

## El currículum inexistente. Presencias y ausencias de la política curricular para el Nivel Inicial\*

Adriana Hereñú

*Para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy, en América y en las demás tierras; y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor, y los puentes colgantes, y la luz eléctrica; para que cuando el niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores y qué quiere decir cada color; para que el niño conozca los libros famosos donde se cuentan las batallas y las religiones de los pueblos antiguos. Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres, donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia, y son magia de verdad, más linda que la otra; y les diremos lo que se sabe del cielo, y de lo hondo del mar y de la tierra; y les contaremos cuentos de risa y novelas de niños, para cuando hayan estudiado mucho, o jugado mucho, y quieran descansar. Para los niños trabajamos, porque son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo.*  
José Martí, *La edad de oro* (1889)

A partir de las discusiones y experiencias que, especialmente en los '60, se multiplicaron en torno a las definiciones de especificidad del Jardín de Infantes, se fue definiendo al Nivel Inicial<sup>1</sup> como una institución educativa con ciertas condiciones didácticas. Por ejemplo, el juego creativo –considerado como proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños– o el modo de problematizar la realidad –a partir del sostenimiento de las preguntas y dilación de explicaciones por parte del docente– fueron delineando una propuesta diferente en sus contenidos y métodos a las tradicionales de escolarización en la escuela primaria. Y también se fue constituyendo como un modelo de institucionalización de la infancia en contrapunto con instituciones de guarda, protección y vigilancia de niños, como las casas cuna, orfanatos y guarderías fabriles<sup>2</sup>.

---

\* El presente artículo expone algunos de los argumentos centrales de mi tesis presentada en la Maestría en Políticas Públicas para la Educación (UNL), defendida en agosto de 2016.

<sup>1</sup> Los distintos nombres que el nivel fue adoptando tales como pre-primario, preescolar e inicial dan cuenta de la diversificación y heterogeneidad que lo ha caracterizado a lo largo de su historia, además de evidenciar distintas posturas frente a la enseñanza. Preescolar remite a la preparación para la escuela primaria, especialmente para la lectoescritura. Inicial, denominación que se encuentra vigente, alude a la especificidad del nivel, fruto de arduas discusiones didácticas en torno a los contenidos que deben ser enseñados en el jardín de infantes.

<sup>2</sup> Recomiendo el ensayo de Frigerio (2008) donde la autora, con agudo sentido crítico, interpela los múltiples relatos que a través de textos, leyes e institucionalizaciones de diferente orden, dan

Aunque esta concepción fue incorporada en la discusión pedagógica desde muy temprano, llevó muchos años instaurarla en la práctica a través de políticas públicas que la viabilizaran en expansión y organización del nivel en todo el país ya que el desarrollo del sistema educativo centró históricamente sus esfuerzos en la universalización de la educación elemental, dejando al Nivel Inicial sin definición política, institucional y pedagógica hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX.

Las definiciones políticas que caracterizan al Nivel Inicial en su organización y funcionamiento, como así también la forma que fue adoptando en su expansión por el territorio nacional, dan cuenta de un modo particular de abordar las tensiones y los debates que han atravesado su conformación histórica<sup>3</sup>. La tensión entre función asistencial y función educativa del nivel, y la discusión acerca de la especificidad pedagógica del mismo –respecto de los objetivos, contenidos y métodos propios del nivel primario–, son dos asuntos que han delineado itinerarios de discusión pedagógica, filosófica y política a lo largo de su historia (Diker, 2012). Este último aspecto ligado a la política curricular es el que abordaremos en este artículo, desentrañando la particular condición del Nivel Inicial en la provincia de Santa Fe, carente de currículum oficial hasta la década del '90.

Como consecuencia de la ausencia de políticas estatales que impulsaran la expansión de los Jardines de Infantes y definieran pautas homogéneas de organización y funcionamiento, el desarrollo histórico del nivel muestra como un rasgo característico la diversificación que, específicamente en la provincia, cuenta con jardines nucleados en articulación con salas en escuelas primarias, salas del nivel inicial que dependen de escuelas primarias, jardines de infantes comunes, escasa cantidad de jardines maternos oficiales, y jardines de infantes y maternos de índole privada<sup>4</sup>.

Respecto de la especificidad pedagógica ligada a objetivos, contenidos y criterios metodológicos para el nivel, los años sesenta se caracterizaron como un momento de

---

cuenta de políticas des-subjetivantes que se han dado a lo largo de nuestra historia y que perduran en la actualidad con diversos modos de judicialización, psicopatologización y criminalización, a pesar de los discursos reivindicadores de los derechos de los niños y niñas plasmados en leyes de reciente sanción. Se desentrañan así conceptos relevantes para la comprensión de las infancias mutiladas, donde cuidado y protección enmascaran castigo y borramiento de la memoria y de la cultura.

<sup>3</sup> Para profundizar sobre la historia de la educación inicial en nuestro país remito al trabajo de Ponce (2012). Allí se reconstruye la historia del nivel desde sus inicios, en el siglo XVIII, como asistencia a niños en situación de abandono, pasando por la Ley 1420, analizando las concepciones filosóficas, políticas y pedagógicas con minuciosidad, hasta la actualidad.

<sup>4</sup> Para conocer la organización actual del Nivel Inicial en Santa Fe remito a [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=121868](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121868)

cambios en la concepción del Jardín de Infantes y las prácticas que allí se desarrollaban. En primer lugar, se consolidó su proceso de masificación que abarcó a todos los sectores sociales sin excepción, extendiéndose desde las capas más adineradas hasta los barrios más humildes. En segundo lugar, la impronta de la Escuela Nueva<sup>5</sup> terminó de llegar al Jardín de Infantes cuestionando la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento (Fritzche y Duprat, 1968). Precisamente estas autoras señalan que en esos años, la influencia de la psicología se plasmaba en las planificaciones del docente al definir objetivos de largo plazo y enunciarlos con el infinitivo “desarrollar” o “propiciar”. También destacan la casi desaparición de los contenidos de las planificaciones, ya que los mismos aparecían implícitos en los objetivos específicos. Los postulados que cuestionaban la concepción de aprendizaje vigente hasta el momento, que entendía el rol del alumno como pasivo, fueron modificados promoviendo un alumno activo y un docente que propicia pero no dirige permanentemente la actividad.

