los avances normativos), una falta de regulación: no hay controles en el cumplimiento de estándares mínimos de atención. Sin embargo, la existencia de una mayor regulación en el sistema educativo formal no ha asegurado necesariamente una solución al problema: también en estos espacios las prácticas de enseñanza presentan serios desafíos en materia de calidad. (Aulicino, Gerenni, Acuña, 2015, pág. 48).

El derecho a la educación en condición de igualdad de oportunidades y el derecho a ser cuidados y contar con servicios de calidad, son dos de los aspectos que estas investigadoras señalan. En nuestro caso, nos interesa señalar cómo estos desafíos aparecen comprendidos en el marco legislativo y cuáles son las dificultades que observamos a la hora de pensar la educación de los más pequeños.

Una serie de leyes, en los últimos años, establecen el marco jurídico para la educación inicial. Cuando en el año 1993, se sanciona la Ley Federal de Educación (Ley 24195), aparece la mención de la educación para niños de 0-2 años como un aspecto a ser considerado por el Sistema Educativo. Esta ley, en su artículo 10ª, define a la educación inicial e incluye al Jardín Maternal como una posibilidad para todo el país:

a) Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuda a las familias que los requieran (Ley 24195, 1993).

"Dos aspectos a considerar en la educación de 0 a 2 años: el derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades y el derecho a ser cuidados y contar con servicios de calidad"

Esta primera aproximación se modifica en la LEN en donde el jardín maternal se lo reconoce en el marco de una "unidad pedagógica" (art.18) organizada con las siguientes características (art 24):

a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.

b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley (Ley 26206, 2006).

La ley establece la necesidad de crear mecanismos de articulación y/o gestión asociada entre los diferentes organismos gubernamentales que brindan servicios a niños y niñas de estas edades, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos establecidos en la Ley N° 26.061 (art.22). En el año 2014, se sanciona la ley de regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial que aún no ha sido reglamentada (Ley27064, 2015).

En relación con los niños y niñas de 0-2 años, la necesidad de contar con un sistema que regule los diferentes servicios resulta imprescindible, especialmente a partir de la sanción de la Ley 26.233 en el año 2007, que crea, promueve y regula los Centros de Desarrollo Infantil dependientes del Ministerio de Desarrollo Social. A partir de su promulgación, la educación de niños y niñas menores de 4 años se encuentra diversificada en dos ámbitos oficiales.

Nos encontramos entonces con dos leyes que asumen la educación y cuidado hasta los 4 años. Si bien, la Ley 26.233 cuenta con reglamentaciones complementarias⁽¹⁾, la definición de qué se entiende por "prácticas de educación y cuidado" atiende aspectos diferentes a los que se propone en el ámbito educativo. El acento pareciera estar puesto en el desarrollo integral y la estimulación temprana, aspecto que difiere de los fines propuestos en la LEN.

En ambos casos, se prioriza la atención al desarrollo infantil pero la concepción de "estimulación temprana" en un caso y el foco puesto en la "educación" en el otro, marca una línea que diferencia

⁽¹⁾ Entre los documentos encontramos los Estándares de inclusión (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2015). Así mismo, el Ministerio de Desarrollo Social y la Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) ofrece programas y diversos documentos que orientan la tarea que se realiza en los Centros.

sustantivamente ambos tipos de servicios. En los últimos tiempos, diversos documentos que orientan el trabajo de los CDI desde el Programa de Primera Infancia dejan de lado la concepción de "estimulación temprana" para dar paso a otra más cercana a la propuesta de la LEN, reemplazando "estimulación temprana" por "educación y cuidado" (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2015).

Más allá de la definición conceptual, dado que los CDI no son complementarios a los Jardines Maternales, resulta necesario sostener una vigilancia epistemológica sobre las formas en que las diversas modalidades de atención en estas edades definen sus propósitos y objetivos. Como ya señalamos, en nuestro caso, nos interesa analizar cómo, desde el ámbito educativo, las diferentes jurisdicciones definen y seleccionan los campos de experiencias o saberes a enseñar y aprender y, cómo se regulan las prácticas de enseñanza a partir de ellos. Consideramos que puede ser un aporte que abone a la enunciación de parámetros básicos para otras modalidades en términos de calidad y de derecho a la educación en los más pequeños.

La pregunta de fondo es, qué resulta relevante que el niño o la niña menor de 3 años reciba como propuesta de aprendizaje en el tiempo en que asiste al Centro o al Jardín Maternal. Esta pregunta pone el foco en el corazón de la educación maternal. Siendo la educación un derecho (Ley 26061 art. 15), el modo en que ésta se conciba resulta crucial.

La situación de emergencia provocada por el Covid-19, ha puesto en tensión los espacios de atención y educación para la primera infancia y nos ha obligado a pensar en lo esencial. Sarlé y Rodríguez Sáenz (2021) al tratar de responder los desafíos que enfrentamos señalan,

La educación inicial es tiempo de crianza, tiempo de juego, de aprendizajes y de experiencias que abren al mundo a partir de los múltiples lenguajes desde los cuales los niños y las niñas expresan y construyen su subjetividad. El juego como derecho y como actividad central de la primera infancia, la alfabetización cultural como la posibilidad de adentrarse en el mundo de la cultura, de sus manifestaciones múltiples y, a la vez, como forma en que el niño encuentra su propia voz para comunicarse y darse a conocer. Inscribir al niño en el mundo de la cultura y dotarlo de herramientas para que pueda participar en ella (Desafío 3).

Ponerles nombre a los problemas, tratar de conceptualizarlos nos ayuda a definir nuestra actividad. Tal como señala Fairstein (2005) al analizar el modelo pedagógico en la relación familia - jardín maternal, "la teoría no sólo le pone nombre a lo que hacemos; también configura nuestro modo

"Se necesita crear un mecanismo de articulación y/o gestión asociada entre los diferentes sectores que brindan servicios a niños de 0 a 2 años"

Pensar la enseñanza en la educación maternal

de pensar sobre ello" (pág. 25). Esta pedagoga señala:

El Jardín Maternal es un recién llegado al mundo educativo y vale preguntarse si acaso, en el intento de incorporar categorías pedagógicas, no se habrán adoptado algunos modelos sin reflexionar lo suficiente acerca de su adecuación (pág. 26).

¿Cuándo comienza en nuestro país a hablarse de instituciones para esta franja de edad? En el apartado siguiente vamos a tratar de hacer una síntesis del modo en que se fueron gestando estos espacios y los marcos conceptuales desde los cuales se fueron configurando.

b. Guarderías, jardines maternales, escuelas infantiles: los modelos de gestión en la Educación Infantil

Tal como venimos señalando, una característica que presenta nuestro país en la educación maternal es la diversidad de instituciones que asumen esta función. Salas cunas, jardines maternales, guarderías, centros de desarrollo infantil, jardines comunitarios, centros de primera infancia... diversas nominaciones que muestran también la diversidad de origen, lo enlazadas que están las instituciones con el contexto social en el cual surgieron y la lentitud del Estado para responder a la demanda de AEPI⁽²⁾.

(2) A partir de la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) convocada por UNESCO en Moscú entre 27 a 29 de septiembre de 2010 con la participación de 193 estados miembros, se define con estas siglas a los servicios que "contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales. Esos servicios y programas abarcan diversos dispositivos, desde los programas destinados a los padres hasta las quarderías comunitarias







Malajovich (1991), en uno de los primeros Diseños curriculares para los Jardines Maternales, presenta una breve historia de las instituciones de la primera infancia en nuestro país y vincula el surgimiento de las instituciones a "prioridades" específicas. De este modo, organiza la aparición de salas para niños y niñas de 0-2 años en cuatro períodos: a) el Primado de los aspectos médico-sanitarios: las salas cunas; b) el Primado de los aspectos sociales: las guarderías; c) el Primado de los aspectos psicológicos: el jardín maternal; y d) el Primado de lo pedagógico: la escuela infantil.

Primer período. Para esta autora, **las salas cuna**, vigentes hasta la década del 50, surgen frente a las altas tasas de mortalidad y morbilidad infantil que muestran el estado sanitario y alimentario de los niños. Instituciones benéficas como el "Patronato de la Infancia" (creado en 1892), y posteriormente, las leyes que regulan el trabajo de la mujer y de los menores (Ley 5291/1907)⁽³⁾ y

si bien se suele tomar esta ley como antecedente de los futuros jardines maternales, tanto la perspectiva asistencial de las primeras instituciones como la impronta tutelar de la Ley de Patronato plantean una primera marca de la tensión atención-educación-cuidado en instituciones que recibían a niños/as pequeños. En las mismas, el cuida-

la 11.317/1924 y la Ley de Patronato de Menores

(10.903/1919)(4) que establece la habilitación de

salas maternales adecuadas para los niños de 0-2

años marcan la regulación de esta etapa. En esta

línea, Visintín (2017) señala que

piantean una primera marca de la tension atención-educación-cuidado en instituciones que recibían a niños/as pequeños. En las mismas, el cuidado se entendía en términos higienistas, a los niños como menores sujetos al tutelaje, y a las instituciones educativas como una respuesta asistencial a las necesidades de las mujeres que se incorporaban al mundo del trabajo (pág. 25).

poniendo límites al trabajo infantil.

⁽⁴⁾ La ley 26.061/2005, de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes supone el pasaje de la doctrina de la situación irregular (Ley de Patronato 10.903/1919) a la doctrina de la protección integral (ley 26.061/05), donde se aspira a dejar de pensar a la infancia como objeto de tutela para reconocerla como sujeto en pleno derecho, generando un quiebre en el concepto tradicional de infancia (vfr. Visintín, 2017)

o familiares, los servicios de atención en centros institucionales y la enseñanza preescolar que se imparte frecuentemente en las escuelas" (cfr. https://unesdoc.unesco.org)

⁽³⁾ La Ley de Trabajo de Mujeres y Menores, o Ley 5.291, es una legislación aprobada en 1907 que buscaba regular el mercado laboral

Pensar la enseñanza en la educación maternal

El segundo período (décadas del 60 y 70), en donde priman los aspectos sociales, se identifica para Malajovich (1991) con las guarderías, como instituciones para el cuidado de los niños en el horario de trabajo de sus padres. La oferta comienza a diversificarse y las guarderías "empiezan a surgir en empresas, organismos públicos y en el ámbito privado, disputando sentidos respecto de la comprensión de las necesidades psicológicas, cognitivas y lúdicas de la población infantil en esta primera etapa de la vida" (Visintin, 2017, pág. 25).

Los estudios sobre la infancia, el lugar que cobra en diferentes esferas (social, política, historiográfica, pedagógica, psicológica) comienzan a poner en tensión el concepto de "guardería". Aparecen los primeros estudios que cuestionan la denominación guardería (Carbal Prieto, 1976) y postulan un pasaje de estas instituciones "hacia el Jardín maternal" (San Martín de Duprat, Wolodarsky Estrín, y Malajovich, 1977).

Carbal Prieto (1976), desde una perspectiva sociológica, analiza la aparición y necesidad de las "guarderías en la sociedad moderna". Luego de una breve reseña de cómo surgieron los servicios de cuidado en diferentes países, toma la experiencia argentina, específicamente en el área de las empresas, en cumplimiento de las leyes vigentes. A los fines de su investigación, enuncia las características que se espera cumplan los establecimientos que atienden a los niños y niñas y, presenta los resultados de una encuesta sobre el funcionamiento de los mismos en diferentes provincias (del período 1974-1975). Con fines ilustrativos, presentamos el mapa del relevamiento sobre guarderías oficiales realizado en donde se muestra la distribución de las guarderías y las provincias en las que no se obtuvieron datos (cfr. Imagen 1).

La investigación pone de manifiesto la concentración de estos servicios en zonas urbanas. Santa Fe, Entre Ríos, Río Negro, Neuquén y CABA, son las jurisdicciones que presentan una mayor dispersión en la ubicación de los establecimientos, cubriendo otras ciudades además de la capital provincial. Carbal Prieto finaliza el estudio señalando:

Estas entidades imprescindibles, como ya expresamos, deben ser comprendidas dentro de una red de servicios debidamente planificada e integrando acciones coordinadas entre medios oficiales y privados... Considerando las edades que atienden, debe ser de primordial consideración las enseñanzas que en ellas se imparten, la cantidad y calidad del personal, su organización interna y ritmos de trabajo (Carbal Prieto, 1976, pág. 111)

El segundo texto que señalamos para este período es "Hacia el Jardín Maternal" (San Martín de Duprat, Wolodarsky Estrín, y Malajovich, 1977). Desde una perspectiva, esta vez pedagógica, las autoras – que asumirán en los años siguientes la voz más reconocida en este ámbito - comienzan a fundamentar la conversión que se requiere de los servicios de atención para niños y niñas de 0-2 años; plantean el lugar del Estado y su responsabilidad en la creación de estos espacios educativos para todos los niños y niñas.

Tercer período. Las diversas producciones que van apareciendo en torno a la educación inicial, dan paso al primado de los aspectos psicológicos y un nuevo cambio de denominación: "**los jardines maternales**". En este momento, se "centra la mirada en el desarrollo del niño, se analizan sus déficits a partir no sólo de las carencias socio-ambientales sino de la ausencia de vínculos afectivos

Parte 1.1

que a través de ricos intercambios estimulen el despliegue de sus potencialidades" (Malajovich, 1991, pág. 7). Textos clásicos de este período son los producidos por Moreau de Linares (1990, 1993), la divulgación de las investigaciones piagetianas (Sinclair y otros, 1985; Stambak y otros, 1984) y la ampliación de la Enciclopedia práctica preescolar con los tomos de jardín maternal (Giudice de Bovone, Capizzano de Capalbo, González Cuberes, Trolla, 1980).

Cuarto período. "La escuela infantil" está marcado por el primado de lo pedagógico. El reconocimiento del niño como sujeto social con derechos específicos, la búsqueda de la integración de los aspectos educativos y de atención y cuidado, la necesidad de asumir una mirada intersectorial en la atención de los niños y niñas como los Estándares de inclusión (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2015), y desde el Ministerio de Desarrollo Social y la Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) se ofrecen programas y diversos documentos que orientan la tarea que se realiza en los Centros de 0-2 años pareciera hacer coincidir posturas que hasta el momento parecían divergentes.

Una característica de este período es la producción editorial y la formación de grupos de investigación (5) que abordan la temática, y que miran específicamente las prácticas de enseñanza y el resguardo de los derechos de las infancias, especialmente en edades tempranas. En cuanto a la producción editorial, se suceden títulos en editoriales como Noveduc, desde 1995, con diversos



Imagen 1. Distribución de guarderías oficiales según información 1974-1975

Fuente. (Carbal Prieto, 1976, pág. 101)

tomos en la colección 0-6 (Urcola, Candia, Kac, 1998); la producción de Laura Pitluk (Pitluk, 2007; Pitluk y Azar (coord), 2014); de Rosa Violante y Claudia Soto (2005, 2008); el equipo del IFD "San Carlos de Bariloche" (Marotta, Rebagliati, Sena, y Ramírez, 2009), entre otros. Así mismo se suceden estudios y propuestas, que miran la manera particular de enseñar diferentes contenidos a niños y niñas menores de tres años. Textos de finales de los años 80, que enuncian por primera vez "contenidos" para esta etapa (Duprat y Malajovich, 1987), la atención sobre la educación artística (Origlio, Berdichevsky, Porstein y Zaina, 2004; Berdichevsky, 2009); la psicomotricidad y la expresión corporal (Calmels, 2001, 2014); la educación musi-

⁽⁵⁾ Desde el año 2015 existe un blog que reúne los diversos grupos que investigan temas en Jardín maternal. R. I. E. N. (Red de investigadores en Educación para niños y niñas de 45 días a 3 años) (cfr. http://rien0a3.blogspot.com)

Pensar la enseñanza en la educación maternal

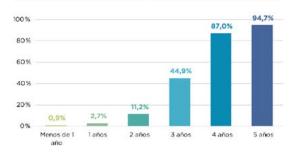
cal (Akoschky, 2002), etc.

Para cerrar este apartado, resulta relevante señalar las conclusiones que se plantean en "El Mapa de la Educación inicial en Argentina" recientemente publicado (Cardini, Guevara, Steinberg, 2021). Entre sus hallazgos nos interesa remarcar los siquientes:

- ✓ La disparidad en la oferta y la cobertura de asistencia a la Educación inicial según la edad de los niños y niñas, el ámbito geográfico y el nivel socioeconómico. "Los niños y niñas más pequeños, de los territorios más alejados de las grandes ciudades y provenientes de familias de menores ingresos y que viven en situación de vulnerabilidad social tienen menos probabilidades de asistir al nivel inicial y disponen de una oferta más acotada" (pág. 134) (cfr. Gráfico 1).
- ✓ En relación con los documentos curriculares, la mitad de las provincias no cuentan con documentos para el Jardín maternal. Estos documentos están destinados sólo a niños y niñas que transitan por las instituciones del sistema educativo. "La articulación con el resto de los espacios de crianza, enseñanza y cuidado, y la cobertura de toda la franja etaria son desafíos pendientes" (pág. 134).
- ✓ Se observa una heterogeneidad de formatos institucionales:

A nivel provincial múltiples actores participan en la provisión, la regulación y el financiamiento de las escuelas de nivel inicial, que incluyen diversas direcciones de nivel, los gobiernos municipales e incluso la cartera de Desarrollo Social. Los formatos funcionan como capas sedimentarias resultantes de distintos momentos y enfoques que reflejan la

GRÁFICO 6 Tasa de matriculación por edad simple, O a 5 años. Total del país. Año 2018.



Fuente: UNICEF-Cippec, sobrrela base del Relevamiento Anual de Matrículas y Cargos 2018, DINIEE-MEN, y las Estadísticas Vitales. Información básica 2012-2018. DEIS-MSAL

Gráfico 1. Cardini, A., Guevara, J. y Steinberg, C. (2021, pág. 54)

ausencia de políticas de largo plazo para la educación inicial. Al mismo tiempo, echan luz sobre cierta flexibilidad del nivel para responder a distintos desafíos (pág. 135).

El Mapa permite delinear tres desafíos para el Nivel:

- a) la desigualdad y heterogeneidad. Desigualdad que se manifiesta tanto a nivel territorial como de acceso según la situación económica de los hogares, los municipios y las provincias... Heterogeneidad que "atraviesa todo el mapa de la educación inicial y se manifiesta tanto en el análisis de la oferta, como en el de la regulación y los docentes" (pág. 136);
- b) la especificidad en cuanto a la larga tradición y la identidad propia que la diferencia de otros niveles educativos. Sin embargo, para el caso del Jardín maternal, "el primer tramo del nivel está poco presente en las regulaciones y, en algunos casos, no existe ninguna regulación específica" (pág. 138);

c) la sectorialidad esta característica:

insoslayable de la educación inicial en la Argentina supone una mirada desde y hacia el sistema educativo, alejada y excluyente del resto de las ofertas que componen el universo de espacios de crianza, enseñanza y cuidado.... Las normativas y los diseños curriculares dejan por fuera de su órbita la oferta para la primera infancia que no depende de la cartera educativa. Los lineamientos nacionales y diseños provinciales para la formación inicial están atravesados por una lógica similar (pág. 138).

El estado de situación que revela el Mapa pone en valor los objetivos del presente proyecto. Tal como señalamos y en línea con el resultado de estas investigaciones (García García, 2013; Cardini y Guevara, 2019; Visintin, 2016; Kaufmann y otros, 2016), la discusión actual en torno a la educación maternal, se sitúa ya no tanto en la modalidad de gestión (un modelo unitario centrado en un ministerio, un modelo fraccionado que divide servicios entre dos o más ministerios) sino en la calidad del servicio que se brinda y en la necesidad de pensar modos de articulación y regulación entre los organismos que asumen el servicio. Calidad entendida no ya como estándares sino al modo en que las diversas instituciones responden con su propuesta a una educación pertinente y oportuna que los niños y las niñas merecen recibir como sujetos plenos de derecho.

c. La educación maternal: de la estimulación externa a la definición de ámbitos de experiencia contextualizados y de calidad

Tal como venimos presentando, las primeras instituciones que se dedicaron a los niños pequeños

a mediados del siglo XIX respondían a una necesidad de asistencia y cuidado frente a los cambios sociales que enfrentaban especialmente las mujeres⁽⁶⁾. A partir de la concepción froebeliana, estos servicios asumen un sentido pedagógico. La educación inicial reconoce a Federico Fröebel (1782-1852), las hermanas Agazzi, Rosa (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945), María Montessori (1870-1952) y Ovidio Decroly (1871-1932) como los que pusieron las bases de lo que conocemos hoy como escuelas infantiles.