Se podría decir que los enunciados de la Escuela Nueva habilitaron la búsqueda de nuevos sentidos para el currículum que guía la educación de los niños y niñas entre los tres y cinco años. Fritzsche y Duprat expresaban los modos alternativos que pusieron en práctica en el Jardín N° 1 de Vicente López, en la provincia de Buenos Aires:

---

<sup>5</sup> El heterogéneo movimiento pedagógico denominado “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Nueva Educación” estuvo constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario pedagógico internacional. Sus postulados tuvieron un importante impacto en la producción de numerosas experiencias oponiéndose, en parte, a la escuela normal positivista. El escolanovismo estuvo potenciado por los horrores de la guerra de 1914 y el hambre y la desocupación materno-paterna, producto de la crisis mundial de 1930. La guerra fue evaluada como producto del fracaso de la educación recibida por las generaciones adultas. Las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad formuladas por Rousseau; las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital de Pestalozzi; la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de Fröebel, fueron referentes fundamentales en este movimiento y se plasmaron con fuerza en la concepción pedagógica del Jardín de Infantes. Como movimiento abarcó propuestas, expresiones y corrientes variadas, reuniendo a pensadores tan diferentes como John Dewey, María Montessori, Ovidio Décroly y Jean Piaget. Lo que los unía era la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional. Desde perspectivas y prácticas diferentes, Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery y Florencia Fossati, fueron algunos de sus defensores en la Argentina. Las posiciones más filosóficas estuvieron representadas por pedagogos de institutos de formación docente y universitarios como Mantovani y Calzetti. La Escuela Nueva, por la heterogeneidad de sus postulados, también abrazó concepciones tecnicistas en sus diversos matices, así es como se subsumió a los imperativos de un orden conservador durante la década del '30. Su ideario “comenzó a ser encorsetado por los pedagogos simpatizantes de los gobiernos militares y nacionalistas en una matriz moral y de control disciplinario” (Carli, 2002:233).

*Como fruto de esa experiencia, publicaron en 1968 el famoso libro Fundamentos y estructura del jardín de infantes, en el que sistematizaron su experiencia y la articularon con un fuerte sustento teórico; para ello tomaron los aportes de los norteamericanos Willis y Stegman y los combinaron con ideas escolanovistas de sesgos psicopedagógicos y psicológicos. La versión de Duprat y Fritzsche tenía además, un tinte más latinoamericano, ya que rescataban aportes de la pedagogía brasileña (Ponce, 2012:77).*

En sus prácticas diarias los niños asumían un rol activo y en consonancia, el conocimiento de la realidad debía hacerse en contacto con ella. Las “experiencias directas” daban la posibilidad a los pequeños, del contacto con la realidad sin sustitutos, de modo tal que permitían participar en situaciones concretas de la vida cotidianas. En las visitas se estimulaba para que los niños hablaran con los distintos profesionales, trabajadores y vecinos del barrio o negocio, los reportearan, hicieran dibujos del lugar, entre otras actividades. Este era considerado el mejor modo para iniciar el trabajo por unidad de adaptación o por centro de interés, aunque era muy difundido también el trabajo en los llamados “rincones” o “corner”.

Este texto también fue el primero en el que se alude a la presencia de “maestras y maestros” en los jardines. Se afirma allí que “desde la creación de los primeros Jardines de Infantes ha sido aceptado que el educador más indicado para grupos en edad preescolar es la mujer” (Fritzsche y Duprat, 1968:87). Sostienen las autoras que los aportes de las corrientes psicológicas plantean la necesidad de contar con personal masculino en los jardines para una mejor formación del “yo”. Se informa también que en las sesiones de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar) se había aceptado que se consideraba apto el educador masculino para la educación preescolar.

Las experiencias directas ocuparon un lugar muy importante en la renovación del jardín. Sin embargo, mientras Fritzsche y Duprat la incorporan en su obra, Lydia Bosch, Lilia Menegazzo y Amanda Galli en *El jardín de infantes hoy* –cuya primera edición es de 1969– no las mencionan. Ambos textos integraron la teoría y la práctica de modo tal que quienes los consultaban encontraban las respuestas para la reflexión y para la tarea concreta del aula. A su vez, dan cuenta de los espacios transitados por las autoras, Fritzsche y Duprat viviendo la experiencia en las salas y Bosch más atenta a los postulados científicos desde la cátedra de la UBA. Este conjunto de experiencias favoreció la expansión del nivel en los ‘60 y contribuyó a la experimentación de nuevas propuestas didácticas e indagación teórica, pero fue trastocada e interrumpida por la

dictadura iniciada en 1976 que detentaba otra concepción filosófica y pedagógica. La concepción de la llamada Educación Personalizada era el basamento de la formación docente, basta con mencionar el libro de Víctor García Hoz que todos los maestros formados en ese período recordarán: *Educación personalizada*<sup>6</sup>.

Los documentos emanados de los ministerios muestran la atención especial que generó la educación de los más pequeños. El embate de una política de ajuste y de reestructuración en el marco de prácticas autoritarias y represivas se emparentaba directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a la sociedad toda. Los diseños curriculares, circulares técnicas, libros que se publicaban –entre otros la *Enciclopedia Práctica Preescolar*–, tenían una detallada enunciación de objetivos por dominio y las sugerencias de actividades muy bien explicitadas a fin de que los docentes siguieran las guías pensadas por los técnicos. Esta publicación de gran difusión entre los docentes del nivel, permitía encontrar las bases conceptuales para la elaboración de las planificaciones como así también las sugerencias de actividades que se podían realizar con los niños, siendo un material que simplificaba la labor y al mismo tiempo reducía las posibilidades de pensar más situada y creativamente de acuerdo al contexto en donde se aplicaba la intervención pedagógica. La circulación de algunos libros infantiles, la prohibición de otros, las canciones que se podía escuchar y las que no, también daban cuenta del clima de prohibición y terror que se vivía.

Durante la dictadura fue evidente la preocupación acerca de la “penetración ideológica”. Un documento emanado del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación lo manifiesta claramente<sup>7</sup>. Un sobresalto embarga la lectura al llegar al capítulo III titulado “Estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo”. En el apartado que se refiere a los niveles preescolar y primario, tratándose de la educación de los niños, asegura:

*Que el accionar se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas y conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles*

---

<sup>6</sup> Texto emblemático utilizado en la formación docente y para la capacitación de los docentes en ejercicio en todo el territorio nacional, especialmente mencionado en las clases del Departamento de Perfeccionamiento Docente difundidas en Santa Fe a través de las Circulares y Boletines Educativos. También consta en la bibliografía del Documento curricular de 1983.

<sup>7</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Resolución N° 538, *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires, 27/10/1977.

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

Resulta evidente que las acciones que se enunciaban como reprobables eran, en definitiva, aquellas por las cuales entendemos y justificamos el oficio de enseñar. La libertad como condición de la democracia, el conflicto y la discusión sin tapujos y sin miedo, condiciones por excelencia de la política pero también de una pedagogía que se enlazaba con la política. Era interesante y sorprendente la preocupación de los cuadros ideológicos que servían a la dictadura acerca de la educación de los más pequeños. Tendemos a pensar que el acento estaba puesto en la política destinada al nivel secundario, terciario y universitario como semillero de militantes políticos. Sin embargo también se dedicaban a entender y reprimir los modos cómo los maestros podían ejercer una penetración ideológica en sus alumnos a través de juegos, hábitos, cuentos, reflexiones o el simple hecho de otorgarles la posibilidad de la palabra propia.

Una vez más se hace necesario comprender los mecanismos propios del autoritarismo para identificarlo aun cuando aparezca camuflado bajo formas aparentemente democráticas que esconden prácticas ligadas a la falta de participación, control y silenciamiento sistemático. La pedagogía autoritaria impuso un disciplinamiento a partir de “permisos”, “prohibiciones” y “amenazas” de un modo unilateral. En verdad, con estas operaciones discursivas unívocas plasmadas en el “deseo de fundar un nuevo orden educativo”, se evidenciaba un modo de pensamiento dicotómico que dejaba afuera todo lo que es diferente, por defectuoso, enfermo, peligroso. Las ideas católicas, ligadas a la filosofía aristotélico-tomista y a la educación personalizada especialmente desde la vertiente del autor español García Hoz, fueron útiles al Estado autoritario para lograr la formación de ciudadanos funcionales al régimen.

La Educación Personalizada fue adoptada como pedagogía oficial de la dictadura. Su principal exponente, García Hoz, había difundido su teoría en España y había sido

invitado a nuestro país en muchas ocasiones a fin de transmitir sus ideas en diversos ámbitos de formación pedagógica. En este sentido, Fabiana Alonso (2009) explica que

*Durante la última dictadura militar la arbitrariedad cultural impuesta en la educación pública de la provincia de Santa Fe se configuró a partir de la conjunción de contenidos provenientes del nacionalismo, del catolicismo integral y de la pedagogía personalista en la vertiente de Víctor García Hoz. Desde esta matriz se justificó el combate contra el enemigo subversivo en el campo educativo (Alonso, 2009:10).*

Las premisas rectoras de la política educativa a nivel nacional contaban con sus equivalentes en la provincia a través de decretos, resoluciones, disposiciones y documentos emanados del Departamento de Perfeccionamiento Docente, difundidos en las escuelas y jardines para su conocimiento y cumplimiento a través de circulares y boletines educativos<sup>8</sup>. En los siguientes fragmentos, los fundamentos de la política educativa nacional plasmados en boletines informativos provinciales, revelan la concepción de educación que la dictadura pretendió imponer:

*La escuela es un medio privilegiado para la formación integral del hombre, en cuanto que ella es centro de donde se elabora y transmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia.*

*La educación vista desde una cosmovisión humanista y cristiana, implica perfección o plenitud del hombre [...]*

*Desde el punto de vista de la concepción citada el Fin de la educación consiste en la formación de la persona humana en su fin último tanto natural como sobrenatural. Por eso, el educador no sólo deberá tener como objetivo el ayudar a adquirir conocimientos, sino, fundamentalmente, a crecer espiritualmente.*

*Víctor García Hoz dice que “la ejemplaridad es la primera condición de todo magisterio; de suerte cuando un hombre no realiza en sí la perfección humana no puede ser llamado maestro en sentido absoluto”.*

---

<sup>8</sup> Los decretos, resoluciones y disposiciones se encuentran en el Archivo Jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación. Las circulares y boletines educativos se pueden consultar en la Biblioteca de AMSAFE Rosario, en la Biblioteca Pedagógica de la ciudad de Santa Fe y en la Biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

*Una educación basada en una concepción humanista y cristiana debe tener como modelo a Dios hecho hombre, Cristo.*

*Bibliografía:*

*Derisi, Octavio: Esencia y vida de la persona*

*Sánchez, Francisco Luis: Fundamentos y fines de la educación. Educadores de Córdoba: Reflexiones sobre filosofía individual y social de la educación.*

*Bonamín, Víctor: Evangelización de la cultura.*

*Juan Pablo II: Catechesis tradendae. Documentos de la Iglesia (Boletín de Educación y Cultura, N° 3, Santa Fe, mayo de 1980:57).*

En otro pasaje se evidencia la apelación a los directivos que debían velar por el cumplimiento de los preceptos e indicaciones emanados desde el Ministerio e informados a través de documentos oficiales:

*Se recuerda a los señores directivos:*

*Tiene plena vigencia la Circular 44/79, referida a presentación y relación docente-alumno entre sí. La misma se transcribe a continuación:*

*Los establecimientos educacionales deben constituir en su medio, verdaderos centros de formación integral de las personas.*

*Ello, consecuentemente con el fin de la Educación de la Nación Argentina en cuanto establece “la formación integral y permanente del hombre”; y es en esa noción de continuidad que la educación tiene en la vida de la persona humana, donde a nuestros establecimientos educativos les cabe una encomiable responsabilidad: formar al hombre de hoy, atendiendo a las buenas costumbres arraigadas en nuestra tradición nacional y en nuestra singular escala de valores, que se basan en los fundamentos de la moral cristiana (Boletín de Educación y Cultura, N°1, Santa Fe, Marzo 1981:22-23).*

El catolicismo se erigía, entonces, en una especie de garantía ideológica que limitaba y detenía el proceso de secularización, a la vez que se volvía un mecanismo de protección de la integridad cultural del “ser nacional”. En este sentido, Kaufmann (1999) ha destacado el desarrollo de una “pedagogía cristiana” con pretensiones universalistas a la vez que fuertemente excluyente de la pluralidad y la diferencia que se asentaba en principios incuestionables propios de las teorías pedagógicas perennialistas, desde las que se propiciaba que los docentes se volvieran custodios y difusores de una verdad



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

### **Una política curricular para el Nivel Inicial**

En la provincia de Santa Fe durante los años sesenta, lejos de considerarse como una anomalía, para muchas docentes la condición de ausencia de currículum significó una apertura que posibilitó mayor grado de creatividad en la planificación de las clases, proyectos o unidades didácticas. Mucho de lo que habían aprendido en su formación como docentes era indispensable a la hora de organizar la enseñanza, como así también las publicaciones y bibliografía específica que se difundían, por ejemplo las publicaciones y encuentros organizados por la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar) como así también las producidas por otras jurisdicciones como Córdoba y Buenos Aires. Formalmente esto fue así hasta la década del 90 donde, a partir de la Ley Federal de Educación, se institucionaliza el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Sin embargo, durante la dictadura los Jardines de Infantes y las Salas de Preescolar que funcionaban en las escuelas primarias recibieron suficiente cantidad de documentos con indicaciones didácticas que señalan que, a pesar de la ausencia de currículum, existía un fuerte control del contenido a enseñar y de la metodología empleada<sup>9</sup>. Esta situación paradójica nos ubica frente a dos realidades distintas: en Santa Fe no existió un diseño curricular vigente hasta la década del '90 posibilitando cierta autonomía y creatividad pedagógica, según el decir de los docentes, pero también, según revela el análisis de las fuentes, que una cantidad sistemática de documentos curriculares fueron enviados a los jardines de infantes y salas de preescolar con indicaciones didácticas específicas.

Así en el fascículo 2 de la Circular *De lo Técnico* (noviembre-diciembre de 1976) se detalla una selección de unidades didácticas para la Educación Preescolar elaboradas por la supervisión, difundida por medio de las circulares y también a través de concentraciones de personal de Jardines de Infantes a fin de intercambiar opiniones con

---

<sup>9</sup> Estas indicaciones didácticas, emanadas del Departamento de Perfeccionamiento Docente, se difundían a través de *Circulares de lo Técnico* (1976 a 1979) y *Boletines de Educación y Cultura* (1980 a 1983).

respecto a los siguientes temas: selección de unidades didácticas y actividades básicas.