Si observamos su formación, estos precursores vienen de diferentes ámbitos: la pedagogía, la psicología y la medicina. Sus principios continúan siendo rectores de la educación inicial: la importancia del juego, las artes y la vida en contacto con la naturaleza, la adaptación del ambiente al niño, la globalización como forma de organizar la enseñanza, la atención de la vida cotidiana y la necesidad de facilitar la autonomía del niño, escuchar sus ideas, darle protagonismo en la construcción de su aprendizaje.

Resulta interesante, para comprender la forma en que se definen las prácticas de enseñanza en la franja 0-3, describir muy brevemente el método que impulsaban estos primeros pedagogos. Un método especialmente organizado en base al diseño de materiales:

✓ Los dones, las ocupaciones; la vida en la naturaleza, en el caso de Fröebel;

⁽⁶⁾ Entre los cambios que se suelen mencionar con respecto al surgimiento de los centros y escuelas para la primera infancia están los cambios provocados por la revolución industrial, la creciente incorporación de la mujer en todas las actividades sociales, económicas, políticas y culturales, la urbanización creciente y, la modificación de la estructura de la familia, impactan en la aparición de diversas organizaciones que se dedican al cuidado del niño.



- ✓ el diseño del ambiente y los materiales didácticos que se organizan en torno a la vida práctica, vida sensorial, lenguaje y matemáticas, en Montessori;
- ✓ la Educación sensorial (ordenado por colores, materias y formas de los objetos), la Instrucción intelectual (la exploración del mundo y la percepción natural de los conceptos a partir de los "tesoros" recolectados en los bolsillos de los niños), la Educación del sentimiento (la religión, la educación física y la educación moral) para las hermanas Agazzi;
- ✓ los juegos educativos y la creación de la Escuela para la vida mediante la vida, en donde Decroly aplica los métodos y materiales anteriormente experimentados con niños que él llamaba "irregulares" esta vez con niños de "inteligencia normal".

En todos los casos, la gradualidad, el principio de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, la "estimulación externa" a partir de la repetición de ejercicios especialmente pensados para los niños y las niñas, constituía la base de las

propuestas educativas. Estos principios, en los cuales primaba el acompañamiento al desarrollo, la observación atenta de las respuestas que los niños y las niñas iban dando a las actividades, una secuenciación en base a las necesidades y los intereses. Estos principios de la Escuela Nueva van a ir asumiendo un protagonismo diferente y se van a ir transformando progresivamente a medida que las perspectivas psicológicas avanzan en la comprensión de los procesos de desarrollo del aprendizaje.

Estos aportes, conjuntamente con el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas pequeños de acceder tempranamente a saberes culturales, ponen en discusión una propuesta de enseñanza basada exclusivamente en el acompañamiento o la estimulación del desarrollo y el aprendizaje. En este sentido, Visintin (2017) señala,

... la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) ocupa un lugar sustancial como legislación, ya que la comunidad internacional se comprometía a fomentar el cuidado y educación de la primera infancia desde el momento del nacimiento. Del mismo modo, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989, ratificada por Argentina en 1990 e incorporada a la Constitución nacional en 1994) marca un hito, estableciendo un conjunto de normas jurídicas internacionales para la protección y el bienestar de los niños/as. Pero es la sanción de la ley 26.061, de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, en el 2005, la que efectiviza dicha Convención (pág. 23).

Justamente, como veremos más adelante, la década de los 90 inicia la formulación de Diseños curriculares para la franja 0-2 desde una perspectiva que mira al niño en cuanto sujeto social, con

derecho a disponer precozmente del lenguaje, de los esquemas de comprensión de los objetos y de los modelos de comportamiento social, todos ellos necesarios para poder interactuar en modo autónomo, con una realidad familiar y social compleja y en continua transformación con el propio alfabeto corporal, verbal y lógico (Frabboni, 1985, en Malajovich, 1991, pág. 8).

Nos preguntamos, si este proceso que observamos en la educación inicial, no está en la base de



"La educación inicial es tiempo de crianza, de juego, de aprendizajes y de experiencias que abren al mundo a partir de múltiples lenguajes desde los cuales los niños y niñas expresan y construyen su subjetividad"

Pensar la enseñanza en la educación maternal

las discusiones entre "estimulación temprana" y "educación maternal" que pareciera marcar dos polos en el modo en que se definen las prácticas de enseñanza. En este sentido, encontramos dos vertientes distintas cuando miramos ambos conceptos.

El concepto de "estimulación temprana" pone el acento en los aspectos del desarrollo madurativo del bebé y sigue, en sus propuestas la forma en que evolutivamente avanza a partir de los primeros años. Demanda de un adulto que acompañe el desarrollo "evolutivo" o "espontáneo". Dado su origen centrado en el niño y la niña con retraso o déficit madurativo, propone una serie de técnicas educativas especiales (que van del nacimiento hasta los 7 u 8 años) para corregir trastornos reales o potenciales en su desarrollo, o para estimular capacidades compensadoras. Estas intervenciones contemplan tanto al niño, la niña como a su familia y el entorno.

En nuestro país, la estimulación temprana surge en los años 60 como una disciplina clínica terapéutica creada por Lydia Coriat (1920-1980), médica neuropediatra, que aborda formas de trabajar con bebés y niños/as que presentan algún trastorno en su desarrollo. En su libro "Maduración psicomotriz en el primer año del niño", Coriat (1974, reedición digital 2017), detalla las bases y etapas de maduración lo que da un gran impulso al trabajo clínico con bebés⁽⁷⁾. Si bien deja explícito que su propuesta es para el trabajo con niños que presentan alguna dificultad en su desarrollo, sus propuestas también se toman para niños sin dificultades. A partir de sus aportes, distintos Estados y Organizaciones han generado "manuales

de estimulación" destinados a padres, cuidadores y docentes⁽⁸⁾.

La propuesta de estimulación psicomotriz se complementa con los aportes de Emmi Pikler (1902-1984), a la que muchos psicomotricistas adhieren. Su teoría se apoya en dos pilares fundamentales: la "seguridad afectiva", aportada por la calidad del vínculo de apego y, la "motricidad libre", que enfatiza la importancia de las condiciones afectivas y ambientales satisfactorias para que los bebés adquieran las etapas de su desarrollo a su propio ritmo, sin necesidad de enseñanza (Falk, 1997).

Por su parte, el concepto de "educación maternal" es relativamente reciente y se nutre de los enfoques socioculturales propios de la década del 90. Desde esta perspectiva, el desarrollo del niño es un proceso que se construye dialécticamente involucrando lo biológico, psicológico, ambiental y cultural.

... el desarrollo es producto de la interacción subjetiva en contextos culturales. Los niños nacen en un momento histórico determinado, y por tanto en un mundo particular de objetos materiales y simbólicos, su medio está condicionado por la cultura de su entorno más cercano, y por las condiciones de vida, crianza y educación. Así, las capacidades, habilidades y aprendizajes específicos que se promueven resultan contenidos subjetivos, valorados y estimulados afectiva y socialmente (Picco; Soto, 2013, pág. 18--19).

Tal como señala Labarta (2017)

⁽⁷⁾ El libro puede descargarse libremente del sitio <u>www.lydiacoriat.com.ar</u>

⁽⁸⁾ Manual de Estimulación del niño preescolar" (1989). UNICEF Chile. "Ejercicios de Estimulación Temprana" Unicef México (2011). II.2 "Desarrollo Infantil (2010). Ministerio de Salud de Argentina.

La convicción de que la educación a temprana edad posibilita enriquecer los contextos de vida de los niños y bebés, partiendo de las prácticas familiares de crianza para mejorar y ampliar los repertorios culturales, ha ido avanzando... se hace necesario explicitar que, cuando se habla de educación maternal, estamos pensando en las oportunidades educativas como derecho de los bebés y niños. Será el Estado quien, desde las políticas públicas, desarrolle acciones concretas para que ese derecho alcance a todos los bebés y niños entre 45 días y 3 años cuyos padres/familias así lo decidan... Es necesario, entonces, hacer foco en los aspectos pedagógicos, poner el énfasis en la construcción de vínculos de confianza mutua entre los niños, sus familias e instituciones maternales para posibilitar la transmisión de modos de hacer y de ser, ya que estos conforman los bienes culturales de la comunidad. Los educadores seleccionan con criterios éticos, pedagógicos, estéticos y didácticos, situaciones educativas que brindan variadas oportunidades para que bebés y niños amplíen su relación con el mundo cultural (pág. 112).

En esta línea, Rosa Violante y Claudia Soto, en sus

investigaciones, definen la Educación maternal desde una mirada de integralidad. Siguiendo las dimensiones que plantea Zabalza (2000) proponen contenidos a enseñar en esta etapa organizados en dos dimensiones: a) La dimensión del desarrollo personal y social que refiere a experiencias relacionadas con "identidad, pertenencia, autonomía y corporeidad"; b) La dimensión de alfabetización cultural que se propone la ampliación del universo de experiencias, sumando y revalorizando las culturas de origen y ofreciendo oportunidades de desarrollo psicomotor autónomo, juego y arte. El impacto que sus propuestas han tenido en la definición de los diseños curriculares para el Jardín Maternal resulta evidente. Daremos cuenta de esto en los apartados siguientes.

2. Un currículo para los niños y las niñas de 0-2 años

La gestión de las políticas de enseñanza se define a nivel nacional y jurisdiccional a partir de la elaboración de marcos curriculares. Estos marcos u orientaciones tienen el propósito de promover y acompañar los procesos de planificación e implementación de la práctica que se despliega durante la escolaridad. Al enunciarlos, el sistema educativo asume la responsabilidad de establecer de una forma regulada qué contenidos son potencialmente enseñables y posibles de aprender para los niños y las niñas destinatarios de los mismos.

35



El currículum es un importante regulador para la enseñanza en su transcurrir, proporcionándole coherencia vertical en su desarrollo. Tal como señala Sacristán (2013), "al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas... (y), desde los siglos XVI y XVII... constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos" (pág. 24). En torno a los contenidos, Sacristán se plantea dos preguntas. En primer lugar, qué contenidos se toman y cuáles se dejan de lado. En segundo término, qué valor tienen las decisiones que plantea el currículo para aquellos que lo implementan.

En relación con la primera pregunta, la definición de diseños curriculares para el ciclo 0-2 años es relativamente reciente. El primer diseño curricular se elaboró en el año 1991 fue el de la Ciudad de Buenos Aires, al que lo siguió el de la Provincia de Río Negro (1998 como adecuación del Anexo del DC del año 94), cuando aún el Jardín maternal no estaba reconocido de hecho. La necesidad de elaborar normativas curriculares cobra mayor fuerza a partir de la enumeración de los objetivos formativos expresados en la Ley 26206, las leyes provinciales de educación que se suceden y su adecuación con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Inicial (NAP) (9).

En el año 2012 se produce un documento orientador, suscripto por las direcciones de nivel inicial de las 24 jurisdicciones en el cual se acuerdan una serie de elementos a tener en cuenta para la definición curricular (Quirós, Picco, Soto, 2012). El documento sostiene la definición de la Educación Inicial como unidad pedagógica de acuerdo con la LEN, que abarca a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años y establece tres ejes sobre los cuales pensar la definición curricular: la socialización, la alfabetización y el juego. Sostiene que, ... una concepción amplia sobre los procesos de socialización en contextos iniciales de aprendizaje refiere a la transmisión/apropiación de conocimientos socialmente significativos, al enriquecimiento de las experiencias infantiles, al aprender a estar con otros y a la oportunidad que tienen los alumnos pequeños de familiarizarse con la organización de la escuela. El proceso de alfabetización es considerado en sentido amplio e integral, desde una perspectiva cultural. Se configuran así, procesos de enseñanza que implican la participación de niños y niñas en una variedad de experiencias para conocer, aprender y entender la realidad a través de la apropiación de saberes que remiten a múltiples campos del conocimiento. El juego, 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 (Quirós, Picco, Soto, 2012, pág. 13-14).

Por otra parte, resalta la necesidad de que cada jurisdicción realice una adecuación de sus marcos curriculares a la luz de los documentos vigentes y considerando la franja 0-2.

A la hora de definir los contenidos, el documento

⁽⁹⁾ La Ley de Educación Nacional N°26.206/06 establece que el Ministerio nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Educación debe definir núcleos de aprendizaje prioritarios para todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria, con el propósito de asegurar la calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos. Estos acuerdos constituyen un marco que asegura un horizonte común para la enseñanza y el aprendizaje. La ley establece también que las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires formularán un Diseño Curricular que constituya una propuesta político-pedagógica que exprese las particularidades regionales y provinciales, a la vez que haga eco de las que han sido acordadas como orientaciones comunes. La enunciación de los NAP es anterior a la LEN y solo marca núcleos prioritarios para la sala de 5 años, en ese momento obligatoria.

Un currículo para los niños y las niñas de 0-2 años

se decide por enunciar **ámbitos de experiencias formativas** que la enseñanza en la Educación Inicial promueve de manera sistemática en los niños y las niñas. Estos siete ámbitos se organizan en (a) Experiencias para la formación personal y social; (b) Experiencias estéticas; (c) Experiencias para la construcción de la corporeidad; (d) Experiencias para conocer el ambiente; (e) Experiencias de juego; (f) Experiencias con el lenguaje y (g) Experiencias con Tics.

En un documento posterior orientado específicamente a la franja 0-2, estos principios se organizan en base a tres fuentes a partir de las cuales se definen los contenidos:

- ✓ La cultura de crianza: saberes y prácticas que se inic ian en la cotidianeidad del hogar, y que las instituciones recuperan, explicitan, sistematizan y enriquecen, complementan y profundizan lo que se aprende en los contextos familiares...
- ✓ Aspectos del desarrollo: aprendizajes que tradicionalmente se consideraban logros "espontáneos", producto del crecimiento físico y la maduración, son comprendidos −desde las perspectivas socioculturales del desarrollo− fundamentalmente como resultado de la participación guiada en contextos de interacción...

✓ La producción cultural: aspectos que remiten a diversos campos del conocimiento y a una variedad de lenguajes artísticos, que recontextualizados y adecuados a las formas de hacer y aprender de los niños pequeños, habilita el enseñar a explorar, a mirar y actuar en la naturaleza y en el contexto social cercano, a escuchar y disfrutar cuentos y poesías, a experimentar dibujando, pintando, produciendo sonidos, escuchando melodías, cantando y bailando, entre muchas otras posibilidades (Picco; Soto y Malajovich (coord.), 2013, pág. 59-60).

Este modo de organizar los contenidos para la franja 0-2 coincide con lo elaborado previamente por Soto y Violante (2005) de referencia en varias jurisdicciones.

Con respecto a la segunda pregunta que plantea Sacristán (2013) (¿qué valor tienen las decisiones que plantea el currículo para aquellos que lo implementan?), la orientación general elaborada por el Ministerio de Educación plantea principios generales y delega en las jurisdicciones, lo referente al desarrollo curricular en la definición de sus propios diseños:

Porque el currículo no agota la respuesta a las necesidades que plantea la mejora en la enseñanza, requiere del diálogo con políticas integrales. Es decir que hacer currículo también es coordinar este

¿Cuánto difieren los diseños curriculares producidos por las jurisdicciones y en qué medida estos atienden las diferencias individuales y el contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa?

Parte 1.2

trabajo con otras propuestas para las instituciones, con una política más amplia para los docentes y con otras herramientas y líneas de acción. Es importante que el texto curricular vaya rodeado de un trabajo de acompañamiento y apoyo al desarrollo curricular en cada Jurisdicción, y que los equipos responsables acompañen su puesta en vigencia en el conjunto de establecimientos que conforman la oferta educativa (Quirós, A.; Picco, P.; Soto, C., 2012, pág. 20).

Aun cuando el documento abre un diálogo entre diferentes actores y pareciera habilitar la existencia de diferentes modelos en las prácticas de enseñanza, los diseños curriculares producidos por las diferentes jurisdicciones definen explícitamente la forma en que se organiza la enseñanza, asumiendo lo que se denomina un "formato cerrado"(10). Esta elección tiene la ventaja de orientar al educador de forma tal que garantice mínimos estándares de calidad en el diseño de sus prácticas. Pero, como señala Coll (1994) "plantean la dificultad insuperable de no adaptarse a las características particulares de los diferentes contextos de aplicación, así como de ser impermeable a las aportaciones correctoras y enriquecedoras de la experiencia pedagógica de los profesores" (pág.11).

(10) En Teoría curricular se diferencian los currículos como "abiertos - flexibles" o "cerrados". Si bien, es una concepción polarizada, resulta interesante a la hora de analizar la tendencia en las diferentes producciones curriculares. El currículo abierto renuncia a la postura de unificar y homogeneizar. Con esto buscar dar lugar a las características individuales y al contexto educativo. Está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización. Da importancia a las diferencias individuales y sociales. Los objetivos son definidos en términos generales. En cambio, el currículo cerrado tiende a unificar y a homogeneizar al máximo la propuesta para toda la población escolar y, por consiguiente, contempla el desarrollo curricular como una aplicación fiel del diseño curricular. Sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están determinados. Con esto se espera que la enseñanza se despliegue de forma idéntica para todos los alumnos en las diferentes instituciones. Los contenidos, objetivos y metodología son invariables (Coll, 1994).

Frente a esto, una pregunta que surge —especialmente en el marco de este estudio — es cuánto difieren los diseños curriculares producidos por las jurisdicciones y en qué medida estos atienden las diferencias individuales y el contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa. La producción curricular en nuestras provincias es limitada. La gran mayoría no han producido más de un diseño curricular en los últimos 20 años. Por otra parte, la investigación educativa en la franja 0-2 también es limitada por lo que sus resultados aún no han permitido un continuo proceso de revisión y reorganización.

En el marco de este trabajo, vamos a presentar a continuación, un análisis documental de los Diseños Curriculares destinados al Jardín Maternal. Nos interesa, tal como venimos señalando, poner luz sobre la forma en que se define la enseñanza y se piensan las prácticas para los niños y las niñas que asisten a espacios en el marco de la dependencia del Ministerio de Educación. Excede a nuestro estudio, comparar cómo se proponen estos mismos ejes en otros ámbitos. Pero, creemos que encontrar semejanzas y diferencias, señalar énfasis que se expresan en los documentos, poner en consideración aquellos elementos que se consideran prioritarios a la hora de mirar a las infancias, resulta un punto de partida interesante a la hora de proponerse un estudio cualitativo que permita comprender la puesta en marcha de estas orientaciones y pueda avanzar en la construcción de sentido para seguir apostando a la calidad de los servicios.



2da Parte.Los diseños curriculares

Introducción

En esta segunda parte, vamos a realizar un análisis de los documentos curriculares producidos para Jardín maternal en nuestro país. El análisis es descriptivo, de carácter exploratorio. Nos interesa ver semejanzas y diferencias, encontrar recurrencias y vacancias. Al mismo tiempo nos interesa tratar de identificar algunos ejes a poner en consideración para responder nuestra pregunta de base, es decir, qué aspectos son prioritarios a la hora de definir las prácticas de educación y cuidado que reciben los niños y las niñas entre 0 y 2 años.

40

Organizamos este momento en cuatro apartados. En el primero, presentamos los 15 Diseños Curriculares (DC) que conforman nuestro estudio. Nos interesa describir el momento en que se produjeron y también, el alcance que tienen, es decir, si contemplan de alguna forma a otras instituciones, centros o espacios que reciben niños y niñas entre 0 y 2 años diferentes al ámbito educativo. A partir del segundo apartado, vamos a ir tomando el modo en que los DC definen algunos conceptos que nos resultan relevantes. En el segundo, tomamos la consideración de la perspectiva de derechos y las concepciones de infancias que se toman como punto de partida. Así mismo, tratamos de poner en consideración en qué medida, los DC toman en cuenta el territorio en el que se aplicará su normativa. Este aspecto nos resulta de capital importancia dada la heterogeneidad de nuestro país y su sistema federal de organización.

En el tercer apartado, ya nos adentramos en el enfoque pedagógico que se asume en los diferentes DC. Aquí, trataremos de poner de relieve, el aporte que diferentes pedagogas argentinas han sostenido con respecto a la educación maternal y cómo, a partir de la década de los 90, la producción didáctico-pedagógica comienza a cobrar fuerza en la definición de la enseñanza. El cuarto apartado, se dedica especialmente a analizar la forma en que se abordan la definición de enseñanza y las prácticas de enseñanza en el Jardín maternal. Analizaremos la relación entre enseñar y cuidar y, el modo en que se define la educación integral considerando tanto el desarrollo personal y social cuanto la alfabetización cultural.