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

La diferencia entre la manera de trabajar de los docentes del nivel en ese momento, basado en los llamados “rincones” –donde las grandes áreas de conocimiento discurrían ligadas a la posibilidad de cada niño de experimentar, problematizar, errar y volver a intentar en un clima de juego y trabajo colectivo–, y la imposición –a través de los documentos oficiales, de organizar la actividad áulica en base a unidades didácticas mucho más estructuradas, con objetivos específicos y más delimitados–, exigió un proceso de imposición didáctica que el personal directivo de las escuelas y jardines de infantes debían asumir como responsables de garantizar esas planificaciones y actividades en cada una de las salas.

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

Se le daba, a su vez, una importancia relevante a los criterios de selección y de organización de los contenidos, llamados “Criterios de ajuste de los contenidos”:

- *Criterio de significación: deben tener sentido e importancia para los niños, que son quienes realizarán las experiencias. Esto contribuirá esencialmente a un alto nivel motivacional y energético.*
- *Criterio de pertenencia: deben provocar cambios en el comportamiento para así alcanzar los objetivos de la educación preescolar.*
- *Criterio de eficiencia: deben permitir que el niño obtenga la mayor cantidad de logros posibles.*
- *Criterio de validez: deben representar la mejor selección del contenido para cada grupo particular de niños (Boletín de Educación y Cultura, N°7, septiembre 1981:13).*

Las docentes debían presentar los contenidos vitales como estructuras en los mismos términos como el niño percibe la realidad y distribuir gradualmente las propuestas infantiles para facilitar las fases psicológicas de observación, asociación y expresión. Se recomendaba también que, conforme con la pre-conceptualización del pensamiento infantil, debían evitarse las maxi o macro globalizaciones.

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

- 1- *Denominación de la unidad.*
- 2- *Presupuesto de tiempo; regulado exclusivamente por el interés de los niños.*
- 3- *Objetivos; desglosados de los generales de la sección y abiertos hacia tres dominios de la conducta (socio-afectivo-psicomotriz-cognitivo) expresados en términos de conducta del alumno. Operativos y evaluables.*
- 4- *Contenidos; formativos e informativos.*
- 5- *Medios de realización, experiencia inicial y desarrollado a través de las propuestas del niño, utilizando los otros medios de realización. Actividades verbales, plásticas, musicales, motoras, de convivencia.*
- 7- *Juego dramático; jugamos a...*
- 8- *Evaluación (Boletín de Educación y Cultura, N° 7, septiembre 1981:15).*

Las orientaciones didácticas, como se observa, seguían estando presentes en

todos los *Boletines de Educación*, ofreciendo sugerencias sobre cuestiones teóricas que sostenían las propuestas curriculares que se pretendía que los docentes adoptaran. Así mismo se contemplaban actividades de variada índole, debidamente secuenciadas para alcanzar las metas propuestas, en plazos determinados y que indefectiblemente permitieran operar cambios propicios en la conducta de los educandos. Cada docente debía hacer su propio planeamiento que le serviría para conducir, en su grupo, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos metodológicos se establecía que cada docente, partiendo de una realidad, debía especificar objetivos, organizar contenidos y actividades, que revelen ese proceso y que permitan la comprobación de los resultados obtenidos.

Con el título “Información y Conducción Educativa”, la Dirección General de Educación Preescolar planteaba una serie de consideraciones relacionadas con la selección, secuenciación y complejización de los contenidos para el nivel. Este título es significativo porque refería a cuestiones propias del diseño curricular en momentos en que estaba llevándose a cabo la experiencia piloto para la elaboración de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial (*Boletín de Educación y Cultura*, N° 6, agosto 1982:11) Podemos suponer que la difusión de estos contenidos y su base conceptual, pretendía instalar entre los docentes la necesidad de contar con planificaciones estructuradas.

### **Lineamientos Curriculares en el otoño represivo**

Durante los años 1981-1982 los jardines de infantes recibieron unos documentos emanados de la Dirección General de Nivel Preescolar a cargo de la Profesora Adela del M. Bombín de Giancarelli<sup>10</sup>. Se dividían en:

- *Unidad de información*: contenía una detallada especificación de la estructura organizativa que debía tener el currículum del Nivel Inicial.
- *Unidad de análisis*: que desarrollaba distintos temas teóricos referidos a los elementos constitutivos del currículum que los docentes debían analizar, escribir conclusiones y enviarlas a la Dirección General del Nivel Inicial. Los temas eran: objetivos, contenidos, metodología, aspecto interrelacional, experiencias de aprendizaje, evaluación.
- *Unidad de análisis y experiencia*: donde además de la reflexión sobre los temas que allí se desarrollaban, los docentes debían poner en práctica las actividades que se sugerían y explicitar los resultados. Los temas contemplaban los contenidos del nivel en sus

---

<sup>10</sup> Durante su gestión como Directora General de Educación Preescolar generó una cantidad considerable de clases de perfeccionamiento difundidas en los *Boletines*, como así también los documentos que llegaban a los jardines. Además fue activa integrante de la comisión encargada de elaborar los Lineamientos curriculares.

respectivas áreas, educación musical, ciencias, dramatización y teatro, actividades de lenguaje, actividades de educación física, expresión y comunicación<sup>11</sup>.

Es de destacar que en esta misma época, concretamente en 1981, se constituyó una comisión destinada a elaborar un currículum para el nivel. A partir de una experiencia piloto donde participaron Jardines de Infantes seleccionados, dicha comisión logró escribir un documento curricular aprobado en 1983, que se derogó en 1984 sin haber logrado entrar en vigencia.

Una gran cantidad de indicaciones curriculares fueron plasmadas en los *Boletines* de 1983 que parecen pretender instaurar, fijar y cementar las concepciones detentadas por la política educativa dictatorial ante el inminente y próximo proceso electoral. Estos breves pasajes así lo evidencian:

*Fundamentos de la acción educativa en el Nivel Pre-primario*

*Desde los primeros años de vida el niño debe tener oportunidades de vivenciar situaciones que le permitan descubrir su ubicación dentro de la comunidad social organizada y los derechos y responsabilidades que le son propios. [...]*

*[...] A los cinco años su lenguaje oral está en neta evolución. Su vocabulario se enriquece a ritmo acelerado. Adquiere facilidad para expresar coordinadamente su pensamiento.*

*Ese pensamiento intuitivo que lo hace incapaz de intentar razonamientos sobre la existencia de Dios, pero que puede intuir en la percepción de la Naturaleza y del amor de los seres queridos.*

*Por las mismas características de su pensamiento, es incapaz de formar su propia moral y organizar su escala de valores. Asimila las pautas morales que el mundo de los adultos utiliza para su desenvolvimiento social (Boletín de Educación y Cultura, N°2, marzo 1983:12-13)*

*7- Cómo encarar los temas patrióticos*

*Los temas patrióticos deben ser especialmente preparados para presentarlos a un grupo de niños pequeños.*

*El niño que se halla en la etapa del pensamiento intuitivo no puede comprender una noción que le es abstracta por tratarse de un tiempo pasado.*

---

<sup>11</sup> Los documentos mecanografiados llegaban a los jardines de infantes y salas de preescolar con indicaciones de actividades que los docentes debían cumplimentar, y elevar a la supervisión en tiempo y forma durante los años 1981-1982.

*Sin embargo, hay en él una tendencia natural a oír historias y relatos. Las fechas que recuerdan acontecimientos patrióticos son excelentes oportunidades para introducir relatos y actividades que posibilitan vivenciar emocionalmente el sentido patriótico, de esta manera se imprimen huellas firmes en el espíritu del niño para formar su sentido de nacionalidad.*

*La idea de Patria comienza asociándola a su hogar, a la familia, la escuela, la Bandera, los hombres insignes.*

*Las fechas históricas especiales dan lugar a experiencias en conjunto que contribuyen a crear un ambiente especial de fiesta patriótica:*

- . Adornar la sala con motivos que lleven colores patrios o que representen algunos de sus símbolos*
- . Escuchar el Himno Nacional. Observar cómo lo cantan los demás.*
- . Escuchar marchas militares, presenciar desfiles.*
- . Confeccionar y repartir cintas y banderas argentinas.*
- . Observar retratos de próceres.*
- . Representar desfiles. La jura de la Bandera.*
- . Izar y arriar diariamente la Bandera. Crear un ambiente de solemnidad en ese momento del día (Boletín de Educación y Cultura, N°2, marzo 1983:15-16).*

*Conclusiones:*

*Dentro del sistema educativo, el nivel pre-primario por su mismo fundamento y por sus objetivos, ofrece las condiciones propicias para cimentar en el niño el espíritu democrático, el respeto a la libertad, a la igualdad, el amor a Dios, a los hombres y a la Patria.*

*La maestra jardinera debe tomar conciencia de su función como forjadora de los primeros rasgos que perfilan al Ser nacional, poniendo intencionalidad y dirección a sus propósitos para que al planificar su tarea proponga situaciones de aprendizaje que contribuyan al logro de esa meta (Boletín de Educación y Cultura, N°2, marzo 1983:16-17).*

En 1981, por disposición de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar N° 280<sup>12</sup>, se formó una Comisión encargada de elaborar los Lineamientos

---

<sup>12</sup> Disposición de la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar N° 280 del 16/07/1981, firmada por Osvaldo José Dumois, Director Provincial de Educación Primaria y Preescolar. Dicha disposición establece que "teniendo en cuenta que el Nivel carece de Bases Curriculares y la necesidad de elaborar este instrumento rector que oriente y dé coherencia a la

Curriculares para el Nivel Preescolar. La misma estaba integrada por la Directora General de Educación Preescolar, las Supervisoras de Educación Preescolar, la Jefa del Departamento de Perfeccionamiento Docente y sus asesores, dos generales y siete correspondientes a distintas áreas –Ciencias Sociales, Lengua, Ciencias Naturales, Matemática, Pedagogía, Psicología– y cuatro colaboradores entre los que se encontraba un pediatra y un profesor de Filosofía y Pedagogía. Se comprometieron en la experiencia cuarenta y tres Jardines de Infantes oficiales y trece Jardines de Infantes privados de distintas ciudades, como así también los dos Jardines de Infantes Municipales de las ciudades de Santo Tomé y Rafaela. El documento curricular que la comisión logró elaborar llamado “Lineamientos Curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años”, fue validado por la Resolución Ministerial N° 1109 del 29 de noviembre de 1983.

Con la experiencia piloto para la elaboración de los lineamientos curriculares y el trabajo realizado por la comisión durante dos años, a lo que se sumaron los documentos enviados desde la supervisión como ejercicios obligatorios a ser realizados en los jardines, 1983 se presentaba como un año de recapitulación de un arduo trabajo de imposición didáctica, acorde con la visión tecnocrática y sustentada en una moral cristiana, en un intento por perpetuar y afirmar esos ideales ante la inminencia de las elecciones democráticas que darían fin al período dictatorial.

Apenas unos meses más tarde, la Resolución N°67 del 30 de enero de 1984<sup>13</sup> dejó sin efecto la implementación de los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial justificando dicha medida en el lógico hecho de considerar que la Comisión Curricular designada a tal efecto por Disposición 280/81 no respondía a las exigencias, que en la

---

labor educativa de los maestros del nivel; considerando que dicho documento deberá ser el resultado de una labor participativa. Que esa condición puede satisfacerse ampliamente con el trabajo directo de las Supervisoras quienes tienen el conocimiento y la vivencia de la educación Preescolar sistemática. Que frente a la necesidad prioritaria de elaborar las Bases Curriculares y atender los requerimientos más urgentes del circuito, es necesario implementar la forma que permita la concreción de uno y otro cometido; por ello: El Director provincial de Educación Primaria y Preescolar dispone:

- Constituir una Comisión que tendrá a su cargo la elaboración de los lineamientos curriculares básicos del nivel Preescolar.
- Designar como integrantes de la citada comisión a la Sra. Directora General de Educación Preescolar Profesora Adela del M. Bonvín de Giancarelli y a las siguientes Supervisoras del Nivel: Prof. Alba Y. de Abalo; Prof. Arminda B. de Montes, Prof. Beatriz Martínez, Prof. Cristina Melagrani, Prof. Haydée S. de Herbas.
- Dejar establecido que la aludida comisión sesionará dos semanas alternativamente, en el mes, debiendo informar a esta Dirección Provincial sobre lo actuado al cabo de cada semana de trabajo y presentar copia del documento que se remitirá a los establecimientos pilotos”.

<sup>13</sup> En una modificación hecha al dorso de la Resolución 1109/83 se lee “Suspendida la aplicación de los Lineamientos Curriculares” por Resolución 67/84.

materia, proponían los nuevos lineamientos de la política educativa provincial en la insipiente democracia<sup>14</sup>. Y además agregaba, que por tratarse de un instrumento fundamental en cuanto orientador y sistematizador de la labor educativa en el nivel, resultaba necesaria la elaboración de nuevas pautas ajustadas al propósito señalado, y que las tareas a asumir para el logro de dichos fines exigían la participación activa de todos los docentes, cuyas conclusiones serían evaluadas por una comisión técnica constituida a tal efecto<sup>15</sup>.