Esta segunda parte finaliza con un apartado dedicado a enunciar algunas características que se observan en los DC con respecto a la definición de los componentes didácticos del currículo, especialmente lo que se denominan objetivos y contenidos de enseñanza. Nos interesa poder responder como se define qué es importante enseñar y aprender en la escuela y de qué manera se organiza este conocimiento en la escuela infantil para niños y niñas de 0 a 2 años.



1. Los diseños curriculares Su modo de organización

¿Qué semejanzas y diferencias encontramos en los diseños curriculares definidos por las provincias para el Jardín Maternal?

La Educación Inicial, como unidad pedagógica se organiza en Jardín Maternal y Jardín de Infantes. En este sentido, algunas provincias han elaborado sus diseños contemplando a la educación inicial en su conjunto mientras otras, han separado en dos documentos la definición curricular.

Cuadro 1. Situación de las provincias en relación con la actualización de los DC a partir de la LEN.

Con Diseños curriculares anteriores a la LEN	Con Diseños Curriculares actualizados	
	Diseño curricular que contempla la Unidad pedagógica	Solo Salas de 3, 4 y 5 años
Corrientes (1997) Formosa (1997) Santiago del Estero (1997) Santa Fe (1997) Neuquén (1995)	Con DC específico para Jardín Maternal Ciudad de Buenos Aires (2016) San Juan (2015) Tierra del Fuego (2015) Buenos Aires (2012) Con DC que integra JM y JI Río Negro (2019) Jujuy (2018) Catamarca (2016) Santa Cruz (2015) La Rioja (2015) Mendoza (2015) Chaco (2013) La Pampa (2012) Chubut (2011) Salta (2010) Entre Ríos (2008)	San Luis (2019) Córdoba (2011-2015) Tucumán (2015) Misiones (2014)
5	15	4



En su análisis de las regulaciones de esta etapa, Cardini, Guevara y Steinberg (2021) señalan, Las provincias argentinas tienen una importante autonomía en materia curricular para el nivel inicial... De manera similar, si bien la LEN (art. 85) indica que es competencia del Estado nacional establecer mecanismos de renovación periódica de los diseños, no se han definido mecanismos específicos para este fin. Al no existir plazos de vigencia ni procesos definidos a nivel nacional, cada provincia decide cuándo y cómo emprender la renovación de su currículum (pág. 77).

El panorama al respecto en las 24 jurisdicciones muestra esta tendencia. El 20,8% de las provincias, no han renovado su diseño a partir de la LEN. De los 19 restantes, el 62,5% cuenta con lineamientos para la unidad pedagógica mientras que el 16,7% solo lo han hecho para Jardín de Infantes (cfr. Cuadro 1).

A este conjunto de documentos curriculares jurisdiccionales se suman aquellos que han sido elaborados por municipios que cuentan con un sistema de educación inicial. Tal es el caso de la

Ciudad de Córdoba (disponible en https://educacion.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/sites/28/2017/10/diseno-curricular-byn.pdf) o la Ciudad de Santa Fe que desde el año 2007 ha iniciado la construcción de un Sistema educativo Municipal de Educación Inicial (cfr. https://issuu.com/santafeciudad/docs/educacion_inicial_vf_baja) y se encuentran en elaboración de un documento curricular para estas instituciones.

Si avanzamos en una descripción cualitativa de los DC nos encontramos con algunas diferencias significativas entre ellos.

- 1. Del conjunto de jurisdicciones, 9 de ellas (37,4%) no asumen de hecho la unidad pedagógica en sus documentos. Es decir, definen la educación inicial como unidad pedagógica, pero, la incumbencia del lineamiento cubre solo las salas de 3, 4 y 5 años. En este grupo encontramos dos situaciones diferenciadas.
- **a.** Cinco jurisdicciones que no han finalizado el proceso de actualización curricular y cuentan con diseños anteriores a la LEN (20,8%). En este grupo,

Neuquén, se encuentra en el tramo final de su actualización, pero al momento de este trabajo no ha publicado su diseño.

- b. Cuatro jurisdicciones que han renovado su Diseño sin incluir el Jardín Maternal y, justifican su ausencia de diferente forma:
- ✓ En el caso de San Luis, "los Jardines maternales de la Provincia, Jardines públicos y gratuitos de gestión estatal dependientes de la Secretaría de Estado de la mujer y también Jardines privados" (Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial, 2019, pág. 12) no dependen de la cartera de educación.
- ✓ En el caso de Córdoba, se señala que "el presente diseño curricular comprende sólo a los Jardines de Infantes - salas de 3, 4 y 5 años" aun cuando la "estructura de la Educación Inicial abarca también a los Jardines Maternales, que destinan su servicio educativo a la población infantil de 45 días a 2 años (Ley Provincial Nº 9870 y Ley de Educación Nacional Nº 26206)" (Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015, 2011, pág. 3). Esta provincia cuenta con un Diseño para los Jardines Maternales Municipales para la Ciudad de Córdoba desde el año 2007.
- ✓ En el caso de las provincias de Tucumán y Misiones, se trata de "renovaciones curriculares" para adecuarlos a la LEN y contemplar la Ley 27045 (2015) que extiende la obligatoriedad a la sala de 4 años. En el caso de Misiones, se hacen algunos señalamientos vinculados con los "Pilares de la Educación Inicial" en las primeras páginas (Diseño curricular para el nivel de educación inicial, 2014, pág. 15), pero el diseño está orientado casi exclusivamente para las salas de 3, 4 y 5 años.

2. De las 15 jurisdicciones que cuentan con diseños que contemplan la Unidad pedagógica del Nivel, el alcance del lineamiento es para jardines que dependen de la cartera educativa (sea de gestión pública o privada). Esto es coincidente con lo que encuentran Cardini, Guevaray Steinberg, (2021),

La totalidad de la regulación analizada está profundamente atravesada por la sectorialidad. Si esta tendencia atraviesa los distintos tipos y niveles de la regulación (nacional y provincial), su impacto pareciera ser mayor en el currículum. En una franja etaria en la que la oferta de instituciones dedicadas a la primera infancia supera con creces la del sistema educativo, la sectorialidad curricular tiene fuertes implicancias. De hecho, es en la dimensión curricular que muchos países de la región han ampliado el alcance, con la elaboración de bases curriculares que incluyen desde instituciones de primera infancia no pertenecientes al sistema educativo oficial hasta familias que se ocupan de la crianza de los más pequeños y pequeñas (pág. 81-82).

Una lectura de estos documentos muestra que, si bien la incumbencia alcanza sólo a los jardines maternales de la esfera educativa (privados o públicos), también se reconoce la existencia de otras instituciones que atienden a los niños y, en algunos casos, se señala una consulta a los mismos y la necesidad de encontrar canales de acompañamiento y supervisión. Por ejemplo,

✓ La Provincia de San Juan tiene un documento exclusivo para Jardín Maternal (2015) destinado a instituciones de la cartera educativa. El documento menciona la necesidad de una mirada intersectorial con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, con la participación de

44

45

Los diseños curriculares Su modo de organización

Dirección	Instituciones	Descripción
Educación de Gestión Social y Cooperativa	Jardines Maternales	45 días a 4 años
Educación Inicial	✓ Jardín de Infantes Exclusivos(JIE)✓ Jardín de Infantes Nucleados (JIN)✓ Jardín de Infantes Anexos (JIA)	4 a 5 años
Educación Privada	Jardín de Infantes	3 a 5 años
Actividad Privada - Civil sin regulación	Jardín de Niños	45 días a 4 años

Fig. 1. Organización de las instituciones (DC Mendoza, 2015, pág. 17)

las familias y de otros actores sociales (pág. 21) y enumera otras instituciones que brindan servicio a niños de 45 días a 2 años (CAI: Centros de apoyo integral/ CIC: centros Integrales Comunitarios / CDI: Centros de Desarrollo Infantil). El documento pretende ser un punto de partida para garantizar los derechos a la educación de los niños pequeños y un primer paso para impulsar la educación maternal. En este sentido resulta un caso paradójico dado que el Ministerio de Educación no cuenta con propuestas de jardín maternal. En el documento se presentan resultados de una investigación provincial(11) que señala: "Hay aproximadamente más de 300 Jardines Maternales, de los cuales sólo 6 ó 7 son reconocidos, con autorización y habilitación del Ministerio de Educación de la Provincia (año 2013)" (pág. 24)(12).

- ✓ Un caso diferente ocurre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quien cuenta con jardines maternales o jardines de infantes con salas de 2 años, oficiales y privados organizados en Escuelas infantiles, Jardines integrales, Jardines de infantes comunes, Jardines de infantes nucleados, Jardines maternales, con una larga historia de regulación curricular. En este caso, no se mencionan otras instituciones que brindan este servicio en esta franja etaria.
- ✓ En jurisdicciones como **Santa Cruz** y **Jujuy**, el marco curricular está destinado a instituciones oficiales y privadas, incluyendo aquellas que pertenecen a particulares, organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales o comunitarias.
- ✓ En el caso de la Provincia de **Mendoza**, se reconoce como parte del sistema de instituciones que atienden a la primera infancia, los Jardines maternales que dependen de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa (cfr. pág. 17).

⁽¹¹⁾ Proyecto Nº 1581: "Lo curricular: un pasaporte de la guardería al Jardín Maternal. Aportes para una reflexión, aprobado por el INFD, Ministerio de Educación de la Nación. 2013.

⁽¹²⁾ En el Diseño se señala la necesidad de avanzar en la Ley 26233 a fin de lograr la integración y/o complementariedad de las actividades de los CDI, con aquellas que se implementen según las previsiones que en materia de Educación Inicial contiene la Ley N° 26.206.



- 46
- ✓ Avanzando en esta línea, resulta interesante lo que plantea la provincia de **Catamarca** (2016, pág. 26), ya que identifica diferentes tipos de espacios educativos para niños y niñas de 0 a 2 años y avanza sobre formas de regulación y supervisión. En el documento se mencionan:
- Jardines Maternales que atienden a los niños desde los cuarenta y cinco días a los tres años inclusive, y en algunos casos también reciben niños y niñas de cuatro (4) y (5) años de edad, según sea la demanda familiar y el contexto social en el que están insertos.
- Jardines Maternales dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, destinado a los hijos/as de padres y madres que trabajan o estudian. Estas instituciones son monitoreadas por el Equipo de Supervisión Pedagógica dependiente de la Dirección de Educación Inicial de la Provincia.
- Centros de Desarrollo Infantil que deben recibir Supervisión Pedagógica por parte de la autoridad

- educativa en coordinación con la Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- Jardines Maternales o Guarderías del ámbito privado, habilitadas por la Municipalidad. En este caso no todas cuentan con supervisión pedagógica.
- ✓ Algo similar sucede con el documento de la Provincia del Chaco, en la que se reconocen otros formatos además de los jardines oficiales, que incluyen ONG, Cooperativas o Jardines de Gestión Comunitarias. En su Diseño, se señala como un hito histórico "una acción conjunta entre la Subsecretaria de Educación y La Dirección de Minoridad y Familia" (pág. 33) donde se aprueba la Disposición N° 236/81 que habilita la creación de Jardines Maternales en las denominadas Casas Cunas, y menciona: "...existen organismos en el ámbito provincial que tienen a su cargo a niños que exigen la atención por parte de personal docente especializado, como lo son los Centros de Menores, en los cuales pueden también desarrollar sus ac-

Los diseños curriculares Su modo de organización

tividades los jardines maternales..." (pág. 34). Al momento de elaboración del Diseño (2012), existen salas de jardines maternales y de infantes derivadas de acuerdos Inter-ministerios como es el caso de las salas anexas a Jardines de Infantes Autónomos de creación en los CIFF (Centro Integral de Fortalecimiento Familiar).

En la búsqueda por considerar en la propuesta a todas las instituciones que brindan servicios a la franja 0-2 años, el currículo de Río Negro incluye a los jardines que dependen de otros ministerios:

La Educación Inicial comprende: Jardín Maternal, Jardín Maternal Comunitario, Jardín de Infantes, Escuela Infantil y salas de Nivel Inicial anexas en Escuelas Primarias; que dependen de la Dirección de Educación Inicial, del Ministerio de Educación y Derechos Humanos. En la atención de niños y niñas menores de tres años aparecen otros formatos, que no siempre dependen del Ministerio de Educación, sino que surgen de programas dirigidos a determinados grupos y vienen a atender necesidades particulares de las familias, de los contextos sociales y particularidades regionales. Tal como es el caso de los Centros de Desarrollo Infantil, los Centros de Crianza, los Centros de Primera Infancia que reciben a los niños y las niñas menores de tres años. La condición irrenunciable que deben cumplir todos los formatos organizacionales es la de perseguir fines educativos. Es decir, que, en todos los casos, y sin excepción, deben enseñar promoviendo el derecho de los bebés, los niños y las niñas que tienen como ciudadanos, a recibir educación de calidad desde la cuna. Los tipos organizacionales propuestos podrían considerarse formatos diversos de "hacer" y "ser" Escuela Infantil en sentido amplio.

En este sentido, el Diseño Curricular provincial se destina a todas las instituciones que atienden a nuestras infancias, asumiendo la responsabilidad indelegable de que en todos los casos se ofrezca Educación, se enseñen contenidos comprendidos en los NAP, se ofrezcan experiencias ricas y creativas, se permita a todos los niños y las niñas desde bebés ser sujetos activos, protagonistas de un proceso de Educación Integral compartido con las familias, que les permita un desarrollo personal y social pleno y participar de una alfabetización cultural desde sus comunidades y hogares, ampliándose y compartiéndola en las instituciones educativas diversas, posibilitando un "encuentro cultural polifónico" (Soto, 2011) que como derecho tienen todos nuestros niños y niñas desde el nacimiento (Violante y Rebagliati, 2015). De esta manera, los objetivos enunciados para la Educación Inicial en la Ley de Educación F N° 4819 deben ponerse en acto y en acciones concretas (Diseño curricular para la educación inicial. Versión 1.0, 2019, pág. 26-27).

Lo primero a destacar, es la inclusión de otros espacios y el reconocimiento que, más allá del formato institucional, en todos los casos debe garantizarse el derecho de los niños y las niñas de recibir una educación de calidad. Este planteo conlleva una decisión política de proponer un Diseño con alcance a todas las instituciones. De hecho, en el apartado referido al Encuadre histórico de las instituciones presentes en la provincia se identifican para el año 2018:

... en el sector estatal con: 127 Jardines de Infantes, 14 Jardines Maternales, 19 Jardines Maternales Comunitarios, 1 Escuela Infantil, 175 salas de Nivel Inicial distribuidas en 100 Escuelas Primarias y 14 Centro de Desarrollo Infantil (CDI). En el sector privado se cuenta con 76 instituciones, de las cuales aranceladas (pág. 24).(13)

12 son de gestión social, 39 de gestión privada y 25

Un paso más, encontramos en el Diseño curricular para Jardín Maternal de Tierra del Fuego (2015). En este caso, el documento es fruto de una acción de articulación inter-ministerial en la que participan los equipos del Ministerio de Educación (supervisores, equipos de gestión, institutos de formación docente) junto con el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Salud a través de sus funcionarios y personal de las instituciones de primera infancia, con la intención de garantizar el desarrollo integral de niños y niñas en el marco de las políticas sociales, tal como lo señala la LEN (pág. 1366). A lo largo del documento, no solo se reconocen los jardines maternales que dependen de diferentes ministerios, sino que, se busca "avanzar en un sistema integrado" para la educación de la primera infancia.

El avance que se observa en este documento y el modo en que se está elaborando el diseño en la provincia de Neuquén⁽¹⁴⁾ pareciera hablarnos de un

(13) El Diseño menciona los responsables de la producción del Diseño: la Comisión Curricular Jurisdiccional, a los referentes gremiales de la UnTER (Unión Trabajadores de la Educación Rionegrina), a los y las responsables de los Círculos de Directores del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Nuestra escuela, a los equipos supervisivos y directivos, a los equipos de apoyo técnico y los educadores y educadoras de la provincia.

(14) Comunicación oral con Silvia Rebagliati, responsable de la coordinación en la elaboración del Diseño y referente de los procesos de nuevo tiempo en el que, la defensa por los derechos del niño y la niña a una educación desde la cuna, facilite una plataforma desde la cual garantizar acuerdos entre formatos, historias, tradiciones y modos de contratación del personal tan variados.

Nos interesa finalizar este apartado, mostrando la incidencia que tienen las políticas públicas en la constitución de la educación inicial. Tal como señalamos, 15 jurisdicciones cuentan con un Diseño Curricular que respeta a la Educación Inicial tal como se la define en la LEN, ya sea porque tienen documentos específicos para Jardín maternal o porque, asumen la unidad pedagógica en un documento integrado. De estas jurisdicciones, entre el 2008 y el 2015, se elaboraron o redefinieron 11 documentos curriculares (73% de las jurisdicciones). Si incluimos las dos jurisdicciones que lo presentan en el 2016, el 87% modificó su currícula en esos años.

¿Qué hechos provocaron una alineación de tantas jurisdicciones en esta línea?

Podemos puntear algunos datos paradigmáticos:

✓ El Ministerio de Educación tuvo una Dirección de Educación Inicial en el período 2008-2012 (Marta Muchiutti) y 2012-2015 (Nora Leone con el asesoramiento de Ana Malajovich).

consulta y acuerdos interinstitucionales (diciembre 2020).

"Se necesita avanzar en un sistema para la educación de la primera infancia que respete la diversidad de formatos de gestión y la calidad del servicio"

Los diseños curriculares Su modo de organización

✓ Entre Ríos es el primer diseño que se modifica de acuerdo a la LEN en 2008 y la Directora de Nivel Inicial en la provincia en el período 2004-2007, había sido Marta Muchiutti.

En el período 2008-2015 el Ministerio desplegó una serie de políticas tendientes a expandir la cobertura de las salas de Educación Inicial, apoyar la elaboración de los Diseños Curriculares (articulación con todas las direcciones del ME y las direcciones de NI del país; foros regionales, asistencia técnica en territorio; mesas federales para analizar políticas para el NI), poner en valor el lugar del juego (con la distribución de la Ludotecas escolares y la creación de la Cátedra de Juego), articulaciones con otras organizaciones que trabajan en primera infancia (UNICEF, OEI, OMEP), campamentos de maestros, muestras federales, etc.

En este período se realizan reuniones con las diferentes Direcciones de Nivel Inicial del país del que resulta el Documento "Políticas de enseñanza" (Quirós; Picco; Soto, 2012) que, como veremos, tiene fundamental impacto en la elaboración de los diferentes marcos curriculares.

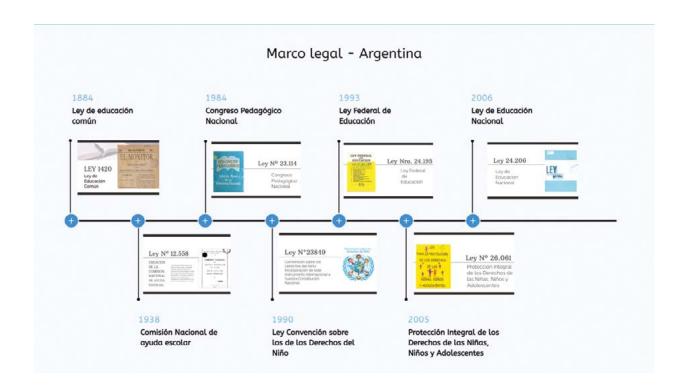
Estas acciones se reflejan en las presentaciones de los Diseños, el modo en que se elabora el marco teórico referencial y la similitud con que se enuncian los tópicos principales a considerar a la hora de pensar la enseñanza.





2. Los diseños curriculares La perspectiva de derechos y las concepciones de infancia

Pensar las infancias en un sentido plural para que todos sean comprendidos, sostenidos y acompañados (DC. Chubut,2011).



Los diseños curriculares La perspectiva de derechos y las concepciones de infancia

La conceptualización de la infancia ha tenido múltiples perspectivas a lo largo de la historia. En nuestro país, en referencia al ámbito educativo, podemos señalar como punto de comparación la *Ley de Educación Común* (Ley N°1420, 1884), que contemplaba la idea de la infancia como porvenir de la nación y objeto de tutela, hasta el actual paradigma de la perspectiva de derechos.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989), como afirma Mayol Lassalle (2018), inaugura una nueva etapa en cuanto a las concepciones sobre los niños y niñas como sujetos de derechos en los sistemas legislativos y en las políticas públicas necesarias para garantizar su protección, atención y cuidado. Esta perspectiva cobra fuerza en Argentina con la Ley sobre la Convención de los Derechos del Niño (Ley N°23849, 1990) y la incorporación de este instrumento internacional a nuestra Constitución Nacional en la reforma de 1994

En nuestro país la *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (Ley N°26061, 2005) plantea la condición de sujetos activos de derechos constituyéndose en un punto de inflexión frente al concepto tradicional de infancia como señalamos anteriormente; y la *Ley de Educación Nacional* N°26206 de 2006 (LEN) en el Artículo 20 postula como uno de los objetivos de la Educación Inicial: "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".