### **Mesas de trabajo: hacia un proyecto de cambio curricular en democracia**

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

La resolución N°1039 del 23 de agosto de 1984 dispuso la constitución de la Comisión General encargada de analizar las bases curriculares y documentos afines de los niveles primario, pre primario y especial con la finalidad de elaborar una propuesta de renovación o estructuración curricular acorde con la nueva política educativa provincial<sup>16</sup>. Para guiar y dar un marco teórico a la discusión en las Mesas de trabajo se enviaron anticipadamente los *Lineamientos Políticos para la Educación Santafesina*:

*Por lo tanto y teniendo en cuenta los principios que inspiran al Superior Gobierno de la Provincia, los lineamientos de la política educativa provincial deberán ser:*

*a) Desarrollar y afianzar una conciencia nacional y latinoamericana rescatando y explicitando los valores genuinos del pueblo y su existencia histórica.*

---

<sup>14</sup> Los lineamientos de la política educativa provincial se detallan en el próximo título referido a las “mesas de trabajo” desarrolladas durante 1984.

<sup>15</sup> La comisión técnica que se menciona en esta Resolución verdaderamente se creó y funcionó al mismo tiempo que en las Mesas de trabajo se intentaba elaborar las bases curriculares a partir de la participación amplia de todos los docentes de la Educación Preescolar, Primaria y Especial, mediante la discusión de los nuevos Lineamientos de la política pública.

<sup>16</sup> Resolución Ministerial N°1039, 23/08/1984, folio 139, firmada por el Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe Juan Carlos Gómez Barinaga.



b) *Brindar igualdad de oportunidades para todos, con especial atención a los sectores marginados, teniendo en cuenta que la educación es un derecho inalienable de la justicia social.*

c) *Asegurar una educación popular y participativa al servicio de las necesidades de los educandos y del pueblo integrado de manera responsable y organizada a la comunidad. La escuela dentro de la comunidad educativa deberá ser un ejemplo, modelo y posibilidad de integración entre quienes la componen y todos los sectores del pueblo que no podrán estar ajenos ni ser espectadores pasivos.*

d) *Promover una educación liberadora que ejercite el pensamiento reflexivo, la capacidad creadora y el juicio crítico y que genere actitudes, habilidades y hábitos de educación permanente como medios indispensables para la realización del individuo y de la sociedad.*

e) *Impulsar una educación democrática donde la participación sea la forma de vida escolar en la que se ejercite la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso con la propia realidad. En este contexto cada educando será sujeto y objeto de su crecimiento personal y comunitario.*

f) *Llevar adelante una educación humanista y cristiana procurando la vigencia de los valores éticos asumidos por nuestro pueblo, inspirados en la moral cristiana en convivencia y respeto (Mimeo, 1984).*

En este período de insipiente democracia, la lectura de estos fragmentos da cuenta de cómo subsisten rasgos de culturas políticas diferentes. El texto muestra las definiciones propias de lógicas que se iban superponiendo pero que no por eso dejaban de ser contradictorias: conciencia histórica latinoamericana del pueblo, justicia social, educación liberadora, participación democrática y moral cristiana, esta última había sido uno de los pilares de la política educativa de la dictadura.

La propuesta de Mesas de trabajo contemplaba las siguientes cuatro etapas:

- Primera etapa: 28/06 y 03/07/1984. Jornadas completas con suspensión de actividades. Cada unidad escolar se constituía en asamblea para analizar los *Lineamientos para una política Educativa Provincial* y llevar adelante la propuesta de trabajo. Para los docentes de las salas de Preescolar y de Jardines de Infantes las indicaciones eran que debían reunirse en las sedes donde habitualmente se realizaban las concentraciones de supervisión del nivel. En cada reunión debía designarse un coordinador –que no podía ser

el director de la escuela<sup>17</sup>– y un redactor. A su vez, de cada asamblea debía surgir un delegado titular y uno suplente que asistiera a las mesas en la siguiente etapa. Las conclusiones de estas dos jornadas debían remitirse a la Dirección Provincial de Educación Primaria y Preescolar.

- Segunda etapa: 05/07/84. En esta asamblea participaban los delegados elegidos en cada unidad escolar y se reunían por circuitos. Los delegados de Salas de Preescolar y Jardines de Infantes debían reunirse en su Jardín sede. El coordinador sería el delegado del Jardín sede. En esta jornada, a su vez, se designaban un delegado titular y otro suplente.

- Tercera etapa: 10/07/84 Se concretaría la reunión de todos los delegados de cada circuito.

- Cuarta etapa: 12/07/84 Reunión de delegados elegidos en la jornada anterior conformando una Comisión Provincial a la cual se integrarían dos delegados por supervisión, uno por zona norte y otro por zona sur. También se incorporarían dos delegados de los Gremios docentes elegidos entre los integrantes de la Comisión Técnico Pedagógica.

Es posible observar en este organigrama la participación de las docentes en espacios colegiados y mecanismos de representación territorial de diversa densidad – desde las escuelas sede hasta la clásica división norte-sur de la provincia– que implica exponer las necesarias acciones inherentes a la política. Es decir, la convocatoria da lugar a participar en espacios institucionales en donde las docentes se unen y vinculan en torno de un sistema de pautas y normas, a donde van muñidas de una serie de experiencias, actitudes y valores en una temprana democracia, pero con un pasado reciente matizado por una experiencia dictatorial que seguramente influye sobre la dinámica de los procedimientos individuales y colectivos.

En las conclusiones de la mesa de trabajo N°1 y 2 llevadas a cabo en la jornada del 28/06 y 03/07 correspondiente al nivel preescolar se detallan aspectos,

---

<sup>17</sup> Según testimonio de quien fuera en ese momento el Director Provincial de Educación Primaria y Preescolar, Profesor José María Tessa –que además nos facilitó los documentos originales de las mesas de trabajo–, la decisión de no permitir a los directores ser coordinadores de las jornadas respondía a una estrategia política tendiente a propiciar la mayor participación democrática posible dada la coyuntura caracterizada por la reciente salida de la dictadura y la incipiente democracia. Todavía circulaba el autoritarismo en las escuelas y también el miedo que atravesó toda la época dictatorial y que impedía una discusión plena. Cabe destacar que no fueron convocados los supervisores a participar de las mesas de trabajo, la justificación es la misma que explica la prohibición a los directores de coordinar las jornadas, pero con más énfasis en el caso de los supervisores por considerarse agentes directamente relacionados con las imposiciones de la política educativa de la dictadura.

consideraciones y propuestas correspondientes a cada uno de los ítems que estaban previstos en el marco para la discusión. En cuanto a la renovación curricular, se establece:

*Conociendo la realidad del Nivel Preescolar, se encuentran dificultades, dado que en este momento no contamos con bases curriculares, no obstante, del análisis de las pautas generales planteadas y de la previa lectura de los objetivos generales de la enseñanza Preescolar, se llega a la conclusión de que los lineamientos generales consideran: La elaboración del currículum, partiendo de la interacción de la comunidad y de la escuela, afirmando de esa manera el sentido nacional, humanista, popular y cristiano. De esta manera la Escuela se convierte en factor y agente de cambio, fundamentalmente reconociendo la realidad nacional y regional en la que está inserta. Así la educación tenderá a favorecer la formación del hombre como ser libre de elegir su propio destino, creador, responsable, participante y cooperativo (Mimeo, 1984).*

En una premisa muy cercana a la concepción escolanovista, se destacaba que este era un nivel educativo en el cual se respetaban las pautas evolutivas atendiendo a las necesidades e intereses de los niños, descubriendo y desarrollando las capacidades y aptitudes individuales. Es interesante advertir la afirmación de un sentido humanista, nacional, popular y cristiano, para comprender que los períodos no se presentan tan claramente diferenciados y que las culturas políticas, con sus concepciones e instrumentaciones concretas en las aulas, no se desmontan totalmente a partir del cambio de gobierno. Aparecen, en cambio, como una serie de sedimentos que se van acumulando y complejizando.

En el mismo escrito se enuncian, además, una serie de propuestas que también pueden ser consideradas como reclamos:

*Partiendo de los lineamientos enviados hacemos énfasis sobre el trabajo realizado y elaborado como experiencia piloto (con la participación de docentes de algunos Jardines de Infantes); en función de eso se solicita rever ese documento y otras experiencias y dentro de ese proceso de revisión las docentes de Preescolar insertas en escuelas primarias, proponen su participación. Para eso sugieren la realización de mesas de trabajo integradas con docentes en cargos de Jardines y Preescolares oficiales y privados (Mimeo, 1984).*

La experiencia piloto a la que se refieren era la realizada en el proceso de elaboración de los Lineamientos Curriculares ya mencionados, y que fueron derogados en 1984. La participación de algunos Jardines en esas experiencias piloto dispara el reclamo de que sean tenidas en cuenta las maestras que trabajaban en salas de preescolar de las escuelas primarias. Se proponen también soluciones a ciertas dificultades:

- *Mayor comunicación de la supervisora con las docentes y directoras de escuelas primarias, y con los jardines de la zona.*
- *Obligatoriedad del nivel.*
- *Esta asamblea propone la urgente autonomía del nivel Preescolar; sugiere como acción inmediata y operativa, la creación de direcciones itinerantes con autonomía funcional.*
- *Surge también la inquietud de modificar pautas evaluativas para los docentes, con intervención de las bases, elaboradas en futuras mesas de trabajo.*
- *Necesidad de coordinar coherentemente los niveles, abarcando la función de Supervisión, de dirección y de docentes, aunando criterios básicos para dicha articulación.*
- *Dadas las carencias que plantea la realidad donde se inserta la Escuela, se propone la creación de gabinetes psicopedagógicos, con personal especializado abierto a los Preescolares de la zona, espacios abiertos, sanitarios propios, aulas amplias, ventiladas, seguras e iluminadas adecuadamente, adaptadas a las necesidades de los niños.*
- *Solucionar las necesidades básicas (alimentación, sanidad, vestimenta) buscando ayuda y participación en la comunidad, teniendo en cuenta los distintos aspectos (cultural, económico, humano).*
- *Proveer de grandes aparatos de juegos en los Jardines y Preescolares de Escuelas Primarias donde hubiese espacios verdes.*
- *Necesidad de una currícula [...]*
- *Que el docente tenga mayor autonomía [...]*
- *Elaborar un Plan Anual y en base a éste realizar unidades semanales dando libertad para su realización con una evaluación de la misma (Conclusiones mesas de trabajo Nivel Preescolar, Mimeo, 1984).*

Por último, se plantea que la escuela debe preparar al niño para que sea dúctil al cambio, creativo, sensible, solidario, cooperativo, consciente de su ser nacional y transformador de su entorno social. Esta definición de objetivos acorde a los nuevos tiempos democráticos evidencia una mayor apertura en la discusión, en los reclamos y propuestas planteadas por las docentes que logran dejar por escrito sus opiniones y necesidades con respecto a las condiciones laborales y a la intención pedagógica que pretendían sostener para la educación.

A pesar de todo el despliegue realizado y la extendida participación docente, no se logró el objetivo de elaborar un currículum, aunque fueron muy valiosas las discusiones y conclusiones. Sin embargo, ante la apertura democrática sería incorrecto pensar un antes y un después absoluto. Este breve itinerario que pretende mostrar la política curricular para el nivel en el período dictatorial e inicios de la democracia, va dando cuenta de la porosidad de un sistema que, a través de disposiciones legales pretendía controlar y dirigir autoritariamente la labor docente; como así también, ya en democracia, la intención de ampliar las discusiones hacia modos más horizontales de participación docente. Sin embargo, ninguna de estas iniciativas pudo ser plasmada en forma total y monolítica. Hubo intersticios tanto en la dictadura como en la reciente democracia para articular prácticas opuestas a las esperadas por el sistema reinante dando lugar a las rupturas y a las continuidades.

Podemos asegurar entonces que el nivel careció de diseño curricular a pesar de los intentos por lograrlo, y al mismo tiempo, la existencia de una cantidad considerable de indicaciones didácticas destinadas a conducir el trabajo de los maestros en las salas de jardín y preescolar. Exige nuestra reflexión que esa premisa categórica acerca de un nivel carente de currículum se contraste y sea interpelada por la evidencia contundente de las fuentes documentales y dilucidar si la cantidad de documentación llegada a los jardines de infantes y salas de preescolar durante los años de la dictadura –con indicaciones precisas acerca de objetivos, contenidos y metodologías de intervención–, no debería considerarse como indicaciones curriculares, por no decir lisa y llanamente, un verdadero currículum prescriptivo.

Ante esta posibilidad de un currículum inexistente y fantasmagórico aunque prescriptivo y real, la pregunta que interpela el título mismo de este artículo: ¿cómo dilucidar lo paradójico de la ausencia o la presencia de la política curricular para este nivel educativo? Y lo que es más importante: ¿de qué modo impactó y sigue impactando esta condición que fluctúa entre la prescripción y la posibilidad de mayor autonomía creativa en

las ideas que los docentes del nivel tienen acerca de sus propuestas didácticas y de sus experiencias concretas en las salas?

A partir de la descripción y análisis de las políticas públicas educativas que se implementaron para el Nivel Inicial, queda en evidencia que durante la dictadura fue puesto en marcha un plan sistemático que abarcó a todo el sistema educativo, con el objetivo claro de censura ideológica y de educación en los valores morales cristianos, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino amenazada por la “subversión”.

El Nivel Inicial no fue una isla donde la dictadura no implementó políticas acorde con sus objetivos. Al contrario, el análisis documental da cuenta de la preocupación creciente del gobierno dictatorial respecto a la educación de los más pequeños. A partir de 1980 se ve un mayor número de resoluciones estipulando medidas organizativas y administrativas, componiendo orgánicas donde los equipos de perfeccionamiento docente ocupan paulatinamente posiciones de mayor jerarquía y decisión, como así también la creciente organización y creación de nuevos Jardines de Infantes.

En la recuperación crítica de la historia educativa reciente se evidencia, a partir del análisis de la normativa, que se había armado un plan estratégico del Estado, que los hechos acontecidos no eran fruto de la casualidad o de la desprolijidad de ciertos agentes. Dentro del Ministerio de Educación a nivel jurisdiccional, este plan contemplaba qué se enseñaba y cómo, acorde con la ideología detentada por el gobierno de facto y sus ideólogos, mediante un conjunto de documentos que llegaban a las escuelas y jardines de infantes estableciendo tareas pedagógicas que los docentes debían cumplir y remitir con los correspondientes informes de resultados a la Dirección General de Educación Preescolar.