Las leyes establecieron la modificación de la mirada tutelar sobre las infancias y por tanto incidieron en nuevas formas de estructurar las políticas públicas de ampliación de derechos. El Documento de trabajo del CIPPEC N°143 "Primera infancia en Argentina: políticas a nivel nacional" (Aulicino, Gerenni, & Acuña, 2015) ofrece una sistematización de aquellas que incorporan el enfoque de derechos y analiza, entre otros aspectos, sus objetivos, sus acciones y su alcance. El estudio releva 21 políticas nacionales y considera que, aunque son múltiples los programas existentes, la falta de datos sobre su cobertura "dificulta un análisis serio en términos de su magnitud y llegada a los niños menores de 4 años, así como en relación con la posible superposición de esfuerzos que puede resultar de un escenario tan fragmentado en lo que a la oferta programática se refiere" (pág. 47).

Entre las principales políticas se encuentran:

2012-2016	Plan Nacional para la Educación Inicial	
2007	Creciendo Juntos	
2008	PLAN AHÍ (Plan Nacional de Abordaje Integral)	
2009	Más Libros Más Mundos Posibles	
2012	Jugando Construimos Ciudadanía	
2001-2013	Programa Cultura e Infancia	
2016	Plan Nacional para la Primera Infancia	
2019	Estrategia Nacional Primera Infancia Primero (ENPIP)	
2020	Plan Nacional de Lecturas	

*Reelaboración a partir de CIPPEC (2015)

Para 2019 se aprueba la **Estrategia Nacional Primera Infancia Primero** (ENPIP), una propuesta federal que tiene como propósito fortalecer las políticas públicas para las infancias, "con el objetivo de revertir las brechas económicas, sociales y geográficas y favorecer al efectivo cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes" (UNICEF, 2019, pág. 33) pero que enfrenta grandes retos como el déficit de cobertura, la problemática de la calidad, y las dificultades para la articulación entre políticas de salud y políticas alimentarias, o entre las políticas lideradas por el área de educación y por el área de desarrollo social, entre muchos otros.

Teniendo en cuenta estos desafíos, especialmente para la etapa que nos ocupa, es oportuno decir que el **enfoque de derechos** también se ve reflejado en los procesos de rediseño y actualización de los Diseños Curriculares durante estos últimos 20 años. Estos procesos, como suelen darse la mayoría de los cambios, se dieron de manera paulatina. Las definiciones de infancia plasmadas en los Diseños de las diferentes provincias de nuestro país dan cuenta de la transformación hacia el reconocimiento de los niños y niñas como protagonistas de su educación.

a. Los diseños curriculares y la nueva perspectiva

Las actualizaciones de los marcos curriculares seleccionados para nuestro análisis van desde el 2008 hasta el 2019, son posteriores al marco legal y las políticas públicas reseñadas y, por tanto, están atravesados por la perspectiva de derechos. Como ya se mencionara, en todos los documentos se toma como punto de referencia la **Ley de Educación Nacional** y en la mayoría la **Ley de Protección Integral** además de las **Leyes de Edu-**

cación Provinciales y un amplio marco jurídico relacionado⁽¹⁵⁾.

En el caso de la **CDN**, dos de los diseños específicos para Maternal, resaltan la importancia de este instrumento internacional. El DC de Tierra del Fuego (2015) pondera su papel determinante en el giro de todo el sistema hacia una consideración y definición de las niñas y niños "según sus atributos y sus derechos ante el Estado, la familia y la sociedad" (pág. 12). Y el de DC de San Juan (2015) asegura que la adhesión a la *Convención*:

modificó la representación de la infancia, reconociendo su capacidad de aprendizaje en sus **primeros años de vida**, como así también la existencia de nuevas configuraciones familiares, (...) De esta manera **se reivindica su carácter de sujeto de derecho** y a la educación infantil, como un derecho social de todos los niños (pág. 20) (16)

Por su parte el DC de Provincia de Buenos Aires (2012) enfatiza cómo la ampliación de los derechos y la inclusión de la "etapa de 45 días a dos años en instituciones del sistema educativo ha provocado la expansión de la educación infantil tanto en nuestro país como en el mundo" (pág. 11), un desafío para el Estado y todos los otros actores corresponsables, inmersos en una sociedad "cada vez más consciente de la importancia de las experiencias educativas en la primera infancia" (pág. 11).

⁽¹⁵⁾ Por ejemplo, la Ley N°26.150 de 2006, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, está citada en gran parte de los Marcos Curriculares, así como en los posteriores al 2014 aparece la Ley N°27045 de Educación Inicial en la que se declara la obligatoriedad escolar para los cuatro años y la universalización de los servicios educativos para tres años, dándole prioridad a los sectores más desfavorecidos de la población.

Los diseños curriculares La perspectiva de derechos y las concepciones de infancia

De los Diseños que toman tanto al Jardín de infantes como al Jardín maternal, el DC de Mendoza (2015) señala que, a partir de la incorporación de la *Convención* en la *Constitución Nacional*, y la adopción de sus principios y su enfoque, se quiebra el régimen legal anterior dando paso a la conceptualización de la infancia como **sujeto pleno de derecho**. Por su parte, el DC de La Rioja (2015) resalta además que, este importante antecedente

jurídico, instala como fundamental el **interés su- perior de niños y niñas**, tomando su perspectiva como punto relevante pues "en la mirada actual sobre la infancia [;] el nuevo paradigma respeta principios básicos, sin los cuales no podrían pensarse la inclusión y la educación" (pág. 36).

Otros Diseños también hacen alusiones directas a la CDN. Citamos algunos ejemplos:

DC Chubut (2011)

La Convención Internacional de los Derechos del Niño corresponde a un momento del desarrollo de la categoría infancia en el cual el objetivo es constituir al "niño" como sujeto de derecho. La concepción (...) enfatiza la protección y el cuidado como derechos que asisten a esta población, proceso que es caracterizado como de ampliación y particularización de ciudadanía (pág. 29)

DC Chaco (2013)

Desde el momento en que se establece la Convención de los Derechos del Niño (CDN) N°23.849, en el mundo, todos los países inician un proceso de plena adhesión (...); por lo que comienzan a surgir una serie de ajustes y cambios que implica entre otros aspectos- la revisión de todos los marcos normativos (...) la definición de líneas de acción (...) e implementación de planes, programas y proyectos destinados a la efectivización de los derechos del niño (pág. 25)

DC Jujuy (2018)

A partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), se los posiciona como sujetos activos de la sociedad, adquiriendo visibilidad y dejando de ser objetos de tutela y de control (...) esta nueva y renovada concepción de sujeto, sustentándose en el principio de interés superior (...), entendido éste como la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley (pág. 20)

"... legitimando diferentes modelos de crianza y la diversidad de tradiciones culturales que se manifiestan e interactúan en los espacios donde crecen y aprenden los niños"

(Carli, 1999)

El Diseño de Río Negro (2019) asegura que en el contexto actual es fundamental poner en relieve que desde esta configuración desde la primera infancia, desde la perspectiva de derechos "la enseñanza en la Educación Inicial adquiere características singulares que responden a las demandas propias de los modos de aprender, de conocer y a los tiempos de crianza" (pág. 13) y en tal sentido se hace imprescindible "sostener la mirada hacia las nuevas y **múltiples infancias como sujetos de derecho** que están comenzando a construir sus identidades en sus primeros años de vida" (pág. 13), y por lo tanto sostener un enfoque de protección integral y de ciudadanía de la infancia.

Como señala Mayol Lassalle (2018) son importantes los avances experimentados a partir de la adopción de la CDN en cuanto a las adecuaciones normativas, jurídicas y políticas, aunque la necesidad de una mayor profundización respecto de la integralidad, intersectorialidad, y calidad, entre otras, sigue vigente especialmente por la "situación de desatención que se identifica en las políticas estatales en la etapa que va desde el nacimiento a los tres años de vida" (pág. 19). Y es por esto que los Diseños Curriculares enfocados desde la perspectiva holística de derechos que promueve la Convención, desempeñan "un rol crucial" (pág. 21) especialmente si están contextualizados histórica y territorialmente, como lo explicita el Diseño de La Rioja (2015):

Es anhelo que este Diseño Curricular se constituya en una verdadera oportunidad, para todos los actores comprometidos en la tarea de enseñar, poniendo en el centro de la escena a los/as niños/as de nuestra provincia, sus realidades, sus contextos, sus necesidades de conocer, indagar, aprender. Considerado así el Curriculum se plantea como ex-

presión de las expectativas socio-culturales sobre la primera infancia y los compromisos que asume el Estado al respecto.

La emoción e importancia que este hito reviste es "haberse ocupado de la primera infancia" **en términos de derecho y ciudadanía**. El cuidado de las infancias es central, básicamente porque los niños/as son el futuro del país, sujetos de derecho, portadores de derechos, y todas nuestras acciones deberán centrarse en ellos (pág. 13).

b. Las infancias y la importancia del contexto en los marcos curriculares

La definición de infancia se presenta en los diferentes Diseños Curriculares desde la perspectiva de derechos. Desde este lugar, cobra particular importancia la concepción de **la infancia en plural** y entendida como una construcción histórica, social, política y cultural (Carli, 2003), una concepción que fundamenta de manera concreta el sentido de algunos diseños.

Por ejemplo, en el DC de La Rioja (2015) la infancia es definida como "una construcción socio-histórica cultural que determina la forma en la que los sujetos crecen, se desarrollan y aprenden en el ámbito de la familia y de su comunidad" (pág. 35); el DC de Mendoza (2015) agrega la dimensión política a esa construcción y señala la importancia de "pensar políticas públicas de protección, atención y cuidado de las infancias que las visibilicen en un sentido plural, reconociendo la heterogeneidad de las trayectorias de vida, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que interpelan al Sistema Educativo" (pág. 28); en el mismo sentido el DC de La Pampa (2012), anterior al de Mendoza, considera el sentido plural y universal que "permite reconocer la

Los diseños curriculares La perspectiva de derechos y las concepciones de infancia

heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que interpelan al sistema educativo y configuran nuevas demandas para la enseñanza" (pág. 15); por su parte el DC de Chubut (2011), anterior al de la Pampa y en consonancia con los dos últimos, asegura que:

sería conveniente pensar las infancias en un **senti- do plural** para que sean comprendidas, sostenidas y acompañadas; configurando nuevas demandas para la enseñanza en las diferentes realidades que enmarcan las características y particularidades de cada región de nuestra provincia. Admitir este plural supone una responsabilidad para aquellos que

trabajan con niños. A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberán ser tenidas en cuenta. Al mismo tiempo, reconocer la pluralidad y las diversidades permite considerar la diferencia para consolidar la equidad (pág. 30).

A partir de estos ejemplos se evidencia en los documentos una correlación conceptual con Carli (1999, 2003) aunque no hay una referencia directa, y además subyace la manera como los Diseños previos son tomados como referentes para las actualizaciones de otras provincias. Otros Diseños también se pronuncian respecto de la pluralidad y la diversidad que atraviesan a las infancias. Por ejemplo:

DC Chaco (2013)

Desde los cambios en la sociedad contemporánea, que vienen de la mano de procesos de transformación tecnológica-científica, cambios éticos-sociales, se van transformando los propios modelos institucionales de familias, de escuelas y la concepción de infancia va adquiriendo nuevos horizontes.

Mirar los diferentes modos de ser niños/as hoy y las múltiples experiencias infantiles, nos lleva a hablar de infancias y no de una infancia. Es decir que, el reconocimiento del carácter histórico de la concepción de infancia, deviene en la comprensión de la heterogeneidad en los modos de vivir las infancias en plural (pág. 95)

DC San Juan (2015)

Las tradiciones culturales, los factores sociales, económicos y políticos condicionan las formas de estar en el mundo y de crecer, por ello, hablaremos de infancias y no de infancia, reconociendo los diferentes modos de ser niño y considerando lo particular en esa pluralidad (pág. 15).

No se puede hablar de infancia como un concepto unívoco, sino más bien, se debe tener en cuenta que existe una multiplicidad de infancias en virtud de la diversidad propia de los sujetos sociales (pág. 44)

DC Río Negro (2019)

Es complejo mirar a nuestros niños y niñas y buscar un nombre que los identifique, que los visibilice, que los denomine. Infinitas miradas y voces nos invitan a pensar a las infancias, múltiples y diversas, las cuales se constituyen en diferentes contextos, tiempos y espacios (pág. 12)

La concepción plural sobre la infancia y la familia supone considerar diferentes formas de ser niño y niña y múltiples trayectorias de vida posible, reconociendo en ellas modelos de crianza diversos y tradiciones culturales que se sitúan e interactúan en espacios que crecen y aprenden los niños y las niñas. (pág. 14)

56



El Diseño de Tierra del Fuego (2015) tiene un apartado especial sobre las "infancias en plural" que cita las conceptualizaciones de Carli (2003), y asegura que no se puede "hablar de infancia en estos tiempos sin comprender las nuevas identidades y subjetividades de niños y niñas y la comprensión de que no existe un único modelo de infancia" (pág. 11). Por esto considera imperativo el reconocimiento de la pluralidad de las infancias y de sus diferentes condiciones y modos de vivir, y su complejidad, desde miradas sociales, históricas, filosóficas amplias, y miradas políticas en clave de derechos.

El Diseño de Santa Cruz (2015), también hace referencia a Carli (1999) y además señala que "como construcción subjetiva, la infancia no se da sin el encuentro con "otros" significativos" (pág. 23), de allí la importancia de la familia, la escuela, y los tránsitos por los espacios privados y públicos que los alojan. Las infancias en plural implican "poder considerar estas diferentes formas de ser niño y las múltiples trayectorias de vida posibles, reconociendo y legitimando los diferentes modelos de crianza y la diversidad de tradiciones culturales

que se manifiestan e interactúan en los espacios donde crecen y aprenden los niños" (pág.23).

Como expresa Carli (1999), si bien "no es posible hablar de "la" infancia, sino que "las" infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad, es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan" (pág. 2). Estos procesos globales y comunes a los que se refiere Carli, se encuentran atravesados por los contextos sociales:

... la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales (pág. 1)

La influencia de la perspectiva de derechos afianzada en las últimas décadas llevó a redefiniciones que tuvieron en cuenta, además, **las particula-**

La Educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años. Jna mirada desde los diseños curriculares jurisdiccionales

Los diseños curriculares La perspectiva de derechos y las concepciones de infancia

ridades de **cada contexto provincial** y contemplando aspectos culturales que anteriormente no eran evidenciados en los Diseños Curriculares. De la muestra que trabajamos en los de DC de Entre Ríos, La Pampa, Chubut, Santa Cruz y Jujuy

se enuncia de manera específica la necesidad de contemplar el contexto provincial desde las **características socio-culturales propias**. Por ejemplo,

DC Santa Cruz (2015)

Considerando que la conformación poblacional de la provincia de Santa Cruz, debido al creciente movimiento migratorio y con la llegada de innumerables familias de otras provincias y países limítrofes, ha variado sustancialmente en los últimos años, al momento de pensar la enseñanza es necesario tener en cuenta esta diversidad respetando los nuevos modos de organización familiar y sus propias culturas (pág. 24).

DC Entre Ríos (2008)

Es importante garantizar los procesos educativos oportunos y adecuados a la diversidad, singularidad y originalidad de todos los niños y niñas entrerrianos, fundamentalmente, aquellos que habitan en la zona rural y de islas. El desafío en el ámbito rural es dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones aisladas, considerando el contexto particular de cada comunidad para promover el enriquecimiento del capital cultural que portan los niños y niñas (pág. 24).

"Las infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad, es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que las atraviesan"

(Carli, 1999)

El Diseño de La Pampa (2012) por su parte retoma de los NAP la necesidad de reconocer además de los diferentes saberes y formas de expresión, la diversidad de "trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que interpelan al sistema educativo configurando nuevas demandas para la enseñanza (...). Reconociendo la diversidad de estos factores como parte del proceso de construcción social" (pág. 15). En ese sentido el Diseño de Jujuy (2018) hace un énfasis particular sobre las infancias de los pueblos originarios:

En este marco, la escuela debe considerar la educación de niños y niñas que están inmersos en distintos contextos sociales y culturales, para construir prácticas educativas democráticas y de reconocimiento, lo que necesariamente implica como condición previa su inclusión en el sistema educativo. Si bien no se pretende circunscribir o reducir la mirada acerca de la inclusión sólo a la dimensión étnica, es necesario tener en cuenta a la población indígena de la provincia, que se ubica entre una de las más importantes en cuanto a su composición y número (pág. 16).

En la misma línea el de Chaco (2013) plantea una perspectiva que considera los contextos como estrategia de inclusión y se posiciona desde el paradigma de la diversidad cultural:

... no es lo mismo el Chaco del crisol de razas que anulaba bajo la figura del caldero los aportes identitarios, que el **Chacú** que recupera desde las voces que lo conforman -la aimará y la quechua- la unidad de lo diverso para la búsqueda del alimento y horizonte colectivo, en el cual nuestros hermanos indígenas son sujetos de su historia que es también la nuestra, una historia atravesada por multiculturalidad y el plurilingüismo. Una pedagogía que

no se contenta con acompañar las trayectorias de los estudiantes que están adentro, sino que es capaz de recibir y salir a buscar a los que están afuera y pone énfasis no sólo en el ingreso, sino en la permanencia, el egreso y en los aprendizajes significativos (pág. 10).

Tal como señala Mayol Lassalle (2018), el diseño curricular es un instrumento indispensable y fundamental para definir qué elementos del contexto deben ser transmitidos por su valor cultural y relevancia como contenidos en AEPI. En nuestro estudio, los diseños curriculares de las provincias que analizamos enuncian la perspectiva de derecho, que han acompañado al proceso iniciado por la CDN y los marcos normativos, resaltando la importancia del contexto socio cultural como factor ineludible de contemplar en la enseñanza.

Nombrar las particularidades de los contextos, etnias, lenguas, poblaciones y costumbres, en el marco de la interculturalidad, visibiliza la realidad de cada provincia que también les pertenece a los niños y niñas que habitan y crecen en ellas. De esta manera estos documentos contribuyen, como herramientas de política educativa, al ejercicio pleno de los derechos, la construcción de la identidad y al desarrollo de la autonomía de las infancias que alojan; como sujetos capaces de apropiarse de su cultura, que aprecian la diversidad y que interactúan con su entorno.

59

3. El enfoque pedagógico de los Diseños Curriculares: La recurrencia de pedagogas

"Un aspecto singular de la Educación Inicial en su devenir histórico es la pasión con que los y las educadores han defendido desde sus inicios, el derecho de los niños a aprender desde la cuna"

educación desde la cuna. El diseño de Mendoza (2015), los enuncia así:

Aún antes de haberse reconocido la unidad pedagógica, dos jurisdicciones ya contaban con un diseño específico para el Jardín maternal, que ha servido de referencia para los desarrollos posteriores: Río Negro (1997) y la Ciudad de Buenos Aires (1991). En ambos casos, los documentos señalan autorías. Para la Ciudad de Buenos Aires, el diseño menciona como responsable del proyecto a Ana Malajovich y Silvia Wolodarsky. Por su parte, el diseño del Consejo Provincial de Educación de Río Negro reconoce entre sus autores a Elisabeth Marotta y María Silvia Rebagliati.

En estos diseños se recogen las luchas de Hebe San Martín de Duprat, Lydia P. de Bosh y tantos maestros y maestras, profesores y profesoras de institutos de formación docente, organizaciones de educadores... que venían reclamando una Desde el inicio, desde la cuna, los nuevos, los recién llegados asoman a diario a las voces, cuerpos, ritmos y propuestas de las instituciones y organizaciones que se dedican a la atención educativa de la primera infancia. Hebe San Martín de Duprat (pág 17).

Esto, también pone de relieve, un aspecto singular del recorrido del Nivel Inicial en su devenir histórico (Cardini, Guevara y Steinberg 2021): la pasión con que los educadores, pedagogas, maestros y maestras han defendido a lo largo de los años y desde el comienzo de la formación de maestros y maestras, los "jardines de infantes". Sara Ch. de Eccleston, Juana Manso y tantas otras pioneras

(Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria, etc.), sentaron las bases de la especificidad de la educación de los niños pequeños. En este sentido, es llamativa la cantidad de organizaciones que a lo largo de la historia han nucleado a estas entusiastas: la Unión Froebeliana Argentina (1898), la Asociación de difusión Pro-Kindergarten (1935) y actualmente, Organización Mundial de Educación Preescolar (desde 1966) y la Unión Nacional de Educadores de Nivel Inicial (desde 1971), entre otras.

No es de extrañar entonces, la recurrencia de autoras, asesoras y pedagogas que desde los primeros diseños resultan mencionadas en los diferentes documentos ni tampoco, la homogeneidad que se observa en la fundamentación respecto del Jardín Maternal y la defensa por "educar desde la cuna".

¿Quiénes son los autores, asesores o referentes que aparecen con mayor recurrencia en los diseños?

Todos los diseños analizados, mencionan como responsables de la elaboración del documento a los equipos técnicos de la provincia y, en algunos casos, la consulta a maestros, directores y supervisores. Algunos incluyen, como parte de las consultas y la generación de acuerdos, a los gremios docentes (Por ejemplo, UnTer en el caso de Río Negro; Sute en Mendoza).

De los 15 diseños que incluyen el Jardín maternal, excepto en el caso de Salta (2010), todos mencionan alguno de los textos de Ana Malajovich, Rosa Violante, Claudia Soto y Laura Pitluk en el marco general. En el caso de Malajovich, además ha formado parte de la coordinación o asesoramiento

de varios diseños (Chubut, Buenos Aires, La Rioja, Santa Cruz y Catamarca). También se menciona como asesores externos a Rosa Windler (CABA, Río Negro) y Rosa Violante y Elvira R. de Pastorino (Río Negro). En algunos diseños, aparecen de forma recurrente algunos especialistas de otras disciplinas. Por ejemplo, en juego, los textos de Daniel Calmels y Patricia Sarlé; en los lenguajes artísticos, Judith Akoshky, Ema Brandt, Patricia Berdichevski, Perla Jaritonski, Fabricio Origlio, Alicia Zaina.

En algunos diseños, los "Pilares de la Educación Inicial" enunciados por Soto y Violante en el 2011, y retomados en el documento que elaboró la Dirección de Educación Inicial (Quirós; Picco; Soto, 2012) bajo la conducción de Marta Muchiutti en el período (2008-2012) estructuran el modo en que se configura la enseñanza.

En esta línea y pensando en el contexto en el cual se produjo el cambio curricular, resulta significativa la fuerza que tienen las políticas públicas cuando logran generar acuerdos y dialogar en territorio. Frente a las nuevas leyes, las jurisdicciones avanzan con las reformas. Todas las jurisdicciones mencionan tanto la LEN (Ley 26206, 2006) como la Ley de Educación Sexual (Ley 26150, 2006). Por su parte, la Ley de Protección Integral de derechos de niños, niñas y adolescentes (Lev 26061, 2005) comienza a aparecer de forma recurrente a partir de los diseños del 2013. Con respecto a la Ley de Creación de los Centros de Desarrollo Infantil (Ley 26233, 2007), aparece mencionada en unos pocos diseños (Por ejemplo, Chaco y San Juan que son jurisdicciones que cuentan con una oferta muy baja de Jardines maternales que dependen de la cartera educativa). Tierra del Fuego avanza en este sentido, dado que incluye en su



normativa todas estas leyes y suma la Ley 27064 (2014) de Regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial. Con esto, la provincia avanza en la búsqueda de un sistema integrado para la educación de la primera infancia.

Como señalamos en el punto anterior, el período 2008-2015, marcó un hito a nivel político por la creación de la Dirección de Nivel Inicial en el Ministerio de Educación y también, en la formación y la producción pedagógica. En cuanto a la formación, los diseños mencionan,

El Postítulo de Especialización Superior en Jardín Maternal que desarrolló el ISFD "San Carlos de Bariloche" en Bariloche y Viedma entre los años 2005-2008 y que dio lugar a la publicación "¿Jardín Maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente (Marotta, Rebagliati Sena y Ramírez, 2009). Este postítulo, con las adecuaciones específicas, se realizó también en la Provincia de Chubut.

El programa Nacional de Formación Permanente

aprobado por resolución del Consejo Federal de Educación (2013 al 2015) para todos los niveles educativos. A través del mismo, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) formó a capacitadores de todo el país. Estas capacitaciones se replicaban en todas las escuelas de las provincias. Fue una formación obligatoria, gratuita y en servicio; con siete jornadas institucionales por año.

La Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal organizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (Programa de Formación Docente Nuestra Escuela), creado y coordinado por Rosa Violante (2015). La primera cohorte comenzó en 2016.

La financiación y reconocimiento en el marco del INFOD de investigaciones que comenzaron a realizarse en los diferentes institutos de formación docente del país. Estos informes, como en el caso del DC de San Juan, fueron insumos para la elaboración del documento. Por ejemplo, en este diseño, se recogen los resultados de la investigación "Lo curricular: un pasaporte de la guardería al jardín maternal. Aportes para una reflexión" (Proyec-

to de investigación N° 1581. Resolución N° 495-SE. Convocatoria 2012-2014)⁽¹⁷⁾.

Entre las publicaciones que surgen en estos años y que aparecen citadas de forma recurrente en los marcos teóricos de los diseños encontramos:

a) Publicaciones del Ministerio de Educación:

- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2010). Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2011). La organización de la Enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2011). Didáctica de la educación inicial, Los pilares. Obtenido de Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Zona Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares: Disponible en isfdyt24-bue.infd.edu. ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed_.-Inicial-PILA-RES-MCyE.pdf
- ✓ Quirós, A.; Picco, P.; Soto, C. (2012). Políticas de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Picco, P.; Soto, C. y Malajovich, A (coord). (2013). Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia. Buenos Aires: Ministerio

de Educación.

b) Publicaciones de editoriales argentinas

- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2005). En el Jardín Maternal. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Pitluk, L. (2007). **Educar en el Jardín maternal.** Buenos Aires: Noveduc.
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2008). Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Marotta, E. I., Rebagliati, S., Sena, C., y Ramírez, P. (2009). ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. Buenos Aires: Noveduc.

Como vemos, el estado del arte de la educación maternal cuenta con autores recurrentes que, además, han participado de la elaboración de los diseños curriculares de este período. Esto hace que las discusiones relativas a cómo enseñar tengan sesgos en común en todos los documentos.

En el punto siguiente, abordaremos estos dos temas: cuáles son los aspectos que se definen a la hora de enunciar qué se enseña y cuáles son las decisiones que las jurisdicciones han tomado respecto a los fines de la educación maternal.

⁽¹⁷⁾ Los equipos de las diferentes provincias y los proyectos que llevan a cabo se encuentran disponibles en el sitio de la Red de investigadores en educación para niños de 45 días a 3 años (rien0a3.blogspot.com/p/equipo-caba.html)

La Educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años. Una mirada desde los diseños curriculares jurisdiccionales

4. Las prácticas de enseñanza en el Jardín maternal

¿Qué significa ofrecer posibilidades de aprender en las salas maternales, qué intervenciones docentes ofrecen las mejores condiciones para que los niños y niñas pequeños aprendan y qué es enseñar en estas edades?

Hace varios años, que la discusión entre prácticas de enseñanza vs. prácticas de cuidado busca ser superada. De hecho, en varios documentos jurisdiccionales se habla de ambas prácticas como "irrenunciables" a la hora de definir qué significa ofrecer posibilidades de aprender en los jardines y salas maternales, qué intervenciones docentes ofrecen las mejores condiciones para que los niños y niñas pequeños aprendan y qué es enseñar en estas edades (Pitluk, Azar, 2014; Soto y Violante, 2011; Picco y Soto, 2013).

En la misma línea, OMEP en la Declaración de la Asamblea Latinoamericana (2017) realiza un llamamiento urgente a considerar el cuidado y la educación como prácticas inseparables en las políticas públicas para la primera infancia. Si bien se reconoce que, las acciones llevadas a cabo en relación a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) son necesariamente heterogéneas y claves como factores de equidad,

... todavía es muy amplia la distancia entre los pro-

pósitos enunciados y la situación de vida y de desarrollo de gran parte de los niños y niñas en sus primeros años de vida. Muchas políticas de protección de derechos humanos dirigidas a la primera infancia, continúan siendo parciales y desarticuladas, y no garantizan la integralidad que exige la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) y las leyes generadas en cada país, a partir de su adhesión... constatamos que las políticas públicas dirigidas al período de la vida comprendido entre el nacimiento y los 3 años sólo promueven el "cuidado" y la "estimulación" sin contemplar debidamente una educación de calidad, que favorezca el desarrollo integral y la apropiación de la cultura. Dichas políticas se implementan mayoritariamente a través de "servicios" que resultan parciales, caracterizados por la escasa inversión y la baja calidad (OMEP, 2017).

La enseñanza como práctica social compleja, según Violante (2001) implica un enfoque contextualizado, multirreferencial y práctico-situacional:



El **enfoque contextualizado**, entiende los actos de enseñanza siempre vinculados con los sujetos y los contextos en los que están inmersos. Cuando hablamos de sujetos nos referimos tanto a los bebés, las niñas y los niños, como a los adultos que son parte de los escenarios educativos y cuando decimos contextos incluimos lo institucional, lo social, lo político, lo histórico, entre otros.

El **enfoque multirreferencial** ofrece la posibilidad de incluir diversas perspectivas. Conocer marcos conceptuales desde sus potencialidades prácticas, explicativas y problematizadoras, nos permite construir propuestas de enseñanza que respeten lo grupal, lo singular y lo contextual.

El **enfoque práctico-situacional** "... hace referencia a la necesidad de evitar el desarrollo de aspectos conceptuales-teóricos independientes de las prácticas docentes y comprender "que un acto (que) transcurre en un momento dado (...) contiene en él la totalidad de factores coexistentes y aún sus causas" (pág.6-7).

Para esta pedagoga, enseñar en la educación inicial, supone acompañar a los niños y niñas en la construcción de los significados culturales que

"Enseñar en la educación inicial, supone acompañar a los niños y niñas en la construcción de los significados culturales... ofrecer experiencias para ampliar y enriquecer el conocimiento del mundo físico y natural"

Las prácticas de enseñanza en el Jardín maternal

portan los objetos, los modos de actuar, las costumbres. Implica ofrecer experiencias de observación y exploración para ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural. Refiere a todas las acciones que despliega el docente para potenciar el desarrollo en sus diferentes dimensiones (física, afectivo-social, cognitiva, lingüística, artística, etc.) al mismo tiempo que se le ofrezca como un universo a descifrar, construir, transformar.

En esta línea, desde la investigación y la formación docente, Soto y Violante (2011) sistematizan algunos principios de enseñanza, que denominan "Pilares de la didáctica de la Educación Inicial" (18), a tener en cuenta a la hora de planificar e implementar propuestas. Constituyen ideas fuerza o principios pedagógicos irrenunciables en las acciones educativas referidas a la enseñanza de contenidos a los niños de 45 días a 5 años. Los Pilares son mencionados en el documento "Políticas de enseñanza" (Quirós, ; Picco; Soto, 2012) y son considerados como base en diversos documentos y textos que definen la formación de los educadores para el nivel en el sistema educativo (Cfr. Soto y Violante, 2010).

En este apartado nos interesa ver en qué se asemejan y diferencian los DC en cuánto a la definición de qué se enseña en el jardín maternal. Para esto, tomamos tres categorías que nos permiten comprender las orientaciones curriculares: a) los aspectos que se consideran a la hora de definir la enseñanza; b) la diferenciación entre enseñar y cuidar y, c) la importancia que se le otorga a la educación integral.

a. ¿Cómo se define "enseñanza"?

Tal como señalamos en el punto anterior, los DC que venimos analizando se escribieron entre los años 2008 y 2019. En esos años, la producción teórica con respecto a qué se enseña en el Jardín maternal, cómo se enseña y qué aspectos son necesarios poner en juego para superar las antinomias de origen fue significativa. Esto se observa en la manera en que, los DC definen la enseñanza, el modo en que articulan cuidar y enseñar, y definen los campos de saberes que deben considerarse en la franja 0-2.

Encontramos algunos enunciados más clásicos, como en el caso de DC Salta (2012) y otros, que resultan más complejos e integradores como en DC. Río Negro (2019). Una mirada más normativa, en donde es propio de la enseñanza elaborar principios para la acción y comunicarlos de manera tal que puedan ser llevados a la práctica, poniendo de manifiesto una función de intervención directa (Camilloni, 1996), la encontramos en el DC de Salta:

La enseñanza implica una intervención didáctica que permite hacer posible el aprendizaje, provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en los niños" (Contreras, D. 1997). Se trata, entonces, de un proceso social del que se apropia la persona y, por lo tanto, una dimensión esencial de la enseñanza es posibilitar y/o promover el aprendizaje de los niños desde su participación activa y comprometida. En la etapa de 0 a 2 años, se toman como premisas

⁽¹⁸⁾ Los "Pilares" que enuncian Soto y Violante (2011) son: el principio de globalización-articulación de contenidos; la centralidad del juego; la necesidad de diseñar propuestas didácticas simultáneas y trabajo en pequeños grupos; la enseñanza centrada en la construcción de escenarios; la experiencia directa, el planteo de situaciones problemáticas y la organización flexible de los tiempos y la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, con el niño y las familias.

66



la socialización, la alfabetización y el juego (DC Salta, 2010, pág. 18).

En el caso del DC de Río Negro (2019), la enseñanza es contemplada en su aspecto más teórico y generalista con la función de elaborar descripciones y comprensiones sobre su objeto de estudio y contribuir a mejorar su reflexión y su práctica. En este sentido, el documento toma el concepto de configuraciones didácticas de Edelstein (2015), y señala:

Cada planificación, diseño de la enseñanza es un "caso" particular que ha de tomar referentes, pero necesariamente la propuesta ha de armarse en función del grupo, institución, familias, niños y niñas (DC. Río Negro 2019, pág. 40-41).

Entre esos dos polos, se ubican el resto de los documentos. Las fuentes de documentos ministeriales o producciones teóricas se repiten en unos y otros y marcan una tonalidad que recorre todas las producciones.

Un concepto que aparece recurrentemente al de-

finir la enseñanza es el de "buena enseñanza" en el sentido epistemológico y moral que Fenstermacher (1988) lo enuncia. En este sentido, el DC de La Pampa, cuando se refiere a este modo de concebir la enseñanza, la vincula directamente a la consideración de los "pilares de la educación inicial":

Así, hablar de buena enseñanza y de práctica significativa permite pensar en una propuesta que considere la complejidad de la clase. En la actualidad, diversos autores y especialistas hacen referencia a "pilares" del campo de la Didáctica de la Educación Inicial que proponen formas de enseñar adecuadas a las características de los sujetos de este nivel educativo. En este documento se priorizan los siguientes ejes como organizadores esenciales de la práctica diaria: el principio de globalización- articulación de contenidos, diseño de la tarea, multitarea, organización del espacio: escenarios educativos y organización de los tiempos (DC La Pampa, 2012, pág. 34).

Un último aspecto que nos interesa señalar refiere a la **mirada política y ética** sobre la enseñanza. La enseñanza se define como una actividad emancipadora en los documentos de varias provincias

Las prácticas de enseñanza en el Jardín maternal

(Mendoza, La Rioja y Jujuy y La Pampa para citar algunos). En estos casos, desde una perspectiva crítica, se asume que enseñar es una práctica política, social y compleja, multidimensional que supone un compromiso por parte de educadores y educadoras. Cerramos este punto con el modo en que el DC de la Provincia de Buenos Aires (2008), define la enseñanza en su marco general.

Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño. Si la escuela enseña lo que ellos ya saben o lo que pueden encontrar fácilmente en otro lado, está diluyendo su potencialidad y defraudando las expectativas que la sociedad deposita en ella... se trata de ver que la experiencia humana es arbitraria, cambiante y multifacética, que podemos conservar y cambiar el legado de las generaciones anteriores, que el conocer con otros es una experiencia transformadora y nos da mayor potencia para pensar. En este sentido, enseñar es provocar la mente del otro y la propia, sin 'fabricar' al otro como queremos que sea, ni 'abandonarlo' para que resuelva todo por sus propios medios (pág. 18).

b. Enseñar y cuidar

Con respecto a la dicotomía entre **enseñar y cuidar**, en los textos de las diferentes jurisdicciones se refleja el intento de superar la dicotomía entre prácticas de enseñanza y prácticas de cuidado. En algunos diseños curriculares (San Juan, Tierra del Fuego, Bs. As. Catamarca, Santa Cruz, Chaco y Entre Ríos) se menciona explícitamente la estrecha vinculación que existe entre cuidar y enseñar.

En este sentido, se consideran **prácticas complementarias e inseparables**:

...cuidar y enseñar resultan acciones complementarias e inseparables, ya que cualquier acción que se ejerce sobre los niños porta una impronta cultural (Pastorino, 2005). "Cuidar enseñando es orientar el futuro de todos con esperanzas en el porvenir, es amarrar "al otro", bebé o niño, a una propuesta filial con la cultura, con el afecto, con el adulto como vehículo de ese lazo" (Zelmanovich, 2005) (DC. San Juan, 22015, pág. 56).

Esta complementariedad supone el reconocimiento de las necesidades propias del niño/a pequeño/a y la necesidad de atender al conjunto saberes sociales propios y valorados por la comunidad y, al mismo tiempo, aquellos que le ayuda al niño y a la niña a conquistar su autonomía en las actividades cotidianas.

Si pensamos en los/as niños como seres integrales con múltiples derechos, es preciso revisar esta oposición (DC Tierra del Fuego, 2015, pág. 16).

"Enseñar es provocar la mente del otro y la propia, sin 'fabricar' al otro como queremos que sea, ni 'abandonarlo' para que resuelva todo por sus propios medios"

(D.C. Pcia. de Buenos Aires, 2008)

Parte 2.4

En esta línea resulta interesante poner de relieve cómo la definición de enseñanza se especifica al mirar al niño y la niña de 0-2 años. En este sentido, los DC de las provincias de San Juan, Santa Cruz y Entre Ríos, destacan la importancia de las acciones de acompañamiento, que realizan a partir de una mirada atenta, de respeto a sus posibilidades y culturas de origen, en un marco de contención, confianza y seguridad. Este modo de pensar la enseñanza, abren nuevas posibilidades de experiencias y aprendizajes. Presentamos algunos ejemplos de cómo se define el enseñar:

Enseñar es... "dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con "brazos firmes pero abiertos" que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; [...] es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, [...] es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos..." (DC. San Juan, 2015, pág. 33).

"... la enseñanza en edades tempranas implica pensar en las especificidades del desarrollo integral de los niños y la disponibilidad del docente/educador para diseñar y coordinar las actividades acompañando los procesos de aprendizajes en esta primera etapa. El Jardín Maternal retoma las pautas de crianza familiares, sus culturas, creencias y hábitos cotidianos, y los articula con los nuevos aprendizajes que se espera que el niño construya" (DC. Santa Cruz, 2015, pág. 55-56).

...las experiencias ofrecidas al bebé/niño pequeño conllevan oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas las familias y los niños, ampliando su experiencia cultural con el aporte de otros repertorios valiosos (DC. Entre Ríos, 2008, pág. 55).

Resulta interesante cómo la mirada sobre la enseñanza y la crianza está cargada de afecto, cómo se enfatiza el respeto por las prácticas de crianza propias de los marcos culturales de los niños y, a la vez, se asume lo propio de la experiencia escolar, en cuanto a la ampliación de experiencias y la apertura al mundo.

c. Educación integral

Un último aspecto que nos interesa mencionar en este apartado es cómo la Educación maternal se define desde una mirada de integralidad. Esta mirada abarca dos aspectos. Por un lado, la promoción de la alfabetización cultural, que le permite al niño iniciarse en el conocimiento y comprensión del mundo en sus múltiples lenguajes. Por otro, el respeto por el marco del desarrollo personal y social propios del niño y la niña pequeños que le permite establecer vínculos con los otros (adultos y pares), "aprender a confiar en sus posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo" (Soto y Violante, 2010, pág. 35).

Esta perspectiva es la que presenta el documento de "Políticas de Enseñanza" que ya destacamos y los DC analizados coinciden con esta mirada integral de la Educación Inicial. En ocho de ellos, elaborados o actualizados después de la publicación del documento Políticas de Enseñanza (2012): (Chubut (2013), San Juan (2015), La Rioja (2015), Mendoza (2015), Chaco (2015), Rio Negro (2016), Tierra del Fuego (2018), Jujuy (2018) se sostiene el derecho de los niños /as a una educación integral que propicia el desarrollo personal y social junto con la alfabetización cultural. Por ejemplo,



Los propósitos generales de la Educación Inicial se orientan a considerar que la formación personal y social y la alfabetización cultural constituyen las dimensiones de una Educación Integral. Este enfoque se propone satisfacer las necesidades e intereses de los niños y las niñas en forma armónica y equilibrada. Implica responder a las necesidades de afecto, cuidado, sostén, confianza y al interés por jugar, explorar, conocer el mundo y sus múltiples manifestaciones culturales... Proponer una Educación Integral es pensar en el derecho incuestionable a la educación, a acceder al conocimiento, a los saberes, las actitudes, los modos de actuar y pensar, las habilidades para todos los niños y las niñas." (DC. Rio Negro, 2019, pág. 32-33).

La enseñanza integral considera el Desarrollo personal y social como una oportunidad de desplegar prácticas de enseñanza para la vida ciudadana, para el cuidado socio-ambiental, para las relaciones éticas, comunicacionales, entre otras que trascienden y amplían los repertorios culturales de origen y su inserción en el mundo a través de la Alfabetización Cultural desde un sentido amplio alejándose del estricto significado de la lectura y escritura (DC. La Rioja, 2015, pág. 68).

En los diseños anteriores al 2012, si bien no se alude explícitamente al desarrollo personal y social y a la alfabetización cultural en estos términos, se promueve el desarrollo integral, la socialización, la alfabetización. Son los casos de Entre Ríos (2008) Salta (2010) y Ciudad de Buenos Aires (2010). Algunas formas de presentarlo son las siguientes:

La Educación inicial propiciará el desarrollo integral del niño y el acceso pleno a espacios de aprendizajes para su desarrollo social, cultural, emocional, intelectual y físico (DC Salta, 2012, pág. 15).

La Educación Inicial tiene una doble finalidad educativa tal cual la define Frabboni (1985): la socialización y la alfabetización... procesos que se desarrollan de manera simultánea en "una Educación Inicial comprometida en la formación de sujetos sociales, capaces de comunicarse, participar realmente, cooperar, construir conocimientos, expresarse de manera libre y creativa (D.C.E.I.1989). (DC CABA. Marco General, 2010, pág. 24).

"Se reconoce la necesidad del bebé y del niño y la niña de ser cuidados, de recibir afecto, calidez y ternura junto con aspectos seleccionados de su cultura"





Si bien las dos dimensiones de la educación integral (desarrollo personal y social y alfabetización cultural) se encuentran articuladas, presentamos a continuación algunos aspectos de cada una de ellas que se destacan en los diseños analizados.

Desarrollo personal y social. El documento Políticas de Enseñanza (2012) señala la importancia de promover experiencias y aprendizajes para el desarrollo personal y social desde el nacimiento. En este sentido, se reconoce la necesidad del bebé y del niño y la niña de ser cuidados, de recibir afecto, calidez y ternura junto con aspectos seleccionados de su cultura. Esta atención a lo propio de cada tradición familiar se amplía con "repertorios culturales locales, nacionales y mundiales que enriquecen los ecosistemas de las culturas familiares" (Políticas, 2012 pág. 28).

En concordancia con este documento, algunos diseños enfatizan aspectos singulares de su territorio, como en el caso del DC de Chaco (2013), en donde la pareja pedagógica conformada por un maestro de la etnia a la que pertenecen los niños y las niñas, en caso de escuelas interculturales bilingües, "vino a salvar una carencia insoslayable. Ambos tienen la responsabilidad de enseñar a su grupo de alumnos aportando aquello de lo que más sabe cada uno: el aborigen, su lengua y su cultura y el maestro, lo técnico" (pág. 43). En relación con la familia, el DC señala:

Las prácticas de enseñanza en el Jardín maternal

... es necesario ver el acompañamiento y la participación de las familias desde un lugar diferente al que se estuvo acostumbrado hasta el momento. Esta relación debe ser un componente curricular más. Su importancia radica en que los niños/as en esta primera parte de la trayectoria escolar, no asisten solos a ninguna Institución Educativa, y este bebé o niño o niña del Jardín Maternal o de Infantes, llega a las instituciones educativas acompañados no sólo de los adultos más inmediatos, sino provisto de las prácticas de crianza, de hábitos y costumbres diversos y es en la escuela donde a través de la educación, se amplían y enriquecen en el intercambio con los demás, su modo de ver y entender al otro (pág. 71).

El desarrollo es un proceso que sucede en contextos culturales, y sin ninguna duda que la Educación Maternal lo que más posee son saberes culturalmente enseñables y transmisibles. Al ampliar ámbitos de referencia, en particular en los hogares incluyendo las prácticas sociales, para definir los contenidos, muchos aspectos pasan a ser objeto de enseñanza, y si hay un ámbito plagado de diversidades culturales es este tipo de enseñanza, a las cuales el centro educativo lo que más debe hacer es respetarlos y permitir que la diversidad al respecto sea un factor para conocer, comprender y respetar al otro desde su diversidad cultural (pág. 161).

En el DC de Mendoza (2015) se presenta el desarrollo personal y social como proceso multidimensional, integral y continuo en un proceso de interacción con el ambiente natural, social y cultural, interactuando con las personas y actuando con los objetos: "Los desarrollos personales y sociales se fortalecen y enriquecen a través de la experiencia, esto implica trascender la mirada tradicional

que se identifica con el proceso de socialización y con la adquisición de pautas y hábitos necesarios para el ingreso de los niños/as a la institución escolar" (pág. 26).

Esta apertura en la mirada y la importancia asignada a las familias, especialmente en esta etapa, resulta quizás una nota significativa en la mayoría de los DC para el Jardín maternal.

El DC. Catamarca (2016) lo expresa así:

La tarea consistiría en habilitar a la institución como un espacio común, un espacio en el que cada uno tenga su lugar, sin que esto signifique que haya acuerdo en un todo, ni coincidencias absolutas, es decir que sea un espacio que reúna lo singular y lo plural, las semejanzas y las diferencias; que se transforme en un espacio en el que cada uno pueda construir significados. En esta interacción, los padres compartirán la educación de sus hijos con otros adultos responsables, los niños tendrán el desafío de ser significados en un ámbito "no familiar", y se considerarán recíprocamente en sus semejanzas y diferencias con otros niños; en la identificación de otros códigos y en valores diferentes a los familiares. Para ello es importante establecer diferentes modos de relación entre las familias y el Jardín... El diálogo será la base fundamental que habilite el encuentro escuela-familia (pág. 17).

La **Alfabetización cultural** se la asocia con la posibilidad de poner al alcance de los niños los bienes simbólicos propios de su cultura (DC. Buenos Aires, 2008). Estos bienes simbólicos son los enunciados como campos de experiencias. Aquí, los DC no asumen una organización disciplinar –como puede observarse en los DC destinados al Jardín de Infantes, sino que asumen una defi-

Es responsabilidad de las instituciones de la primera infancia recuperar prácticas de las culturas familiares, socializarlas e integrar nuevas experiencias a través de la enseñanza de aspectos seleccionados de la cultura, en interacción con otros niños y adultos, promoviendo la apropiación de saberes. Partiendo de la base de que todos los bebés y niños están potencialmente dotados para el disfrute y el conocimiento progresivo de las expresiones de la cultura, podemos decir que las experiencias de sensibilización lúdico-artísticas, forman parte de estas expresiones culturales y son fundamentales en el nivel Inicial (pág. 19).

Como mencionamos, la importancia dada al acompañamiento y la participación de las familias, resulta relevante en algunos documentos. Es decir, se toma lo cultural cercano, propio de cada comunidad, pero al mismo tiempo, se asume lo propio de lo escolar. Esta es la función de la escuela, ampliar el mundo, abrir horizontes, acercar

a otros, enseñar a salir de las puertas de lo conocido para descubrir y hacer disponible todos los bienes culturales que a los niños y a las niñas les pertenecen como miembros activos y partícipes de la sociedad.

... la apropiación de sentidos sociales de ser, de hacer, de constituirse como individuo social pleno y relacionándolo con los conceptos de ambiente cultural, social, estético: territorio que le permite al niño conocerlo, explorarlo y adentrarse en él con mayor autonomía; y con todos los lenguajes expresivos (que están contemplados en el ambiente) y el juego, se obtiene una propuesta de educación integral para los niños. Para lograr efectivamente la equidad y calidad educativa, es necesario trabajar complementariamente el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural (DC Chubut, 2013, pág. 38).

"... ampliar el mundo, abrir horizontes, acercar a otros, enseñar a salir de lo conocido para descubrir y hacer disponible todos los bienes culturales que a los niños y a las niñas les pertenecen como miembros activos y partícipes de la sociedad"

72

5. Los componentes didácticos

"¿Cómo se define el conocimiento en el Jardín maternal? ¿Qué se entiende por "experiencia"? ¿Cómo se describen los contenidos o "campos de experiencia"?

Tal como presentamos en la Primera parte, el currículum es un regulador de la enseñanza. En este sentido, expresa el modo en que cada jurisdicción define el corazón de qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña. Refiriéndose a cómo pensar la enseñanza desde las habilidades que se requieren para el siglo XXI, Pinto (2019), define al currículo como "la organización del conocimiento en asignaturas escolares, a la secuenciación y progresión de estas, a lo considerado sustantivo y lo superfluo en relación con lo que debe ser enseñado y aprendido, a lo que no se dice, pero se aprende y a la forma en la que todo esto acontece" (pág. 58). Desde este punto de partida, genera una serie de preguntas que nos resultan significativas en este momento del análisis. Esta pedagoga se pregunta:

¿Qué consideramos importante aprender en la escuela? ¿Cómo se organiza el conocimiento escolar? ¿Qué dispositivos curriculares y qué estrategias didácticas diseñamos para el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué valores y concepciones pedagógicas encierran esas estrategias y dispositivos? ¿Qué relación existe entre nuestras declaraciones

y nuestras prácticas en el plano didáctico? ¿Es la escuela un espacio de producción de conocimiento? ¿Qué márgenes de libertad tienen los alumnos para tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender? (pág. 58).

Tomando como punto de partida estas preguntas y mirando a la especificidad de nuestro trabajo, en este apartado nos interesa ahondar en el modo en que se define el conocimiento en el Jardín maternal, entendido como "experiencia" y la forma en que se describen los contenidos o "campos de experiencia" para finalizar haciendo un paneo sobre el modo en que se aparecen enunciados los fines y objetivos para esta franja etaria. Los límites de nuestro estudio no nos permiten avanzar en el modo en que estos enunciados se plasman efectivamente en las prácticas y poner en consideración cómo la consideración de los diferentes componentes didácticos facilita, promueven, se encarnan en los procesos reflexivos de los docentes. Pero creemos que, el aporte que podamos hacer nos permitirá extraer algunas conclusiones sobre la primera pregunta enunciada, es decir, qué es importante

Parte 2.5

aprender en el jardín maternal, y, qué decisiones se toman a la hora de organizar qué se enseña.

a. El concepto de experiencia

En la educación maternal y en los discursos de los educadores de 0 a 2, se suele tener presente el valor de la experiencia educativa que cada niño o niña vivencia en las instituciones. Haciendo una revisión del concepto de experiencia nos encontramos con conceptos relacionados con la percepción sensible, un acto cognoscitivo o un

saber acumulado por la repetición de una acción. Particularmente el carácter de la experiencia en la franja etaria de 0 a 2 requiere de nuevas miradas que amplíen, no solo el concepto sino también las características de los ámbitos donde se desarrolla la experiencia.

Para Contreras y Pérez de Lara (2010) tener experiencia de algo es, en primer lugar, estar inmersos en sucesos o actuaciones (...) es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete o a



74

Los componentes didácticos

veces, que nos exige o nos impone. Por su parte, Larrosa (2020) propone pensar la experiencia no desde la distinción entre el sujeto y el objeto, sino desde estar en el mundo como unidad existencial primera y el saber de experiencia como saber corporizado, incorporado, encarnado.

En la educación maternal, acompañar a los niños y niñas en el conocimiento del mundo cercano, es uno de los ejes de la tarea docente. Alimentar la curiosidad, las expectativas de las miradas de descubrimiento tan propias de las infancias, implica una responsabilidad ineludible para enriquecer las experiencias. El estar en el mundo y apropiarse de él, implica un protagonismo con acciones directas y los propósitos del jardín maternal tienden a propiciar experiencias de calidad, con menos estimulación externa y más iniciativas propias. En este sentido, Brailovsky (2012) plantea la relación entre la exploración y experiencia: "explorar produce saberes, pues explorar es experimentar. Es más: el saber que surge de la exploración es experiencia sin mediaciones, experiencia como punto de partida" (pág.12).

El jardín maternal es visto, entonces, como un espacio a explorar. El concepto de "experiencia"

aparece mencionado en la mayoría de los documentos como "ámbito de experiencia", "campo de experiencia" o "eje de experiencias".

El Jardín maternal como ámbito educativo, se transforma en **ámbito de experiencias**. El concepto de ámbitos de experiencias amplía los espacios de comprensión en donde, no solo las experiencias suceden, sino que además se construyen saberes para seguir explorando el mundo.

Los "campos de experiencias" son definidos como un espacio de interrelaciones e interacciones que reconoce la alfabetización cultural de los niños y niñas.

Los "ejes de experiencias" se vinculan con el conjunto de acciones vertebradoras que movilizan saberes y habilidades según las situaciones singulares que define la intencionalidad pedagógica del docente, superando la configuración por núcleos, bloques, módulos, áreas. Las propuestas curriculares se organizan en estos campos y ejes a fin de promover procesos y propuestas educativas que permitan la apropiación de los contenidos de la cultura y de las habilidades sociales.

"Explorar produce saberes, pues explorar es experimentar. Es más: el saber que surge de la exploración es experiencia sin mediaciones, experiencia como punto de partida"

(Brailovsky, 2012)

¿Cómo aparecen estos conceptos en los Diseños curriculares que estamos analizando?

De la lectura de los quince Diseños Curriculares Provinciales que incluyen la franja de 0 a 2 años, se observa que once de ellos, al definir el abordaje curricular didáctico del Nivel utilizan la palabra "experiencia" con diferentes sentidos.

A continuación, presentamos tres ejemplos de cómo se define la experiencia:

DC Mendoza (2015)

Experiencia es la forma de **cono- cimiento o habilidad** que proviene de la **observación**, de la **vivencia**de un evento o bien de situaciones que suceden en la vida y que es posible que **dejen marcas**, por su importancia o trascendencia. Es el proceso fundante del conocimiento. (pág. 41)

DC La Rioja (2015)

La Experiencia remite a un acontecimiento que se vive y del que se aprende algo; es singular y le pertenece a cada uno/a. Pone en juego distintos conocimientos y desarrolla habilidades a partir de observar, manipular, reflexionar, debatir, entre otros modos de vivenciar. (pág. 77)

DC Jujuy (2018)

La experiencia debe ser entendida como el conocimiento que se adquiere a través de vivencias particulares, la exploración, la observación y el vínculo en/con la alteridad. Singular y perteneciente a cada uno/a, es a su vez transformada en la medida que se elabora con otros/as y que lleva a descubrir y a crear, potenciando el desarrollo de las ideas, pensamientos, habilidades y destrezas. (pág.33)

Como **ámbito de experiencia** es definido en el DC de Buenos Aires (2019):

nos referimos a los ámbitos de experiencias según Brousseau (1994) como constructo conceptual que insta a conjugar situaciones y experiencias, entramando saberes curriculares, evitando la atomización disciplinar, en pos de una integración del saber y una educación integral, sin que esto implique desconocer los posicionamientos epistémicos de los saberes curriculares que se entraman (pág. 23).

En la mayoría de los documentos se presenta la "experiencia" como palabra complementaria de

otra formulación. Por ejemplo: campo de experiencia (usado por Chubut, Mendoza, La Rioja, Santa Cruz, Jujuy y Rio Negro), ámbito de experiencia (Entre Ríos), eje de experiencia (Ciudad de Buenos Aires y Catamarca), dimensiones de experiencia (San Juan). Por su parte el DC de Tierra del Fuego la usa como experiencia para... En todos estos casos, experiencia, es entendida como proceso fundante de conocimiento, porque remite a una vivencia que se desarrolla a partir de explorar, manipular, observar, vincularse.

Algunos documentos, complementan esta concepción de "experiencia" entendiéndola como

Los componentes didácticos

"campo", es decir, como un entramado de relaciones entre los sujetos desde lo cultural, lo histórico y social. Desde este postulado los **Campos de Experiencias** incluyen en forma interrelacionada los saberes sociales, culturales y los aportes de distintas disciplinas, mostrando una postura transdiciplinar como modo de no parcelar la enseñanza. Siguiendo con los documentos presentados anteriormente, observamos esta ampliación conceptual a partir de la definición de campos:

DC Mendoza (2015)	DC La Rioja (2015)	DC Jujuy (2018)
"Los Campos de Experiencias tienen como intención, favorecer la organización de propuestas de aprendizaje-experiencias, evitando los aprendizajes fragmentados. Las delimitaciones que existen entre ellos tienen como único fin hacer distinciones curriculares que ayuden al ordenamiento, sistematización y planificación de la tarea educativa" (pág. 43)	"refieren a saberes, habilidades, capacidades, valoraciones que le permiten al niño/a configurarse como un ciudadano y comprender su realidad para transformarla" (pág.78)	"Los campos de experiencias de- ben ser entendidos como espacios que contienen saberes significati- vos y relevantes acerca de la cul- tura y que integran las relaciones afectivas, el conocimiento sobre sí mismo y sobre el otro, las explora- ciones de los objetos, los espacios, los lenguajes, las normas, las inte- racciones, las culturas, las artes. En ellos se construyen relaciones entre el/la que enseña y el/la que aprende, las familias y la comuni- dad, el aula y la escuela". (pág. 33)

"La experiencia, es entendida como proceso fundante de conocimiento, porque remite a una vivencia que se desarrolla a partir de explorar, manipular, observar, vincularse"

Una mirada más compleja del concepto de "experiencia" la encontramos en el D.C. de Río Negro. En este documento, se adhiere a la perspectiva de Larrosa (2006) que plantea que la experiencia refiere a una relación del sujeto con la realidad, basando su desarrollo teórico en la frase "eso que me pasa"⁽¹⁹⁾.

La experiencia es en mí (...en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, en mis saberes, mis sentimientos, mi voluntad, mi poder), donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. Es un movimiento de ida y vuelta. En la experiencia el sujeto hace la experiencia de algo -valga la redundancia-, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación (D.C. de Rio Negro, 2018, pág. 45).

Desde estas conceptualizaciones el DC de Río Negro (2018) entiende los campos de experiencias, como parte de "configuraciones didácticas" (concepto que analizamos en el punto anterior), cuya novedad reside en el alejamiento de componentes clásicos de la didáctica como lo son los objetivos, contenidos, actividades, metodología. Al tomar esta perspectiva, define los contenidos en términos de NAC (núcleos de aprendizajes provinciales) que se organizan en Campos de Experiencias con el fin de promover Educación Integral.

El foco está puesto en las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los niños y las niñas. Se considera que los contenidos expresados en términos

de NAC forman parte y se han de encontrar comprometidos en situaciones potentes, ricas, vivas, que resultan de interés, que guardan sentido, para los niños y las niñas (pág.45).

Este corrimiento de la Didáctica tradicional, la inclusión del concepto de "experiencia" en sus diferentes acepciones y la consideración de las configuraciones didácticas como el modo particular que el docente favorece los procesos de construcción de saberes, permite que la definición de contenidos en el Jardín maternal, se entiendan más allá del campo disciplinar o el modo en que se definen en otros niveles de escolaridad. Tal como señalamos en la primera parte, los ámbitos de experiencia se organizan en base a tres fuentes: los saberes y prácticas que se inician en la cotidianeidad del hogar, y que las instituciones recuperan, explicitan, sistematizan y enriquecen, complementan y profundizan lo que se aprende en los contextos familiares (cultura de crianza); los aprendizajes que forman parte del desarrollo, crecimiento físico y la maduración y aquellos saberes que remiten a campos del conocimiento recontextualizados y adecuados a las formas de hacer y aprender de los niños y las niñas pequeños.

b. La definición de los contenidos

Los contenidos, entendidos más allá del campo disciplinar, posibilitan la unidad de criterios para sistematizar su transmisión y garantizar los procesos y posibilidades de aprendizaje de manera integral. Se vincula a las propuestas que los niños y niñas vivencian, enfatizando los logros en el desarrollo de habilidades para lo cual es necesario brindar múltiples ámbitos de experiencia acordes

⁽¹⁹⁾ El DC de Río Negro define la experiencia a partir de los diez principios de la experiencia que enuncia Larrosa (2006): exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. Larrosa entiende que la experiencia es un lugar útil desde el cual pensar la educación como proceso desde la complejidad que se desarrolla en los principios mencionados.

"Los contenidos son producto de un proceso de descontextualización de conocimientos y saberes, que adquieren en el ámbito escolar una nueva recontextualización como formato factible de ser enseñado"

(Quirós, Picco y Soto, 2012)

a las particularidades de los destinatarios.

En referencia a los contenidos, la lectura de los Diseños provinciales deja ver diferentes modos de nombrarlos: saberes, NAC, contenidos. Más allá de estos modos de nominación, la mayoría de las formulaciones se desprenden de los acuerdos a alcanzados en el documento "Políticas de enseñanza: actualizar el debate en la educación inicial" (2011):

Los contenidos representan el conjunto de saberes o formas culturales cuya adquisición por parte de los alumnos se considera esencial tanto para sus desarrollos personales y sociales como para el enriquecimiento de los repertorios culturales. (...) los contenidos provenientes de múltiples campos del conocimiento son el producto de un proceso de descontextualización de conocimientos y saberes, que adquieren en el ámbito escolar una nueva re-contextualización como formato factible de ser enseñado. Además, es importante reafirmar que la lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en la Educación Inicial (pág. 41).

El documento enuncia a continuación siete ámbitos de experiencia (cfr. Primera parte) a partir de los cuales, se define qué se enseña. Así como nos



preguntamos por el modo en que los documentos abordaban el concepto de experiencia, nos preguntamos ahora, ¿cómo aparecen los diferentes ámbitos de experiencia en los DC?

De los quince documentos analizados, trece de ellos fueron escritos en forma posterior al documento de Nación que incluye los ámbitos de experiencias. En ellos no se toma para el Jardín maternal, las experiencias formativas relacionadas con TIC.

Un aspecto que llama la atención es el modo en que se considera al juego. En cinco documentos (Chubut, 2011; Chaco, 2013; Entre Ríos, 2008; Mendoza, 2015 y Catamarca, 2016), no se lo toma como experiencia formativa, aunque sí se deja ver su presencia en especificaciones transversales o en propuestas de tipos de juegos.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de cómo se concretan los contenidos en relación a los distintos ejes de experiencias:





En el caso del D.C. de Buenos Aires (2012) se habla de áreas y no de experiencias. Sin embargo, cuando las define, conceptualmente se están refiriendo al mismo tipo de concepto:

La idea de Área intenta favorecer la comprensión, posibilita el establecimiento de relaciones entre los contenidos que se seleccionaron, sin demarcar límites rígidos, permite integrar, conectar, de modo de favorecer el conocimiento y la comprensión de la realidad como un todo dinámico y complejo. Asimismo, importa explicitar que esta división por áreas es solo a efectos de organizar los contenidos, pero en la tarea cotidiana —en particular en las dos primeras secciones— se enseñan de manera articulada (pág. 20).

El D.C. de Entre Ríos (2008), cuando especifica cada ámbito de experiencia, en lugar de contenidos, desarrolla orientaciones didácticas, en las cuales quedan implícitos los saberes a abordar. Por ejemplo:

A medida que el niño crece se puede ir ofreciendo experiencias de observación, cuidado:

Los períodos cotidianos, deben ser claramente distinguibles y estables ya que esto le permitirá secuenciar la acción y eso facilita al niño y niña la orientación temporal.

El docente propiciará un medio que ofrezca múltiples alternativas para acercar naturalmente al niño y la niña a descubrir similitudes y diferencias, agrupaciones, cantidades, etc.

El docente organizará actividades lúdicas tales como: juegos corporales, bailes, rondas, juegos de persecución, recorridos con señales claras, que establezcan distintas posiciones y direcciones (pág.90).

En el caso de las provincias que definen su DC antes del Documento de Políticas (Quirós; Picco; Soto, 2012), es decir Salta (2010) y La Pampa (2012), los contenidos no incluyen estas experiencias formativas. Por ejemplo, en el DC de La Pampa (2012), la referencia a Jardín maternal sólo se enfatiza cuando se refiere a la complementariedad en la crianza. El resto del desarrollo curricular y los contenidos son específicos para infantes.

Los aprendizajes se definen en función de los procesos evolutivos espontáneos, entendiendo que los mismos son susceptibles de una acción intencional por parte del docente, cuyo rol será el de mediador para potenciar el desarrollo del niño mediante propuestas que faciliten los aprendizajes esperados (pág. 27).

Otra diferencia que encontramos en el modo en que se enuncian los contenidos, aparece en los Diseños Curriculares de Catamarca (2016) y de Chaco (2013). En estos casos, si bien están enmarcados como experiencias formativas, en el momento en que se especifican, se opta por diseñar cuadros detallando diferencias etarias. En este caso, algunos de los contenidos responden a estándares del desarrollo ligados con la psicología evolutiva. A continuación, presentamos ejemplos de estas formulaciones:

DC Catamarca (2016)	DC Chaco (2013)
Descubrimiento de su propio cuerpo y la movilidad del mismo a través del ejercicio de los reflejos. (pág. 58)	Adquisición paulatina de la bipedestación que involucre los diferentes desplazamientos (arrastre, gateo, cuadrupedia), que le permitan ampliar sus posibilidades de intervención y satisfacer sus intereses de exploración. (pág. 162)

c. Fines y objetivos

En el marco de nuestro estudio, resulta pertinente detenernos entonces en el modo en que, desde el plano didáctico, se definen los **fines y los objetivos para la franja 0-2**.

En la línea de lo que venimos presentando, en "Pedagogía del Nivel Inicial", San Martín de Duprat y Malajovich (1987) ya proponen una didáctica que ponga de relieve la construcción de sentido a la hora de pensar la calidad. Su propuesta, fundamentalmente democrática, busca dar respuestas a las necesidades de las infancias de distintos sectores sociales, elaborada y evaluada con la propia comunidad. Para estas pedagogas, esta apertura al medio social requiere que el enfoque pedagógico refleje la interacción con los elementos que involucran la tarea: los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación.

Centrándonos en los objetivos, ponen el acento en que se definan en consonancia con el contexto y con las metas institucionales que son específicas de la comunidad educativa, "teniendo en cuenta la historia y la naturaleza de la institución, las orientaciones curriculares y el ambiente en el cual opera" (pág. 35). Para estas especialistas, el objetivo señala la dirección del proceso de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva integrada. En tal sentido, los objetivos ya no se organizan en áreas de conducta sino en "áreas educativas que nuclean contenidos" (pág. 36), contenidos que además de nociones implican aptitudes y valores a ser aprendidos, que deben responder a criterios de validez, significación, necesidad y adecuación. Traemos este texto pionero pues, la preocupación por pensar una didáctica específica, especializada para la educación infantil, marca la producción curricular y es recurrente en los últimos treinta años.

Los componentes didácticos

En este sentido, el Diseño curricular para Maternal elaborado por Consejo Provincial de Educación de Río Negro (1997) retoma los elementos mencionados por Duprat y Malajovich (1987) pero elige el término propósitos en lugar de objetivo para "evitar la connotación que, en el discurso pedagógico, posee este último concepto" (pág. 77). Desde esta perspectiva, hablar de "objetivos" nos sitúa en una proyección de rendimiento, de lo esperado, lo observable y medible, en consonancia con una postura eficientista o economicista. Por el contrario, los propósitos son entendidos como "hipótesis de trabajo que orientan la tarea educadora" (pág. 77). Representan las intenciones y el para qué, el camino por transitar y no la meta de llegada, las orientaciones en términos de proceso. El documento aclara que:

no se trata de hacer cuestión de la terminología que se use. Lo importante es que permitan direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje y que incluyan los contenidos (el qué enseñar), en su formulación. La formulación de los propósitos en términos del docente, como su intención, lleva implícita una postura en la cual el docente está profundamente involucrado y comprometido en la situación, tiene mucho que ver en ella. El proceso no es sólo un aprendizaje espontáneo por parte del niño, sino una relación dialéctica de enseñar y aprender (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1997, pág. 78).

A partir de aquí, la diferenciación entre "objetivos" o "propósitos" resulta recurrente en diferentes diseños. Por ejemplo, el DC de la Ciudad de Buenos Aires (2014), cuando habla de objetivos se refiere a la intencionalidad docente en términos de aque-



"Los propósitos
expresan la
intencionalidad
docente en términos
de enseñanza, aquello
que la institución
y los docentes se
comprometen a
ofrecer"

llo que se espera que los niños y las niñas puedan alcanzar a partir de las acciones docentes. En cambio, los propósitos expresan la intencionalidad docente en términos de enseñanza, aquello que la institución y los docentes se comprometen a ofrecer. En el documento se establece la reciprocidad y complementariedad de los propósitos y objetivos, así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tanto propósitos como objetivos permiten orientar los procesos y los logros que "serán puestos en acción a partir de la enseñanza de los contenidos. Sin embargo, dado que los aprendizajes específicamente en el jardín maternal se construyen de manera progresiva, consideran que enunciar propósitos resulta más pertinente" (Casamajor, Wolman, Windler, 2014, pág.12).

Quizás por estas teorizaciones tan tempranas,

en relación al concepto de objetivo encontramos que en ninguno de los diseños que abordan la enseñanza entre los 0-2 años, es utilizado desde un enfoque tecnocrático. Por el contrario, son numerosos los DC que explicitan las razones por las que no eligen este modo de enunciar el para qué de la enseñanza. Así, el DC de San Juan (2015) expresa,

Es importante evitar el diseño de intervenciones didácticas, a partir de objetivos que apunten a cambios de conductas de modo mecánico y estereotipado, ya que sin dudas nos conducirán a propuestas carentes de significado. Formulaciones en término de conductas observables en los niños. Conductas medibles, observables y estandarizadas a las que inexorablemente el niño ha de ser capaz de lograr, resultan propios de un enfoque Tecnocrático (páq. 89).

La Educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años. Una mirada desde los diseños curriculares jurisdiccionales

Los componentes didácticos

En el marco de estas apreciaciones, encontramos también algunas especificaciones. Por ejemplo, el DC de Chaco (2013), inicia el apartado de maternal con un gran listado de objetivos, desde una perspectiva que integra a la Educación Maternal en general, especificando qué se quiere lograr con los niños, las familias y la comunidad. Entre los objetivos a alcanzar menciona:

- ✓ Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.
- ✓ Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

✓ Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral. (Pág.133).

En otros casos, utilizan la definición de los objetivos como modo de especificación de contenidos en relación con las intervenciones de los/as docentes. Por ejemplo, en el DC de Entre Ríos (2008), los objetivos guían la especificación de los contenidos de enseñanza, es decir aquellos aprendizajes sistemáticos y con direccionalidad que los niños y niñas realizarán gracias a la intervención docente.

Los propósitos entendidos como "aquello que se espera que los niños puedan alcanzar a partir de las acciones docentes" (DC Ciudad de Buenos Aires, 2016, pág. 42) es decir, como expresión de la intencionalidad docente en términos de enseñanza, se hacen presente también en los Diseños Provinciales de San Juan (2015), La Rioja (2015), Jujuy (2018). Algunos ejemplos:

DC San Juan (2015)	DC La Rioja (2015)	DC Jujuy (2018)
"Brindar oportunidades y espacios que favorezcan la curiosidad, la imaginación, la creación, el dialogo lúdico y los vínculos para promover el desarrollo en el niño de sus aprendizajes significativos, constituyéndose el juego en la zona de desarrollo próximo por excelencia". (pág. 97).	"Promover vivencias que permitan desarrollar habilidades motoras, situaciones de movimiento, de expresión y de comunicación corporal". (pág. 90).	Ofrecer variadas experiencias de juego mediante las cuales niños y niñas puedan conocerse a sí mismos/as, a los demás y al mundo que los rodea, desplegar su iniciativa, y ser cada vez más independientes. (pág. 54).

"La enseñanza en la Educación maternal pone como 'componente didáctico central' a la experiencia, la cual implica la existencia de un niño/a protagonista que construye activamente sus saberes, sentires y haceres"



Si retomamos las preguntas que planteamos al inicio de este apartado, referidas a la organización del conocimiento escolar y los dispositivos curriculares, podríamos luego de analizar los modos en que los diseños plantean los componentes didácticos, decir que la mayoría de ellos cuando normatizan la enseñanza para niños/as de 0-2 años, lo hacen desde una postura de integralidad de la enseñanza, alejados de criterios que responden a didácticas tradicionales.

Esta integralidad asume la enseñanza tanto desde el abordaje de necesidades culturales y sociales como desde necesidades propias de cada franja etaria en relación con el desarrollo personal, social y la vida cotidiana. Poniendo como "componente didáctico central" a la experiencia, la cual implica la existencia de un niño/a protagonista que construye activamente sus saberes, sentires y haceres.



A modo de síntesis final

"Los diseños curriculares nos permiten observar las tendencias y orientaciones que pueden facilitar la definición de los aspectos claves a considerar en la educación maternal de todos los niños y las niñas, más allá del tipo de institución a la cual asisten"

Nuestro proyecto se inició con la pregunta sobre los aspectos que deben considerarse prioritarios a la hora de definir las prácticas de educación y cuidado para todos los niños y niñas entre 0 y 2 años. Esta pregunta surgió de la preocupación por brindarles una propuesta que atienda integralmente al derecho a la educación desde la cuna, más allá del espacio institucional al que concurran.



A modo de síntesis final

Contamos con el marco legal que acompaña esta búsqueda y que nos da un piso a partir del cual comenzar a pensar las articulaciones entre los diferentes servicios destinados a los niños y las niñas de 0 a 2 años.

La investigación actual muestra que la heterogeneidad de modos organizacionales para esta franja etaria podría ser considerada una riqueza más que un déficit. La preocupación debería estar puesta en la calidad del servicio que se ofrece. Un entorno infantil de calidad es un buen indicador para potenciar las posibilidades con las que el niño y la niña cuentan, especialmente en contextos familiares de alta vulnerabilidad (García García, 2013). Algunos espacios destinados a la infancia cumplen sólo funciones asistenciales o reducen su función al ámbito de la socialización. Esta opción, podría resultar suficiente para las niñas y los niños en donde tanto el ambiente como la participación familiar propician un desarrollo integral, pero resulta claramente insuficiente para aquellos provenientes de contextos menos favorecidos. Es importante distinguir entre el desarrollo espontáneo (aquel que es previsible que se produzca de manera natural) y el desarrollo potenciado pedagógicamente.

En esta línea, la calidad educativa definida como creación de sentido (Dahlberg y Moss, 2005) requiere condiciones "muy precisas, exigentes y públicas que generen un proceso interactivo y dialógico en el que se confronten y se pongan en tela de juicio los prejuicios, los intereses personales y los supuestos" (pág. 173). Tener como bandera, esta concepción de calidad para cualquier institución que atienda a niños de 0-2 años, demanda políticas públicas claras y focalizadas.

De los diversos sectores que se ocupan de la franja 0-2, creemos que corresponde al sector educativo elaborar las definiciones que permitan alcanzar un consenso base en cuanto a las prácticas de enseñanza. Los diseños curriculares resultan un buen marco a partir del cual mirar lo que sucede en las salas y en las prácticas situadas. Como señalamos, nos permiten observar las tendencias y orientaciones que pueden facilitar la definición de los aspectos claves a considerar en la educación maternal de todos los niños y las niñas, más allá del tipo de institución a la cual asisten. El derecho a la educación en condición de igualdad de oportunidades y el derecho a ser cuidados y contar con servicios de calidad, son dos de los aspectos ineludibles en la educación de la primera infancia (Aulicino; Gerenni; Acuña, 2014).

En esta búsqueda, nos propusimos describir cómo las jurisdicciones que habían elaborado un diseño curricular para Jardín Maternal a partir de los cambios legislativos que planteó la LEN, definían su enfoque pedagógico y didáctico y seleccionaban los campos de experiencias o saberes a enseñar y aprender.

El recorrido nos permitió poner de relevancia la importancia que cobra la producción pedagógica y didáctica a partir de la década de los 90. Si bien, como señalan Cardini, Guevara, y Steinberg, (2021), una característica de la educación inicial es su especificidad (larga tradición, identidad propia que la diferencia de otros niveles educativos, organizaciones de educadores especializados, etc.), es a partir de la década del 90 que cobra fuerza la discusión sobre la etapa 0-2. En este sentido, la producción curricular es limitada. Excepto Ciudad de Buenos Aires y Río Negro, el resto de las jurisdicciones incluidas en la muestra, cuen-

"La investigación actual muestra que la heterogeneidad de modos organizacionales para esta franja etaria podría ser considerada una riqueza más que un déficit"

tan con una única producción curricular dedicada al Jardín Maternal que es la que forma parte de nuestro corpus de análisis.

Al ser -para la mayoría de las jurisdicciones - la primera producción curricular para el Jardín Maternal, una de las características más claras que observamos es la gran homogeneidad en el modo en que se definen los conceptos que analizamos (infancia, enseñanza, experiencia, alfabetización cultural), la presencia recurrente de las mismas fuentes teóricas y un impulso sostenido de producción a partir de la creación de la Dirección de Nivel Inicial en el ámbito del Ministerio de Educación y durante el período en que ésta existió como tal (2008-2015). Los DC reconocen como fuente los documentos elaborados por las otras jurisdicciones y van resultando más complejos en su escritura a medida que cuentan con mayor experiencia curricular como antecedente y con mayores investigaciones y producciones conceptuales sobre esa franja etaria.

Contar con un piso común a nivel pedagógico y de definición didáctica, muestra una suerte de corrimiento en cuanto a las diferencias particulares de cada región y el contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el diseño. Esto dejaría en segundo plano la enseñanza como práctica so-

cial compleja, vinculada siempre con los sujetos y los contextos en los que habitan. En contados casos, se observa que se atienda la pertinencia y diversidad cultural de cada provincia. Aun cuando en varios diseños, se inicia con un breve recorrido histórico del surgimiento del nivel, se enuncian las diferentes modalidades presentes en la LEN o se habla de atender las prácticas de crianza propias de cada comunidad, cuando se avanza en la definición de los contenidos de enseñanza, no se observan prácticas específicas. Un caso particular es la provincia de Chaco que reconoce comunidades originarias y mencionan algunos elementos vinculados con la educación intercultural bilingüe, la inclusión del par aborigen y la consideración de prácticas comunitarias específicas.

El análisis realizado de los 15 documentos elaborados entre el 2008-2019, nos permitió destacar también algunas recurrencias e identificar un proceso de construcción del pensamiento didáctico referido a las prácticas de enseñanza en niños y niñas de 0 a 2 años. A modo de síntesis podemos señalar:

La educación maternal se mueve en un continuo en cuyos polos se observa un enfoque que enfatiza el desarrollo desde una mirada evolutiva y otro que prioriza la educación integral, definida en dos

A modo de síntesis final

vertientes. Por un lado, los aspectos que hacen al desarrollo personal como proceso dialéctico que involucra lo biológico, psicológico, ambiental y cultural. Por otro, la alfabetización cultural como el modo de enriquecer los contextos de vida de los niños, niñas y bebés, partiendo de las prácticas familiares de crianza para mejorar y ampliar los repertorios culturales. Este pasaje marca un punto de inflexión en el modo en que se consideran las prácticas de enseñanza.

Este proceso se ha ido construyendo por etapas y comienza a cobrar fuerza desde el primer diseño de jardín maternal (Ciudad de Buenos Aires 1991) en donde se reconoce al niño y la niña como sujetos sociales con derechos específicos y se emprende una búsqueda por integrar los aspectos educativos y los referidos a la atención y el cuidado.

Al mismo tiempo, comienza a aparecer la necesidad de asumir una mirada intersectorial en la atención de los niños menores de 2 años. Es notable cómo en la elaboración de los diseños comienzan a aparecer representantes de gremios docentes, entidades que nuclean a profesores, especialistas en educación infantil y, en el caso de Tierra del Fuego, representantes del Ministerio de Salud y Desarrollo Social.

En esta línea, desde el ámbito educativo, el concepto de estimulación temprana, propio de momentos anteriores, es reemplazado por el concepto de prácticas de educación y cuidado. Este corrimiento también se observa en el modo en que se mira a los niños y niñas y se definen las infancias. El adulto que acompaña o estimula desde fuera y compensa carencias es reemplazado por un adulto, en sentido amplio que involucra la familia y la comunidad, y pone en el centro al niño

como sujeto pleno en capacidades para conocer y participar en la construcción de su subjetividad. Atender al niño y la niña supone escucharlos, abrirles nuevas oportunidades para experimentar y conocer, reconocer sus diferencias y tenerlas en cuenta. No es una estimulación que desde fuera se realiza, como algo ajeno al niño sino un tiempo de crianza, tiempo de juego, de aprendizajes y de experiencias que abren al mundo a partir de los



En todos los documentos se observa una superación de la disyuntiva entre enseñar y cuidar, así como una búsqueda de formatos acordes a la franja etaria para definir los componentes didácticos. Se recuperan, valoran y resignifican desde criterios pedagógicos, las prácticas familiares, comunitarias y culturales del entorno de los niños y las niñas definidos como ámbitos de experiencia en consonancia con la propuesta del documento Políticas de Enseñanza (Quirós; Picco; Soto, 2012) y la definición de los principios de enseñanza, siguiendo los "Pilares de la didáctica de la Educación Inicial" (Soto y Violante, 2011). Estas ideas fuerza se presentan como principios irrenunciables en las acciones educativas referidas a la enseñanza de contenidos a los niños de 0 a 2 años.

En relación con los propósitos y los saberes a enseñar, en todos los DC se opta por las tres fuentes de contenidos definidos en el documento "Experiencias de Educación y cuidado en la primera infancia" (Picco; Soto y Malajovich (coord), 2013):

la cultura de crianza (saberes y prácticas que se inician en la cotidianeidad del hogar), aspectos del desarrollo y la alfabetización cultural asociada con la posibilidad de poner al alcance de los niños los bienes simbólicos propios de su cultura. De esta manera, se supera un modo de organización disciplinar propio de la escolaridad básica.

Este cambio en la mirada afecta también la forma cómo se define la calidad educativa. Ya no se habla de estándares o listas de cotejo en donde se registra hasta dónde ha llegado un niño o una niña en un momento determinado, sino que pone en consideración el modo en que los espacios que los reciben habilitan, acompañan, propician, abonan una propuesta educativa pertinente, situada y oportuna para todos los niños y las niñas que asisten a una institución independientemente del sector al que pertenezcan.

En este sentido, exceptuando el DC de Río Negro (2019) que explícitamente señala su alcance para todos los niños y niñas en las diversas modalidades de atención en la que participen, falta establecer un mayor diálogo intersectorial. La investigación actual muestra que la discusión en torno a la educación maternal debería situarse ya no tanto

"La alfabetización cultural como el modo de enriquecer los contextos de vida de los niños, niñas y bebés, partiendo de las prácticas familiares de crianza para mejorar y ampliar los repertorios culturales"



en la modalidad de gestión sino en la calidad del servicio que se brinda y en la necesidad de pensar modos de articulación y regulación entre los organismos que lo asumen (García García, 2013; Visintín, 2017; Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2021; Cardini, Guevara y Steinberg, 2021).

El tiempo de puesta en marcha de este proyecto, no nos permitió profundizar en otras líneas que podrían resultar útiles. Sin embargo, creemos que lo enunciado hasta aquí nos ofrece un punto de partida interesante a la hora de proponer un estudio comparativo en donde, por ejemplo, se pudieran encontrar semejanzas y diferencias entre los acuerdos que se observan en el ámbito educativo y los generados en otros sectores. En este sentido, específicamente los Centros de Desarrollo Infantil que dependen del Ministerio de Desarrollo Social, cuentan con una serie de documentos que, puestos en comparación, podrían facilitar el diálogo entre las instituciones que responden a sectores diversos y que están situadas en el mismo territorio.

Al pensar un diálogo intersectorial, una línea de

discusión podría ser la denominación de las instituciones que atienden a los niños y las niñas de 0 a 2 años. Como hemos reseñado, la configuración de las instituciones que atienden esta franja de edad se ha ido modificando a lo largo del tiempo a partir de los cambios producidos en el modo que se describía su funcionamiento y al niño, niña, bebé destinatario. A la denominación de salas cuna, guarderías, jardines maternales podríamos agregar otros numerosos nombres con los que se denominan estos espacios: salas comunitarias, centros de desarrollo infantil, centros de crianza, centros de primera infancia, servicios educativos de origen social, espacio de primera infancia, etc.

Este conjunto de denominaciones no es casual. Desde su constitución, los espacios de educación, atención y cuidado dedicados a la primera infancia asumieron diferentes funciones, en su mayor parte asistenciales o complementarias de la familia, además de la función educativa. A lo largo de los años, y especialmente desde finales de la década del ochenta, el Nivel Inicial ha tratado de definir su identidad, buscando superar la imagen de preparatorio para la escolaridad, complemen-

3ra Parte

tario de la acción familiar o simple acompañante del desarrollo evolutivo del niño pequeño. La LEN (Ley 26206, 2006) elige la denominación "jardín maternal". Por su parte, la Ley 26233 (2007), para denominar los servicios, utiliza "Centro de Desarrollo Infantil".

Como señalamos, los niños y las niñas asisten a uno u otro espacio dado que no son complementarios entre sí. La necesidad de articulación y de gestión entre todos los entes gubernamentales que se ocupan de garantizar el derecho que como ciudadanos tienen los niños y niñas de recibir educación integral, más allá del formato institucional, propuesto por la LEN en su artículo 22, y las discusiones actuales en torno a la designación "jardín maternal", habilitan un nuevo debate que supere lo hasta ahora planteado.

De hecho, uno de los debates que aparecen en los foros de discusión, justamente es la denominación "Jardín Maternal". En este sentido, es necesario reconsiderar a la luz del contexto histórico actual, - en donde la concepción de familia ya no refiere exclusivamente a un modelo conyugal y heterosexual con roles de género marcados por lo femenino y masculino - el modo de llamar a las instituciones que atienden a los niños y niñas pequeños. Esto supone revisar la forma en que se define el rol (cuestionamiento al rol de "segunda mamá"), y el sentido de las acciones que se realizan en estos espacios (cubriendo una carencia, una necesidad de las familias, un derecho del niño de apropiarse de los bienes culturales desde la cuna), etc.

Todas estas preguntas aportan a la reflexión sobre las claves que permitan identificar qué es y cómo es la educación maternal, más allá de los contextos y las modalidades. Creemos que abrir un espacio de discusión, en los modos de nominar, podría ofrecer aportes a la identidad del nivel y a la dimensión social de la educación.

Finalmente, nos interesa señalar que este estudio en su carácter descriptivo y exploratorio requeriría una contraparte cualitativa y situada que permitiera comprender la puesta en marcha de las orientaciones y prescripciones que surgen de los Diseños Curriculares. Sin esta contrapartida, resulta complejo avanzar en la construcción de sentido en cuanto a la calidad de los servicios.



Bibliografía



Libros Consultados

- ✓ Akoschky, J. (2002). La educación musical para niños y niñas de 2 y 3 años: Cantar, "tocar" y escuchar. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41-58.
- ✓ Aulicino, C., Gerenni, F., & Acuña, M. (2015). *Primera infancia en Argentina: políticas a nivel nacional.* Buenos Aires, Argentina: Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, CIPPEC. Recuperado el 10 de abril de 2021, de www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1166.pdf
- ✓ Calmels, D; Brailovsky, D. (2019). Jardín Maternal: dar a explorar, dar experiencia. *Olhar de Professor*. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591023
- ✓ Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. D. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Camilloni, A., Davini, M., Eldestein, G., Litwin, E. Souto, M. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidos.
- ✓ Carbal Prieto, J. (1976). *Guarderías Infantiles o Jardines maternales*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- ✓ Cardini, A., Guevara, J. y Steinberg, C. (2021). Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia. Buenos Aires: Unicef-Cippec.

- ✓ Carli, S. (1999). **De la Familia a la Escuela: Infancia, socialización y subjetividad.** Buenos Aires: Santillana.
- ✓ Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- ✓ Coriat, L. (1974, reedición digital 2017). *Maduración psicomotriz en el primer año del niño.* Buenos Aires. Obtenido de <u>www.lydiacoriat.com.ar/libro/</u>
- ✓ Dahlberg, G. y Moss, P. (2005). Más allá de la calidad en la Educación Infantil: Perspectivas modernas. Barcelona: Graó.
- ✓ Edelstein, G. (2015). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidos.
- ✓ Falk, J. (1997). *Mirar al niño: la escala de desarrollo del Instituto Pikler* (Lóczy). Buenos Aires: Ariana.
- ✓ Fairstein, G. (2005). ¿Cual es la diferencia entre lo que hacemos los docentes de maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la relación pedagógica en Jardín maternal. e Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicila, 1(1), 7-28.
- ✓ Fenstermacher, G. (1988). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos.* (págs. 150-180). Barcelona: Paidós.
- ✓ García García, M. (2013). Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones

- **en educación infantil.** Madrid: Ministerio de Educación de España.
- ✓ Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar el oficio.* Buenos Aires: Noveduc.
- ✓ Malajovich, A. (1991). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Anexo 1° Ciclo. Jardines Maternales. Buenos Aires: Secretaria de Educación y Cultura. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- ✓ Malajovich, A. (. (2006). Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ✓ Marotta, E. I., Rebagliati, S., Sena, C., y Ramírez, P. (2009). ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. Buenos Aires: Noveduc.
- ✓ Mayol Lassalle, M., Espinosa Salazar, A. E., Croso, C., Modé, G., y Entenza, A. . (2018). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe. São Paulo, Brasil: CLADE/ OMEP/EDUCO.
- ✓ Picco, P. y Soto, C. (2013). *Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 9 de Octubre de 2020, de www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006532.pdf
- ✓ Picco, P.; Soto, C. y Malajovich, A (coord). (2013). Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia. Buenos Aires:

Ministerio de Educación.

- ✓ Pinto, L. (2019). XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Buenos Aires: Fundación Santillana. Pitluk. (2007). *Educar en el Jardín maternal*. Buenos Aires: Noveduc.
- ✓ Pinto, L. (2019). XIV Foro Latinoamericano de Educación *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- ✓ Pitluk, L. y Azar, G. (coord). (2014). *Un Jardín Maternal pleno de posibilidades educativas*.

 Obtenido de Mlnisterio de educación. Dirección operativa de curriculo: www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni-jardin-maternal_0.pdf
- ✓ Quiros, A.; Picco, P.; Soto, C. (2012). *Políticas de enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Rebagliati, S. (2009). La tarea de educar. Sentidos del enseñar. En E. Marotta, S. Rebagliati, & C. (. Sena, ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente (págs. 61-68). Buenos Aires: Noveduc.
- ✓ Rivas, A. (Noviembre de 2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento Básico. XII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana. Obtenido de Fundación Santillana.
- ✓ San Martín de Duprat, H., Wolodarsky Estrín, S. y Malajovich, A. (1977). *Hacia el jardín maternal. Dilemas y propuestas.* Buenos Aires: Busqueda.

- ✓ Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2021). **Educar** en la **Primera Infancia**. (Unicef., Ed.) Obtenido de Unicef Argentina: www.unicef.org/argentina/publicaciones-v-datos/serie-conduccion-covid
- ✓ Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (16 de Julio de 2015). *Estándares de inclusión para los Centros de desarrollo infantil.*Obtenido de Ministerio de Desarrollo Social.
 Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia: www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/10/Estandares-de-inclusion-COCEDIC-Consejo-federal.pdf
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2005). *En el Jardín Maternal*. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2008). **Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción.** Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Obtenido de www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Soto, C. y Violante, R. (2011). *Didáctica de la educación inicial, Los pilares*. Obtenido de Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Zona Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares: isfdyt24-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed_.-Inicial-PILARES-MCyE.pdf

- ✓ Soto, C. y Violante, R. . (2011). *La organización de la Enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ UNICEF. (2019). *Políticas públicas de Primera Infancia: un camino prioritario*. Buenos Aires: UNICEF Argentina. Obtenido de https://www.unicef.org/argentina/informes/politicas-publicas-primera-infancia
- ✓ Urcola, D., Candia, M.R., Kac, M. (1998). *El Jardín Maternal*. Buenos Aires: Noveduc.
- ✓ Visintín, M. (2017). Guarderías, Jardines Maternales, Comunitarios, Centros de Primera Infancia... *Instituciones y miradas sobre la educación en los primeros años.* Voces del Fenix, 22-31.

Diseños curriculares consultados

- ✓ Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015. (2011). Córdoba: Ministerio de Educación de la Pcia de Córdoba.
- ✓ Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial. (2019). San Luis: Ministerio de Educación.
- ✓ Diseño curricular para el nivel de educación inicial. (2014). Posadas: Ministerio de Educación.
- ✓ Diseño curricular para la educación inicial. Versión 1.0. (2019). Río Negro: Ministerio de Educación y Derechos humanos.
- ✓ Diseño Curricular para la Educación Inicial.

Niños de 2 y 3 años. (2000) Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. CABA.

- ✓ Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños desde 45 días hasta 2 años. 45 días-2 años (2016) Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. CABA.
- ✓ Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco general (2000) Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. CABA.
- ✓ Diseño curricular para la educación inicial (2008) Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- ✓ Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo. 45 días-2 años (2012) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ✓ Lineamientos Provinciales para el Primer Ciclo de Nivel Inicial: Jardín Maternal. 45 días-2 años (2015). Ministerio de Educación. Tierra del Fuego.
- ✓ Diseño Curricular de Educación Inicial Primer ciclo Jardín maternal. 45 días-2 años. (2015). Ministerio de Educación. San Juan.
- ✓ Diseño curricular para la educación inicial Jardín Maternal y de infantes. (2018). Ministerio de Educación. Jujuy.
- ✓ Diseño curricular nivel inicia (2012). Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa.
- ✓ Diseño Curricular Educación Inicial. (Jardín maternal y Jardín de Infantes). (2019) Ministerio

de Educación Ciencia y Tecnología. Catamarca.

- ✓ Currículum para la Educación Inicial (2015). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Chaco.
- ✓ Diseño Curricular para Educación Inicial. (2010). Ministerio de Educación. Salta
- ✓ Diseño Curricular para la Educación Inicial. 45 días-5 años. (2015). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. La Rioja.
- ✓ Diseño Curricular Provincial. Nivel Inicial. (2015). Dirección General de Escuelas. Mendoza.
- ✓ Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte I: Marco general. 45 días-5 años (2015) Consejo Provincial de Educación. Santa Cruz.
- ✓ Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte II: Jardín Maternal. 45 días-2 años. (2015). Consejo Provincial de Educación. Santa Cruz.
- ✓ Diseño Curricular Inicial. (2011). Dirección de Educación inicial. Chubut.

Marco normativo

- ✓ **Ley 27045.** (2015). Obtenido de Modificación LEY N° 26.206. Obligatoriedad sala de 4 años: www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-2014-240450
- ✓ **Ley 26061.** (2005). Ley de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes. Obtenido de Ministerio de Justicia

Bibliografía

y Derechos humanos: <u>servicios.infoleg.gob.ar/</u> infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/ norma.htm

- ✓ Ley 26150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual. Obtenido de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto
- ✓ Ley 26206. (2006). Ley Nacional de Educación. Obtenido de Ministerio de Justicia y Derechos humanos: www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf
- ✓ Ley 26233. (2007). Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Obtenido de Ministerio de Justicia y Derechos humanos: servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/125000-129999/127532/norma.htm
- ✓ Ley 27064. (2014). Obtenido de Ley de Regulación y Supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial: www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27064-240851
- ✓ Ley 27064. (2015). Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial. Disposiciones Generales. Obtenido de servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240851/norma.htm#:~:text=Regulaci%C3%B3n%20 y%20Supervisi%C3%B3n%20de%20 Instituciones,Incluidas%20en%20la%20 Ense%C3%B1anza%20Oficial.&text=Las%20 instituciones%20que%20brindan%20 educaci%C3

Anexo

Cuadro 1. Jurisdicciones que cuentan con un diseño curricular exclusivo para Jardín Maternal

Jurisdicción	Instrumento	Año
San Juan	Diseño Curricular de Educación Inicial - Primer ciclo - Jardín maternal. 45 días-2 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006398.pdf	2015
Tierra del Fuego	Lineamientos Provinciales para el Primer Ciclo de Nivel Inicial: Jardín Maternal. 45 días-2 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006404.pdf	2015
Buenos Aires	Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo. 45 días- 2 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006404.pdf	2012
	Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco general www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni_dc_marco-general_0.pdf	2000
Ciudad de Buenos Aires	Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños desde 45 días hasta 2 años. 45 días-2 años www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_inicial_45_a_2_anos-2016_0.pdf	2016
	Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años. www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni_dc_2-y-3-anos_0.pdf	2000

Cuadro 2.
Jurisdicciones que cuentan con Diseño curricular que contempla ambos ciclos (JI – JM)

Jurisdicción	Instrumento	Año
Río Negro	Diseño Curricular para la Educación Inicial. 45 días-5 años educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/edu_inicial/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educacion%20inicial%20.pdf	2018 (2019)
Jujuy	Diseño curricular para la educación inicial Jardín Maternal y de infantes www.edalogo.org/jujuy/inicial-jardin-maternal-jardin-de-infantes/diseno-curricular	2018
Catamarca	Diseño Curricular Educación Inicial. Jardín maternal y Jardín de Infantes. 45 días-5 años <u>www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006368.pdf</u>	2016
Santa Cruz	Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte I: Marco general. 45 días- 5 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006399.pdf	2015
Salita Gruz	Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte II: Jardín Maternal. 45 días- 2 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006400.pdf	2015
La Rioja	Diseño Curricular para la Educación Inicial. 45 días- 5 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006386.pdf	2015
Mendoza	Diseño Curricular Provincial. Nivel Inicial. 45 días- 5 años www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf	2014 (2015)
Chaco	Currículum para la Educación Inicial. 45 días- 5 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006370.pdf	2013
La Pampa	Diseño curricular inicial www.edalogo.org/la-pampa/inicial/diseno-curricular-inicial	2012
Chubut	Diseño Curricular Inicial. 45 días- 5 años www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/inicial/Diseno_Curricular_Nivel_Inicial.pdf	2011
Salta	Diseño Curricular para Educación Inicial. 45 días-5 años edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/disenos-curriculares/ diseno-curricular-para-educacion-inicial/961-diseno-curricular-para-educacion-inicial-1/file	2010
Entre Ríos	Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (45 días-5 años) www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003210.pdf	2008

Cuadro 3. Jurisdicciones que no incluyen el ciclo Jardín Maternal en sus Diseños curriculares

Jurisdicción	Instrumento	Año
San Luis	Diseño curricular jurisdiccional de jardines de infantes de nivel inicial www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2019/10/Dise%C3%B1o-Curricular-Jard%-C3%ADn-de-Infantes.pdf	2019
Córdoba	Diseño curricular de la educación inicial www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf	2011/ 2015
Tucumán	Diseño curricular para jardines de infantes de 3, 4 y 5 años www.educaciontuc.gob.ar/direcciones/inicial/disenocurricular2015.pdf	2015
Misiones	Diseño curricular para el nivel de educación inicial www.cgepm.gov.ar:8888/educinicial/wp-content/uploads/2016/03/RES245MCE-CyT17JUL2014.pdf	2014

Cuadro 4. Jurisdicciones que no han actualizado sus Diseños curriculares a partir de la LEN

Jurisdicción	Instrumento	Año
Corrientes	Diseño curricular para jardines de infantes de 3, 4 y 5 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000313.pdf	1997
Formosa	Diseño curricular inicial es.scribd.com/document/104194629/Diseno-Curricular-de-Formosa-Nivel-Inicial	1997
Santiago del Estero	Diseño curricular para jardines de infantes de 3, 4 y 5 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000312.pdf	1997
Santa Fe	Diseño curricular para jardines de infantes de 3, 4 y 5 años www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000363.pdf	1997
Neuquén	Diseño curricular para jardines de infantes de 3, 4 y 5 años www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularnivelinicial.pdf	1995

Cuadro 5. Marco regulatorio

Marco legislativo	
Ley de Educación Común N°1420 (1884). Argentina. Disponible en <u>recursos-data.buenosaires.gob.ar/ckan2/distritos-escolares/Ley_1420.pdf</u>	1884
Convención de los Derechos del Niño (CDN) firmado el 20 de noviembre de 1989 y en vigor desde el 2 de septiembre de 1990 ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989. Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado. Disponible en ACNUDH Convención sobre los Derechos del Niño (ohchr.org)	1989
Ley sobre la Convención de los Derechos del Niño (CDN) N°23849 de 1990 - Sancionada: Setiembre 27 de 1990. Promulgada de hecho: Octubre 16 de 1990 Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina. Disponible en: servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm	1990
Incorporación a nuestra Constitución Nacional en la reforma de 1994. Constitución Nacional (1994). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina. Disponible en: servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm	1994
Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, N° 26.061 (2005). Argentina. Disponible en: siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0823.pdf Regula acerca de la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina. Los derechos que se reconocen están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño.	2005
Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina. Disponible en: servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm	2006
Ley N°26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina. Disponible en: servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/120000-124999/121222/norma.htm	2006
Ley N°27045 Educación inicial. Ley N° 26.206. Modificación. Sancionada: Diciembre 03 de 2014, Promulgada de Hecho: Diciembre 23 de 2014. Argentina. www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto	2014

105