Estos instrumentos prescriptivos intentaban, no sólo que los agentes cumplan tareas que antes no ejercían, sino también generar verdadera conciencia político-pedagógica acorde con la concepción detentada por los ideólogos de la dictadura. Este asunto es constitutivo del funcionamiento de las instituciones, de tal modo que se hace imperioso estudiar más minuciosamente en qué medida se cumplió la norma o se resistió y con qué mecanismos, y cuáles fueron las tonalidades entre uno y otro extremo.

Este punto constituye una razón central para comprender las concepciones pedagógicas subyacentes a las políticas públicas educativas durante la dictadura y en qué medida las acciones que resultaban interesantes pudieron instalarse o se frustraron en el intento, durante la apertura democrática. Así sucedió con las llamadas Mesas de trabajo

de 1984. Este proyecto fue una oportunidad extendida a todas las instituciones educativas de Nivel Primario, Inicial y Especial para discutir las bases curriculares, intento que se frustró como proyecto.

Es una tarea pendiente que excede este escrito dedicarse a estudiar las condiciones culturales y políticas que favorecen o dificultan la implantación de una conciencia histórica, que nos ayude en la comprensión de los acontecimientos en su complejidad, en su condición paradójica, en sus continuidades y rupturas. La conciencia colectiva sobre los procesos históricos es una práctica social que requiere de instrumentos, materiales y diversos soportes (ceremonias, monumentos, libros, lugares, actos escolares). Lo importante es vislumbrar las acciones que permitan una comunicación con el pasado y hagan posibles las preguntas sobre el mismo, que lo interpelen, que lo interroguen, en un intento de problematización que nos lleve a generar pensamiento crítico. Estas consideraciones toman un tono relevante tratándose de un nivel del sistema educativo que en la provincia, no cuenta todavía con currículum acorde a la Ley de Educación Nacional. Deberíamos situar estas reflexiones en un espacio de problemas que se abren en la medida que no se trata sólo de una recuperación testimonial, o de la consideración de los documentos oficiales con los que contamos como evidencias de las políticas públicas implementadas, sino de una dimensión abierta a la práctica de la inteligencia.

Si el propósito fundamental de una política pública democrática es lograr que los ciudadanos piensen, ¿de qué modo se plantea desde allí una transmisión que permita abandonar la tradición autoritaria para adentrarse en un modo de vida democrático? ¿Qué medios son los más adecuados para hacer posible esta transmisión? ¿Qué lugar se le deja a la diferencia capaz de hacer un trazo distinto en la internalización de ese legado recibido?<sup>18</sup>

Lo importante es en la práctica social, en la práctica ético-política por excelencia como es la educación, vislumbrar las acciones que permitan sostener las preguntas, dilatar las prontas respuestas, construir problemas. Es decir problematizar la realidad, como condición pedagógica fundamental para la transmisión de un modo de vida democrático. Es preciso reafirmar que la interrogación es un camino ineludible del pensamiento crítico.

No existe nada más aterrador que la totalidad absoluta. La dictadura lo intentó con

---

<sup>18</sup> “Una transmisión lograda permite a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 1996:8).

los medios del terror ya conocidos, imponiendo políticas que se propusieron desmontar las lógicas previas por otras afines a los cambios que pretendían lograr en todos los ámbitos de la vida.

En cuanto a la llamada transición democrática, una nueva complejidad aparece a la hora de caracterizarla y delimitarla cronológicamente, una metáfora más certera sería pensar las transiciones como procesos que dan idea de conflictividad y de multiplicidad. Según cómo nos situemos en este presente, aún seguimos experimentando esta transición. Hay capas discursivas, tramas de sentido de cada concepto. La democracia es una construcción, un proyecto político, no es un lugar de arribo, es un proyecto colectivo que pone en tensión otro problema ¿Qué tipo de ciudadanía nos proponemos para el proceso transicional, qué tipo de ciudadanos recorren ese camino? ¿Cómo se trabaja esta construcción con los niños y los jóvenes que no vivieron esos momentos, pero para quienes esta historia es una historia reciente porque existe un conjunto de personas vivas capaces de dar testimonio de los hechos ocurridos?

Pensar en las rupturas y continuidades permite dar cuenta de la distancia entre las políticas públicas y su efectiva implementación en las aulas. Hay ciertos postulados propios del Nivel Inicial que ya estaban presentes, constituyendo el corpus fundacional del Jardín de Infantes y que no parecen haber desentonado con las propuestas de las políticas educativas en el período de facto. Con la dictadura no se inaugura el vaciamiento de contenidos, ni se inician las teorías de enseñanza basadas en la racionalidad técnica y en teorías psicogenéticas, sino que se consolidan una serie de postulados que, según algunos testimonios, parecen haberse acoplado, en una especie de sumatoria con el escolanovismo, que el Nivel Inicial abrazó desde sus inicios.

Desde esa complejidad se pretendió mostrar aquí al currículum “inexistente” y fantasmal, no sólo como un espejo certero de la educación provincial o de respuesta obligada dada por una coyuntura histórica, sino también teniendo en cuenta que el currículum es tanto la cristalización de la puja de intereses sectoriales o de sectores de clases o grupos hegemónicos, como una convención social con elementos constitutivos sustentados por marcos conceptuales epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, filosóficos y políticos. Y también es la práctica de los docentes en las aulas donde replican las políticas públicas y se evidencian las continuidades y las rupturas.



## Bibliografía

Alonso, Fabiana (2009): *El combate ideológico en la educación pública santafesina, 1976-1983*. Santa Fe, Ediciones UNL.

Braslavsky, Cecilia (1989): "La educación en transición democrática: elementos y primeros resultados de una comparación", en *Propuesta Educativa*, N° 1. Buenos Aires, FLACSO.

Carli, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Diker, Gabriela (2012): *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica. Principales tendencias*. Informe OEA (Organización de Estados Americanos) para la educación, la ciencia y la cultura.

Filmus, Daniel y Frigerio, Graciela (1988): *Educación, autoritarismo y democracia*. Cuadernos FLACSO. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Frigerio, Graciela (2008): *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires, Del Estante.

Fritzche, Cristina y San Martín de Duprat, Hebe (1968): *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Buenos Aires, Estrada.

Hassoun, Jacques (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Kaufmann, Carolina (dir.) (2006): *Dictadura y Educación*. Tomo III. *Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1997): *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Paraná, ediciones UNER.

Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1999): *Paternalismos pedagógicos*. Rosario, Laborde.

Malajovich, Ana (2012): *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Ponce, Roxana (2012): "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia". En Malajovich, Ana (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Puiggrós, Adriana (1997): *Historia de la Educación en Argentina*. Tomo VIII *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna.