

# Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina

Aportes para mejorar  
la enseñanza

# **Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina**

Aportes para mejorar la enseñanza



# Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina

Aportes para mejorar la enseñanza

→ POR VERONA BATIUK Y JULIA CORIA



## **Dirección editorial**

Elena Duro, Especialista en Educación de UNICEF

Verona Batiuk, Especialista en Educación Infantil de OEI

## **Autoría**

Verona Batiuk

Julia Coria

## **Edición**

Laura Efrón

## **Diseño**

Estudio ZkySky

## **Fotografías**

OEI

Si desea citar este libro: Batiuk, Verona y Coria, Julia, Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza (2015). OEI – UNICEF: Buenos Aires.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Publicación de distribución gratuita.

Las publicaciones de UNICEF y OEI se encuentran disponibles en sus respectivos sitios web ([www.oei.org.ar](http://www.oei.org.ar) y [www.unicef.org](http://www.unicef.org))

## **OEI**

Organización de Estados Iberoamericanos. Oficina Buenos Aires

T (+54 11) 4815-0033/34

Paraguay 1510. Buenos Aires, Argentina.

[oeiba@oei.org.ar](mailto:oeiba@oei.org.ar) / [www.oei.org.ar](http://www.oei.org.ar)

## **UNICEF**

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

T (+54 11) 5093-7100 / F (+54 11) 5903-7111

Junín 1940, Planta Baja. C 1113AAX, Buenos Aires, Argentina.

[buenosaires@unicef.org](mailto:buenosaires@unicef.org) / [www.unicef.org/argentina](http://www.unicef.org/argentina)

Batiuk, Verona

Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza / Verona Batiuk ; Julia Coria. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF, 2015.

280 p. ; 23 x 18 cm.

ISBN 978-987-3753-41-1

1. Infancia. 2. Enseñanza. 3. Educación. I. Coria, Julia II. Título

CDD 372.21

# Índice

<b>Agradecimientos</b>	<b>7</b>
<b>Prólogos</b>	<b>9</b>
<b>Siglas</b>	<b>15</b>
<b>Presentación</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 1. El nivel inicial en Argentina: notas destacadas</b>	<b>23</b>
1.1. Políticas destinadas al nivel inicial	25
1.2. Acceso y matrícula (3 a 5 años)	33
1.3. Dimensiones que organizan el Proyecto	39
1.4. Juego y alfabetización inicial	43
1.5. Justificación, objetivos y preguntas de investigación	46
1.6. Antecedentes de investigación	48
<b>Capítulo 2. Un análisis sobre la enseñanza en las escuelas de nivel inicial</b>	<b>57</b>
2.1. Escuelas, prácticas y condiciones de enseñanza	59
2.2. El lugar del juego	85
2.3. La alfabetización en el nivel inicial: prácticas y concepciones vigentes	105
<b>Capítulo 3. El Proyecto: estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza</b>	<b>141</b>
3.1. Acuerdos con autoridades locales y asistencia técnica a equipos de gestión provinciales y/o municipales	147
3.2. Producción de información cualitativa y cuantitativa sobre la situación pedagógica de las instituciones participantes	150

3.3 La formación de docentes en servicio	152
3.4. Producción, publicación y distribución de documentos de desarrollo curricular	164
3.5. Asesoramiento pedagógico a docentes y directores sobre la implementación de los proyectos pedagógicos en las salas	177
3.6. Dotación de materiales pedagógicos	179
3.7. Diseño e implementación de un dispositivo de evaluación de procesos y resultados	182
3.8. Implementación de las líneas de acción	182
<b>Capítulo 4. Los resultados: logros y nuevos desafíos</b>	<b>185</b>
4.1. La evaluación en el nivel inicial. Una alternativa para la evaluación de programas	187
4.2. Los resultados de los proyectos de juego	196
4.3. Casos que ilustran buenas prácticas en proyectos de juego	212
4.4. Los resultados en los proyectos de alfabetización	228
4.5. Casos que ilustran buenas prácticas en proyectos de alfabetización	236
4.6. Lecciones aprendidas y nuevos temas de agenda	243
<b>Consideraciones finales</b>	<b>249</b>
<b>Anexos</b>	<b>257</b>
<b>Acerca de las autoras</b>	<b>267</b>
Acerca de UNICEF	268
Acerca de la OEI	268
<b>Normas</b>	<b>269</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>271</b>

## Agradecimientos

Este libro es fruto de un proyecto conjunto en el que trabajamos la Organización de Estados Iberoamericanos, UNICEF-Argentina y a la Asociación Civil Educación para Todos (AEPT). Agradezco en particular a Elena Duro por su apoyo sostenido.

A mi director, Darío Pulfer, y a mi coordinadora, Sandra Rodríguez, por la libertad y la confianza que me brindaron en el diseño y desarrollo del Proyecto y por el invaluable apoyo diario.

Asimismo, mi agradecimiento a Irene Kit y Sergio España, de AEPT, quienes iniciaron el camino con desarrollos para los niveles primario y secundario, que fueron modelo para el trabajo que nosotros realizamos en educación inicial.

El Proyecto no hubiera prosperado sin el apoyo y la confianza que nos brindaron los gobiernos de la Educación de las provincias de Chaco, Formosa, Misiones, Corrientes y Buenos Aires: gracias entonces a los responsables políticos y técnicos de los ministerios de Educación, entre ellos Myriam Alí, Elisa Spakowsky y Nora Leone que nos abrieron las puertas de sus escuelas para trabajar junto a sus maestros y equipos directivos con la confianza de que podríamos aportar a que los pequeños de cinco, cuatro y algunos de tres años tuvieran experiencias formativas más desafiantes, más ricas, que dieran ocasión a nuevos aprendizajes a partir de la oportunidad de jugar en el jardín de la mano de sus maestras.

Quiero agradecer muy especialmente a Patricia Sarlé, quien lideró los desarrollos en materia de juego en un trabajo sostenido con un altísimo compromiso junto con Inés Rodríguez Sáenz y Elvira Rodríguez de Pastorino. Las tres enseñaron y aprendieron mucho en las escuelas y jardines con los que trabajamos, por su entrega en un recorrido que les implicó viajar a lugares lejanos, barrios y parajes, para lo que siempre estuvieron dispuestas y atentas, brindando sus conocimientos y su corazón.

A la Fundación Navarro Viola –en particular a sus autoridades y a María Eugenia Herrera Vegas– le debemos y agradecemos la llegada a las escuelas de la provincia de Corrientes.

Gracias también a Any Malajovich por su lectura atenta y sus valiosos aportes en la producción de la serie de cuadernos sobre juego destinados a maestros y equipos directivos; a Gabriela Valiño, responsable principal del diseño de las ludotecas escolares del Ministerio de Educación Nacional, por sus orientaciones y enseñanzas sobre dotación de juegos y juguetes a las escuelas.

Muchas otras personas trabajaron en este recorrido. Mi agradecimiento a Carola Juli y Andrea Galeano por el trabajo realizado con las escuelas en materia de alfabetización y en la sistematización de la información recogida en las observaciones. A Vanesa D' Alessandre por su enorme colaboración en el procesamiento de los datos cualitativos y cuantitativos, y por lo mismo a Martín Scasso y Sergio Maidana. También a Rosa Garrido y Cristina Tacchi que formaron parte del equipo de profesores en Corrientes y Tigre.

A Silvia Corral por su dedicación y compromiso en el diseño cuidado de todas las publicaciones destinadas a maestros y directivos.

A Cecilia Del Bono de UNICEF por su acompañamiento, colaboración y predisposición en el proceso de edición y diseño de este libro para concretar su publicación.

A Julia Coria por compartir el trabajo de sistematización y escritura de este proyecto, por su dedicación y compromiso. A las personas que conformaron nuestros equipos de trabajo en la ciudad de Buenos Aires y en todos y cada uno de los lugares en los que trabajamos con el Proyecto, en particular a Julieta Morena y Marirro Amengual. Y a los directivos, docentes y supervisores, nuestro profundo agradecimiento por el compromiso, la dedicación y la confianza en la tarea.

**Verona Batiuk**

# Prólogos



Garantizar el derecho a la educación de niños y niñas es una de las claves para lograr su desarrollo integral como personas y ciudadanos, ya que una educación de calidad desde la temprana edad constituye la condición básica para que puedan desarrollar sus habilidades y talentos. En este sentido, el acceso a servicios educativos desde los primeros años es una prioridad que los estados deben garantizar para lograr igualdad de oportunidades en cumplimiento de los derechos de la infancia, un impacto positivo en las trayectorias escolares y mayores grados de bienestar e integración social.

En la Argentina, la educación en el nivel inicial ha experimentado en las últimas décadas importantes cambios y avances que ubican al país en los primeros puestos de cobertura en América Latina. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206) se estableció la educación inicial como unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde 45 días hasta los 5 años de edad. En 2014 se ha ampliado la obligatoriedad de asistencia a los 4 años de edad (Ley 27.045) y se extendió el compromiso de universalización de los servicios educativos para los niños y niñas de 3 años. Esta extensión de la obligatoriedad generó un impacto en la expansión de la matrícula del nivel, que creció en un 24,2% en el período 2001-2013, con una matrícula nacional del 81,5 % en la sala de 4 años, y un 96,3% en la sala de 5 años, con una asistencia casi universal.

Pese a estos avances en materia de inclusión educativa, persiste el desafío de garantizar un mayor acceso en las salas de 4 y 3 años, como así también disminuir las brechas de inequidad existentes a nivel territorial. Asimismo, resulta necesario aunar esfuerzos para brindar en el nivel inicial propuestas educativas de calidad y adecuadas para promover aprendizajes significativos para todos los niños y niñas.

En este libro se presentan los resultados obtenidos de un estudio sobre la educación en el nivel inicial realizado por UNICEF y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) entre los años 2008 y 2011 en 67 escuelas en cinco provincias argentinas. El estudio centró su análisis en la reflexión

sobre las opiniones, representaciones y prácticas que tienen los docentes sobre dos cuestiones prioritarias establecidas en la normativa del nivel y en el currículum, como son el juego y la alfabetización.

Desde UNICEF deseamos compartir esta publicación con la expectativa de cooperar al diseño y ejecución de políticas y programas que contribuyan a mejorar la calidad y equidad de los servicios educativos en el nivel inicial.

**Florence Bauer**  
Representante de UNICEF Argentina

La educación inicial se ha convertido en las últimas décadas en una de las prioridades para los países de la región. Fruto del reconocimiento de la importancia que tiene para la formación y desarrollo integral de la primera infancia, los gobiernos han apostado a incrementar la inversión en este tramo educativo, lo que se tradujo en la creación de cargos docentes y directivos, planes de infraestructura y dotación de material pedagógico.

Aunque aun se trata del nivel de menor desarrollo y alcance, en el que todavía se concentran importantes desigualdades, los avances han sido notorios en Argentina; en la actualidad la asistencia de los niños de 5 años es prácticamente universal y la de 4 años alcanza el 80%.

A la par que se sigue aumentando la cobertura hay que fortalecer la enseñanza en los jardines. La cuestión de la enseñanza amerita la realización de análisis específicos y de iniciativas acordes que sean capaces de dialogar con los docentes, sus concepciones y prácticas para que los niños accedan a oportunidades educativas de calidad.

En este trabajo se presentan los resultados de una indagación sobre la situación pedagógica de escuelas de cinco provincias argentinas que ofertan educación inicial y la caracterización de un proyecto de apoyo a la enseñanza que implementamos conjuntamente la OEI - Buenos Aires y UNICEF Argentina.

Por una parte, luego de visitar y analizar la situación de 67 escuelas en Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes y Buenos Aires, la indagación evidenció la distancia que existe entre los mandatos normativos curriculares y las experiencias educativas que viven los niños en los jardines. Sin pretensión de investigación, el estudio ofrece pruebas de la necesidad de apoyar con políticas sostenidas la tarea de enseñar de las escuelas a partir de la sistematización de evidencia empírica que nos debe interpelar a todos.

El proyecto de intervención, por su parte, se gestó e implementó en el marco de acuerdos de cooperación entre dichas instituciones y los gobiernos

educativos de las mencionadas provincias, en base a la convicción de que responsables políticos, docentes y especialistas son capaces de aprender juntos y que pueden mejorar la enseñanza en las escuelas.

Asimismo, se asumió el compromiso y la responsabilidad de incluir un dispositivo de evaluación, con todos los desafíos que esto implica para el nivel inicial, cuyos resultados parciales y finales también se presentan aquí.

El dispositivo de intervención y evaluación diseñado junto con las producciones documentales realizadas en el marco del proyecto fueron concebidos como una estrategia política para velar por el derecho a la educación de los niños pequeños de nuestro país y están a disposición de los gobiernos que cuenten con la voluntad de extender la experiencia en pos de garantizar más y mejores oportunidades educativas para la primera infancia.

**Darío Pulfer**  
Director de la oficina en Buenos Aires  
Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura (OEI)

## Siglas

CFE	Consejo Federal de Educación
CIE	Centros de Investigación Educativa
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
EI	Educación inicial
DC	Diseño curricular
DINIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
FDC	Formación docente continua
FDI	Formación docente inicial
FDS	Formación de docentes en servicio
INDF	Instituto Nacional de Formación Docente
JIN	Jardines de Infantes Nucleados
LEN	Ley de Educación Nacional
LFE	Ley de Financiamiento Educativo
MEN	Ministerio de Educación de la Nación
NAP	Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
NENI	Núcleo Educativo de Nivel Inicial
NI	Nivel inicial
PIB	Producto Interno Bruto
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PROMER	Programa de Mejora de la Educación Rural
REDUEI	Red Universitaria de Educación Infantil



# Presentación



El nivel inicial (NI) es una experiencia única e irrepetible que constituye el primer escalón en la trayectoria escolar de los niños. En la Argentina, durante las últimas dos décadas, el acceso al sistema mejoró considerablemente. De hecho, la asistencia a la edad de 5 años (obligatoria desde 1993) está prácticamente garantizada para todos los niños y niñas más allá de su condición social (con una cobertura del 96% a nivel nacional) y la asistencia a los 4 años (cuya obligatoriedad se estableció en 2014) asciende al 81%. Esto resulta del reconocimiento de la importancia de la educación para los más pequeños, que se expresa en la normativa vigente y en el despliegue de diversas políticas nacionales y provinciales.

Aun así, persisten importantes desigualdades tanto en el acceso como en la calidad. En lo que respecta al acceso, la oferta para 3 años es aún muy escasa y la que corresponde a 4 años presenta grandes desigualdades según la jurisdicción. Además, las condiciones materiales de algunas instituciones todavía resultan extremadamente precarias y, como se describirá más adelante, muchas de las propuestas de enseñanza no responden a los parámetros de calidad establecidos por la normativa curricular vigente a nivel federal.

En cualquier caso, no bastaría con el acceso masivo al sistema en esas edades. Construir justicia educativa implica brindar acceso democrático al conocimiento, es decir, garantizar que los niños que asisten al NI cuenten con experiencias formativas ricas, adecuadas a su edad y actualizadas desde el punto de vista didáctico, en las que el juego se reconozca como un contenido central y que, sobre todo, estén diseñadas para promover el placer por conocer y aprender.

Este trabajo aborda algunas cuestiones clave sobre la situación del NI en el país, centradas en el ciclo de jardín de infantes (3 a 5 años), a través de la difusión de una **experiencia de investigación e intervención implementada entre septiembre de 2008 y noviembre de 2011<sup>1</sup> en más de cien escuelas de cinco provincias argentinas**. Se incluyen aquí sus logros y desaciertos de la mano de una reflexión atenta a las necesidades del sistema educativo, a sus principales problemas y a las alternativas posibles para mejorar la educación de los más pequeños.

---

<sup>1</sup> Entre 2011 y 2014 la experiencia se implementó también en más de 64 escuelas rurales de la provincia de Salta y en 39 instituciones de Formosa capital. En suma, en todo el período 2008-2014 el total de escuelas participantes del Proyecto fueron 225, pero en este trabajo se presenta la experiencia que tuvo lugar durante el primer período.

La experiencia mencionada, que de aquí en adelante llamaremos Proyecto, fue una iniciativa conjunta de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)-Oficina Buenos Aires y de UNICEF-Argentina en coordinación con la Asociación Civil Educación para Todos<sup>2</sup>. Se implementó en base a acuerdos de cooperación sellados con los ministerios de Educación de las provincias de Chaco, Formosa y Misiones, con la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y con la Municipalidad de Tigre. Contó con el principal apoyo de UNICEF-Argentina, con la colaboración de la Fundación del Banco BBVA de España y, para el caso particular de la provincia de Corrientes, con el apoyo la Fundación Navarro Viola<sup>3</sup>.

Las escuelas en las que se implementó el Proyecto fueron seleccionadas por su carácter estatal y por concentrar población en situación de vulnerabilidad social<sup>4</sup>. Se trata en su mayoría de niños que sólo asisten a los 5 años a la educación inicial (EI). Nuestra preocupación se concentró en las experiencias de aprendizaje de los niños que en la actualidad acceden al NI como resultado de una política de inclusión de sectores que tradicionalmente no lo hacían.

En este sentido, la iniciativa partió de la realización de un diagnóstico de la situación pedagógica de las instituciones participantes. Nos preguntamos: ¿Cómo se garantiza el derecho a la educación de los pequeños en estas instituciones? ¿Qué oportunidades educativas tienen a lo largo de un año de escolaridad en el NI? Nos interesó conocer cuáles son las experiencias formativas a las que acceden los niños que asisten al NI en el cotidiano escolar a la vez que caracterizar algunas de las opiniones, saberes y representaciones que tienen los docentes sobre dos cuestiones que consideramos centrales en el currículum del nivel: el juego y la alfabetización. Dos temáticas que son apreciadas como prioritarias en las definiciones normativas y en la literatura especializada.

---

<sup>2</sup> La Asociación Civil Educación para Todos fue responsable del diseño e implementación de los desarrollos pedagógicos para el nivel primario y para el primer ciclo de educación secundaria. Las metodologías de enseñanza diseñadas se corresponden con los ciclos educativos y se denominan: promoción asistida, progresión asistida y transición asistida (para primer y segundo ciclo de primaria y primer ciclo de secundaria respectivamente). Pueden consultarse en <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/index.asp>

<sup>3</sup> En el caso de Corrientes se establecieron acuerdos a través de la supervisión del NI y se presentó toda la información concerniente a la implementación del Proyecto al gobierno educativo provincial.

<sup>4</sup> Se registra un caso de gestión privada en Chaco que es una institución sin fines de lucro con 100% de subvención a la que asisten mayoritariamente niños de comunidad qom y tres casos en Corrientes.

La propia Ley de Educación Nacional (LEN), en su artículo 20, reconoce al juego como un contenido de alto valor cultural para los niños que asisten al NI. Pero ¿qué implicancias tiene esta afirmación en la vida cotidiana de las salas de NI de nuestro país?

Se intentó caracterizar el currículum real a través de observaciones de situaciones de enseñanza en las salas de casi 70 instituciones de las cinco provincias citadas reconstruyendo los hilos que conforman un tejido que se extiende a través de escenarios urbanos y rurales, en territorios extensos y diversos, de la mano de docentes que se desempeñan en escuelas con disímiles organizaciones institucionales: jardines independientes, nucleados, salas dependientes de escuelas primarias.

Se pudo reconocer en muchos casos un tejido de puntos homogéneos a pesar de los contrastes de los escenarios en los que se hilan. Se encontraron importantes debilidades en lo que se define teórica y normativamente como prioritario y se trabajó para acortar la distancia entre los mandatos y las experiencias que se les brindan a los niños en las escuelas.

Con esta mirada, se diseñó una estrategia de intervención que partió de la elaboración de un diagnóstico de la situación de origen de las instituciones participantes, siguió con el diseño de una estrategia de intervención acorde y terminó con el desarrollo de la intervención propiamente dicha y con su respectiva evaluación.

Todas estas etapas se implementaron en las escuelas participantes y en cada una de ellas se pusieron en diálogo cinco dimensiones analíticas a los fines de construir una visión de conjunto de la situación del NI en el país:

- La producción de conocimiento local sobre el nivel.
- Las iniciativas de política: normativa y desarrollo de programas.
- Las representaciones, opiniones y concepciones de docentes y directivos sobre la enseñanza.
- Las prácticas de enseñanza observadas.
- La información estadística disponible.

Los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño son el marco para el Proyecto, que parte del reconocimiento de que la educación es un derecho y constituye un proceso que se inicia con el nacimiento. Se concibe como una estrategia de cooperación entre organismos internacionales y gobiernos provinciales que asume compromisos para mejorar la calidad educativa de quienes son reconocidos por los Estados como sujetos de derecho con el propósito de contribuir a su bienestar y a la construcción de su ciudadanía plena.

El Proyecto en su conjunto fue pensado en sintonía con los mandatos normativos nacionales y federales que resguardan el derecho a acceder a oportunidades educativas de calidad para niños pequeños en situación de pobreza. Como se menciona en los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios - Nivel inicial*:

“Miles de niños y jóvenes en situaciones de extrema pobreza y por ende, en un mapa de profunda desigualdad social cuyo origen es anterior a su ingreso en el sistema, ven abortada su proyección a un itinerario educativo que permita abrir otros mundos, con la consecuencia de la exclusión social. Esta situación se agrava si el propio sistema educativo no revisa sus condiciones y prácticas y si no se adoptan medidas claras que avancen en sentido contrario a la exclusión” (MECyT, 2004: 7).

Con este Proyecto se avanzó en la construcción de más y mejores oportunidades educativas, con tropiezos y desaciertos, pero con logros palpables. Lo hicimos junto a los maestros y equipos directivos y a los gobiernos que nos respaldaron. A todos ellos nuestro reconocimiento y agradecimiento.

El trabajo está organizado en cuatro capítulos. En el primero realizamos un peneo sobre algunos de los principales indicadores del nivel y de las políticas de los últimos años. En el segundo presentamos los resultados del diagnóstico de la situación pedagógica de las escuelas, realizado antes de implementar las acciones de mejora del Proyecto. Nos centramos en las temáticas de juego y alfabetización, que consideramos prioritarias. En el tercero abordamos los objetivos y principales líneas de acción del Proyecto. En el cuarto presentamos la evaluación de los resultados, señalando los logros y los pendientes, lo que nos permitió generar una nueva agenda de trabajo sobre la que ya iniciamos líneas de acción. ■

## **Capítulo 1.**

### **El nivel inicial en Argentina: notas destacadas**



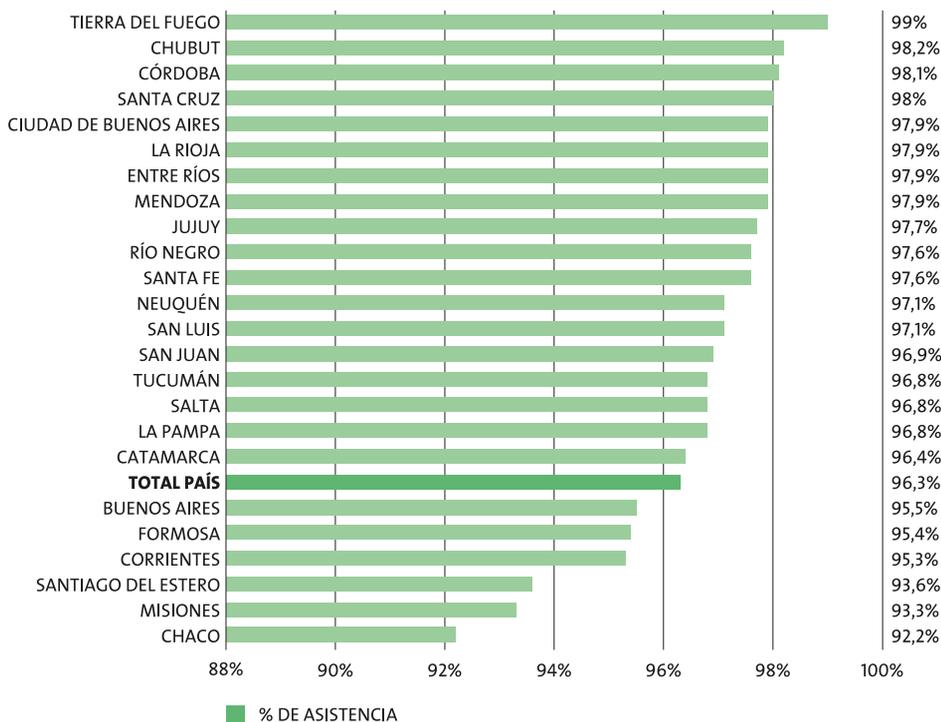
## 1.1. Políticas destinadas al nivel inicial

En materia de políticas, el NI atraviesa un momento que puede considerarse histórico por la vigencia de destacadas normas e iniciativas impulsadas por las distintas instancias de gobierno. La aprobación de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 dio lugar a una revalorización de la educación inicial (EI), al definirla como una unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Además, ratificó la obligatoriedad de asistencia a los 5 años definida en la Ley Federal de Educación de 1993 (art. 18) y estableció la obligación del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de universalizar los servicios educativos para los niños y niñas de 4 años de edad (art. 19). De manera complementaria, varios gobiernos provinciales establecieron la obligatoriedad de la asistencia a los 4 años, que se generalizó a todo el país en octubre de 2014 de la mano de una nueva ley del Congreso de la Nación.

En este marco, los gobiernos nacional y provinciales han impulsado una batería de políticas con miras a fortalecer la oferta educativa para el nivel, particularmente para cumplir con la obligatoriedad de asistencia a los 5 años en todo el territorio argentino, y se definieron algunos avances normativos en relación a la atención educativa de niños menores de esa edad. Con la aprobación en 2005 de la Ley de Financiamiento Educativo (LFE) 26.075 se estableció que la inversión en educación se destinaría prioritariamente a la inclusión al NI del 100% de la población de 5 años y al reaseguro de la incorporación creciente de la población de 4 y 3 como metas específicas para este nivel. Los relevamientos acerca del cumplimiento de esta meta muestran resultados acordes.

Según el Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013 del PNUD, a partir de la sanción de la ley el gasto público del área pasó del 5% del PIB en 2006 al 6,2% en 2010. Si bien hay importantes diferencias entre ellas, las jurisdicciones destinan en promedio un 30% de sus recursos a sus sistemas educativos, de los que aproximadamente el 93% se designan al pago de salarios. Según el Informe Final de Monitoreo de la LFE de la ONG CIPPEC, en “el ámbito urbano, se partió en 2005 con una cobertura de 87% y se alcanzó una cobertura casi completa (de 98%) en el lapso de implementación de la ley. Esto marca una diferencia con respecto a la mayoría de los países de la región, que en promedio mantienen una cobertura cercana al 75%” (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012: 32).

**GRÁFICO 1. Tasa de asistencia a los 5 años**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación (2010).

Asimismo, se reconoce un logro respecto de la meta tendencial de asegurar la incorporación creciente de niños de 3 y 4 años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos de la población en los que se alcanzó el mayor aumento de la escolarización. “Así, en el ámbito urbano, la tasa de asistencia de niños de 3 a 5 años del quintil de menores ingresos pasó del 53% al 65% entre los años 2005 y 2010, mientras que el quintil de mayores ingresos ya partió de una amplia cobertura de 80% y en cinco años alcanzó 84%” (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012: 32).

En lo que respecta a la dimensión curricular, por propuesta del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) se establecieron acuerdos federales a través de la aprobación en 2004 de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)

para el NI que incluyen aspectos relacionados con el juego, el conocimiento de la cultura escrita, del mundo social y natural y de las diversas expresiones artísticas, a la vez que proponen una aproximación equilibrada con un enfoque integral<sup>5</sup>:

“Los Núcleos constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias. Sin dudas, esto sólo señala un punto de partida imprescindible. Nuestro objetivo es generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena de los niños y niñas y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias” (MECyT, NAP, 2004: 5).

A su vez, el MEN diseñó e implementó una política de dotación de ludotecas a las instituciones de NI, inédita en la historia del nivel:

“La ludoteca escolar para el nivel inicial es una propuesta pedagógica específica para este nivel educativo, diseñada con la intención de promover el acceso y apropiación de saberes sostenidos en propuestas de juego planificadas con intencionalidad pedagógica. El diseño de esta Ludoteca Escolar desde y para el Nivel Inicial, se ha sustentado en múltiples referentes, considerados marco y guía en el proceso de selección y organización de los materiales que la conforman. Su marco normativo está conformado por los lineamientos de la Ley 26.206 de Educación Nacional y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios”<sup>6</sup>.

El diseño de la misma implicó un trabajo destacado e incluye una serie de juegos y juguetes especialmente seleccionados que componen una colección organizada por los tres tipos de juego: construcción, dramático y reglado.

---

<sup>5</sup> Resolución 225/04 CFCYE.

<sup>6</sup> <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/ludotecas-escolares/>

Según información brindada por la Dirección de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Nación, las compras de los lotes de la ludoteca escolar y su posterior distribución en las escuelas se iniciaron en 2009 y se organizaron por tandas. Entre 2009 y 2012 se compraron 19.735. De esas, 7.735 se destinaron a salas de escuelas rurales participantes del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)<sup>7</sup>. A posteriori se realizaron dos compras de 6.000 ludotecas, cada una para jardines urbanos. Finalmente, la segunda compra de ludotecas para la ruralidad fue de 3.723 lotes.

En 2014 se planeaba comprar 9.500 para salas itinerantes, sección única del nivel inicial, servicios multinivel y jardines especiales.

La iniciativa de ludotecas escolares fue acompañada por actividades de capacitación y por la producción de materiales para orientar su uso en las escuelas. Las primeras, a cargo del MEN, consistieron en jornadas destinadas a funcionarios y se centraron en la presentación de esta política con orientaciones para su gestión en los sistemas educativos provinciales (ver Cuadro 1). La oferta que se extendió entre 2008 y 2012 resultó desigual por frecuencia y alcanzó a la mitad de las provincias.

Además se creó la Catedra Nacional Abierta de Juego. Se trata de una iniciativa de modalidad completamente virtual, con un sitio web donde se publica material bibliográfico<sup>8</sup>. En el marco de la cátedra se realizaron una serie de conferencias a cargo de especialistas, se generó una comunidad virtual de docentes en el portal Educ.ar<sup>9</sup> y se difundieron algunos documentos dedicados a la temática del juego en el NI.

Pasados tres años del diseño de las ludotecas y dos de su primera distribución, el MEN produjo un documento...

---

<sup>7</sup> Las escuelas rurales correspondientes al Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER): "El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) en cumplimiento de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Art. N° 49) y de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 respalda la política del Gobierno Nacional definida para la educación en ámbitos rurales. Las propuestas técnicas son las descriptas en el Documento para la Educación Rural 2006-2010. Incluye a todas las escuelas rurales del país y se ejecuta a partir de Convenios Bilaterales celebrados entre el ME y las autoridades provinciales." <http://portal.educacion.gov.ar/elministerio/programas/>

<sup>8</sup> <http://inicialcatedradejuego.blogspot.com.ar/> Consultado 9/1/2015.

<sup>9</sup> <http://practicasenred.educ.ar/> Consultado 9/1/2015.

“redactado especialmente con la intención de complementar la distribución de las Ludotecas Escolares para el Nivel Inicial, y presenta de manera ordenada los fundamentos y lineamientos pedagógicos que las sustentan. Por esto, se lo considera un material de consulta y referencia para el proceso de construcción de criterios y dimensiones de análisis acerca del juego, y sobre el uso institucional de este equipamiento, en los distintos niveles de concreción curricular. Una nueva oportunidad para el análisis del estatus del juego en cada sala, escuela, distrito o departamento, diseño curricular, legislación provincial, en referencia a la normativa vigente” (Valiño, 2011: 11).

La letra oficial sobre las orientaciones para su uso pedagógico se formalizó como un paso posterior y considerablemente lejano a la dotación material. Como se verá más adelante, para promover cambios en las concepciones y prácticas en las salas, la articulación entre producción documental con orientaciones para la enseñanza y acciones sostenidas de formación docente en servicio que acompañen la dotación material resulta fundamental.

Otra línea de política del MEN fue la dotación de bibliotecas. Originalmente se implementó a través de la Unidad de Financiamiento Internacional, área que gestionó la compra y posterior distribución de libros para las escuelas de NI. La biblioteca se compone de una colección de más de 80 títulos que incluyó distintos tipos de textos de alta calidad literaria y editorial<sup>10</sup>. Esta línea estuvo enmarcada en el PROMER y fue también acompañada por una publicación en la que se desarrollan orientaciones para su uso<sup>11</sup>.

La dotación se renovó e incrementó en 2013, año en el que se realizó el lanzamiento de las Colecciones de Libros para el Aula destinadas a escuelas del nivel inicial y de primer ciclo del nivel primario. Estas colecciones constan de 25 títulos de obras variadas para las salas de 4 y 5 años y para 1º, 2º y 3º grado de la escuela primaria. Fueron distribuidas en instituciones del NI urbanas, comunes y

---

<sup>10</sup> Puede consultarse la lista de los libros que la componen en el Anexo 1.

<sup>11</sup> Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007), *La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples*. 1a ed., Buenos Aires.

especiales, y en aquellas del ámbito rural no incluidas en el PROMER, así como en los jardines comunitarios.

**CUADRO 1. Jornadas de capacitación sobre ludotecas escolares a cargo del Ministerio de Educación de la Nación. 2008-2011**

JURISDICCIÓN	2008	2009	2010	2011	TOTAL
CATAMARCA			3	1	4
CÓRDOBA			1		1
CORRIENTES			2		2
CHACO		1	2		3
CHUBUT			1		1
ENTRE RÍOS (COLÓN)			1		1
ENTRE RÍOS (PARANÁ)			1		1
LA PAMPA			1		1
MENDOZA			1	1	2
MENDOZA (SAN RAFAEL)			1		1
SANTA CRUZ				1	1
SANTIAGO DEL ESTERO	1				1
TIERRA DEL FUEGO			1		1
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>20</b>

**Fuente:** Elaboración propia en base a información suministrada por la Dirección de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Nación.

Las bibliotecas fueron conformadas con el criterio de que las obras permitieran proponer distintas experiencias e itinerarios de lectura, que incorporasen voces y estructuras narrativas y poéticas diversas, que suscitara la circulación efectiva de los materiales y habilitaran múltiples lecturas tanto a nivel institucional como comunitario<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/noticias/se-seleccionan-colecciones-de-aula-para-primaria/>  
Consultado 10/11/2013.

Entre 2012 y 2013 se incorporaron además dotaciones de bibliografía pedagógica destinada a maestros y directores<sup>13</sup>.

Finalmente, cabe mencionar la política de infraestructura escolar. Según el MEN, estas políticas fueron acompañadas con una fuerte inversión en infraestructura ya que entre 2001 y 2013 se construyeron 4.213 salas de 3 y 9.232 salas de 4<sup>14</sup> años.

Por su parte, los ministerios de Educación provinciales garantizaron el crecimiento del nivel a través de la designación progresiva de cargos docentes, directivos y de auxiliares, lo que constituye la inversión más alta y sostenida en materia de políticas –tal como se detalla más adelante–. Además, se implementaron distintas políticas de capacitación en coordinación con el MEN y través de instancias de cooperación con organismos gubernamentales y no gubernamentales.

A pesar de todos estos avances ligados al incremento de la oferta (por designaciones docentes y planes de infraestructura) y a la dotación de material pedagógico, la observación sistemática permite verificar que las prácticas de enseñanza permanecen aún alejadas de lo que establece la normativa curricular y presentan serios problemas de calidad.

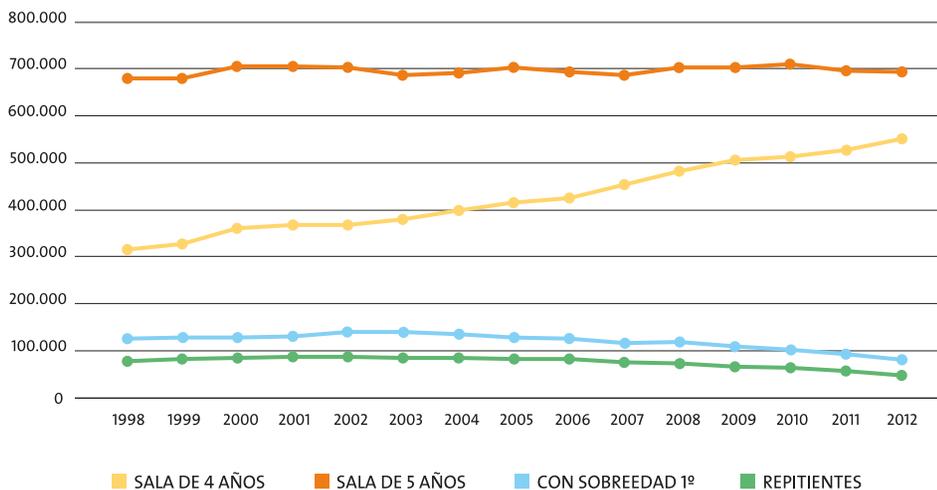
En tal sentido, estas experiencias en el nivel no han redundado necesariamente en aprendizajes valiosos ni en la consolidación de bases que garanticen un mejor desempeño posterior en la trayectoria escolar de los niños. De hecho, a nivel nacional, la información estadística referida a primer grado muestra que la tasa de repitencia (el indicador de fracaso por excelencia para el primer ciclo) se ha mantenido constante entre 1998 y 2010, registrando un muy leve descenso entre 2011 y 2012 (ver Gráfico 2). Dicho descenso coincide con el punto de crecimiento más alto de la matrícula de 4 años y con la promoción de normativa tendiente a eliminar la repitencia en primer grado.

---

<sup>13</sup> Puede consultarse la lista de los libros que la componen en el Anexo 2.

<sup>14</sup> <http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/la-presidenta-envio-al-congreso-la-ley-para-la-obligatoriedad-de-la-sala-de-4/> Consultado 3/9/2014.

**GRÁFICO 2. Evolución de la matrícula de salas de 4 y 5 años.  
Evolución de los estudiantes con sobreedad y estudiantes repitientes  
de 1° grado. Total país, ambos sectores. 1998-2012**



**Fuente:** Informe nacional de oportunidades educativas 1998-2010 (Asociación Civil Educación para Todos-UNICEF, 2012) con datos actualizados a 2012.

La repitencia es un indicador de fracaso de enorme potencia y persistencia en el nivel primario, especialmente en los primeros años bajo la concepción generalizada de que se trata de una estrategia eficiente para que los más rezagados tomen más tiempo para aprender a leer y escribir (Kit, 2004). La evidencia empírica, sin embargo, da cuenta de que las diferencias que se verifican entre distintos sectores sociales frente a esta problemática son enormes (Duro y Kit (coord.), 2007).

“(…) la repitencia es un corte de larga duración que altera el proceso de alfabetización, y provoca una reiteración en los caminos transitados sin proponer nuevas estrategias de enseñanza. Por este motivo, es especialmente dramática en el primer ciclo (donde además se registran los porcentajes más altos) porque al ser éste el primer tramo de la trayectoria escolar de los alumnos, allí tiene consecuencias cruciales en la alfabetización” (Veleda y Batiuk, 2009: 16).

Además del impacto cuestionable sobre los aprendizajes y al impacto negativo sobre la permanencia de los alumnos en la escuela, la repitencia tiene efectos dramáticos sobre la construcción subjetiva de los niños (Kit, 2004 y Veleda y Batiuk, 2009: 4).

De manera que lejos de cumplir con las expectativas con que se decide, hacer repetir a un alumno reduce sus chances de mejorar su escolaridad. Precisamente, las propuestas de enseñanza para el primer ciclo como “promoción asistida”<sup>15</sup> se plantean como estrategias alternativas y de un alto nivel de eficacia para atender este problema.

Asimismo, atentos a estos diagnósticos, los ministerios de Educación de las provincias aprobaron nueva normativa en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE) con vistas a erradicar esta práctica pedagógica, tal como se lo mencionó antes.

En definitiva, sólo a través de la garantía de una educación inicial de calidad se puede contribuir a sortear instancias de fracaso en el primer ciclo y por tanto favorecer una trayectoria en la escuela primaria como un proceso sólido y viable.

## 1.2. Acceso y matrícula (3 a 5 años)

Según datos del último Censo Nacional (2010), la tasa de asistencia a la edad de 5 años a nivel país es de 96,3%. Esto implica que la población que debería incorporarse al sistema para alcanzar la universalidad en la cobertura es de aproximadamente 25.200 niños. Aunque el rango de la tasa no es amplio en-

---

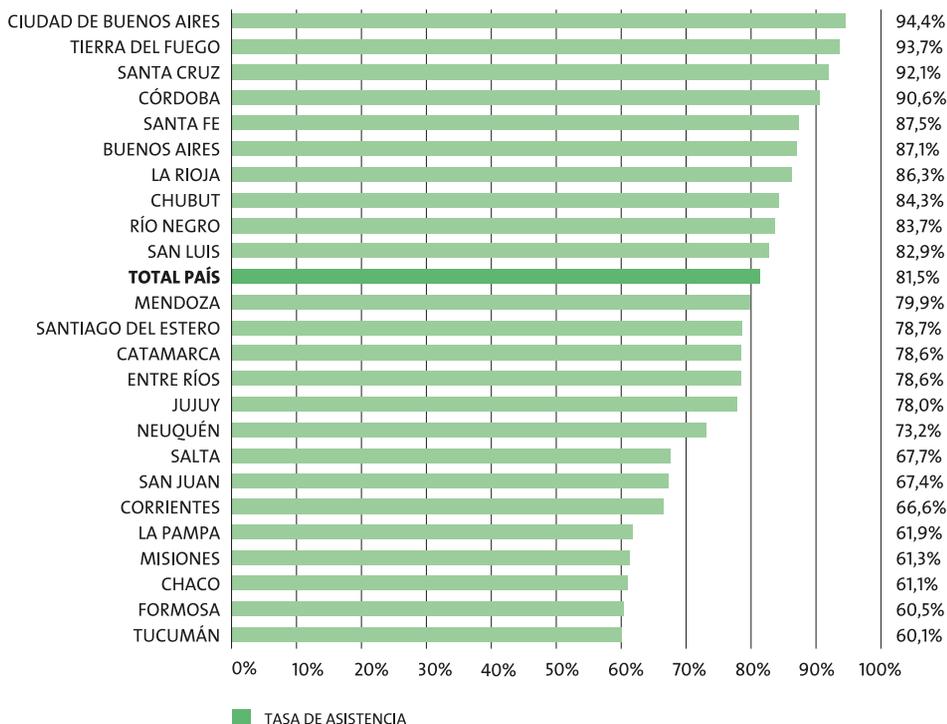
<sup>15</sup> La metodología de promoción asistida está “destinada al primer ciclo de la escuela primaria. Su objetivo es lograr que todos los alumnos y alumnas puedan transitar el ciclo con oportunidades de aprendizaje de alfabetización inicial y nociones básicas matemáticas que les permitan concluir el ciclo en tiempo y forma, sin fracasos y con dominio de los contenidos establecidos nacionalmente. Se plantea como una alternativa a la repitencia. Se ha implementado en 8 provincias, 617 escuelas y ha alcanzado una población de 84.805 alumnos. En <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/todospuedenaprender.asp?metodologia=0&nombre=Promoci%C3%B3n%20Asistida> Consultado el 20/4/2013.

Para profundizar sobre esta metodología: <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/archivos/Metodologia%20Promocion%20Asistida.pdf> Consultado el 20/4/2013.

Para consultar sobre la producción documental destinada a docentes y equipos directivos, véase las colecciones pedagógicas en: [http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/coleccionesPedagogicasvercoleccion.asp?ID\\_Coleccion=1](http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/coleccionesPedagogicasvercoleccion.asp?ID_Coleccion=1) Consultado el 20/4/2013.

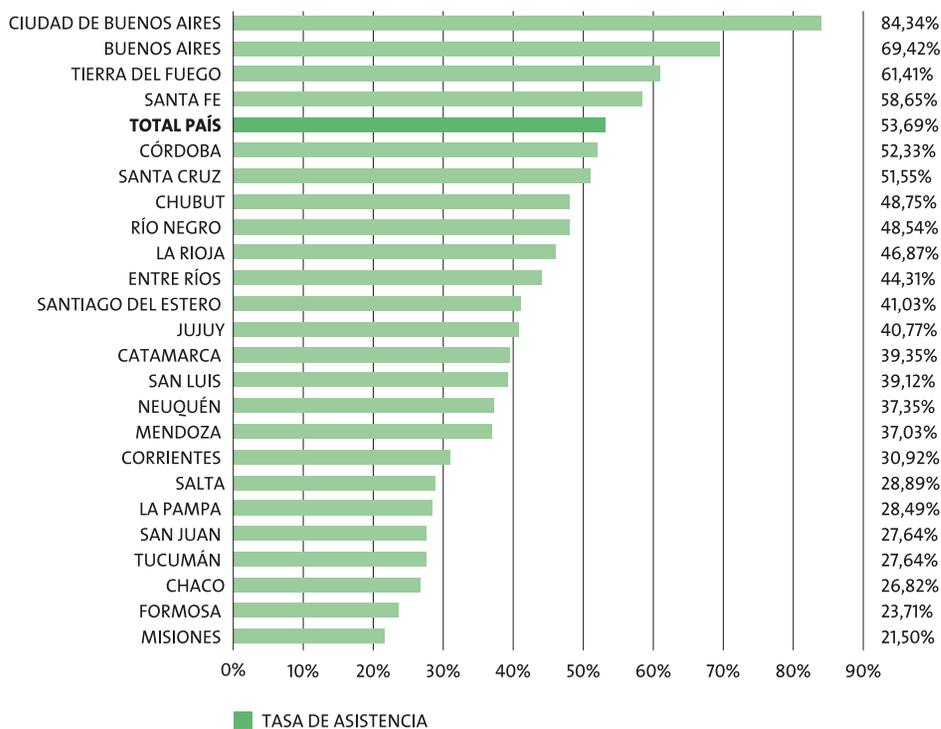
tre provincias (va de 99% a 92,2%) las que se encuentran entre los valores más bajos son las que componen la región noreste, además de Santiago del Estero y provincia de Buenos Aires. En el otro extremo, la situación más favorable es la que corresponde a tres de las provincias de la Patagonia y a Córdoba.

**GRÁFICO 3. Tasa de asistencia a los 4 años, por jurisdicción**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación (2010).

**GRÁFICO 4. Tasa de asistencia a los 3 años, por jurisdicción**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación (2010).

La situación a la edad de 4 y 3 años presenta un escenario más desigual tanto entre edades como entre provincias. Los rangos se incrementan considerablemente: para 4 años van de 90% a 60% y para 3 de 21,5% a 84%. Las provincias que se encuentran en situación más rezagada coinciden con las anteriores con una o dos variaciones (Gráficos 3 y 4).

**CUADRO 2. Estudiantes en sala de 5 años que no cursaron la sala de 4, ambos sectores, total país. Periodos seleccionados. En porcentaje**

PROVINCIA	1999	2002	2006	2010	2011	2012
TUCUMÁN	82%	79%	85%	63%	61%	59%
LA PAMPA	93%	90%	76%	62%	56%	51%
SAN JUAN	86%	81%	77%	59%	55%	50%
SALTA	84%	85%	78%	64%	53%	47%
CORRIENTES	73%	80%	78%	58%	56%	47%
MISIONES	91%	95%	91%	61%	55%	46%
FORMOSA	85%	82%	71%	51%	46%	44%
CHACO	85%	80%	66%	50%	48%	38%
NEUQUÉN	55%	50%	40%	38%	39%	37%
JUJUY	84%	79%	60%	45%	42%	36%
MENDOZA	91%	87%	61%	39%	36%	33%
ENTRE RÍOS	71%	67%	55%	39%	35%	32%
RÍO NEGRO	57%	48%	36%	29%	27%	26%
SANTA FE	44%	41%	33%	25%	25%	24%
CATAMARCA	81%	81%	77%	27%	27%	23%
SANTIAGO DEL ESTERO	35%	33%	33%	25%	20%	22%
CHUBUT	55%	53%	45%	18%	21%	21%
SAN LUIS	45%	44%	38%	24%	21%	20%
CÓRDOBA	91%	48%	32%	22%	20%	15%
BUENOS AIRES	22%	21%	14%	13%	11%	12%
LA RIOJA	48%	47%	36%	14%	13%	12%
CIUDAD DE BUENOS AIRES	16%	12%	14%	12%	13%	11%
SANTA CRUZ	14%	11%	12%	12%	9%	8%
TIERRA DEL FUEGO	16%	9%	6%	8%	5%	7%
<b>TOTAL PAÍS</b>	<b>54%</b>	<b>48%</b>	<b>40%</b>	<b>29%</b>	<b>26%</b>	<b>24%</b>

- **Grupo 1** Mas del 50% de los estudiantes que asisten a la sala de 5 no asistieron a la de 4.
- **Grupo 2** Entre el 50% y el 26% de los estudiantes que asisten a la sala de 5 no asistieron a la de 4.
- **Grupo 3** El 25% o menos de los estudiantes que asisten a la sala de 5 no asistieron a la sala de 4.

**Fuente:** Informe nacional de oportunidades educativas 1998-2010 (Asociación Civil Educación para Todos-UNICEF, 2012). Datos actualizados a 2012.

Si se analiza la situación por provincia según la tendencia de los últimos doce años, el *Informe nacional de oportunidades educativas 1998-2010* reconoce tres grupos:

- Grupo 1: reúne las provincias en las que más del 50% de los estudiantes que asisten a la sala de 5 no asistieron a la de 4 años el año anterior.
- Grupo 2: identifica las provincias en las que entre el 50% y el 26% de los estudiantes que asisten a la sala de 5 no asistieron a la de 4 años.
- Grupo 3: incluye a las jurisdicciones en las que el 25% o menos de los estudiantes que asisten a la sala de 5 no asistieron a la sala de 4.

Como puede apreciarse en el Cuadro 2, auspiciosamente las provincias que pertenecen al Grupo 1 se redujeron de 17 a 3 casos entre 1999 y 2012. Este dato, y el comportamiento de la distribución de provincias en los grupos 2 y 3, refleja el crecimiento de la matrícula de niños que pueden asistir al NI a la edad de 4 años, para el período.

Tal como sucede en otros niveles educativos, la representación del ámbito rural es muy baja y, dadas las características territoriales de nuestro país, implica una distribución muy dispersa en lugares de difícil acceso, lo que plantea importantes desafíos para la política educativa. En 2010, de cada 100 niños inscriptos en el NI, sólo 11 asisten a establecimientos de zonas rurales (ver Cuadro 3).

**CUADRO 3. Estudiantes de salas de 4 y 5 años según ámbito, total país.**  
Año 2010. En porcentaje

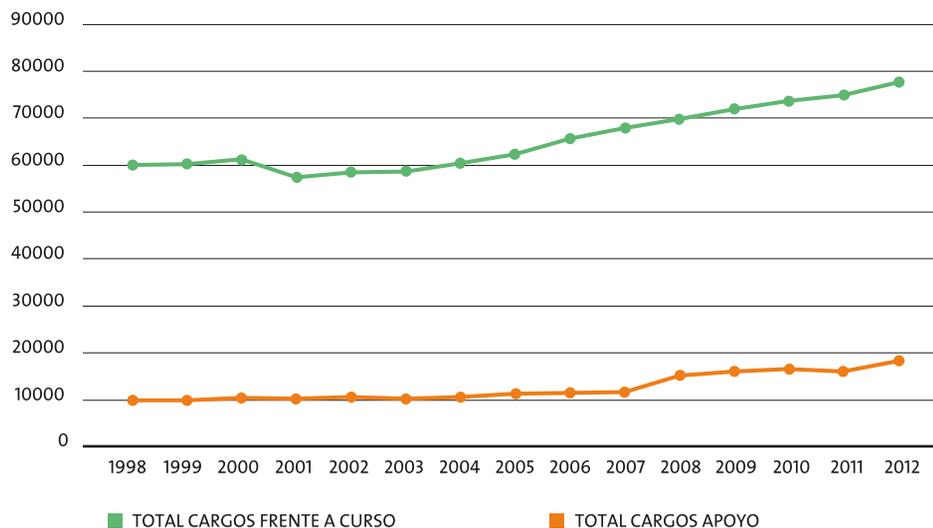
	ÁMBITO URBANO	ÁMBITO RURAL
SALA DE 4 AÑOS	90,1%	9,9%
SALA DE 5 AÑOS	88,1%	11,9%
<b>PROMEDIO DEL NIVEL</b>	<b>88,9%</b>	<b>11,1%</b>

**Fuente:** *Informe nacional de oportunidades educativas 1998-2010* (Asociación Civil Educación para Todos-UNICEF, 2012).

En términos generales, el crecimiento matricular fue acompañado por un incremento de secciones y cargos docentes (ver Gráfico 5). Estos últimos (tanto los de gestión, de apoyo, frente a curso y personal único) aumentaron un 65%

entre 1998 y 2012, lo que representa aproximadamente la creación de unos 39.524 cargos para el período. De todos modos, la representatividad de cargos frente a alumnos y de auxiliares es muy desigual: en la actualidad los primeros son cerca de 80.000 en tanto los segundos cerca de 20.000.

**GRÁFICO 5. Evolución de cargos docentes frente a curso y de apoyo, total país, ambos sectores. 1998-2012**



**Fuente:** *Informe nacional de oportunidades educativas 1998-2010* (Asociación Civil Educación para Todos-UNICEF, 2012) con datos actualizados a 2012.

En síntesis, en la última década, la tasa de asistencia y la matrícula a los 5 años se han mantenido relativamente estables y por encima del 95%, en promedio nacional. En cambio, la matrícula de 4 años ha aumentado para el total país, especialmente en las provincias que estaban en peor situación de partida. Sin embargo, las tasas de asistencia para esa edad aun resultan muy desiguales. Lo que se agudiza para la edad de 3, siendo el nivel socioeconómico la principal variable explicativa.

En ese sentido, para garantizar mejores condiciones para la efectiva inclusión en el nivel han de implementarse políticas en el corto y mediano plazo con miras a atender a los grupos más vulnerables, aún fuera del nivel en las edades obligatorias.

Más allá del marco de política educativa antes descripto, existe otra situación que puede pensarse como alentadora para la mejora de la calidad de la EI. La población argentina está creciendo a una tasa anual del 1% –menor que el promedio mundial del 1,2%<sup>16</sup>– y al igual en el resto del mundo dicho crecimiento ha ido desacelerándose en las últimas décadas. Hacia el año 2000, la base de la pirámide de población se estrechaba, debido a la combinación de la reducción de la natalidad y la mortalidad y la afluencia de población extranjera. Según el Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013 del PNUD, “la proyección para 2050 muestra una estructura etaria cercana a la de los países europeos en la actualidad, donde las personas de 60 y más años superan marcadamente a los menores de 15 años” (2013: 77). Estos cambios afectan la tasa de dependencia (...)<sup>17</sup>. “De acuerdo con el censo de población de 2010, la población de 65 o más años es el 10,2% del total, mientras que la población de jóvenes menores de 29 años es de alrededor del 25% y la de aquellos entre 0 y 14 años se reduce gradualmente, con una caída del 28% en 2001 a aproximadamente el 25% en 2010” (2013: 77).

Esta situación de transición demográfica se conoce como “bono demográfico” y se caracteriza porque la tasa de dependencia tiende a reducirse al incrementarse la cantidad relativa de trabajadores activos y la capacidad de ahorro. Esta oportunidad económica reporta beneficios para un sistema educativo que puede contar con que no deberá acoger a cantidades incalculables de niños y jóvenes sino que, habiendo alcanzado cifras cercanas a la universalidad en ciertos tramos y habiéndose masificado altamente en otros, está cercano a alcanzar la meta de la cobertura y puede concentrar esfuerzos en el plano crucial de la calidad de la enseñanza.

### 1.3. Dimensiones que organizan el Proyecto

El análisis del crecimiento cuantitativo del nivel requiere ser complementado con interpretaciones cualitativas acerca de la enseñanza que se ofrece a los niños, teniendo como parámetro los compromisos federales sobre los aprendi-

---

<sup>16</sup> Según datos de *La situación demográfica en el mundo 2014 - Informe conciso*, de Naciones Unidas, entre 2010 y 2014 la población del mundo aumentó a una tasa anual de 1,2%

<sup>17</sup> La tasa de dependencia es “la proporción de población que por su edad no trabaja en relación con la que está en edad de trabajar (de 15 a 65 años). Mide el esfuerzo de quienes trabajan para mantener a quienes no lo hacen” (PNUD, 2013: 41).

zajes que deben garantizarse a todos ellos sin importar su condición social, su origen familiar o su lugar de residencia.

Los NAP son definidos como:

“Un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.

Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra.

Sobre la base de las realidades cotidianas en las aulas y siendo respetuosos de la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, en la actual coyuntura se acuerda poner el énfasis en saberes que se priorizan atendiendo a los siguientes criterios generales:

- Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.
- Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general. (...)
- Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente” (MECyT, NAP, 2004: 10).

Sin embargo, como se desarrollará en la presentación del diagnóstico realizado en el marco del Proyecto, las políticas implementadas para el NI no logran aún garantizar una enseñanza actualizada, pertinente, oportuna y acorde a la

edad y las necesidades de la primera infancia. Los avances resultan marginales respecto de la debilidad pedagógica de las propuestas y prácticas que tienden a prevalecer en diversos lugares del país.

El Proyecto que aquí se presenta se concentró precisamente en la dimensión de la enseñanza e hizo pie en un dispositivo diseñado para el apoyo a las escuelas en base al mandato de la normativa educativa vigente. De hecho, se pretendió atender centralmente cuatro objetivos establecidos por la Ley de Educación Nacional para el NI (art. 20):

- “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. (...)”
- Desarrollar la capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. (...)”
- Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo”.

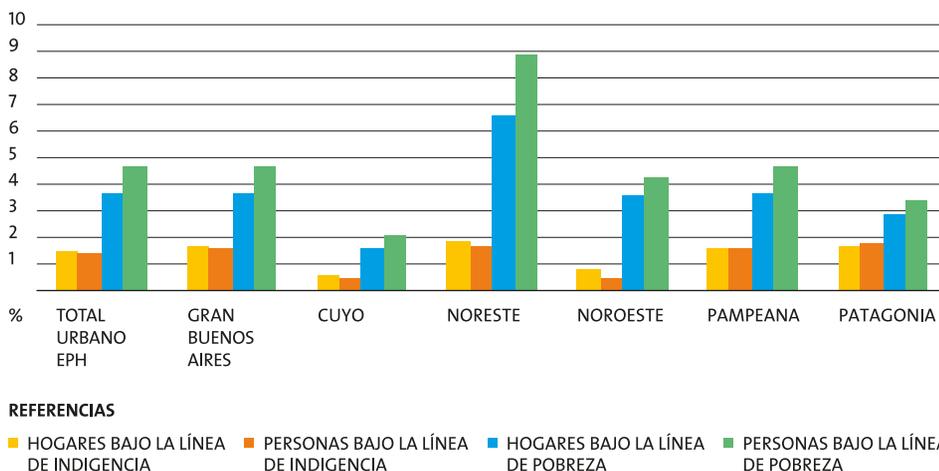
El Proyecto fue concebido como una estrategia política basada en la conformación de alianzas entre organismos de cooperación gubernamental y gobiernos provinciales y municipales<sup>18</sup>, y se diseñó en función de una serie de definiciones. En primer lugar, se estipuló que la población destinataria serían niños en situación de pobreza. En segundo lugar se estableció un recorte geográfico específico: se trabajó con escuelas de la región noreste (Misiones, Chaco, Formosa y Corrientes), por un lado, y por otro lado, con escuelas de un partido del conurbano bonaerense: Tigre.

La región NEA es la que concentra los indicadores sociales más críticos, según puede visualizarse en el Gráfico 6.

---

<sup>18</sup> Sólo en el caso de la provincia de Corrientes el convenio de cooperación se firmó con una organización de la sociedad civil.

**GRÁFICO 6. Incidencia de pobreza e indigencia. Primer semestre de 2013.**  
**En porcentaje**



**REFERENCIAS**

- HOGARES BAJO LA LÍNEA DE INDIGENCIA
- PERSONAS BAJO LA LÍNEA DE INDIGENCIA
- HOGARES BAJO LA LÍNEA DE POBREZA
- PERSONAS BAJO LA LÍNEA DE POBREZA

**Fuente:** INDEC, Encuesta Permanente de Hogares Continua.

Atravesado por problemas de una complejidad diferencial, también el conurbano bonaerense demanda especial atención social y educativa. El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires es el más extenso de todo el país, al concentrar el 38% de la matrícula. En sintonía, se trata de la jurisdicción que realiza un alto esfuerzo financiero para la educación: le asigna un 36% de su presupuesto, mientras que el promedio a nivel nacional es del 30,2% (referencia: año 2010) (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012: 23 y 25).

Sin embargo, ese esfuerzo se desdibuja por la dinámica del sistema de coparticipación federal: cuenta con el valor más bajo de recursos de coparticipación por habitante del país, por lo que resulta el Estado más pobre de la Argentina en términos de recursos fiscales por habitante. Así, el suyo es un sistema educativo en crisis en el que conviven la oferta más extensa (junto con la Ciudad de Buenos Aires) de instituciones, salas, docentes, directores y personal auxiliar en el NI, tanto para 5 como para 4 y 3 años.

La tercera definición sobre la que se organizó el Proyecto consistió en el recorte etario: la población atendida fue la de 5 años y, en menor medida, la de

4, cuando las escuelas participantes contaban con matrícula de esa edad. Para muchos niños en situación de pobreza, la asistencia al NI se restringe a la edad obligatoria al momento de la implementación del Proyecto, lo que se confirmó como norma en las escuelas de NEA, mientras que en Tigre la oferta para 4 años es más frecuente e incluso cuenta con salas para 3 años.

La última definición estableció que los contenidos a abordar serían el juego y la alfabetización inicial, sobre los que se explaya el próximo apartado.

#### 1.4. Juego y alfabetización inicial

Según Bosch y Duprat (1995), el juego constituye uno de los principales pilares de la educación inicial, por lo que es necesario habilitarlo como actividad del niño, como contenido y como medio para la construcción de conocimientos<sup>19</sup>. Además, los autores reconocen como prioritarios el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, ya que no resulta posible pensar el desarrollo y la socialización del niño sin poner a su disposición variadas expresiones de la cultura. El tercero de los pilares consiste, de acuerdo con esta perspectiva, en la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto y complementariedad con el niño y las familias.

En la misma línea, el Proyecto parte del reconocimiento de que el juego es una pieza clave en la enseñanza en la EI. En palabras de Sarlé (2008: 20):

“Al jugar, el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos. El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social”.

De hecho, según variadas investigaciones de los últimos veinte años citadas por la autora, el juego en la EI se reconoce como un aspecto estratégico para

---

<sup>19</sup> Esta idea fue retomada a posteriori por Sarlé, 2001 y 2006 y Soto y Violante (2010).

evaluar la calidad de la escuela infantil (Ortega, 1992; Gura y Bruce, (ed), 1992; Peralta, 2002; Garaigardobil Landazabal, 1995; Brougère, 1996-1997; Kishimoto, 1996; Zabalza, 1996; Bennet, 1997; Böstrom, 1998; Johnson, Christie y Yawkey, 1999; Malajovich, 2000; Sarlé, 2001-2006-2008; Aubert y Caba, 2010; Pavía, 2006 y 2010).

Los NAP también marcan objetivos que sintonizan con esta perspectiva, al definir que la escuela debe garantizar experiencias de aprendizaje que promuevan en los alumnos:

“El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros” (NAP, 2004: 17).

Existen variadas posturas y debates en torno al lugar del juego en la escolaridad formal y a las relaciones que han de propiciarse entre juego y enseñanza. Por ello, cabe aclarar que aquí se asume una posición en la que la relación entre juego y enseñanza debe ser sólida y planificada. Así, la escuela es responsable de enseñar variados contenidos del mundo social, natural, artístico, y de propiciar que los niños enriquezcan progresivamente sus juegos a partir del abordaje de dichos contenidos. Esto implica que la escuela trabaje con los tres tipos de juego (dramático, reglado y de construcción) y que diseñe espacios, tiempos y materiales para enriquecer cada uno de ellos según sus características.

A pesar de su larga tradición en el escenario educativo argentino, y de que tiende a ser reconocido en sus funciones, el relevamiento bibliográfico y la observación sistemática permitieron verificar que el juego resulta escasamente contemplado en las prácticas cotidianas en los jardines (Sarlé, 2006). Investigaciones recientes muestran que el desarrollo de propuestas lúdicas en las escuelas ocupa un lugar marginal dentro de las actividades cotidianas.

Por su parte, la alfabetización en la educación inicial es entendida aquí, siguiendo a Rosenberg y otras (s/f),

“como un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso de las personas al mundo de los conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de la historia, y que han sido conservados mediante la escritura. Entre estas habilidades y conocimientos se encuentran las operaciones cognitivas que nos permiten comprender y producir textos orales y escritos y aprender a partir de ellos” (Rosemberg, s/f (2): 2).

Las oportunidades de participar con pares y con adultos de situaciones de lectura y escritura, en particular en el seno familiar, habilitan el desarrollo de estos conocimientos y habilidades muy tempranamente en la infancia. Pero son muchos los hogares en los que no pueden garantizarse estas oportunidades para los más pequeños, lo que genera diferencias en los conocimientos y las habilidades que los niños poseen en el momento del ingreso a la escuela. Esto pone al sistema educativo como responsable de garantizar oportunidades pertinentes de modo de revertir tales diferencias a lo largo de las trayectorias escolares de los niños.

El citado trabajo de Rosemberg plantea que en los hogares en los que la lectura y la escritura constituyen situaciones frecuentes, los niños participan durante los primeros seis años de vida de aproximadamente 3.000 horas de experiencias alfabetizadoras; en tanto, la escuela brinda sólo alrededor de 360 horas por año. Las experiencias de alfabetización familiar consisten en situaciones en las que los adultos proporcionan a los niños variedad de materiales para leer y escribir (libros, revistas, lápices, computadora), les leen textos con regularidad (en particular cuentos pero también otros textos), incluso les enseñan a escribir palabras (por ejemplo, su nombre, “mamá”, “papá”, “abuela”), y en general mantienen diálogos frecuentes, fluidos y con una considerable variedad de conceptos y vocabulario. Todas estas experiencias redundan en la conformación de conocimientos sobre el lenguaje escrito y el lenguaje oral; el rol de la escuela frente a las desigualdades de origen resulta en consecuencia invaluable.

El acceso desde la primera infancia a la escolaridad formal constituye la principal oportunidad para achicar estas brechas. Sin embargo, para ello han de diseñarse e implementarse políticas de alfabetización sostenidas, con una proyección de mediano y largo plazo, acordes a los actuales desarrollos didácticos y adecuadas a las condiciones, características y tradiciones de los sistemas educativos provinciales.

Con miras a esto los NAP establecen que el NI proporcionará situaciones en las que se promueva

“la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles. Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos” (MECyT, NAP, 2004: 15).

Sin embargo, tal como se planteará en el desarrollo del diagnóstico, el trabajo con el lenguaje escrito constituye aún una debilidad en las prácticas de las escuelas. Para superar algunos de los principales problemas asociados a su enseñanza, el Proyecto siguió varias de las orientaciones establecidas por los NAP. El objetivo fue garantizar que los niños tuvieran oportunidades regulares de escuchar y disfrutar de lecturas realizadas por el docente y frecuentar y explorar distintos materiales de lectura.

## **1.5. Justificación, objetivos y preguntas de investigación**

Así, atentos a las dimensiones sobre las que se pretende operar, los objetivos del Proyecto son:

- Contribuir a la mejora de la calidad y la equidad en la EI a través de la atención a niños en situación de pobreza que asisten al NI en escuelas de las ciudades de Fontana (Chaco), Aristóbulo del Valle (Misiones), Clorinda (Formosa), Bella Vista y San Roque (Corrientes) y del partido de Tigre (provincia de Buenos Aires).
- Producir información actualizada y exhaustiva sobre la situación pedagógica de instituciones de NI del país que atienden población en situación de pobreza.
- Cooperar con los ministerios de Educación en la toma de decisiones fundamentadas en materia de políticas pedagógicas para el NI sobre la base del trabajo que se realiza en las escuelas involucradas en el Proyecto.

- Sensibilizar a responsables políticos y técnicos, a la comunidad académica y a la comunidad educativa sobre la importancia de la EI y los avances y desafíos para el nivel en materia de calidad y equidad en Argentina.

El punto de partida de este Proyecto es el derecho que tienen los niños a acceder a propuestas de enseñanza de calidad en un marco de justicia educativa, lo que implica importantes desafíos y nuevos compromisos políticos. Para ello consideramos central el papel de los organismos de cooperación gubernamental en la generación de condiciones que permitan garantizar ese derecho.

Por esta razón los objetivos y las líneas de acción del Proyecto se fundamentan en los mandatos normativos nacionales y federales que resguardan la posibilidad de acceder a oportunidades educativas de calidad para los niños pequeños, condicionadas por su contexto de origen. Se ha considerado además un diagnóstico que incluye los resultados de estudios académicos, de organismos internacionales y estudios propios que permiten identificar y definir los principales problemas a atender para mejorar la calidad y la equidad en la educación inicial y los logros, limitaciones y dificultades involucrados en la implementación.

El propósito final es lograr que todos los niños y niñas de las ciudades de Fontana, Aristóbulo del Valle, Clorinda, Bella Vista, San Roque y del partido de Tigre accedan a propuestas educativas que resguarden sus derechos a jugar, a aprender a jugar y a jugar para aprender, así como que puedan acercarse a contenidos oportunos, actualizados y pertinentes en materia de alfabetización inicial de acuerdo a lo definido por los NAP, con miras a fortalecer las bases de su escolaridad.

El reconocimiento de la importancia de la EI para los niños pequeños amerita la producción de información sistemática acerca de qué enseñanza se ofrece a los niños y qué valor formativo tienen sus experiencias en las escuelas. En sintonía con las observaciones realizadas en el marco del Proyecto, y antes de que se llevaran a cabo las acciones de diagnóstico que las habilitaron, el relevamiento bibliográfico permitió constatar la persistencia de prácticas perimidas desde el punto de vista didáctico, primarizadas o sobreescolarizadas, en las que el juego ocupa un lugar marginal (Peralta, 2014<sup>20</sup> y Sarlé, 2006, 2008).

---

<sup>20</sup> En palabras de Peralta: Los jardines de infantes se están convirtiendo en espacios que preparan para una etapa posterior, pero los niños no están jugando, no están descubriendo, no están

En este marco, se definieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza habituales en estas escuelas?
- ¿Qué tipo de prácticas son recurrentes, comunes? ¿Pueden identificarse regularidades?
- ¿Con qué concepciones acerca de la enseñanza y el juego trabajan los docentes?
- ¿Cuáles son sus prácticas y concepciones en materia de juego y de alfabetización inicial en las escuelas?

De forma complementaria se relevó información acerca de algunos aspectos relacionados con las condiciones institucionales y materiales de las escuelas, es decir, con las condiciones en las que aprenden los niños y enseñan los maestros. Puntualmente:

- ¿Cuáles son las condiciones materiales e institucionales en las que trabajan los docentes y aprenden los niños pequeños?

## 1.6. Antecedentes de investigación

Se incluyó una primera instancia de relevamiento del estado del arte de la investigación acerca la EI en la Argentina, en el intento de identificar estudios que aborden fenómenos a escala del sistema, como contexto en el que se inscriben las intervenciones y producciones realizadas en el marco del Proyecto. A estos fines se relevaron los sitios web de las universidades nacionales que ofertan carreras de EI y de la entidad que las nuclea<sup>21</sup>; el relevamiento se completó recurriendo a bibliografía especializada.

---

imaginando, no se están asombrando. Los niños tienen que jugar porque esa es su forma de vida y así aprenden (...) En la gran mayoría de los países de América Latina los niños están siendo sobre exigidos, se los está limitando en sus formas de aprender mediante el descubrimiento, el asombro, a través de todos los sentidos. La sobre escolarización del nivel inicial está amedrentando las ganas de los niños de aprender y asomarse al mundo (Peralta, 2014: 4 y 5).

<sup>21</sup> Aunque se definió acotar el relevamiento a la investigación académica, se revisaron los proyectos del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”, por su importancia destacada en el ámbito de la formación docente para la educación inicial en la Argentina.

La principal conclusión es una virtual ausencia de iniciativas de investigación como las que se intentó rastrear. Mientras que la proliferación de proyectos de investigación a escala para los otros niveles es fácilmente verificable, en el inicial los mismos tienden a concentrar esfuerzos en inquietudes del orden de la didáctica, focalizando en estudios de caso más que en iniciativas macro. Puede suponerse que esta situación se vincula con que se trata de un nivel de obligatoriedad reciente, y sólo válida para las salas superiores, y a la fragmentación de un nivel que más allá de las desigualdades descritas con anterioridad para el sistema formal, combina su existencia con otras ofertas muy variadas, con la pobreza como principal condicionante.

Otro factor que puede haber incidido sobre lo acotado de este tipo de producciones es que la formación para docentes de EI, tradicionalmente en manos de instituciones de nivel terciario, ingresó muy recientemente al fuero académico, con la creación de carreras de grado y posgrado que se detallarán más adelante. Así, resulta previsible que no abunden aún equipos de investigación especializados en el nivel. Esto se complementa con el hecho que, siendo la obligatoriedad un parámetro reciente y acotado a ciertas salas, la escala del sistema no puede haber sido un tema principal en la oferta de financiación para la investigación.

Desde la década de 1990 en adelante, el campo de producción de conocimientos en materia de educación en general siguió una tendencia creciente de la mano de la multiplicación del número de agencias, profesionales y grupos abocados a tales fines; y las instancias de circulación e intercambio del conocimiento producido se reprodujeron a la par. La presión introducida por las políticas de reforma de la educación superior, el incremento del número de profesionales con credenciales universitarias, capacidades y *ethos* orientados a la producción de conocimiento, el incremento de carreras de posgrado, el proceso de reforma educativa de la educación básica y el incremento de los flujos de intercambio ligados al desarrollo de la tecnología digital son algunos de los factores que Palamidessi, Susnábar y Galarza (2007: 231-232) identifican como promotores de dicha tendencia.

En aquel contexto, y de la mano del proceso de reforma del Estado en general y de reforma educativa en particular, se multiplicaron asimismo los actores involucrados e interesados en la producción, circulación y uso del conocimiento sistemático sobre educación, ganando legitimidad algunos que nunca habían

participado de estos procesos (por ejemplo, los institutos de formación docente). En este marco, sin embargo, “las universidades continuaron siendo las principales productoras de conocimiento del campo por su tradición, su cobertura geográfica y, sobre todo, por el número de especialistas que se desempeñan en ellas” (Palamidessi, Susnábar y Galarza, 2007: 234).

Dentro de este campo de producción del saber, los niveles primario y secundario han sido y son no pocas veces indagados desde inquietudes que habilitan abordajes a escala del sistema<sup>22</sup>. La investigación respecto de la EI, en tanto, sigue otros carriles. En sintonía con la propia historia del nivel y de la reciente ampliación de la obligatoriedad, en la actualidad las universidades nacionales que ofrecen carreras vinculadas con la EI –y que en consecuencia están en condiciones de participar de la producción de conocimiento acerca de esta temática– se encuentran nucleadas en la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI)<sup>23</sup>. Los objetivos manifiestos de esta red son la reflexión, acción

---

22 Un antecedente que constituye clásico en la materia es *La discriminación educativa en la Argentina*, en el que Cecilia Braslavsky estudió a fines de los 80 la dinámica del nivel primario para establecer la relación entre procedencia socioeconómica y escolaridad. Ya más hacia la época recién caracterizada, y con recortes más específicos, no son infrecuentes los estudios que analizan datos a escala del sistema para ponerlos en diálogo con las políticas vigentes, a los fines de establecer cómo éstas promueven formas específicas de los resultados educativos. Para el nivel primario, un buen ejemplo de esto es el estudio sobre evaluación y repitencia *Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2*, llevado adelante por Veleda y Batiuk (2009). Para media, una referencia de importancia es la investigación de Binstock y Cerrutti *Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina* (2003). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, coordinado por Emilio Tenti Fanfani, estudió el abandono escolar con diversas iniciativas de política educativa destinadas a combatirlo; el mismo autor estuvo al frente de un estudio de alcance nacional acerca de la condición docente, y refiere a los de primaria y secundaria –dejando por fuera los de inicial. Por su parte, como se verá más adelante, la DINIECE impulsa desde el MEN investigaciones tendientes a ponderar el impacto de políticas específicas sobre los distintos niveles del sistema, y el inicial resulta muy marginal como foco de atención respecto de primaria y secundaria.

23 Fundada en 1988, está integrada por la Universidad Nacional del Litoral; la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja, que ofrecen la carrera de Licenciatura en Educación Inicial; la Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional del Nordeste y Universidad Nacional de Río Cuarto, que ofrecen las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial; y la Universidad Nacional del Centro, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de La Patagonia Austral, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Autónoma de Entre Ríos, que dictan el Profesorado en Educación Inicial. La única carrera de educación inicial de posgrado es la Maestría ofrecida por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

y cooperación interuniversitaria para contribuir en materia de formación de recursos humanos, investigación y extensión, y para influir en las políticas educativas relacionadas con la EI.

La revisión de las actas de las reuniones científicas convocadas por la REDUEI y de sus publicaciones académicas permite observar la preeminencia de temas como subjetividad, identidad, infancia, diversidad cultural, cuestiones éticas o morales; dimensiones como las representaciones, percepciones y el discurso de los actores ocupan un lugar central; la mayor parte de las veces todas estas cuestiones se presentan cruzadas por la didáctica o lo disciplinar. En no pocas ocasiones el tono de los trabajos es ensayístico, aún cuando se presenten como trabajos de investigación. Muchos de los trabajos llevan títulos en tono propositivo y hacen referencia a desafíos pendientes o apuestas implicados en la EI. Su análisis permite replicar para el caso argentino algunas de las observaciones que Zabalza formula para el campo de la investigación en educación infantil en España (Zabalza, 2005).

Una buena foto de lo descripto se obtiene al observar las publicaciones recientes expuestas en la página web de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del MEN. Esta unidad, que tiene entre sus objetivos el “diseño y desarrollo de investigaciones vinculadas con la formulación de las políticas educativas”, “produce, analiza y difunde información sobre diferentes aspectos del sistema educativo nacional, con excepción del nivel universitario, y desarrolla investigaciones orientadas a mejorar su calidad y equidad”. Es interesante mostrar que aquí, donde la investigación a escala es la norma, se expone una larga lista de estudios que en su mayoría aluden a los niveles primario y secundario (Cuadro 4); sólo dos de ellos refieren al NI (“Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización”, 2012; y “El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización”, 2007) y no se trata estrictamente de investigaciones sino fundamentalmente de descripciones de los resultados de relevamientos estadísticos.

#### **CUADRO 4. Estudios a escala sobre los niveles primario y secundario. Ministerio de Educación de la Nación**

- A propósito del Debate sobre la Evolución de la Matrícula en el Sector Privado. DINIECE.
- Una escuela más justa produce mejores resultados. Boletín N°1. Otras Claves de Lectura sobre el Operativo Nacional de Evaluación (ONE). DINIECE, 2012.
- Una escuela más justa produce mejores resultados. Boletín N°2. Repitencia y promoción en 1er. grado: las dos caras de una moneda. DINIECE, 2012.
- Una escuela más justa produce mejores resultados. Boletín N°3. Desafíos del pasado y nuevas perspectivas. El analfabetismo en el siglo XXI. DINIECE, 2012.
- Una escuela más justa produce mejores resultados. Boletín N°4. Un estudio sobre la dotación de libros en las escuelas secundarias. DINIECE, 2012.
- Una escuela más justa produce mejores resultados. Boletín N°5. La opinión de las familias sobre la calidad de la educación. DINIECE, 2013.

#### **Serie Informes de Investigación:**

- 07. El nivel primario. Un análisis cuantitativo. DINIECE, 2012.
- 06. Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán. Año 2012.
- 05. Diversidad de la oferta del nivel secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel secundario. Año 2011.
- 03. Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento. Año 2011.
- 02. Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica. Año 2010.
- 01. Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Año 2010.

#### **Boletines DINIECE:**

- N°9. Temas de Educación: “La transformación del Nivel Secundario”. Área de Investigación y Evaluación de Programas DINIECE, 2011.
- N°8. Temas de Educación: “Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización”. Área de Investigación y Evaluación de Programas DINIECE, 2010.

- N°7. Temas de Educación: “La educación secundaria rural en la actualidad”. Área de investigación y Evaluación de Programas DINIECE, 2009.
- N°6. Temas de Educación: “Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria”. Área de Investigación y Evaluación de Programas DINIECE, 2008.
- N°5. Temas de Educación: “El perfil de los directores de escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004”. Área de Investigación y Evaluación de Programas DINIECE, 2008.
- N°4. Temas de Educación: “El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004”. DIRIE, C. Área de Investigación y Evaluación de Programas DINIECE, 2007.
- N°3. Temas de Educación: “Los formadores de docentes del sistema educativo argentino”. IIPE - UNESCO y Área de Investigación DINIECE, 2007.
- N°2. Temas de Educación: “El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización”. Áreas de Investigación e Información DINIECE, 2007.
- N°1. Temas de Educación: “Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino”. Área de Investigación DINIECE, 2006.

**Estado de situación del sistema educativo:**

- La Educación Argentina en Cifras 2012, 15 años de Relevamiento Anual. DINIECE, 2013.
- La Educación Argentina en Cifras 2010. DINIECE, 2011.
- La Educación Argentina en Cifras 2009. DINIECE, 2011.
- Una mirada sobre la escuela III: 40 indicadores. DINIECE, 2010.
- Una mirada sobre la escuela II: 40 indicadores. 2007.
- Una mirada sobre la escuela I: 35 indicadores. 2006.
- Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe. 2010.

**Resultados de evaluación de programas:**

- Resultados. Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Nora Gluz, Magdalena Chiara. DINIECE, 2008.

**Serie Educación en Debate:**

- Nro. 11: El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada. DINIECE, 2013.
- Nro. 10: Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. DINIECE, 2013.

- Nro. 9: Acerca de la enseñanza y el currículum: un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria. DINIECE, 2012.
- Nro. 8: La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos, 2011.
- Nro. 7: Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos, 2010.
- Nro. 6: Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Montesino, M. Paula; Sinisi, L., Schoo, S. susana, 2009.
- Nro. 5: Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Landau, M., Serra, JC, Gruschetsky, M, 2007.
- Nro. 4: La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Capellacchi, I, y Miranda, A. con la colaboración de Sinisi, L. 2007.
- Nro. 3: Investigación y Política Educativa en Argentina. El papel de los Ministerios de Educación, Debates e Interrogantes. Landau, M. y Pini, M. con la colaboración de Serra, JC, 2006.

En segundo lugar, entre la producción específica para el nivel se observa que prevalece la investigación cualitativa y/o etnográfica, mayormente basada en descripciones o análisis de casos. Se trata de temáticas sumamente compartimentadas (como representaciones de ciertos actores acerca de determinada cuestión en un contexto puntual) en las que a su vez se aplican recursos y herramientas igualmente diversas, inhabilitando la posibilidad de formular generalizaciones o comparaciones con los resultados de otras investigaciones. Volviendo sobre las actas de las reuniones académicas especializadas en el nivel puede observarse que estas características son altamente influyentes en la mayor parte de los trabajos<sup>24</sup>.

---

**24** A modo de ejemplo pueden citarse los trabajos “Los actos escolares en el nivel inicial, festejos y rituales en la formación ciudadana en la Ciudad de San Luis” de Orellano e Ibaceta de la Universidad Nacional de Universidad Nacional de San Luis; “Qué hacer con la corporeidad del otro? Reflexiones de una investigadora acerca de la construcción de su identidad corporal”, de Ruiz, de la Universidad Nacional de Luján; y “Algunos aportes para continuar pensando la educación infantil para una ciudadanía del siglo XXI” de Bertolini de la Universidad Nacional del Nordeste, todos ellos presentados en el III Congreso internacional y XI Congreso Nacional “Infancia y ciudadanía en el Siglo XXI” desarrollado en julio de 2011 en la Universidad Nacional de Luján.

En materia de investigación didáctica se destacan las investigaciones de Sarlé dedicadas específicamente a juego y las investigaciones sobre desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños y sus relaciones con el juego en contexto familiar, comunitario y escolar de Rosemberg y equipo<sup>25</sup>.

Por último, vale destacar que numerosos proyectos asumen enfoques más orientados a la aplicación que a la investigación básica. Abundan los casos en que opciones teóricas o directamente valorativas son el pivote de estudios que tienen el propósito de intervenir en la realidad, de modo que el proceso de investigación se toma como un paso previo a la incidencia<sup>26</sup>.

En síntesis, el campo de producción de conocimientos acerca de la EI se encuentra en la actualidad en expansión y consolidación. La juventud de las carreras de grado y posgrado en la materia es la base de un espacio en ciernes en el que en principio los objetivos principales parecen estar más centrados en la docencia que en la investigación. Lo reciente de estos procesos no puede entenderse desligado de las características del nivel que ya se han detallado.

En lo que refiere a la producción de saberes, la observación sistemática permitió identificar la ausencia de estudios a escala en un espacio copado por los estudios descriptivos de tono etnográfico o ensayístico con escasas posibilidades de

---

**25** Algunos de los proyectos de investigación son:

- 2012-2015. Ubacyt (Programación científica 2012/2014. Código 20020110100123BA). “Lenguaje y Juego en la Educación Inicial”. Directora: Dra. Celia R. Rosemberg. Facultad de Filosofía y Letras.
- 2012. 2012.- INFOD. Convocatoria de Proyectos Concursables de Investigación Pedagógica “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas”. N° de Proyecto: 1206. “Los juegos con reglas convencionales desde la perspectiva del jugador y la mediación del maestro en niños de Nivel Inicial y Primer ciclo de la Escuela Primaria”. Aprobado por Resolución 288. Ministerio de Educación de la Nación (8/05/2012). Directora Patricia Sarlé.
- 2010/2012.- Ubacyt (Programación Científica 2010/2012 Código 20020090200520) “Lenguaje y Juego en la Educación Inicial”. Directora: Dra. Celia R. Rosemberg. Facultad de Filosofía y Letras-UBA Codirección Patricia Sarlé.
- Rosemberg dirige además otras investigaciones en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

**26** Los trabajos “Utilización de materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial” de Ibaceta de la Universidad Nacional de San Luis, y “Prácticas de aprendizaje en servicio: un compromiso en la formación del Profesorado de Educación Inicial” de Ros, Lora y Iannone de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires Presentadas en el II Congreso Internacional u X Encuentro Nacional de la REUEI de septiembre de 2008 son ejemplos de este tipo de abordajes.

plantear generalizaciones o comparaciones, antes bien orientados por objetivos de intervención.

Es de esperar que esta tendencia pueda complementarse con el crecimiento del interés por la realización de estudios a escala del sistema conforme se avance en la consolidación de la cobertura y el alcance de la universalidad del nivel, en el despliegue de políticas educativas a tales fines, y con el fortalecimiento de los espacios de producción de saber específicos y la formación de profesionales de perfil académico especializados en estas temáticas.

A continuación presentamos los resultados de la indagación realizada en las escuelas participantes del Proyecto, como un intento por sistematizar cuáles son las prácticas más recurrentes y representativas de la enseñanza que se ofrece cotidianamente a los niños en las instituciones de NI del noreste argentino y en una muestra de la provincia de Buenos Aires. ■

## **Capítulo 2.**

### **Un análisis sobre la enseñanza en las escuelas de nivel inicial**



## 2.1. Escuelas, prácticas y condiciones de enseñanza

El reconocimiento de la importancia de la EI para los niños pequeños amerita la producción de información sistemática acerca de qué enseñanza se les ofrece y qué valor formativo tiene su experiencia escolar. Como ya fuera mencionado, en los últimos años algunos estudios mostraron que en las instituciones se registra una prevalencia de prácticas que no sintonizan con los desarrollos didácticos actuales, que resultan primarizadas o sobreescolarizadas y que otorgan un lugar marginal al juego (Peralta, 2014 y Sarlé, 2006 y 2012).

Con el propósito de producir información cualitativa y cuantitativa que arroje luz sobre la calidad educativa en el NI, el presente Proyecto partió de la realización de un diagnóstico de la situación pedagógica de las instituciones que ofertan EI en el país, que se describe en este capítulo. Se pretendió a realizar un aporte frente a la vacancia de producción de conocimiento sobre esta temática en la Argentina. Las investigaciones disponibles tienden a referir a estudios de casos que suelen iluminar algunos aspectos y problemas didácticos<sup>1</sup>; aquí se pretende producir información a escala a través del análisis de un número considerable de casos que representan además diversos tipos de organización institucional y se encuentran en contextos muy disímiles.

Nos interesó identificar regularidades en las prácticas, la selección de contenidos, las formas de organizar los espacios, de gestionar los tiempos, de seleccionar y utilizar materiales didácticos. Presentamos una caracterización de aquellas escenas y experiencias recurrentes que tiñen el cotidiano de las escuelas y por tanto la vida de los niños en el jardín. Nuestra intención fue describir, problematizar y comprender qué enseñanza se les ofrece a la vez que conocer en qué condiciones están aprendiendo.

El diagnóstico involucró al conjunto de los docentes, directivos y auxiliares participantes a través de la toma de encuestas e incluyó visitas y observaciones en salas en el 60% de las escuelas participantes<sup>2</sup>. Por definición, todas ellas son instituciones a las que asisten niños en situación de pobreza cuya experiencia en el nivel se limita mayoritariamente a un año escolar, el obligatorio hasta 2014. Para ellos la

---

<sup>1</sup> Véase el Capítulo 1.

<sup>2</sup> Las escuelas participaron de los proyectos de mejora de la enseñanza implementados con el apoyo fundamental de UNICEF. En menor medida se contaron con aportes del BBVA y para el caso de Corrientes exclusivamente con el de la Fundación Navarro Viola.

calidad de sus experiencias es un tema muy sensible. No tendrán otra oportunidad de vivenciar este tipo de educación. La producción de conocimiento sistemático sobre la enseñanza en estas escuelas resulta entonces una prioridad para las políticas si se pretende construir progresivamente un sistema educativo más justo.

Concentramos el análisis en dos contenidos que consideramos prioritarios: el juego y la alfabetización inicial, tal como fuera señalado antes. A estos fines diseñamos un abordaje cualitativo y cuantitativo que incluyó el análisis de fuentes diversas y complementarias con miras a triangular información para lograr un acercamiento más completo y complejo a la realidad de las escuelas. Dicho diagnóstico constituyó a la vez una línea de base para medir resultados parciales y finales,<sup>3</sup> que serán presentados en el Capítulo 4.

El trabajo de campo se realizó en tres etapas que se corresponden con la lógica temporal de la implementación del Proyecto en cada una de las provincias participantes. Entre finales de 2008 y principios de 2009 el trabajo se concentró en las escuelas de Formosa, Chaco y Misiones. En Tigre el diagnóstico se realizó entre finales de 2009 y 2010 y en Corrientes a principios de 2011.

En el Capítulo 1 se presentaron algunas de las preguntas que orientaron la realización del Proyecto en general; aquí vale precisar las que organizaron la elaboración del diagnóstico.

## ¿CÓMO SON LAS ESCUELAS?

El primer grupo de interrogantes refiere a las características institucionales de las escuelas, sus condiciones materiales y el contexto en que están inmersas. En este sentido nos planteamos:

- ¿Cómo se puede caracterizar la oferta de NI de las escuelas? ¿Cuál es su organización institucional?

---

<sup>3</sup> El diseño de esta estrategia de evaluación diagnóstica se basa en los desarrollos de información de la Asociación Civil Educación para Todos. En el estudio *Las oportunidades educativas en el Nivel Inicial* se relevó información a través de a) encuestas de opinión a los maestros y directores, b) observaciones de actividades en las salas, c) entrevistas informales a maestros y directores, d) trabajos de los niños, y en algunos casos e) planificaciones de los maestros. El mismo incluyó registros fotográficos y audiovisuales.

- ¿Cómo se componen las plantas funcionales?
- ¿En qué contexto están ubicadas las escuelas?
- ¿Qué características tiene la población que asiste a las instituciones?
- ¿En qué condiciones se encuentra la infraestructura escolar?
- ¿Con qué tipo de recursos pedagógicos cuentan? ¿Cómo es la dotación de bibliotecas?
- ¿Qué disponibilidad de juegos y juguetes tienen? ¿Cuentan con dotación de ludoteca?

El diagnóstico se realizó en 67 escuelas ubicadas en Tigre (partido del conurbano bonaerense), Fontana (Chaco), Aristóbulo del Valle (Misiones), Clorinda (Formosa) y Bella Vista y San Roque (Corrientes). Se trata de instituciones de educación común de gestión estatal<sup>4</sup> que ofertan exclusivamente el segundo ciclo del NI, que corresponde a las edades 3 a 5 años.

La muestra incluye lo que denominamos aquí diferentes tipos institucionales de oferta, que no se corresponden estrictamente con la caracterización de modelos organizacionales de la EI definida por el MEN (2011)<sup>5</sup>. En un extremo se encuentran las escuelas de continente del partido de Tigre: jardines de infantes independientes con salas de 3, 4 y 5 años, cuya planta funcional se compone de un equipo directivo (con dos o más cargos según el tamaño de la escuela); maestras a cargo de sala y cargos de apoyo, con la designación de una preceptora cada

---

<sup>4</sup> Se registra un caso de gestión privada en Chaco que es una institución sin fines de lucro con 100% de subvención a la que asisten mayoritariamente niños qom y tres casos en Corrientes.

<sup>5</sup> Modelos organizacionales de la educación inicial:

- Jardines maternos: asisten bebés desde los 45 días de vida hasta los 2 años.
- Jardines de infantes: asisten niños de 3 a 5 años. Algunos incluyen la sala de 2 años.
- Escuelas infantiles: abarcan desde bebés de 45 días hasta niños de 5 años.
- Salas obligatorias (para niños de 5 años) anexas a la escuela primaria.
- Salas multiedad (para niños de edades de entre 2 a 5 años, 3 a 4 años y 4 a 5 años, entre otras combinaciones).
- Salas homogéneas: conformadas por niños de la misma edad.
- Núcleos Educativos de Nivel Inicial (NENI) o Jardines de Infantes Nucleados (JIN): salas de nivel inicial, dispersas en el territorio nacional, unificadas a través de una dirección de nivel inicial o primaria que fija su sede en una de estas salas.

dos salas<sup>6</sup>. Todas las instituciones cuentan además con profesores de las áreas especiales de Educación física y Música. La proporción de las salas de 3 años es considerablemente menor que las de 4 y 5 años. Son excepcionales los casos de salas multiedad.

En el caso de Tigre también se incluyeron los seis jardines de islas cuya estructura institucional es más pequeña que la de los del continente, pero que cuentan con dirección independiente y cargos de preceptoras. Con la participación de estos jardines cubrimos la variedad, riqueza y singularidad de la oferta educativa de EI en este partido. Su estructura institucional responde a la larga tradición que tiene el NI en la provincia de Buenos Aires, pionera en el país y que concentra el 40% de la matrícula<sup>7</sup>.

Las instituciones participantes de la ciudad de Fontana también son jardines independientes, es decir, cuentan con edificio propio y con una planta funcional con maestras y equipo de gestión del nivel. Sin embargo, estos casos, como tantos otros en el interior del país, sólo incluyen salas de 5 y en menor medida de 4 años pero no de 3. De hecho, para la definición provincial, la matrícula de 3 años se consideraba maternal<sup>8</sup>, al menos al momento del diagnóstico y de la implementación del Proyecto. Aun así, las condiciones edilicias y de composición de planta funcional, junto con las instituciones de Tigre, representan un alto grado de autonomía por su independencia respecto del nivel primario.

En el otro extremo se encuentran las instituciones de Aristóbulo del Valle. En este caso todas son escuelas primarias con salas de NI anexas (mayoritariamente de 5 años y en menor medida multiedad de 4 y 5 años). Esto implica que las maestras de NI se encuentran bajo la dirección pedagógica de la conducción de primaria. De hecho, al momento del diagnóstico y posterior implementación del Proyecto, la provincia de Misiones no contaba con ningún jardín independiente en su territorio. Toda su oferta estaba localizada en escuelas de nivel pri-

---

<sup>6</sup> No se incluye aquí información sobre la composición del personal de maestranza u otro que no se corresponda con el perfil docente.

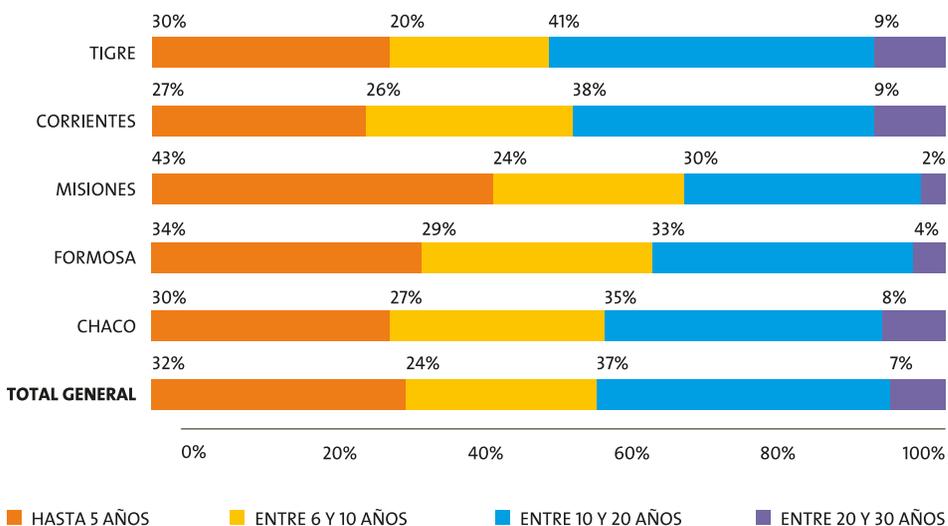
<sup>7</sup> La matrícula de NI de provincia de Buenos Aires representa el 43% de la matrícula del país. Ascende a 690.991 niños respecto de un total de 1.610.845 (Fuente: DINIECE, Ministerio de Educación Nacional, R.A. 2012).

<sup>8</sup> Según lo establece la LEN, el ciclo de educación maternal es el primer tramo del NI y corresponde a los niños que tienen entre 45 días y 2 años.

mario y sólo en la capital provincial se habían estructurado algo más de una decena de Núcleos Educativos de Nivel Inicial (NENI) que nucleaban varias salas con distinta localización bajo la gestión institucional de una directora específica del nivel.

El caso de Misiones representa una de las jurisdicciones en las que la oferta de NI se organizó más tardíamente y que se extendió y masificó a partir de la definición de la obligatoriedad a los 5 años. Otro indicador que da cuenta de esto es el promedio de años de experiencia de sus docentes. Comparativamente, la proporción de maestras nóveles<sup>9</sup> en Aristóbulo era muy superior a la del resto de las escuelas participantes, tal como puede apreciarse en el Gráfico 7.

**GRÁFICO 7. Docentes por años antigüedad, por provincia y total general.**  
En porcentaje



En el caso de las ciudades de Clorinda, San Roque y Bella Vista, las instituciones participantes cuentan con tres tipos de oferta: a) jardines (con o sin matrícula de 3 años y de salas multiedad), b) salas anexas a escuelas primarias (independientes o multiedad) y c) jardines de infantes nucleados (JIN). Estos últimos (al igual que los NENI para el caso misionero) se componen de una planta funcio-

<sup>9</sup> Con maestras nóveles nos referimos a quienes tenían hasta cinco años de antigüedad.

nal con directora –y en algunos casos con vicedirectora– y un grupo de maestras que se desempeñan en salas localizadas en diversas escuelas primarias. La singularidad de los JIN es que la gestión pedagógica y administrativa está a cargo de personal titulado de NI. Estos equipos de conducción tienen definida una sede pero son responsables de todas las salas más allá de su localización. Los JIN tienen diversos tamaños según la cantidad de salas y ubicaciones de las mismas, lo cual redundante en el grado de dificultad en el seguimiento de las maestras. El caso más complejo entre los participantes corresponde a la ciudad de Clorinda, con una sede y salas anexas en ocho escuelas primarias entre las que se encontraban una escuela de frontera (a la que asistían algunos niños del Paraguay) y dos escuelas de isla.

Tal como lo planteamos en un trabajo previo:

“Esta modalidad se ha ido asumiendo como alternativa de oferta por las gestiones educativas provinciales a medida que se han ido incrementando la creación de salas anexas a escuelas primarias a la vez que se ha contado con los recursos financieros para la apertura de cargos de gestión, aunque, por el momento existan limitaciones para la creación edilicia de jardines independientes o bien la demanda de niños en edad obligatoria no lo amerite por ser muy baja. (...)”

Si se ensaya una mirada en retrospectiva, la tradición originaria en el sistema educativo fue crear jardines de infantes independientes dentro de las Escuelas Normales que estaban a cargo de la formación docente y, en un segundo momento de fuerte crecimiento de la oferta, este tipo también fue el que prevaleció en particular en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo. Pero, cabe destacar que el proceso de crecimiento de la oferta en los últimos años ha cambiado, en particular en las zonas y provincias en las que la oferta del Nivel Inicial era muy restringida (en particular en las regiones NEA y NOA).

En esos contextos, la tendencia –sobre todo desde que debe garantizarse la obligatoriedad de asistencia a los 5 años– hizo prevalecer un crecimiento que se inicia con la creación de salas anexas, luego –a partir de la posibilidad de designación de car-

gos directivos– se conforman jardines nucleados y finalmente, cuando las condiciones (...) están dadas se da lugar a la creación de jardines independientes” (Batiuk (coord.), 2010: 46 y 47).

La planta funcional de algunas de las escuelas de Clorinda, Bella Vista y San Roque cuenta eventualmente con un cargo de apoyo como el de preceptor y con profesores especiales de Música o Educación física, pero a diferencia de la situación de Tigre, la oferta de esas áreas no es universal ni tiene el mismo nivel de institucionalidad.

Intentamos caracterizar así la singular organización y combinación de la infraestructura (en tanto disponibilidad o no de edificio propio), la planta funcional, la dependencia institucional y el acceso de los niños al nivel (a través de la oferta de salas según edad). Estos aspectos refieren a lo que hemos denominado nivel de autonomía pedagógica de la oferta, es decir, al grado de independencia del NI respecto del primario. En general se presume que a mayor nivel de autonomía, la enseñanza resulta más adecuada a los mandatos del nivel y reviste mejor calidad educativa. Para Montesinos y Pagano (2007) “una de las consecuencias de declarar la obligatoriedad de la sala de 5 años fue producir una ruptura en la integralidad del nivel inicial, al tiempo que se señala la “primarización” de la sala de 5 años. Con esta expresión se alude el introducir objetivos y actividades propias de la educación primaria al tiempo que escindir del nivel inicial a la sala de 5 años es querer dejarle como objetivo primordial el aprestamiento para la alfabetización”<sup>10</sup>. Retomaremos este tema en el apartado sobre alfabetización y en el Capítulo 4 en el que presentamos los resultados de la implementación del Proyecto.

Recapitulando, los tipos institucionales que consideramos en esta clasificación según su nivel de independencia pedagógica e institucional son:

- **Muy alta autonomía.** Jardines de infantes con cargos directivos (directora y/o vice directora y secretaria), cargos docentes, preceptoras y docentes de áreas curriculares especiales (jardines de Tigre continente y de la ciudad de Fontana).

---

<sup>10</sup> Citado en Sinisi, L. y Petrelli, L. (2013) “Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil”, Revista del IICE /33 (2013).

- **Alta autonomía.** Jardines de infantes (con o sin salas anexas) con hasta dos cargos directivos, cargos docentes, con o sin maestras especiales y sin preceptoras (jardines de infantes de las escuelas del NEA).
- **Mediana autonomía.** Jardines de Infantes Nucleados (presentes en las ciudades de Clorinda, Bella Vista y San Roque).
- **Baja autonomía.** Salas de NI anexas a escuelas primarias (todos los casos de Misiones y algunos de Corrientes).

La ubicación de las salas anexas a escuelas primarias (con o sin nucleamiento) parece resultar un tema sensible para docentes, directivos y equipos de gestión. En general, siempre que exista la posibilidad se tramita una construcción independiente del edificio de la escuela primaria. En la concepción de los docentes, esta localización contribuiría a resguardar la autonomía del nivel y su singular organización pedagógica.



Jardín de Infantes Nucleado (JIN) N° 27, sala anexa, Escuela Primaria Isla Pando, Clorinda. Formosa.



Jardín de Infantes Nucleado (JIN) N° 27, sala anexa, Escuela primaria N° 169. Clorinda, Formosa.

Cabe destacar, además, que la muestra incluye tanto escuelas del ámbito urbano como del ámbito rural, aunque el 80% de las salas era independiente en tanto el 20% eran pluriedad. No se registraron casos de salas multinivel.

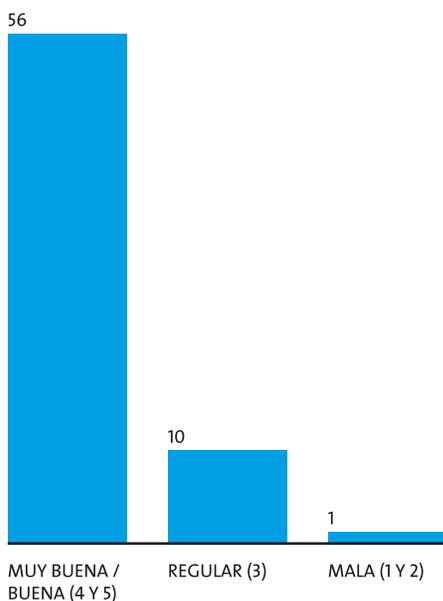
En el caso de las rurales, aunque son un grupo minoritario, se imprimen características y necesidades específicas. Algunas de ellas eran instituciones de islas, escuelas de frontera o se encontraban en zonas de difícil acceso y sin servicios básicos.

Las condiciones de infraestructura presentaban situaciones de todo tipo. De hecho hay varios casos de lo que suele denominarse “escuela rancho”, es decir con una infraestructura que puede combinar madera, adobe y o paja, sin luz o con letrinas.

Contrariamente, en particular en las zonas urbanas, varias escuelas contaban con edificios de muy reciente creación, correspondientes al Plan de Infraestructura Escolar del Ministerio de Educación Nacional.

Pero en líneas generales, en el total de escuelas en las que se realizaron visitas y observaciones (67 casos), las condiciones de infraestructura eran adecuadas (Gráfico 8).

**GRÁFICO 8. Escuelas visitadas durante el diagnóstico según situación de infraestructura (Corrientes, Chaco, Misiones, Formosa y Tigre)**



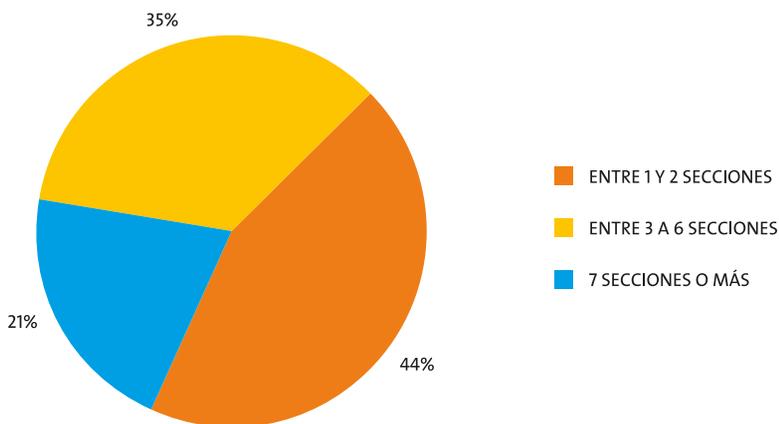
#### REFERENCIAS

##### CLASIFICACIÓN DE ESCUELAS SEGÚN CONDICIONES EDILICIAS Y SERVICIOS

- 1 Escuela rancho / similar. Estructura de madera, piso de madera o de tierra, sin servicios, baño exterior.
- 2 Estructura edilicia precaria pero de material, sin agua / sin luz, o ambos.
- 3 Estructura edilicia de material con problemas en alguna de las condiciones estructurales como techos, pisos, baños pero con agua y luz.
- 4 Estructura edilicia de material en buenas condiciones estructurales pero con falta de mantenimiento (como piso, baños). Con agua y luz.
- 5 Escuela nueva con muy buena infraestructura y muy buen estado. Casos de escuelas nuevas del Plan de Infraestructura de Ministerio de Educación de la Nación.

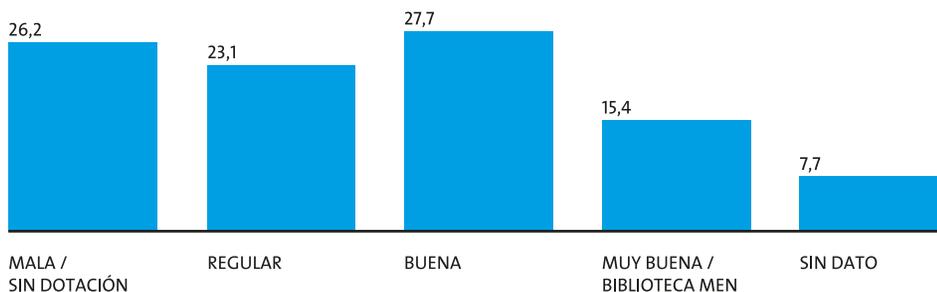
Del total de las instituciones participantes, casi la mitad contaban con una o dos secciones (la mayoría de los casos de Misiones), el 35% entre 3 y 6 secciones (concentrados en Formosa, Chaco y Corrientes) y el 21% 7 secciones o más, la mayoría de las cuales corresponde a Tigre (Gráfico 9).

**GRÁFICO 9. Escuelas participantes del Proyecto según cantidad de secciones (Chaco, Formosa, Misiones y Tigre). En porcentaje**

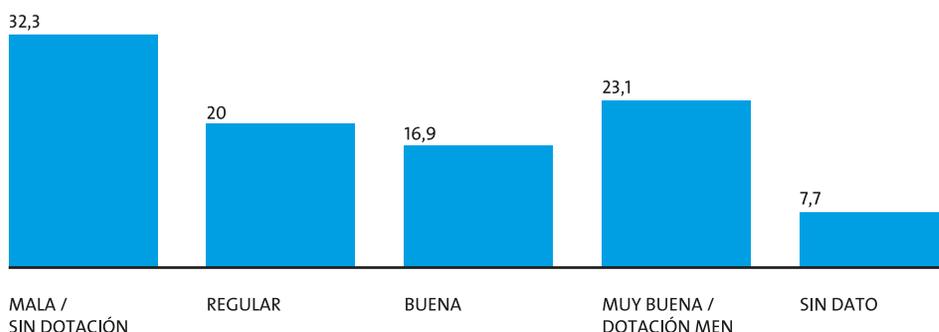


En lo que respecta a la dotación, de las 67 escuelas visitadas, aproximadamente la mitad contaban con bibliotecas del MEN y el 25% habían sido dotadas con ludotecas del MEN, en tanto el 17% contaba con una buena disponibilidad de juegos y juguetes (Gráficos 10 y 11).

**GRÁFICO 10. Escuelas visitadas en el diagnóstico según dotación y calidad de bibliotecas (Chaco, Misiones, Formosa, Corrientes y Tigre). En porcentaje**



**GRÁFICO 11. Escuelas visitadas en el diagnóstico según dotación de ludotecas o juegos y juguetes (Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tigre). En porcentaje**



**REFERENCIAS:**

Clasificación de escuelas por dotación de material lúdico y bibliográfico

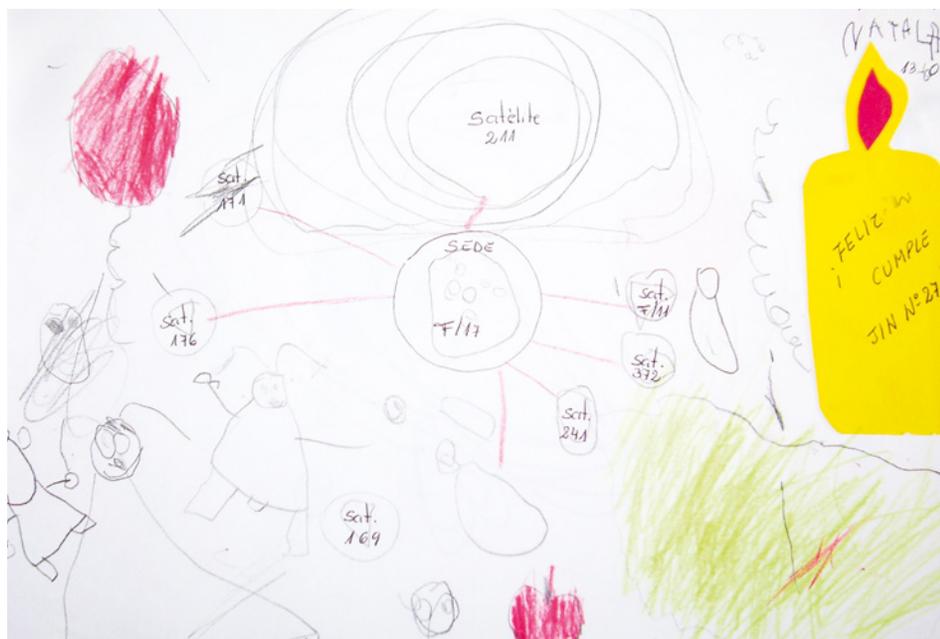
JUEGOS Y JUGUETES	BIBLIOTECA
<b>Mala:</b> sin material o con material en muy mal estado.	<b>Mala:</b> material muy escaso y precario.
<b>Regular:</b> con disponibilidad de algunos juegos y juguetes en los rincones (rincón de la casita, construcciones con bloques).	<b>Regular:</b> biblioteca con pocos títulos, falta de variedad y desactualizados.
<b>Buena:</b> con disponibilidad de juegos y juguetes en los rincones (de la casita, de construcciones, juegos tranquilos, juegos reglados), otros materiales como pelotas, aros y juegos de exterior.	<b>Buena:</b> disponibilidad de biblioteca institucional o de salas que incluya cuentos de buena calidad literaria (clásicos y otros actuales) y otro tipo de textos.
<b>Muy buena:</b> ludoteca MEN.	<b>Muy buena:</b> biblioteca MEN.

**¿CÓMO ES LA POBLACIÓN DE NIÑOS QUE ASISTEN A LAS ESCUELAS?**

En lo que respecta a los niños que asisten a las escuelas, en consonancia con el ámbito, la situación económica y social de sus familias no era homogénea. En algunos casos se presentaban mayores necesidades que en otros. Muchos padres estaban desocupados y eran destinatarios de planes sociales o contaban con empleos temporarios y precarios. En la zona rural había familias de colonos propietarios de chacras, trabajadores rurales (jornaleros) y trabajadores migrantes que se des-

plazan según la época de cosecha de la yerba y el té. Algunos de los niños participaban por ejemplo de las actividades laborales de sus padres, en especial en el ámbito rural. En otros casos, su participación se concentraba en los trabajos domésticos.

Además, ciertas instituciones contaban con población aborigen, lo que implica una gran complejidad para la elaboración de propuestas de enseñanza. La mayoría de los niños eran hablantes de español, pero otros tenían un dominio básico o nulo. Sus lenguas maternas eran originarias. En Aristóbulo del Valle, la lengua presente era el mbya guaraní y en Formosa el qom (toba). Algunas de estas escuelas tenían designados maestros interculturales bilingües (memas). Se trata de miembros de las comunidades con dominio de la lengua originaria y del español que apoyan al docente en el trabajo en las salas. En general son elegidos por la comunidad y cuentan con una titulación primaria o secundaria incompleta y su participación en instancias de capacitación es muy escasa.



Con motivo del aniversario de un jardín nucleado, la maestra de una sala aislada le explicó a los niños su organización y composición: que ellos son parte de una institución más grande, con otros niños y otras maestras aunque nunca hayan tenido oportunidad de conocerlos. Dibujo de un niño del Jardín de Infantes Nucleado (JIN) N° 27, anexo de la isla Pando. Clorinda, Formosa.



### ESCUELA "RANCHO"

Izquierda Escuela N° 882. Aristóbulo del Valle, Misiones (2008).

Derecha Letrinas ubicadas en la parte posterior del predio.



### ESCUELA DEL PLAN DE INFRAESTRUCTURA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Izquierda Jardín de Infantes N° 25. Clorinda, Formosa (2008).

Derecha Baño de los niños.

## ¿CÓMO ES LA ENSEÑANZA?

Otro grupo de interrogantes que nos planteamos refiere a la enseñanza que se imparte en las escuelas, que es el centro de nuestro análisis:

- ¿Qué tipo de experiencias formativas tienen los niños en las escuelas de NI?
- ¿Qué contenidos resultan comunes, recurrentes?
- ¿Qué tipo de actividades proponen regularmente los maestros en las salas?

- ¿Las prácticas están alineadas a las normas curriculares vigentes a nivel federal (NAP)?
- ¿Resultan acordes a los desarrollos didácticos actuales?
- ¿Responden al desarrollo de un proyecto, un trayecto o una secuencia didáctica? Es decir, ¿son parte del desarrollo de un tema o conjunto de contenidos que permiten la construcción de conocimientos a lo largo de un período y con un tratamiento de complejidad creciente?
- ¿Sobre qué fuentes o tradiciones definen los docentes qué enseñar?
- ¿Cómo se organiza el tiempo escolar?
- ¿Cómo se gestionan los espacios?
- ¿Qué tipo de uso se le da a los recursos pedagógicos?  
¿Cómo se utilizan las bibliotecas y las ludotecas?
- Los niños ¿disfrutan de las actividades, de las propuestas de la maestra en la sala? ¿Se muestran interesados, intrigados, alegres?
- ¿Cuáles son las prácticas y concepciones sobre juego y alfabetización inicial que priman entre los docentes?

Estos interrogantes funcionaron como pivote del análisis de las observaciones de prácticas en las salas. Primero presentaremos algunas consideraciones generales sobre las actividades y propuestas que efectivamente tienen lugar en las escuelas, tratando de identificar siempre las regularidades en lo que respecta al currículum real. Luego haremos referencia al lugar del juego en particular y más adelante abordaremos especialmente el análisis de las prácticas de alfabetización (apartados 2.2 y 2.3 respectivamente).

El diagnóstico elaborado presenta evidencia acerca de que, por un lado, resultan recurrentes prácticas rutinarias que parecen estar más centradas en la socialización que en el aprendizaje de contenidos de alto valor cultural. Aunque las rutinas cotidianas revisten importancia para los niños pequeños, tienden a ocupar una proporción sobreestimada del tiempo escolar y limitan el desarrollo de otras actividades que proporcionen oportunidades de aprendizajes prioritarios y desafiantes.

Esta constatación coincide con la realizada por otros especialistas. Sarlé realiza una descripción que bien podría valer para cualquiera de los jardines de infantes visitados en el marco del Proyecto:

“Los chicos entran, saludan a la bandera y al jardín, ingresan a la sala, cuelgan sus mochilas y abrigos en los percheros, dejan los cuadernos de comunicaciones, juguetes o pedidos que traen y se sientan en ronda. Los primeros 10 o 15 minutos iniciales son seguidos por la elaboración de una serie de registros (calendario, asistencia, meteorológico, de actividades y “secretarios” del día). La maestra se vale de estos registros para trabajar contenidos vinculados con la lengua escrita y la noción de número. En varias salas, a los registros sigue el intercambio de noticias, más o menos extenso según el día de la semana, o alguna conversación sobre la unidad didáctica o la visita/salida que se va a realizar. (...) El desayuno o merienda ocupa entre 10 y 15 minutos. El juego libre en el patio puede extenderse hasta 30 minutos” (2001: 62).

Los registros propios coinciden con esta descripción general, especialmente en las ciudades del NEA. Entre las actividades de rutina, el registro cotidiano del transcurso del tiempo y de las condiciones climáticas, y el control diario de la asistencia de los niños, resulta muy recurrente más allá de las fronteras jurisdiccionales. En todas las escuelas en las que se tuvo ocasión de observar se verificaron secuencias similares, como las tres situaciones que se transcriben en el formato Observación (Observaciones 1, 2 y 3):

### Observación 1



*8.10 hs. Los niños se sientan en semicírculo, mirando el pizarrón. La maestra está a un lado y los mira de frente. Tiene una caja con carteles con los nombres de los niños escritos en mayúscula imprenta.*

*En el pizarrón está escrita la fecha. La maestra les indica que canten una canción sobre el clima para indicar en el pizarrón las condiciones climáticas*

de la jornada. Tres de las niñas no cantan. La maestra pregunta cómo está el día y los niños responden “soleado”. Ella le indica a uno de los chicos que pase al pizarrón a señalar y marcar el dibujo correspondiente.

La docente muestra uno de los carteles, en el que puede leerse “PAOLA”. Todos los carteles están decorados con dibujos de patos. La mayoría de los niños reconocen su nombre e incluso el de sus compañeros. Cuando el niño indicado no lo reconoce, la maestra no lo lee. Espera que los niños lo hagan y luego lo lee ella.

Una vez que cada uno de los niños reconoció su nombre, la maestra pregunta “¿Quién gana hoy?”, refiriéndose a la cantidad de niños y niñas presentes. Entre todos cuentan los carteles de las niñas, que suman 8. Luego hacen lo mismo con los de los varones, que suman 6.

Sobre el pizarrón se observa una serie de carteles con los números del 1 a 10, impresos y con tantas imágenes de pingüinos como indica el número. Se trata de material obtenido en una revista del circuito comercial destinada a maestras jardineras.

La maestra pregunta si alguien puede señalar el número 6 en esos carteles. Uno de los niños lo hace. Luego le pide que cuente los pingüinos del dibujo. El niño lo hace junto con los compañeros, que cuentan a coro. Luego hacen lo propio con el número 6, correspondiente al total de varones presentes.

8:40. La maestra escribe en el pizarrón: 6 nenes/8 niñas.

Cuentan todos los carteles con los nombres de niños para saber el total. Luego todos aplauden. La maestra les muestra cómo se forma el número 14, dice “1 con 4”. Finalmente lo escribe en el pizarrón.

Por último la maestra indica que van a prepararse para el desayuno. Los chicos se levantan y se dirigen a sus mochilas, bolsos/bolsitas que están colgadas en un perchero para tomar sus mantelitos y disponerlos en la mesa.

 Sala de 5 años. Jardín independiente. Formosa.

## Observación 2

Los niños ingresan y se van sentando en las mesas, (una de niñas y otra de varones). Mientras (la maestra) sirve el arroz con leche y las galletitas los chicos conversan entre sí. El clima es tranquilo. Hay 8 niños. Antes de tomar el desayuno rezan una oración de agradecimiento.



*En un momento les dice a los chicos en un tono natural que “no conversen, que tomen la leche”. Algunos chicos siguen conversando entre ellos, otros nos observan tímidamente.*

*Los chicos, al terminar, van a los sectores donde hay juguetes y juegan con los materiales. Pareciera que es lo que suelen hacer.*

*La maestra comienza a ordenar las mesas, junta la comida que quedó les pide a los chicos que la ayuden a limpiar las mesas, algunos se acercan, otros siguen jugando.*

*Nos encontramos con libros muy buenos, de calidad estética y literaria, dotación entregada por el Ministerio de Educación de la Nación. La maestra nos cuenta que a los chicos les gusta mucho mirar libros. Y de hecho al ver los niños que estamos mirando los libros se acercan y los observan.*

*Terminado el orden de las mesas les dice que ordenen los juguetes así van a saludar a la banderita, sino “se va a poner triste”. Salen a la galería. Cantan una canción de saludo a la bandera y les dice: “Buenos días, niños” (similar a la ceremonia previa con los niños de primaria).*

*Ingresan a la sala y se sientan en las mesas desde el lugar que está el pizarrón.*

**M:** *¿Cómo están los nenitos hoy?*

**Niños:** *Bieeee (gritando).*

**M:** *Tienen ganas de gritar... Si tú tienes muchas ganas de gritar... (canta y va diciendo llorar, reír, etc.).*

**M:** *Vamos a escribir los nombres (borra el pizarrón). Primero los varones, buscan la tarjeta y lo copian.*

*Los niños van pasando de a uno, buscan su cartel, el que reconocen fácilmente, lo pegan en el pizarrón y copian abajo. El resto de los niños espera en silencio, sin tener otra propuesta.*



La maestra asume una actitud como de supervisión de la tarea, le señala al niño si no lo hace bien, le indica la letra que tiene que arreglar.

Una nena escribe un garabato y le dice “escribiste fantasía”. La nena se sonríe, un nene dice “plata fría” (buscando una rima). La maestra dice “Bueno, bueno... sigamos...” (como para que no sigan interviniendo, “que distraen”). Se espera de los niños que miren y esperen su turno. La maestra les dicta las letras para que copien.

Sigue del mismo modo con todos los niños. Una vez que finalizan los niños hacen un dibujo.

📌 Sala de 5. Jardín de Infantes Nucleado. Corrientes.

### Observación 3

Los chicos que llegan son tres, Francisco de 3 años, Juan de 4 y Marcelo de 5 años. La maestra los recibe en la alfombra y comienza un intercambio. Les dice que hagan un dibujo en el pizarrón para mostrar que vinieron. Luego les da los carteles con el nombre para que lo copien. Señala a Marcelo dirigiéndose a la observadora y dice: “Mirá la actitud de copia...” (se refiere a que Marcelo mira el cartel y escribe, mira y escribe).

*Es la misma propuesta para los tres y cada uno lo resuelve como puede, Marcelo dibuja un helicóptero y escribe su nombre, Juan hace algunas letras y Francisco sólo hace un dibujito sin forma.*

—¡Muy bien! —dice la maestra—, ahora vamos a contar.

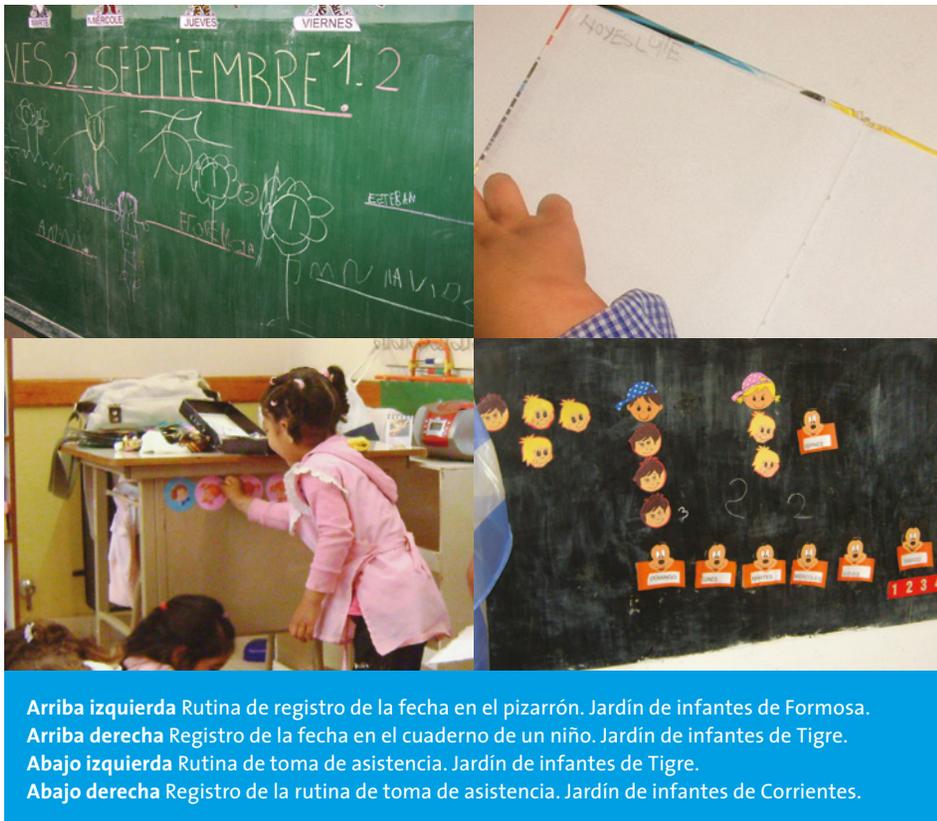
*Se acerca al pizarrón y mientras va señalando con el dedo lo que está escrito recita: “En la casa de Pinocho, todos cuentan hasta 8, pin uno... (etc.)”. Los chicos repiten con ella, lo hacen varias veces juntos, luego todos juntos mientras ella va señalando los números. Después pasan de a uno, ella les guía la mano para señalar a medida que lo recitan para seguir el orden de la “lectura”. Después les hace recitar sólo los números hasta el 8. Todos lo hacen o solos o con ella. Siempre los felicita. Le comenta a la observadora: “Es conteo recitado”.*

✍ Sala multiedad de NI anexa a una escuela primaria (con una matrícula de 12 niños). Corrientes.

Estas escenas se registraron casi sin excepción en todas las escuelas observadas, en particular en las provincias del NEA. La forma en que están organizadas permite inferir que para los maestros son ocasión para la enseñanza de varios contenidos en forma conjunta: números, conteo, nombres propios, reconocimiento de las letras. Se volverá sobre este punto en el apartado sobre alfabetización inicial.

En la gran mayoría de las escuelas del país (y en todas las que componen la región noreste), la jornada escolar de NI es de tres horas. En algunos casos, como en el de provincia de Buenos Aires y Chubut, se extiende a cuatro horas. A estas actividades de rutina de saludo inicial y control de asistencia se suman otras clásicas como el desayuno, merienda o almuerzo, la higiene, los traslados (a la entrada, la salida o dentro de distintos espacios de la escuela) y el orden luego de cada actividad. En general, la suma de todas ellas alcanza un promedio de un tercio de la jornada escolar (cerca de una hora en una jornada de tres).

Las actividades descriptas se asemejan a algunas tradicionales del nivel primario: aunque sentados en el piso y en ronda, en todos los casos los niños miran de frente al pizarrón y eventualmente recurren a referencias fijas presentes en las paredes de las salas. El abecedario, el calendario, los números del 1 al 10 han pasado a ser elementos constitutivos de la fisonomía de salas de NI en todas las provincias analizadas, tal como puede apreciarse en las imágenes.



Arriba izquierda Rutina de registro de la fecha en el pizarrón. Jardín de infantes de Formosa.  
 Arriba derecha Registro de la fecha en el cuaderno de un niño. Jardín de infantes de Tigre.  
 Abajo izquierda Rutina de toma de asistencia. Jardín de infantes de Tigre.  
 Abajo derecha Registro de la rutina de toma de asistencia. Jardín de infantes de Corrientes.

La observación sistemática permitió además captar situaciones de aula en las que se invierten importantes cantidades de tiempo en actividades con finalidades poco precisas o irrelevantes. Tratamos de reconstruir qué es lo que se está enseñando y las observaciones permitieron identificar una serie de contenidos muy lejanos a las definiciones curriculares federales. ¿Sobre qué criterios, concepciones y/o tradiciones se sustentan las prácticas?

La primera apreciación que puede hacerse en particular para las escuelas del NEA es que gran parte del trabajo cotidiano en las escuelas (además de las rutinas que describimos) se organiza en base a actividades aisladas que no necesariamente se encuentran ordenadas en base a algún tema común. En este sentido, se tratan por ejemplo algunas nociones como mayor-menor, antes-después, más que-menos que, formas, color, tamaño. Se identifica como prioritario el conocimiento de los números del 1 al 10 y de las figuras geométricas.

Un material que apoya en muchos casos estas propuestas, que merece una mención aparte y que ocupa un lugar preponderante en las aulas, son las plantillas obtenidas fundamentalmente de revistas dirigidas a los docentes del nivel. Estas tienden a vertebrar gran parte de las actividades “de registro” a cargo de los niños. En algunos casos la consigna es simplemente pintar las figuras o los personajes, armar secuencias, completar con collage, ordenar objetos por tamaño, reconocer o completar figuras (Observaciones 4, 5, 6 y fotos).

#### **Observación 4**

*(...) mientras los niños desayunan, la maestra muestra a las observadoras las carpetas de los trabajos de los niños y el cuaderno de comunicaciones. En la carpeta hay dibujos fotocopiados para pintar, círculos para pegar papelitos o pintar de algún color. Se hallan implícitos los aprendizajes de las nociones, forma, color y tamaño.*

 Sala de 5. Jardín independiente. Corrientes.

#### **Observación 5**

*En ambas salas se observa una cartelera con trabajos de los niños en base a plantillas. El contenido trabajado es número y más y menos que. Los niños han pintado los animales impresos con lápices de colores.*

 Salas de 5 años. Jardín de Infantes Nucleado, Sede. Corrientes.

#### **Observación 6**

*Al ingresar al aula, los niños están sentados en las mesas, me saludan y continúan con la actividad. La maestra los hace escuchar sonidos de animales con un grabador, los niños deben reconocerlos y redondear el dibujo del animal que corresponde en cada caso en una hoja con diferentes opciones. La actividad es alusiva al día del animal.*

*Finalizada esa actividad, la maestra invita a los niños a pintar los animales. Reparte cartucheras con lápices de colores. Los niños de 5 años copian su nombre propio de carteles en sus hojas.*

 Sala de 5 años. Jardín independiente urbano. Corrientes.



**Arriba izquierda** Foto que ilustra la actividad descrita en la Observación 6.

**Arriba derecha** La consigna en este caso fue pintar las ilustraciones, recortarlas y poner en orden la secuencia temporal de hechos (plantar una semilla, regarla, observar y cuidar la planta fruto de esa siembra y regalar la flor que ha dado a la maestra). Sala de NI anexa a una escuela primaria de zona semirural. Misiones.

**Abajo** Los niños pegan materiales (polenta, arroz) en una fotocopia de una plantilla con la imagen de un perro a propósito del día del animal. Jardín independiente. Corrientes.

También reviste una alta preocupación el dominio de destrezas de motricidad fina por parte de los niños. A esto responden una gran cantidad de actividades de collage y de armado de pequeños objetos con plastilina como la que se relata en la Observación 7.

**Observación 7**

*Consigna: ¿Qué podemos hacer con la masa?*

*La docente les ofrece a los niños trabajar con masa y ellos se sientan alrededor de la mesa y juegan compartiendo alegremente. La consigna es abierta.*

*Hay dos alumnos que no participan de la tarea, pero se toma como algo natural porque es sala de 3 años. José, que permanece a mi lado constantemente, y otro niño que está en el pizarrón dibujando.*



*El resto hace helados, tortas y ofrece a la señorita.*

*Ella les va preguntando: ¿Y vos qué hiciste? Y cada uno le comenta qué hizo.*

*Finalmente, uno hace a un “Power” (se refiere a un personaje de dibujos animados) y todos quieren hacerlo. La docente va indicando: ¿Qué le falta a este cuerpo?*

*Les pregunta la maestra si quieren ir al patio de juegos y ellos dicen que sí. Y sugiere que hay que limpiar el piso y la mesa antes de salir. Entre todos ordenan. Dos niños se ofrecen para ir a buscar la escoba y la pala. Se ayudan para barrer. Otro niño limpia la mesa con un trapo.*

*Salen al jardín a jugar, donde permanecen 20 minutos.*

 Sala de 3 años. Jardín de infantes independiente. Buenos Aires.

Si tratamos de reconstruir una jornada típica nos encontramos que en la mayoría de los casos se sigue a grandes rasgos esta distribución:

ACTIVIDAD	MINUTOS
Rutina de saludo, control de asistencia y registro del día y del clima.	30
Actividades de rutina (traslado, orden, colación, aseo, otros).	45
Actividad/es central/es del día.	45
Juego en rincones/sectores. Puede alternar con una hora de área especial (Educación física o Música) a cargo de un profesor.	30
Juego en el patio.	30
<b>TOTAL</b>	<b>180 (3 HORAS)</b>

Aunque se trata de una simplificación, algunos de nuestros registros de una jornada completa evidencian la alta regularidad de esta organización cotidiana. El caso que citamos en la Observación 8 corresponde a una escuela de Tigre que, como se mencionó, cuenta con una jornada de 4 horas.

## Observación 8

8:00-8:30. Los chicos van a sus salas con las señoritas que los iban recibiendo en la puerta y desayunan en el comedor del colegio, que también funciona como sala de música o SUM.

8:30. Se trasladan al baño, se lavan las manos. Van a la sala. Cuelgan sus mochilas, se saludan, toman asistencia y registran la fecha y el clima.

9:00-9:40. La maestra entrega a cada chico una hoja canson y una tiza para comenzar una actividad plástica. La consigna es libre, tienen que dibujar con la tiza que no se ve y luego les acerca un pote con pintura verde para que mojen la hoja y se resalte lo dibujado.

9:40-10. La maestra sentó a todos los chicos en ronda y hablaron de un trabajo que hicieron que consistía en pintar con un espejo el rostro propio. Fue mostrando uno por uno y felicitando a los chicos.

10-10:30. Vino la profesora de Música y formó a los chicos para ir al SUM. Ahí, con un equipo, fue poniendo temas y enseñándoles a los chicos a cantar. Combinaba ejercicios coreográficos y de memoria para jugar con las canciones.

10:30-11:00. La maestra los lleva al parque de atrás a jugar. Luego los niños ingresan a la sala nuevamente.

11:00-11:30. Juego en sectores en la sala. Los chicos eligieron juguetes y se pusieron a jugar, porque la maestra les había prometido el día anterior que si se portaban bien iban a poder jugar.

 Sala de 5, Jardín de infantes independiente. Buenos Aires.

En una carpeta didáctica de una maestra de Formosa se observa la organización de los “momentos” del día. Tal como se explicita ahí, se trata de una distribución que puede ser flexible, pero cuya pauta es altamente representativa de lo que pudimos observar en las escuelas<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Nos llamó la atención que en muchas escuelas, a pesar de la corta duración de la jornada, se incluía, tal como puede leerse en la foto, un momento de descanso, más acorde para jornadas extensas.

20'	<b>INICIACIÓN:</b> a) <b>Actividades Cotidianas</b> * Saludo a la Bandera * Saludo a los Directores, docentes y pares * Control del estado del tiempo, calendario y asistencia * Diálogos
50'	a) <b>Experiencias Incentivadoras</b> b) <b>Actividades de expresión y comunicación</b> * Diálogos * Narraciones * Poesías * Lectura de láminas * Vocabulario c) <b>Actividades Domésticas</b> e) <b>Actividades Domésticas y Asociación</b> * Estructuración temporo-espacial * Estructuración de la noción objeto * Estructuración de la causalidad física * Ejercitación de la función simbólica * Desarrollo * Presentación de materiales y técnicas * Educación Física * Educación Musical
0'	<b>HIGIENE Y MERIENDA</b> f) <b>Actividades Cotidianas</b> * Realización de prácticas higiénicas en los sanitarios * Preparación de la mesa para almorzar y merendar * Oración
0'	<b>JUEGO-TRABAJO</b> g) <b>Trabajos Individuales y grupales en diferentes áreas</b>
0'	<b>JUEGO AL AIRE LIBRE</b> h) <b>Actividades libres y juegos dirigidos con y sin elementos</b>
	<b>DESCANSO</b> * Relajación a través de ejercicios suaves * Descanso escuchando suaves canciones

Jardín de Infantes Nucleado.  
Formosa.

Cuando indagamos más acerca de los contenidos que se imparten y de la organización anual de los mismos a través de las conversaciones con los docentes y directivos, así como de algunas de las observaciones realizadas, pudimos identificar que la mayoría de las escuelas del NEA, el currículum real se organiza en base a definiciones curriculares clásicas que corresponden a la normativa de 1972, Currículo para el Nivel Pre-Escolar, del Consejo Nacional de Educación.

Los temas o contenidos centrales que se tratan a lo largo de un año escolar se corresponden en gran medida con las unidades didácticas que abordan en general los siguientes tópicos: 1) el período de adaptación: “Conociendo a mi jardín, mi sala, mi escuela”, 2) el cuerpo humano, 3) la familia, 4) los alimentos y/o la salud, 5) mi casa / mi barrio, 6) plantas y animales, 7) medios de transporte y 8) despedida del jardín, visita a primer grado y realización de algunas actividades compartidas entre los alumnos de ambos niveles.

## UNA SITUACIÓN PARADIGMÁTICA

Presentamos a continuación el registro de una observación que constituye una situación paradigmática por todo lo que representa desde el punto de vista de la enseñanza cotidiana en las escuelas con las poblaciones más necesitadas. Nos interesa en particular centrarnos aquí en lo que denominamos “actividad principal del día”, aquella propuesta singular que no se corresponde ni con las rutinas ni con los momentos fijos de juego.

La observación se realizó en una sala con 12 niños de 5 años anexa a una escuela primaria de un jardín nucleado de la región noreste. La escuela se encuentra en el barrio de la comunidad aborigen de la ciudad y la lengua materna de los niños es el qom<sup>12</sup>. El jardín nucleado cuenta con una planta funcional que incluye un

<sup>12</sup> “Toba” en la denominación criolla.

cargo de directora y uno de vicedirectora, y al frente de la sala están designadas una maestra y una mema o maestra de la comunidad qom –hija del cacique– que trabajan juntas durante la jornada escolar como pareja pedagógica.

La escuela es de material y tiene servicios de agua y luz, aunque carece de buen mantenimiento. La biblioteca se encuentra en un salón amplio en el que también se ubican las computadoras de la escuela y libros del nivel primario. Para acceder es necesario solicitar la llave a la directora de dicho nivel (Observación 9).

### Observación 9



*Durante la observación los niños estuvieron sentados, tal como se aprecia en la foto. La docente repartió una hoja a cada uno de los niños con un dibujo del contorno de un globo y otro con un número 7, ambos en fotocopias, tras lo que dio la consigna de que pegaran trozos pequeños de papeles de colores para rellenar el globo y el*

*número (técnica collage). Esta fue la principal actividad del día, que insumió una alta proporción del tiempo de la jornada, descontando el saludo inicial y la merienda. Cabe destacar que la visita se realizó en septiembre, ya muy avanzado el año escolar. Frente a la consulta acerca del contenido que estaba siendo enseñando, la docente explicó que se trataba de la enseñanza del número 7, lo que permite inferir que la enseñanza de cada uno de los números del 1 al 10 se desarrolla en orden y con un promedio de menos de un número por mes. Se desconoce el trabajo sobre el sistema de numeración y las funciones sociales que cumplen los números<sup>13</sup>.*

*En lo que respecta al trabajo de la maestra auxiliar, su participación se limitó a oficiar de traductora de las consignas que impartía la maestra y de las consultas que realizaban los niños. A esa altura del año los niños no podían ni comprender ni responder el saludo en español, tampoco presentarse diciendo su nombre.*

📍 Sala de 5 años. Jardín de Infantes Nucleado. Formosa.

---

<sup>13</sup> Los desarrollos de la didáctica de la matemática para los niños pequeños son muy destacados a nivel internacional y cuentan con varias líneas de investigación locales. Puede consultarse Terigi, F. y Wolman, S. (2007) y Panizza, M. (2003), entre otros.

En la descripción de esta jornada puede verificarse que prevalecen experiencias desapegadas de los parámetros establecidos como esperables en las variadas dimensiones educativas y sociales que se puntualizaron más arriba. No hay relación entre la técnica de cortar y pegar (collage) y la enseñanza de los números.

La propuesta no representa un aporte desde el punto de vista de los aprendizajes que deben garantizarse para los niños, lo que deja en evidencia que a pesar de los esfuerzos presupuestarios y administrativos por garantizar la asistencia a la sala de 5 en esta población por parte del Estado provincial, las experiencias de muchos niños en los jardines no les aportan una formación que se ajuste siquiera a los aprendizajes prioritarios. El relevamiento sistemático evidenció que estas situaciones no son infrecuentes sino más bien que tienen una presencia preocupante en las escuelas de EI de nuestro país.

## 2.2. El lugar del juego

Retomemos parte de la Observación 8, de un jardín de infantes urbano de Buenos Aires, para abordar el lugar del juego: “Los chicos eligieron juguetes y se pusieron a jugar dentro de la sala, porque la maestra les había prometido el día anterior que si se portaban bien iban a poder jugar”.

El juego tiene un reconocimiento histórico y privilegiado en el NI, pero las concepciones de juego de que disponen los maestros y las consecuentes relaciones entre juego y enseñanza en las que basan sus prácticas son heterogéneas entre pares; incluso muchas veces se registran tensiones entre las concepciones que un docente manifiesta cuando se le pregunta por el juego y su propio quehacer cotidiano en las aulas. Esto es así porque las definiciones de juego con que efectivamente encaran su trabajo no siempre son definiciones acabadas. Además, como se describirá, es frecuente que las concepciones teóricas aprendidas en la formación profesional sean variadas e incluso entren en contradicción con concepciones culturales más amplias o con los sentidos que se construyen individual y colectivamente *en los hechos* en los jardines de infantes.

En las opiniones de los docentes, en los desarrollos teóricos y en los planteos de la política educativa se verifica una unanimidad respecto de que el juego es una experiencia central en los niños. Sin embargo, como se verá más adelante, la va-

lorización del mismo que se verifica en la práctica tiende a colocarlo en un lugar muy desligado de propuestas pedagógicas específicas, o bien como subsidiario respecto de actividades más claramente dirigidas a la adquisición de saberes disciplinares. Sobre esto último ironiza Malajovich al sostener en una breve historia de la incorporación del juego en la actividad del nivel que la misma podría resumirse en la frase “si no puedes vencer a tu enemigo alíate con él” (2000: 272).

Esta autora señala que, en los orígenes del nivel, el juego fue entendido como un medio para “endulzar” lo que constituía el objetivo principal del mismo: la socialización en las normas institucionales. Puerta de ingreso a la educación formal, la EI estaba concebida como instancia de adquisición de un saber *ser alumno*, base sobre la que los otros niveles avanzarían con metas *netamente educativas*. Aquí se concibe el juego como una manifestación espontánea del ser interior del niño sobre la que la EI trabaja, se vale de esa actividad para operar sobre sus sentidos y su capacidad intelectual<sup>14</sup>.

En la actualidad la observación sistemática de situaciones de sala revela que en no pocas ocasiones “el tiempo de jugar aparece como opuesto al tiempo dedicado a enseñar contenidos escolares” (Sarlé, 2008: 19). No es que el juego sea infrecuente, sino que aparece fundamentalmente dissociado de lo que se lleva a cabo con propósitos educativos, lo que explicaría al menos en parte la primacía de algunos tipos de juego por sobre otros.

El presente Proyecto se aleja de las concepciones para las que el juego consiste en una motivación para la “verdadera” tarea (Sarlé, 2012: 38) o una instancia para la descarga de energía por parte de los niños. Aquí se adscribe a la postura en la que el juego constituye en sí mismo una experiencia de aprendizaje. Se entiende que el juego constituye un marco dentro del cual el niño

“se siente seguro para actuar, creativo para expresar sus ideas y dispuesto a cambiarlas si el contexto interactivo le ofrece alterna-

---

<sup>14</sup> Las obras de Froebel (1826) y Borruat (1824) son exponentes de este período. Poco después, en la década de 1930, Rosario Vera Peñaloza es exponente de una escuela en la que “el juego se analiza como medio educativo que le permite al docente, además de ejercitar los sentidos (siguiendo el pensamiento froebeliano), transformar o encauzar la actividad infantil para tornarla productiva. El juego se convierte en un recurso para la adquisición de las conductas sociales que demanda la escuela” (Malajovich, 2000: 277).

tivas mejores. (...) El juego es un escenario donde se produce la acción y representación del conflicto cognitivo, la perturbación responsable del desequilibrio, la permeabilidad frente a elementos nuevos que asimilar y el ajuste acomodatorio de las estructuras. A la vez es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos. En este sentido, el juego es una forma natural de expresión y comprensión de los esquemas de conocimientos que tienen los niños, de tal forma que observarlo permite conocer lo que en verdad cree el niño sobre las cosas a las que juega” (Sarlé, 2001: 51).

Los autores especializados (Sarlé, 2001; Malajovich, 2000; Zabalza, 1996, entre otros) tienden a coincidir en el planteo de una polémica interesante en torno a la cuestión del juego. Por definición, el mismo no admite imperativos: para que el juego sea genuino requiere de la voluntad del jugador. Malajovich sostiene que de hecho los niños se convierten en verdaderos jugadores durante el juego dramático, el de construcciones o en los juegos funcionales, “es decir, cuando se retira la voluntad expresa de los docentes de transmitir determinados conocimientos, y el juego se desarrolla por la libre elección de los niños” (2000: 289). En este sentido, si el juego ha de considerarse primordial para la EI, la escuela puede *favorecer* situaciones de juego, en las que los niños se comprometan activamente con su papel de jugadores.

## LOS TIPOS DE JUEGOS

Las clasificaciones de tipos de juegos varían según autores y corrientes, que adoptan diversos criterios para establecerlas. Los juegos pueden ser clasificados según el lugar donde se juegan, el número de personas que juegan, el tipo de actividad (juego de ejercicio motriz, juegos simbólicos, juegos de construcción, juegos de mesa y tablero), entre otros criterios. Huizinga (1938), por ejemplo, propone una clasificación que incluye el juego socio-dramático, el juego libre y el juego de competencia. En el presente Proyecto adscribe a una definición de la literatura especializada (Sarlé, 2006; Malajovich, 2000) que a su vez es sustento de normas curriculares en el país (NAP de Nivel Inicial, Diseño Curricular para la Educación Inicial de Provincia de Buenos Aires, 2008) e incluye tres tipos generales, cada uno de los cuales tiene características singulares y

distintivas: *juego con reglas convencionales*, *dramático* y *de construcción*. Cada uno de ellos habilita la construcción de aprendizajes particulares, intrínsecos al tipo de experiencia que admiten.

El *juego dramático* se define como una recreación de la realidad que puede aludir al campo familiar, a la vida doméstica y o a las influencias de los medios masivos de comunicación. Se caracteriza por ampliar el mundo imaginativo de los niños con la introducción de nuevos personajes y al mismo tiempo lo universaliza. A través de este juego los niños plasman sus nociones sobre las funciones y las tareas de las personas. “Son juegos que están íntimamente ligados con la posibilidad de construir, inventar y plantear una situación imaginada que ‘se despegue’ de la realidad y que, a pesar de esto, sigue vinculada a ella por reglas de acción precisas. Lejos de ser caóticos, los niños juegan sin ‘necesitar’ ponerse de acuerdo al compartir el mismo contexto de significado que nutre la situación imaginada” (Sarlé, 2006: 103).

El *juego de construcción* se centra en la elaboración de objetos a partir de la combinación de diferentes elementos (bloques, piezas de encastre o elementos de desecho). Se diferencia de la exploración, que parte de la pregunta ¿qué puede hacer este objeto?, porque la pregunta que lo caracteriza es ¿qué puedo hacer con este objeto? Adecuando sus expectativas a los materiales de que disponen, en el juego de construcción los niños actúan de acuerdo con fronteras que le impone la realidad. “Si el niño quiere armar una ‘pista’ o ‘una casa’ o ‘un revolver’, la imagen del objeto que construye debe satisfacer el modelo mental que tiene de él (...). En el juego de construcción la fantasía está comprometida con la realidad” (Sarlé, 2008: 64). La exploración se vuelve condición para el desarrollo del juego, ya que son las características físicas de los objetos las que ponen límites y ofrecen posibilidades para construir. Asimismo, en muchas ocasiones, una vez finalizada la construcción (una casa, un escenario, una pista de autos) los niños inician un juego dramático a partir de las posibilidades que ofrecen sus construcciones, en base a los sentidos que ellos les otorgan a las mismas.

Finalmente, el *juego con reglas convencionales* implica la presencia de reglas externas que diferencian un juego de otro. El juego existe con independencia del jugador y del sentido que quiera atribuirle. Este tipo de juegos suponen “un formato de interacción, una forma de organización que lo caracteriza; la misma respondería a la pregunta ¿cómo se juega?” (Garrido, 2008: 136). Así, los

docentes incorporan este tipo de juegos precisamente por su reglas, en las que subyace algo de lo que se pretende enseñar o transmitir. Como estos juegos son de carácter recursivo –pueden jugarse *ad eternum* ajustándose a las mismas reglas– al jugarlo se va acumulando experiencia y adquiriendo saberes sobre ese juego, sus reglas y aquello que estas representan. Además, este tipo de juegos son privilegiados para enseñar conocimientos del área de matemáticas.

La elaboración del diagnóstico incluyó precisamente el interrogante por las prácticas de los docentes de EI relacionadas con cada uno de estos tipos de juego, por las actividades que proponen cotidianamente. En este sentido nos preguntamos:

- ¿Los niños tienen oportunidades de jugar los tres tipos de juego a lo largo de un año escolar?
- ¿Tienen esta oportunidad los niños cuya experiencia formativa en el nivel se restringe a la asistencia a los 5 años de edad?
- ¿Qué características asumen cada uno de ellos en las experiencias de los niños en las salas o en otros espacios de las escuelas?
- ¿Qué tipo de propuestas se les presentan a los niños para cada tipo?

Se identificaron regularidades en cuanto a la escasa presencia de estos tipos de juego junto con la baja presencia de propuestas que conjuguen situaciones lúdicas y enseñanza. Sarlé<sup>15</sup> sostiene que esto afecta directamente el derecho de los niños a disfrutar del juego y a aprender a través del juego en su escolaridad temprana; Malajovich, que

“en las observaciones registradas en instituciones registramos, en general, ausencia de situaciones de juego (...). El juego se introduce hoy subrepticamente dentro del cuerpo de los chicos, convirtiéndose en actividad clandestina que altera, distrae, perturba la tarea que intentamos realizar con ellos” (Malajovich, 2000: 272).

---

<sup>15</sup> La investigación de Patricia Sarlé compara las prácticas de juego en jardines de la Ciudad de Buenos Aires y de Santiago de Chile. En la primera los juegos representan en promedio el 17% del total de actividades en las salas, del cual el 10% corresponde a juegos libres en el patio o en la sala y el 7% a juegos propuestos por los docente; en la segunda los juegos representan en promedio el 29% del total de actividades en las salas y de este el 24% corresponde a juegos libres en el patio o en la sala y solo el 5% responde a actividades planificadas por los docentes.

La introducción a los propios NAP para el nivel recoge estas inquietudes:

“Es necesario reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que otorgamos a los alumnos en la actividad cotidiana como así también superar las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza. Es importante definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, alentando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender” (NAP, 2004: 12).

## **LAS LUDOTECAS**

Como se mencionó en el capítulo anterior, en consonancia con las prioridades establecidas para el nivel, y para traccionar su efectiva puesta en marcha en las salas del país, el Ministerio de Educación de la Nación trabaja desde 2009 en la dotación de ludotecas a los jardines de infantes.

Si bien la Dirección de Nivel Inicial del MEN no ha impulsado estudios a escala para medir el impacto de la llegada de las ludotecas a los jardines de infantes, en el documento “Transformaciones en las prácticas educativas de las secciones multiedad de NI a partir del equipamiento de Ludotecas Escolares. Articulaciones entre el juego y el aprendizaje para el desarrollo integral del niño”, elaborado para las escuelas rurales de la provincia de Tucumán por la DINIECE y el PROMER, se sostiene:

“La presencia concreta del objeto lúdico (juguete) en las instituciones que atienden a niños de NI, reactivó la discusión sobre la relación entre juego y aprendizaje/juego y enseñanza, ya que si bien los lineamientos pedagógicos nacionales y curriculares jurisdiccionales legitiman el lugar del juego en la educación inicial, este posicionamiento no está aún resuelto en la tarea cotidiana de todos los Jardines de Infantes” (2012: 27).

En lo que respecta al trabajo de diagnóstico elaborado en el marco del presente Proyecto, no se encontraron evidencias de que la llegada de las ludotecas tuviera un impacto relevante en el desarrollo del juego en los jardines de infantes. En otras palabras: dotación no garantiza calidad de la enseñanza.

Si la disposición de materiales diversificados y polivalentes es para Zavalza (1996) uno de los diez aspectos clave de una educación de calidad, por sí sola no basta para garantizar la promoción de situaciones de sala relevantes o enriquecedoras. En palabras de Sarlé y Berdichevsky (2010: 55, 56):

“Es maravilloso contar con espacios, tiempos y objetos con los cuales jugar... Pero no alcanza la mera “oferta” a la hora de definir el juego como un espacio de producción de experiencias, ya que el jugar no depende solo de aspectos madurativos o innatos. La experiencia cotidiana nutre la posibilidad de jugar, pero existe una distancia entre lo que los niños pueden hacer “espontáneamente” y lo que pueden lograr cuando las experiencias se encuentran orientadas, son oportunas y pertinentes”.

El citado documento de PROMER/DINIECE formula incluso una observación –basada en el relevamiento– en este sentido:

“Si bien la distribución de ludotecas escolares como equipamiento para el NI implica una acción que marca un posicionamiento político educativo de la Dirección de NI del MEN, no garantiza en sí mismo un cambio pedagógico. El sentido que se le otorgue al juego, así como la propuesta didáctica que vehiculice el uso de los objetos y materiales, es lo que puede garantizar un verdadero cambio en la relación entre juego y enseñanza. (...) durante el trabajo de campo se han podido observar situaciones lúdicas mas “escolarizadas”, relacionadas con el reconocimiento de formas y colores, juegos de competencia o de mesa; tanto como otras que permiten el despliegue de mayor libertad y autonomía infantil, vinculadas a propuestas docentes en relación con expresiones dramáticas de cuentos, o de situaciones referidas con la vida cotidiana local (doctores, mercado, familia), o con juegos de construcción o dramáticos creados por los niños (castillos, puentes, rutas, transportes, casas, trabajos familiares) (MEN, 2012: 28).

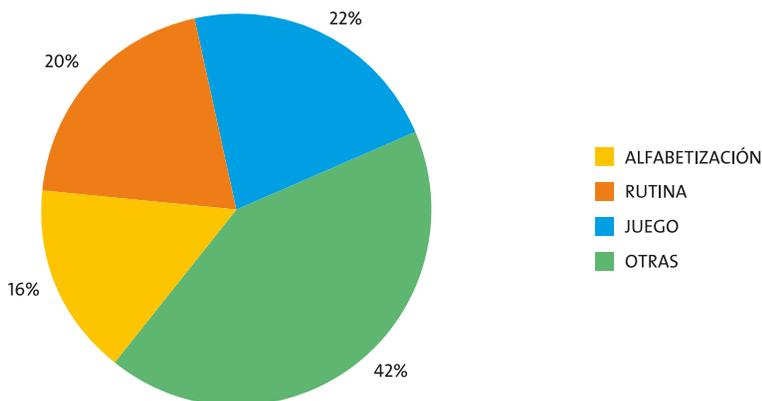
Como se detallará más adelante, estas reflexiones van en el sentido de una postura frente a la cuestión del juego que el presente Proyecto toma como propia: la

intervención del docente, su aporte a la situación de juego, es no sólo relevante sino indispensable en el contexto de la EI. Se volverá sobre esta idea en numerosas ocasiones por considerarse un eje de trabajo.

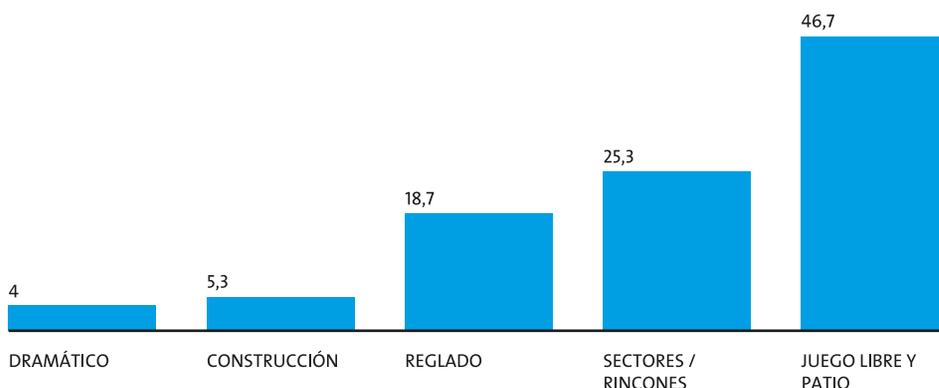
## LAS ACTIVIDADES Y SITUACIONES DE JUEGO

En la práctica, de 340 actividades de sala observadas en instituciones de las ciudades seleccionadas, el 22% fueron actividades de juego (ver Gráfico 12). Pero de éstas, el 70% representaron juego libre en el patio o en las salas. Tal como están planteadas, se trata de espacios y tiempos en que los niños comparten juegos con sus compañeros sin estar enmarcados en propuestas dirigidas a propiciar diversos aprendizajes. Las actividades se asemejan a las que los niños podrían vivenciar en una plaza u otro espacio con niños de sus familias y amigos sin mediación de enseñanza formal, mientras que “el juego en la institución escolar es diferente al juego fuera de ella. La diferencia estriba en que la escuela tiene una finalidad, dada por su propia razón de ser como institución educativa” (Malajovich, 2000: 289).

**GRÁFICO 12. Actividades observadas, por tipo.**  
Misiones, Formosa, Chaco, Corrientes y Tigre. En porcentaje (Total: 340)



**GRÁFICO 13. Actividades de juego observadas, por tipo.  
Misiones, Chaco, Formosa, Corrientes y Tigre. En porcentaje**



El juego en el patio, espacio exterior o espacio común (parque, galería, SUM, predio, otro) representa una actividad muy extendida en las instituciones y es parte de la tradición de la EI al punto que es posible mencionarlo entre las actividades de rutina. Su valoración se sustenta en la creencia en tres criterios arraigados en la tradición del nivel:

“La idea de juego como actividad en la que el niño usa y descarga la energía excedente, que no es utilizada en otro tipo de actividad; la idea de la importancia del esparcimiento y de cierto nivel de libertad, posibilitado por este tiempo menos pautado por las consignas del maestro; la idea de necesidad de alternancia entre períodos de ‘tarea’ y ‘descanso’, o de ‘trabajo’ y ‘juego’, concepción clásica en otros niveles del sistema en los que el recreo constituye el único espacio reservado para la actividad lúdica” (Rodríguez Sáenz, 2008: 29).

En consecuencia, en sintonía con estas percepciones, aquí se observa que los docentes suelen mantenerse al margen y sus intervenciones se focalizan en el cuidado de los niños –por ejemplo, brindando indicaciones sobre cómo comportarse para no lastimarse–.

Durante esos momentos los niños optan por diversas alternativas de juego según sus intereses, las características físicas del espacio y la disponibilidad de materiales. Sus elecciones pueden relacionarse con juegos físicos y tradicionales (rondas, manchas); opciones de juego simbólico, en las que se asumen en general roles familiares y de personajes de los medios de comunicación; y juegos clásicos de plazas y parques: con hamacas, toboganes, subeybajas u otros, según la disponibilidad en las instituciones.

El que se desarrolla en el patio representa el 47% (ver Gráfico 13) de las actividades de juego observadas, y las situaciones fueron también muy regulares: los niños disfrutaban de ese tiempo organizados de manera espontánea, en general en pequeños grupos y haciendo uso del espacio y los objetos disponibles; las variadas características de los tipos de juego que los niños realizan en este contexto están ligadas a las condiciones materiales de las escuelas, en particular a la posibilidad de contar con juegos de exterior. Como se dijo, los docentes mantienen una actitud de cuidado sin interferir o intervenir.

El tiempo mínimo que ocupó el juego en el patio en las escuelas relevadas es de 20 minutos, y en general se extendió a 30 minutos, lo que representa el 17% del tiempo diario. En la provincia de Buenos Aires, donde la jornada escolar es de 4 horas diarias, en todas las instituciones observadas se destina un promedio de media hora diaria para este tipo de juego.

## SITUACIONES DE JUEGO LIBRE EN EL PATIO CON DISPONIBILIDAD DE JUEGOS DE EXTERIOR Y APARATOS



Jardín Paturuzito, Bella Vista, Corrientes.



Jardín de Infantes N 940, Tigre, provincia de Buenos Aires.



Jardín de Infantes N° 940, Tigre, Buenos Aires.



Escuela N 136, Jardín Trapito, Bella Vista, Corrientes.

## SITUACIONES DE JUEGO LIBRE EN EL ESPACIO EXTERIOR SIN DISPONIBILIDAD DE JUEGOS Y APARATOS



**Arriba** Niñas recreando hamacas con sogas en la rama de un árbol en una escuela rural de una comunidad mbya guaraní en Aristóbulo del Valle, Misiones. Escuela Yvy Pyta.

**Abajo** Niña jugando a saltar la soga en la misma escuela.

Ya en las salas se verifica, en una enorme frecuencia, el juego en sectores: frecuencia temporal, registrada en la observación de situaciones de sala, y frecuencia espacial, ya que los “rincones” o “sectores” marcan su impronta en la fisonomía de las salas de la mayor parte de las escuelas de EI del país. Se trata de una

alternativa pedagógica con fuerte presencia en el nivel, una tradición con una historia propia que se instaló con fuerza en la segunda mitad del siglo pasado. En la década de 1960, Soledad Ardiñes de Stein en Tucumán, y Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat en provincia de Buenos Aires, promovieron la implementación de los llamados “rincones de juego” y el “juego-trabajo”, influenciadas por la obra de Willis y Stegman centrada en la promoción de la capacidad expresiva y creativa de los niños.

La presencia de este tipo de juego es prácticamente universal en las escuelas observadas –con excepción de aquellos en que las condiciones edilicias no lo admiten–. Así, se observa la presencia de sectores temáticos dentro de las salas, como ámbito para el desarrollo del juego dramático, hegemonizado por la recreación de la vida en el hogar. El sector de “la casita” es altamente requerido por los niños en general. Le siguen en orden de importancia el de los juegos de construcción, fundamentalmente con bloques, y luego los juegos de mesa o “juegos tranquilos” entre los que se encuentran los juegos con reglas convencionales, tales como rompecabezas o dominó. Fuera de estos rincones, tienen importancia –variable, según las escuelas y las salas– el de la biblioteca, el de arte y, en menor medida, el de ciencias naturales<sup>16</sup>, que resultan menos requeridos.

## ESCENAS DE JUEGO EN SECTORES



Sector de juego de construcción.



Sector de dramatizaciones.

<sup>16</sup> Estos no son los exclusivos pero sí los más frecuentes. Otras opciones, como el de carpintería, fueron altamente infrecuentes en la observación.

El juego en sectores constituye una propuesta que data de las décadas de 1960 y 1970 y responde a los desarrollos de lo que ha sido denominado el segundo período de la Escuela Nueva en Argentina (Carli, 2004). Aunque los desarrollos pedagógicos de esas décadas suelen filiarse a dicha filosofía, éstos se inscriben más bien en la apertura de nuevas corrientes tales como el constructivismo, la pedagogía institucional, el psicoanálisis, entre otras. Tradicionalmente el juego en sectores se define por una serie de principios que le imprimen singularidad respecto de otras propuestas. Se desarrolla dentro de las salas, el acento está puesto en la libre elección de los niños, se caracteriza por la simultaneidad de tareas o juego que se realizan en pequeños grupos e incluye cuatro momentos (planificación, desarrollo, orden y evaluación). En el marco del desarrollo de esta propuesta se espera que el docente asuma un rol que involucre una mirada general sobre las situaciones que se despliegan en simultáneo con la posibilidad de tener intervenciones que lo incluyan como participante del juego sin interferir ni dirigir el mismo.

En el juego en sectores, la principal intervención del docente es la organización de cada uno de los ellos: su disposición espacial y la disponibilidad y variedad de materiales que ofrece a los niños. La riqueza y variación de los elementos en los sectores de la sala resultan condicionantes. Por lo indagado con los docentes, la variación no parece presentarse como una práctica regular. También su intervención se juega en la observación de lo que sucede durante el juego. Pero muchos docentes aprovechan este tiempo de juego para cumplir con actividades administrativas (como la revisión de cuadernos, pegado de notas, etc.); más infrecuentes son las situaciones en las que se posicionan *como jugadores*, por ejemplo asumiendo roles en el juego dramático y entrando en la situación imaginaria planteada por los chicos.

Al respecto, Sarlé puntualiza que exceptuando

“la actitud de disponibilidad, las observaciones y las entrevistas realizadas ponen de manifiesto la falta de definición del tipo de intervención esperable del maestro (...). Las maestras dudan en intervenir cuando no se les solicita explícitamente, como si estuvieran preocupadas por interferir de alguna manera en el juego espontáneo de los chicos. Tampoco parece resultarles demasiado claro si es conveniente introducir nuevas situaciones

que puedan resultar “problemáticas”, o que puedan enriquecer la situación o propuesta que en ese momento se está realizando (en el sentido de facilitar el intercambio de conocimientos que lleven al niño, o al grupo de niños, a buscar respuestas distintas a las que están dando). Los documentos curriculares tampoco prescriben el tipo de intervención en los distintos momentos de la actividad” (2001: 80).

En la Observación 10 se puede apreciar el tipo de experiencias que tienen los niños cuando juegan en sectores. Se trata del tipo de situaciones que observamos con mayor regularidad.

### **Observación 10**

*Los niños y la maestra ingresan a la sala luego de estar realizando una actividad en el SUM. La docente les dice que pueden jugar a lo que quieran. Aclara a la observadora que van a jugar “libres” porque (en palabras de la maestra) “ya no les da” para más la atención.*

*La sala cuenta con espacios amplios, las mesas con las sillas pequeñas están distribuidas por toda la sala, tienen un pizarrón grande, una biblioteca grande también. Tienen dos accesos, uno al patio con juegos al aire libre y el otro al SUM (que es cerrado y amplio).*

*Los niños se distribuyen solos, sin indicaciones de la docente, de la siguiente manera. Seis niñas se sientan en una mesa con crayones, lápices de colores, hojas rayadas y marcadores.*

*Un niño se sienta en una mesa con unos juegos de encastre de madera. Juega solo un rato (aproximadamente diez minutos) y luego se suma otro niño pero cada uno juega con su encastre. La maestra aclara que el primer niño se llama Gabriel y que tiene hidrocefalia, que entró hace poquito. Reconoce que no sabía cómo tratarlo, que siempre le daba los gustos, y que la mamá del niño le dijo que eso no lo beneficiaba. Allí se dio cuenta que de esa manera no lo ayudaba a construir su independencia. Comenta que no podía evitar que su propio “instinto maternal” aparezca.*

*En otra mesa hay tres niñas jugando con rompecabezas de madera.*

*El rincón “de la casita” cuenta con una cama pequeña, muebles de cocina, una mesa con sillas, un teléfono. Tres niñas juegan hablando por teléfono, se mueven de la “habitación” al “living” como si lo hicieran en una casa. Conversan entre ellas dramatizando que son mamás. Dan de tomar la mamadera a un bebé, una luego lo acuesta a dormir y lo tapa con una sabanita.*

*Tienen una biblioteca con aproximadamente cuarenta libros y revistas, ningún niño se acerca a ella.*

*El resto de los alumnos dibuja en el pizarrón o arman con bloques edificios en el suelo.*

 Jardín de infantes de Chaco.

En algunos casos observados se registran situaciones de juego libre dentro de la sala. Se plantean en base a una consigna abierta de las maestras, quienes habilitan la utilización de ciertos materiales, juegos y juguetes sin que medie una indicación precisa (Observaciones 11 a 15). Estos ejemplos no se corresponden con las características más generales del juego en sectores.

#### **Observación 11**

*Por indicación de la maestra, los chicos eligieron juguetes y se pusieron a jugar dentro de la sala.*

 Sala de 5 años. Jardín de infantes, Tigre, pcia. de Buenos Aires.

#### **Observación 12**

*Luego del juego de bingo colectivo, la maestra les dijo a los niños que podían jugar con los juguetes disponibles en la sala. Los chicos jugaron libremente.*

 Sala de 4 años. Jardín de infantes, Tigre, pcia. de Buenos Aires.

#### **Observación 13**

*La maestra les propone a los niños que jueguen con los juguetes de la sala.*

 Sala de 5 años, Jardín de infantes, Tigre, pcia. de Buenos Aires.

#### Observación 14

*La maestra distribuyó materiales en las mesas (masa, ladrillos pequeños y libros) y les indicó que jueguen como quieran incluyendo los rincones. La mayoría eligió jugar con la masa.*

✍ Sala de 5 años, Jardín de infantes, Clorinda, Formosa.

#### Observación 15

*Todos los niños se sentaron en las mesas y la maestra les distribuyó una serie de juguetes para que jueguen. Los chicos juegan con los juguetes sobre las mesas. Los juguetes están en un estado bastante precario.*

✍ Sala de 5 años, anexa a escuela primaria rural, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Como se muestra en el Gráfico 13, fuera de la preeminencia del juego en el patio y el juego en sectores, si se analizan las actividades de juego en su conjunto, el tipo con menor presencia es el dramático, que (excluyendo las situaciones registradas en el marco del juego en sectores) representa sólo el 4%. En cambio, el juego reglado es el que tiene mayor presencia, con casi el 20%. Este último incluye juegos de mesa relacionados centralmente con contenidos de matemática en los que se plantea al juego como un medio para aprender otros contenidos, y no como un contenido en sí mismo, cuya preeminencia corresponde a las escuelas de Tigre. Como se explicitó en la definición de juego reglado, en este tipo de juegos, “de alguna manera, las reglas son parte del ‘contenido escolar’ a ser enseñado o ‘jugado’ en esta ocasión” (Garrido, 2008: 137). Aquí el vínculo entre juego y aprendizaje se vuelve más evidente.

La comprensión de lo relevado en los jardines de infantes requiere proceder como se planteó en la introducción: poniendo en diálogo las distintas dimensiones que lo atraviesan atendiendo ahora a las concepciones de docentes y directivos acerca del lugar del juego en la EI, expresadas en opiniones recogidas en el diagnóstico por medio de encuestas (Gráfico 14).

Por un lado, el 74% de los maestros está de acuerdo con que el juego es un medio para enseñar todos los contenidos. Este nivel de adhesión permite resaltar, por un lado, un reconocimiento sobredimensionado del lugar del juego en la ense-

ñanza y, por otro lado, que no se contempla adecuadamente que hay contenidos que no pueden ser aprendidos por medio del juego: la situación de lectura de un cuento, de memorización de una poesía, de realización de dibujos u otras expresiones plásticas, la situación de un intercambio oral grupal a propósito de un tema de interés, entre otras.

Por otra parte, como se dijo, y a pesar de que el juego se reconoce como “el medio privilegiado para aprender todo lo que el jardín pueda enseñar”, sólo el 22% de las actividades observadas fueron situaciones de juego. Asimismo el 43% está totalmente de acuerdo con que el juego debe ocupar por lo menos el 50% del tiempo en la educación infantil, lo cual tampoco se observó traducido en prácticas de enseñanza.

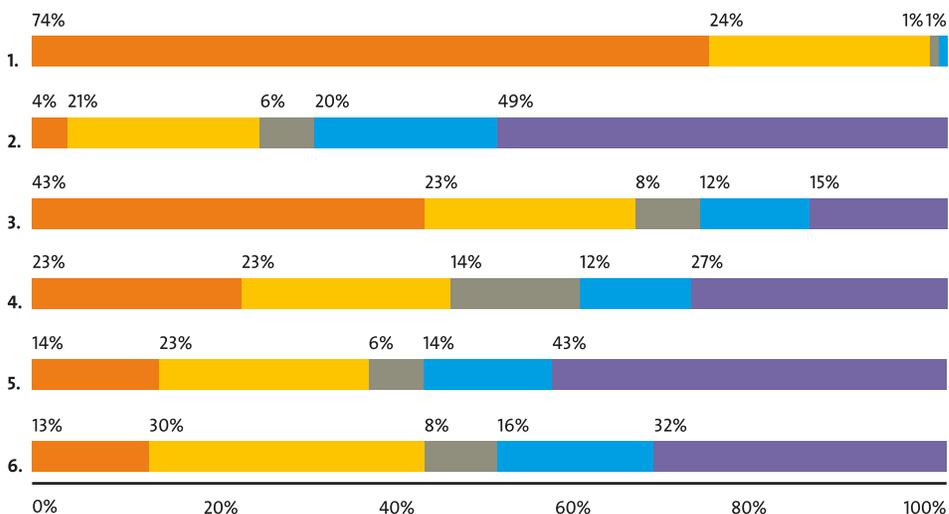
Tal como lo describimos, de las situaciones de juego observadas (22%) la gran mayoría (70%) fueron juego libre en el patio o en rincones, en las que los docentes tienen una intervención altamente marginal. Sin embargo, la mitad de los maestros expresa desacuerdo acerca de que mientras los chicos juegan no se requiere la intervención del maestro, lo que implica que la consideran necesaria. Esta es una de las contradicciones que expresan los problemas que presenta la dicotomía entre el juego espontáneo y el juego orientado por el maestro ya que, desde el mandato escolar, han de brindarse experiencias que nutran el juego de los niños.

También colisiona con lo planteado en la introducción a los NAP para el nivel:

“Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad” (MECyT NAP, 2004: 12).

A contramano de lo que teórica y normativamente se promueve, el 13% de los encuestados sostiene que está totalmente de acuerdo con que el juego es natural en los niños y que no debe enseñarse a jugar. Se percibe como algo intrínseco a la condición de niño; en sintonía, hay un acuerdo mayoritario (57%) acerca de que el juego no debe disminuir a medida que aumenta la edad de los niños.

**GRÁFICO 14. Resultados de encuesta de opinión sobre juego**



**REFERENCIAS**

- 1. El juego es un medio para aprender todos los contenidos. ■ TOTALMENTE DE ACUERDO
- 2. Mientras los chicos juegan no se requiere de la intervención del maestro. ■ PARCIALMENTE DE ACUERDO
- 3. El juego en el nivel inicial debe ocupar al menos la mitad del tiempo que los niños asisten al jardín. ■ NI ACUERDO NI DESACUERDO
- 4. Suelo aprovechar las situaciones de juego para hacer otras cosas en la sala. ■ PARCIALMENTE EN DESACUERDO
- 5. El tiempo dedicado al juego en el jardín debe disminuir a medida que aumenta la edad de los niños. ■ TOTALMENTE EN DESACUERDO
- 6. El juego es natural en los niños y no debe enseñarse a jugar.

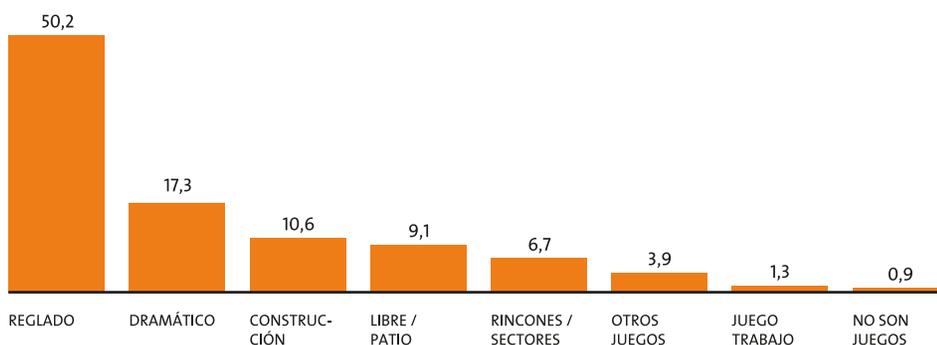
Además de las observaciones y de la encuesta estandarizada, se incluyó en el relevamiento una pregunta abierta en la que se pedía a los maestros que señalaran tres tipos de juego que habitualmente proponen a los niños (Gráfico 15). El objetivo fue triangular información para precisar la caracterización del lugar del juego en sus prácticas y representaciones.

Del procesamiento de las respuestas pudo observarse que algo más de la mitad de las referencias corresponden a juegos reglados (entre los que se incluyeron los tradicionales), a estos le siguen las actividades de juego dramático con un 17%, los juegos libres con un 13%<sup>17</sup>, los de construcción con 11% y el juego en sectores con un 3%.

<sup>17</sup> Dentro de la categoría de juego libre incluimos a juego en el patio y otras situaciones “abiertas” como las citadas anteriormente.

Lo notable es que de la comparación de estos datos con las actividades observadas y con los tipos de juego registrados en las salas no se aprecian coincidencias: es de destacar el lugar marginal que se otorga al juego libre en las respuestas cuando fue uno de los tipos de juego que se observó con mayor frecuencia. Lo mismo sucede con el juego en rincones, mucho más frecuente en las prácticas que en los testimonios.

**GRÁFICO 15. Tipos de juego citados por los maestros<sup>18</sup>. En porcentaje**



En función de estas observaciones se diseñó el dispositivo de intervención que se describirá más adelante. Importa decir aquí que más allá de lo relevado, el presente Proyecto parte de una postura que reivindica el rol del docente en el enriquecimiento y el potenciamiento de las situaciones de juego. Se entiende que parte fundamental de su quehacer en las aulas pasa por nutrir esas experiencias favoreciendo una actividad que les resulta atractiva y por la que optan espontáneamente y que los niños encuentren asimismo ocasión de ampliar sus repertorios, precisar sus saberes y profundizar su destreza en el vínculo con los demás. Como se verá más adelante, esta perspectiva es el pivote en que se basan las intervenciones sobre esta dimensión.

<sup>18</sup> “Otros juegos” alude a respuestas como: en el pizarrón, recreamos nuestra vida a través de los textos, descubrir las voces de los compañeros, en búsqueda del juguete perdido para terminar de acomodar u ordenar los juguetes, caminamos como enanos, didácticos por áreas (por ejemplo, escribir el nombre, escribir mamá, vestimos al nene de acuerdo a la cantidad de letras acertadas). “No son juego” alude a respuestas como: lectura de imágenes, inventar cuentos, expresión corporal, conteo, plastilina, plegado, clasificar objetos, trasvasamiento, exploración de cualidades de distintos materiales, enhebrar, rincón de ciencias: mostrar los procesos de crecimiento de las “plantas”; rimas, trabalenguas y adivinanzas; cuentos, libros y relatos.

### 2.3. La alfabetización en el nivel inicial: prácticas y concepciones vigentes

La alfabetización es el principal objeto de enseñanza de la escuela primaria desde los orígenes del sistema educativo argentino, que de hecho se caracterizó por su enorme eficiencia en este cometido frente a sucesivas generaciones de población heterogénea –nativa, originaria e inmigrante–. Si bien alfabetización es un término polisémico que puede emplearse para aludir a la adquisición de habilidades de diversa naturaleza<sup>19</sup> (por ejemplo “alfabetización digital” o “alfabetización científica”) el Proyecto trabaja sobre la alfabetización en aquel sentido (“a secas”), entendida como el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, con su consecuente aporte al desarrollo del habla y de la escucha, del que también se alimenta. Se asume además, siguiendo a Braslavsky (2003: 161), que

“leer es, esencialmente, comprender un texto<sup>20</sup>.

Escribir es producir textos con significado”.

Así, aquí se alude a la alfabetización como principal mandato del sistema educativo argentino, desde el punto de vista de lo que espera del NI, es decir, centralmente un primer acercamiento formal al conocimiento del lenguaje escrito, sus usos y características; a la promoción del desarrollo del lenguaje oral y a la

---

**19** “Los alcances de lo que implica estar alfabetizado se modifican en función de los cambios en las distintas sociedades (cambios políticos, sociales, culturales e ideológicos, entre otros). (...) Actualmente, la palabra “alfabetización” se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos). Esa definición es lo bastante amplia como para albergar en la actualidad conceptos tales como el de “alfabetización digital” o el de “alfabetización científica”, lo que muestra la riqueza del término. Sin embargo, cuando se lo utiliza sin un adjetivo que lo acompañe, su uso remite al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por supuesto, no se desconoce que este aprendizaje redunde en el desarrollo del habla y de la escucha, ni que, inversamente, el desarrollo de estas colabora fuertemente con el de la lectura y la escritura”. (*Cuadernos para el aula, 1er grado, Ministerio de Educación: 19 y 20*). En el mismo sentido Braslavsky (2003: 61) sostiene: “El término *alfabetización* también se emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones tales como ‘alfabetización tecnológica’, ‘alfabetización musical’, ‘alfabetización científica’, ‘ecológica’, ‘informática’, ‘tele-alfabetización’ (...) la alfabetización es un concepto selectivamente aplicado a los dominios de nuestra actividad sociomental”.

**20** “Este proceso de interacción se caracteriza por la búsqueda de significado: el lector establece las relaciones entre todos los conceptos presentados y, de este modo, forma una representación mental coherente del sentido del texto” (Rosemberg, Borzone y otras, 2011: 160).

apreciación de la literatura. El NI no tiene la responsabilidad de enseñar a leer y escribir convencionalmente, asunto que sí le compete a la escuela primaria.

En la actualidad, ninguna corriente teórica conocida entiende la alfabetización como un proceso de aprendizaje técnico, lo cual debe ser resaltado por su evidente disonancia con lo que –como se detallará más adelante– se observó en los jardines, donde aún hoy subsisten concepciones de corte tecnicista. Los especialistas, por su parte, coinciden en que la finalidad del proceso de alfabetización es la inclusión de las personas en la cultura, mediante la adquisición simultánea (no sucesiva) de tres clases de conocimientos: conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural, conocimientos del estilo propio del lenguaje escrito y conocimientos sobre el sistema de escritura.

Cuando dominan los *conocimientos sobre la escritura como patrimonio cultural* los niños entienden que la escritura cumple una función comunicativa en el marco de la sociedad, lo que supone que puedan valorarla, entender la importancia de adquirirla, encontrarle sentido al esfuerzo intelectual que implica aprender. De acuerdo con Braslavsky (2003: 102), “a menudo se observa también que los niños se interesan en leer y escribir porque les puede ser útil en sus relaciones sociales y les da poder para expresarse, y que por eso con frecuencia buscan la ayuda de otros más competentes”.

Los *conocimientos sobre el estilo propio del lenguaje escrito* les permiten reconocer la diferencia entre la comunicación oral (en la que quien habla y quien oye comparten la situación, por lo que mucho de lo que pretende transmitirse se allana en gestos y entonaciones) y la escrita (independiente del contexto, por lo que requiere de precisión y de recursos formales para que tenga sentido).

Por último, los *conocimientos sobre el sistema de escritura* implican

“el desarrollo de la conciencia gráfica –conocimiento de las características formales específicas de la lengua escrita, sus unidades y convenciones– y de la conciencia fonológica<sup>21</sup> –com-

---

<sup>21</sup> “En el sistema de escritura alfabético las letras representan los sonidos del habla: esta relación entre sonidos y letras constituye el núcleo del principio alfabético. Para establecerla es necesario que los niños y las niñas: tomen conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es,

preñión y conocimiento consciente de que el habla está compuesta de unidades identificables como palabra hablada, sílabas y fonemas-. Implica descubrir el principio alfabético que rige la escritura y aprender las correspondencias fonográficas biunívocas y multívocas ya que la lengua escrita es un sistema de signos gráficos que establecen correspondencia con los signos fónicos de la lengua oral y esta correspondencia no es perfecta en ninguna lengua (Zamero y Megar, 2006: 28).

No basta con que los chicos conozcan el sistema de escritura convencional, “se necesita también entender para qué escribimos y cómo debemos producir un texto escrito” (Pujato, 2009: 27 y 31).

En las sociedades letradas, el Estado tiene responsabilidades sobre la alfabetización de la población porque la distribución social de este saber pone a los sujetos en condiciones de acción diferenciadas mientras que el dominio es requisito para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Saber leer y escribir es condición para participar de la vida social, de la que la comunicación escrita organiza innumerables dimensiones cotidianas, pero también para acceder al repertorio de “conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de la historia, y que han sido conservados mediante la escritura” (Rosemberg y otras, s/f.2: 2), y para comprenderlos y participar en su producción. En la misma línea, Pujato (2009: 11) sostiene que la lengua escrita “es la herramienta más poderosa dentro del ámbito social, cultural y hasta económico”. Y Borzone y otras (2011, 6):

“Saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos, como la atención de la salud, el trabajo decente, el ejercicio de la ciudadanía, la educación permanente. Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa”.

El hecho de que existan (aún en la actualidad) sociedades que no conocen la escritura es la prueba de que no es innata a la especie, como sí lo es la comunica-

---

desarrollen conciencia fonológica; descubran que las letras representan esos sonidos” (Rosemberg, Borzone y otras, 2011: 72).

ción oral. Por eso, mientras que esta última se adquiere de forma espontánea por el hecho de vivir en una comunidad de hablantes, la escritura demanda acciones puntuales para ser transmitida y gran esfuerzo intelectual para ser adquirida<sup>22</sup>. En palabras de Braslavsky (2003: 55):

“El carácter abstracto de la escritura alfabética y las diferencias de sus estructuras con las de la lengua oral e interiorizada requieren una actividad reflexiva conciente”.

Ya las investigaciones pioneras en la materia, que datan de las décadas de 1960 y 1970 (Ferreiro y Teberosky, 1979, entre otras), revelaron que el aprendizaje de la lectura y la escritura no está relacionado con cualidades innatas ni con la madurez sino con la enseñanza: la alfabetización se adquiere por medio de ese proceso social, que debe ser específico y sistemático. En las sociedades letradas y democráticas, la responsabilidad de garantizarlo le compete al Estado, y el argentino recoge ese guante en su principal instrumento de regulación curricular –los NAP para el NI– al fijar los objetivos de:

“Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles. Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos” (MECyT, NAP, 2004: 15).

---

<sup>22</sup> “Para que los niños empiecen a conocer la lengua escrita como sistema necesitan compartir numerosas experiencias resolviendo problemas que les permitan explicarse cómo es y cómo funciona la escritura. Necesitan realizar lecturas globales de textos, acompañados por el docente que los ayude a reconocer el texto en sí mismo (cuentos, poemas, instructivo, etc.), a identificar algunas partes o fragmentos (un título, un nombre, una palabra o frase repetida, el nombre del autor, los ingredientes de una receta, las fórmulas típicas de inicio y cierre de los cuentos, etc.); a percibir la separación de palabras en la línea aparentemente continua del renglón, a identificar la dirección de la lectura de izquierda a derecha y de arriba abajo, a diferenciar letras, signos auxiliares, mayúsculas y minúscula, etc., a tratar de escribir palabras o frases y luego revisar cómo lo hicieron. Tienen que encontrar numerosas oportunidades para reflexionar sobre el significado de las palabras y descubrir que están formadas por letras como unidades menores sin significado pero que si se cambian, modifican el significado de la palabra total, como sucede en la serie casa, cana, cama, capa, cara. Para ello es necesario abordar el análisis de frases, palabras y letras dentro de la palabra y la síntesis para formar unidades significativas” (Zamero y Megar: 2009).

E indicar que deben garantizarse:

“La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita”.

“La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol. La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras). La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro. La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura” (MECyT, NAP, 2004: 19).

Como se observa en el primer tramo citado, la intervención del Estado tiene el propósito de achicar la brecha entre los que se encuentran en distintos puntos de partida con respecto al acceso a la lectura y escritura. El primer gran desfase se da entre los niños que viven en el ámbito rural y el urbano, lo que en nuestro país fue observado ya por aquellos estudios pioneros en la materia.

“Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es “otra cosa”. Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen “letras” o “números” no es lo crucial

a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resultan de otra actividad también específica que es el escribir” (Ferreiro, 1988: 119).

Dentro del propio contexto urbano, las experiencias familiares de los niños pequeños con el lenguaje escrito resultan muy variadas y desiguales, en particular aquellas que se dan en el seno del hogar. Las familias de clases medias y altas pueden poner a disposición de los niños distintos tipos de textos, acompañar la escritura de palabras, facilitarles el uso de lápices, cuadernos y otros materiales. Como se describió en el Capítulo 1, estos niños tienen padres lectores que los involucran activamente en situaciones de lectura; algunos les leen con regularidad y pueden acompañar sus inquietudes e interrogantes sobre estos temas en general (Borzzone, Rosemberg, y otras, 2011).

La “exposición” a distintos portadores típicos de contextos urbanos –como carteles de publicidad o con nombres de las calles– no resulta suficiente para aprender a leer: el rol activo de un adulto o niño mayor que apoya el proceso marca la diferencia<sup>23</sup>, de modo que también existen desigualdades importantes entre los recursos con que cuentan los niños de familias de clase media y alta y los niños de hogares en situación de pobreza. De acuerdo con Borzzone y Rosenberg,

(...) algunos niños que viven en barrios humildes de las zonas suburbanas tienen, a pesar de estar inmersos en un medio con escritura, serias dificultades para aprender porque no comprenden qué es la escritura ni con qué propósitos se utiliza: no hay adultos que les señalen y expliciten estos conocimientos, ya que los más cercanos no tienen posibilidades de hacerlo” (Borzzone, Rosemberg, y otras, 2011: 68).

La situación se complejiza en un doble sentido para los niños que viven en contextos rurales: ni siempre disponen del apoyo de adultos alfabetizados ni la escritura tiene la misma presencia allí (Ferreiro, 1988). Finalmente, la situación más crítica es la que viven los niños monolingües en lenguas aborígenes, que

---

<sup>23</sup> De acuerdo con los estudios realizados por Teale y Sulzby (1989, citados por Braslavsky, 2003: 100-101) “los niños aprenden mucho cuando los padres interactúan para alcanzar un objetivo en esa actividad. La lectura interactiva de los cuentos tiene un poderoso efecto en el desarrollo de la alfabetización y promueve la actividad independiente con los libros”.

ingresan al jardín de infantes sin siquiera un dominio oral básico de la lengua oficial (el español), lo que combinado con la virtual ausencia de respuestas didácticas alternativas, multiplica las posibilidades de fracaso desestimulando a su vez las potencialidades asociadas con ser potencialmente bilingüe: el enriquecimiento del desarrollo lingüístico y la alfabetización temprana<sup>24</sup>.

Pero más allá de las desiguales condiciones de origen, la investigación educativa ha probado que *todos los niños y niñas pueden aprender a leer y escribir, y a valerse de esos saberes para aprender muchas otras cosas* (Borzzone y otras, 2011; Braslavsky, 2004; Ferreiro, 1988; Duro y Kit, 2007, entre otros)<sup>25</sup>. “Que un alumno utilice una forma oral distinta a la que usamos los docentes sólo indica el lugar, el contexto sociocultural del pertenencia, (que) no tienen ninguna relación con sus posibilidades de desarrollo cognitivo (su inteligencia)” (Pujato, 2009: 42). Para que todos los chicos tengan efectivamente la oportunidad de aprender deben converger los esfuerzos de varias esferas:

- La escuela debe trabajar en base a un proyecto pedagógico de integración cultural y social.
- Los directivos y docentes deben contar con los saberes didácticos pertinentes y trabajar con miras al proyecto escolar de integración cultural y social.

---

<sup>24</sup> Para profundizar, ver Messineo y Cuneo, 2008.

<sup>25</sup> Una experiencia destacada en el país es la de la Asociación Civil Educación Para Todos (AEPT) con proyectos de formación docente continua para mejorar la enseñanza: “Sin perjuicio de reconocer la existencia de casos excepcionales que como tales deben ser tratados, los datos evidencian que los altos niveles de fracaso escolar no son producto de problemas de aprendizaje sino de limitaciones en las propuestas de enseñanza. Esto abre un amplio espacio para mejorar los resultados de aprendizaje si se mejoran los procesos escolares” (Presentación institucional <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/archivos/institucional.pdf>). Las metodologías diseñadas son: promoción asistida y progresión asistida para primero y segundo ciclo de la primaria respectivamente y transición asistida para el primer ciclo de secundaria. Entre 2008 y 2010, con el apoyo de UNICEF, redujeron la repitencia en primer grado en escuelas de Aristóbulo de Valle (Misiones) del 18,7% al 7,1%; en Clorinda (Formosa) del 16,1% al 12,1% y en Fontana (Chaco) del 11,1% al 6,4%. Asimismo, mejoraron los aprendizajes en alfabetización ya que redujeron la proporción de alumnos que no manifestaban logros en 2008 en las evaluaciones diagnósticas del 22% (promedio en las escuelas de las tres ciudades) al 3,8%, 12,1% y 5% respectivamente en 2010. Las mejoras en la comprensión lectora en el primer ciclo de las escuelas secundarias se expresaron también en la reducción de los alumnos que no manifestaron logros en las evaluaciones para el mismo período y las mismas ciudades del 8,2% al 2%, del 16% al 13% y del 25% al 5%. (Informe Final del Proyecto: Ciudades por la educación. Componente escolar. AEPT, 2010).

- Los especialistas deben ayudar a los docentes a entrar en diálogo con sus propias prácticas y con los desarrollos teóricos en la materia.
- El MEN y los ministerios jurisdiccionales deben implementar políticas específicas, de desarrollo curricular, formación docente continua y de dotación de recursos, entre otras.

Partiendo de todo lo dicho, las preguntas que ordenaron el análisis de las observaciones de situaciones de alfabetización para la realización del diagnóstico fueron:

- ¿Qué tipo de experiencias se ofrecen a los niños en materia de alfabetización?
- ¿Qué ideas o concepciones las sustentan?
- Dichas prácticas y concepciones ¿resultan homogéneas entre las escuelas de las diferentes provincias del estudio? ¿Pueden reconocerse regularidades? ¿En qué se diferencian?
- ¿Qué relación guardan dichas prácticas y concepciones con los desarrollos teóricos vigentes?
- Las prácticas ¿garantizan los mandatos curriculares vigentes a nivel federal?

Para responder a estas preguntas fueron analizadas:

- Situaciones de lectura y actividades en la biblioteca.
- Situaciones de escritura.
- Situaciones de intercambio oral.
- Otras actividades dirigidas al conocimiento del sistema de escritura y/o a su valor: reconocimiento de letra inicial, juegos con rimas y poesías.

Como contenido central de la experiencia escolar, la alfabetización fue blanco de debates didácticos y lingüísticos en el transcurso de todo el siglo XX, mientras que a su vez se diseñaron e implementaron diversos métodos de la mano del desarrollo de variadas posiciones teóricas y conceptuales. Algunos de esos debates se refirieron a la definición de los conocimientos involucrados en el proce-

so de alfabetización, a la edad ideal para su inicio o a cuestiones más específicas como si es preferible avanzar en la enseñanza a partir de unidades menores a la palabra o desde unidades con significado<sup>26</sup>.

En lugar de recuperar esos contrapuntos, aquí se sintetizan las posiciones comunes, acuerdos básicos entre las diversas posiciones teóricas y didácticas locales<sup>27</sup> que constituyen a su vez las bases sobre las que trabaja el Proyecto. Debido al encuadre del mismo, la reconstrucción prioriza los núcleos temáticos que se consideran centrales para la alfabetización en el NI –y no en el nivel primario– y los pone en diálogo con el diagnóstico realizado en las escuelas.

## DISPONIBILIDAD DE TEXTOS

El primer acuerdo señala que resulta indispensable que las escuelas dispongan de textos variados y que los niños tengan un acceso asiduo a los mismos para comprender que la escritura es un patrimonio cultural. Deben disponer de materiales escritos (libros, diarios, enciclopedias, diccionarios, revistas, agendas, folletos, formularios y recetas, entre otros) para que, asistidos por el docente, puedan indagar sus usos y propósitos sociales, etc. Debe favorecerse la inmersión de los niños en ambientes con fuerte presencia de materiales escritos (bibliotecas, librerías) y su familiarización con elementos útiles para escribir (lápices, cuadernos, etc.). En ese contacto se busca la comprensión por parte de los niños de en qué consiste leer y escribir, sus utilidades, las actividades habilitan,

---

**26** Un buen resumen de estas polémicas puede encontrarse en el capítulo “Renovadas polémicas sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita” en Braslavsky, 2003.

**27** Si bien el ámbito académico local cuenta con grandes exponentes en torno a la temática de la alfabetización (muchas de las cuales han sido y serán citadas en este Capítulo) sus exponentes más destacadas son Berta Braslavsky y Emilia Ferreiro. El modelo socio-constructivo desarrollado en Argentina por Braslavsky entiende el conocimiento como una construcción social; se trata de un enfoque holístico que entiende la escuela en su contexto social y cultural (“responde al conocimiento de su medio y en particular de su lengua oral y escrita y de los saberes de la población que atiende; los problemas educacionales que se originan en la diversidad social y cultural”), la organización institucional y los ámbitos de actividad (“la responsabilidad central de la organización de la enseñanza debería ser la de proporcionar ayuda para el trabajo de cada integrante”), el aula y su atmósfera, su entorno físico (Borzone, Rosemberg y otras, 2011: 15). La otra gran referente en materia de alfabetización es Emilia Ferreiro, que a partir de sus estudios psicogenéticos probó que los niños pasan por una serie de fases en el camino a la adquisición del sistema de escritura que terminan redundando en una reconstrucción interna del mismo.

las posibilidades abren: que ese conocimiento les revele la utilidad de la lectura y la escritura e incentive su predisposición a dominarlas. Esto concuerda con los hallazgos de las investigaciones de Teale y Sulzby (1989, citados por Braslavsky, 2003: 100- 101) que sostienen que en las sociedades letradas casi todos los niños inician el aprendizaje conceptual de la escritura mediante:

- El uso de la lectura y la escritura con propósitos reales.
- Las demostraciones espontáneas de los adultos que leen y escriben en su entorno.
- Su interacción con los padres y otras personas ilustradas.
- Sus propias exploraciones del material escrito.

Sin embargo, durante el relevamiento sólo se verificó una situación de exploración de textos de la biblioteca en una sala de 4 años en Corrientes. La maestra invitó a los niños al rincón de la biblioteca. Allí exploraron los libros y conversaron sobre varios de los textos disponibles que resultaron de interés para los niños.

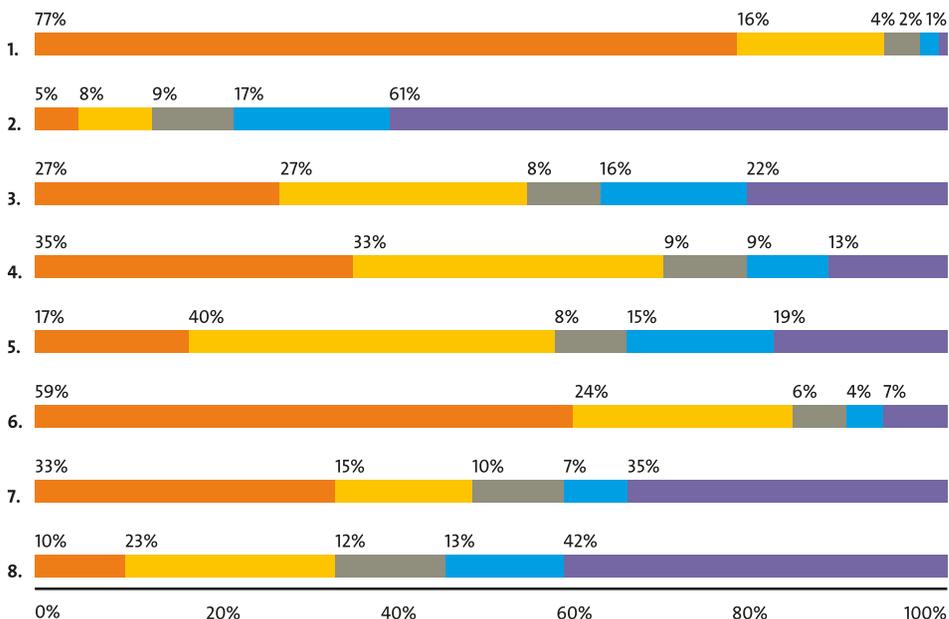
Vale la pena señalar que la distribución de las situaciones observadas revela que la práctica se contrapone con lo recogido en las encuestas, en las que el 77% de los docentes del NEA (Gráfico 16) y el 86% de los de Tigre (Gráfico 17) manifestaron estar totalmente de acuerdo con que los alumnos de NI tienen que poder acceder y explorar libros y materiales escritos varias veces por semana. Esto permite inferir que los docentes conocen la importancia de que los niños dispongan, accedan y exploren los usos de distintos tipos de textos, pero que no por eso logran ponderarlos en su práctica profesional<sup>28</sup> (para profundizar ver Módulo 5, MEN: 35-40).

---

**28** La situación didáctica de presentación de libros o mesa de libros ha sido diseñada y divulgada en diversos documentos destinados a docentes: como el producido por la Dirección de Nivel Inicial de la Dirección General de Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos del que fue tomado este extracto: “Presentación de los libros: Esta actividad, requiere que el docente realice previamente una selección de obras que a los niños les resulten interesantes/desafiantes teniendo en cuenta además, que la cantidad de las mismas sea algo mayor al número de alumnos presentes en la sala en el momento de realizar la actividad (3 o 4 libros más). “Así se podrá garantizar que todos los niños tengan las mismas posibilidades a la hora de elegir. En el momento de la actividad la maestra presenta los libros, luego pide que elijan uno, lo exploren, intercambien apreciaciones con sus compañeros y finalmente vuelvan a la ronda para hacer una puesta en común.

“1- La docente selecciona los libros atendiendo a diferentes criterios: por lo sugerente del título o por el efecto que la historia provoca; por las características o los tipos de personajes; por ser del mismo autor; por la importancia de la imagen en la construcción de sentido; por el juego que presentan los autores entre texto, formato del libro y tipografía (aspectos textuales y paratextuales); por la

**Gráfico 16. Opiniones de docentes sobre la alfabetización inicial en el NI. Misiones, Corrientes, Chaco y Formosa**



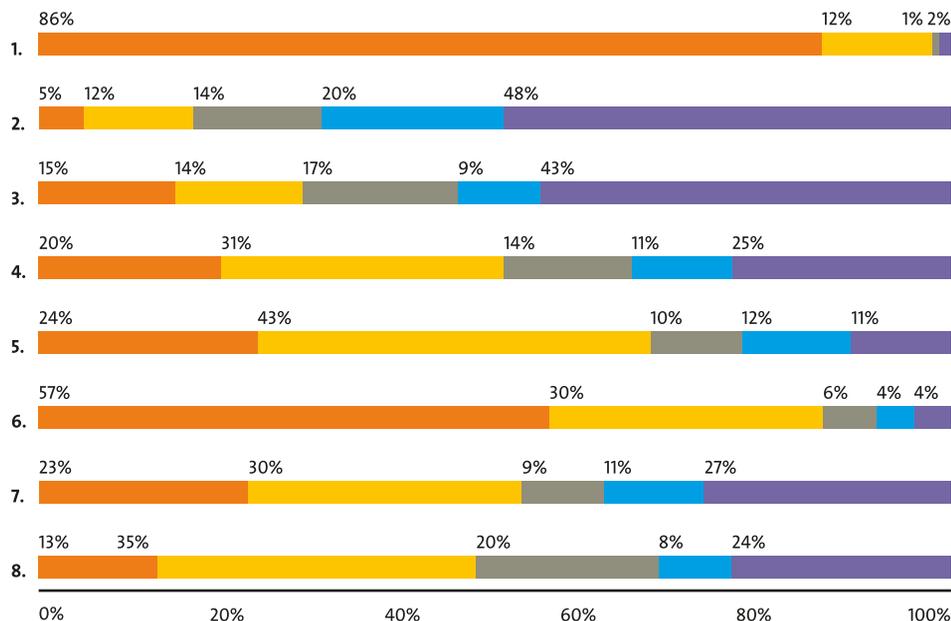
**REFERENCIAS**

1. Los alumnos del nivel inicial tienen que poder explorar libros y materiales escritos varias veces por semana.
2. No es recomendable que los niños practiquen la escritura exploratoria “como les salga” dado que podría fijar errores ortográficos al realizarlas.
3. La repetición del trazado de las letras es un ejercicio favorable para estimular la alfabetización.
4. Ejercitar la copia de palabras en el nivel inicial favorece una buena alfabetización posterior.
5. Los niños y niñas de familias con poco uso de la lectura y la escritura, llegan a primer grado sin las condiciones necesarias para la alfabetización inicial.
6. “Hablar bien” es un requisito imprescindible para aprender a escribir bien.
7. Para aprender a leer y escribir es necesario empezar por conocer las letras, después las sílabas y después las palabras.
8. Los docentes de nivel inicial tienen que enseñar el abecedario.

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- NI ACUERDO NI DESACUERDO
- PARCIALMENTE EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

posibilidad que brindan de poder jugar con el lenguaje; por la relación que establece el autor con referentes de la cultura (por ej. expresiones artísticas), por el género al que pertenece, entre otros. Estas categorías también ofrecen una oportunidad para que los docentes lean esos libros y “entren” a los textos literarios pensándolos de otras maneras posibles” (Dirección General de Cultura y de Educación de la provincia de Buenos Aires, 2011, versión preliminar p. 2). <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/librosylectura.pdf>

## GRÁFICO 17. Opiniones de docentes sobre alfabetización en el NI. Tigre



### REFERENCIAS

1. Los alumnos del nivel inicial tienen que poder explorar libros y materiales escritos varias veces por semana.
2. No es recomendable que los niños practiquen la escritura exploratoria "como les salga" dado que podría fijar errores ortográficos al realizarlas.
3. La repetición del trazado de las letras es un ejercicio favorable para estimular la alfabetización.
4. Ejercitar la copia de palabras en el nivel inicial favorece una buena alfabetización posterior.
5. Los niños y niñas de familias con poco uso de la lectura y la escritura, llegan a primer grado sin las condiciones necesarias para la alfabetización inicial.
6. "Hablar bien" es un requisito imprescindible para aprender a escribir bien.
7. Para aprender a leer y escribir es necesario Empezar por conocer las letras, después las sílabas y después las palabras.
8. Los docentes de nivel inicial tienen que enseñar el abecedario.

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- NI ACUERDO NI DESACUERDO
- PARCIALMENTE EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

La cantidad y calidad de los textos de que disponen las escuelas condiciona irremediabilmente la riqueza de las situaciones de lectura. Casi la mitad de las escuelas analizadas (43%) cuenta con buena y muy buena dotación de biblioteca<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Véase la caracterización de biblioteca de sala en el Capítulo 1 y el detalle de títulos en el Anexo 1.

Pero como ya se sostuvo, la dotación no garantiza instancias de calidad en el proceso alfabetizador; hacer valer sus potencialidades requiere de un uso pedagógico adecuado y regular y la disposición y el acceso a los textos por parte de los niños. Organizarla, armarla, ficharla, disponerla en un espacio accesible, son condiciones para potenciar acercamientos y usos genuinos. Esto se corresponde con las conclusiones del estudio de factores asociados al logro en el nivel primario elaborado por UNESCO:

“Dado que los hogares pobres tienen menor acceso a materiales de lectura para los niños y el léxico familiar es limitado, las bibliotecas de aula pueden constituirse en una medida importante de apoyo para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, es necesario que las bibliotecas permitan el uso intensivo de los libros, los préstamos para el hogar”<sup>30</sup>.

Por eso importa hacer de las salas ámbitos letrados ricos, lo que “no implica toda el aula llena de materiales escritos, significa que el aula o sala tiene oportunidades para que los niños interactúen con la lengua escrita durante todo el día y de muchas maneras posibles” (Módulo 5, MEN: 17). Pero como se observa en las fotografías, el estado de las bibliotecas de sala no siempre es el óptimo para estos objetivos.



<sup>30</sup> ORELAC-UNESCO, *Factores asociados al logro cognitivo de estudiantes de América Latina y el Caribe. SERCE. Documento Informativo 1/2010.*

## LECTURA

El segundo punto de convergencia indica que *a leer se enseña leyendo textos completos y con sentido*.

“Hoy no se concibe la lectura como un conjunto de habilidades sino como un proceso global de interpretación de un texto, en el cual las habilidades operan unas en relación con otras de modo interdependiente. Por otra parte, como hemos visto, no se concibe al lector como un sujeto ajeno al sentido del texto sino como un constructor activo que comprende el texto en permanente interacción con éste, aporta sus conocimientos previos, dirige y concentra su atención en diferentes aspectos del mismo, controla su propia comprensión, realiza anticipaciones e inferencias y las corrige. (...) el punto de partida de toda lectura es la búsqueda o construcción de sentido y este es el aspecto destacado y coincidente de todas las concepciones actuales sobre el proceso de lectura, que han superado el enfoque mecanicista que la concebía como conjunto de habilidades” (Zamero y Melgar, 2006: 19).

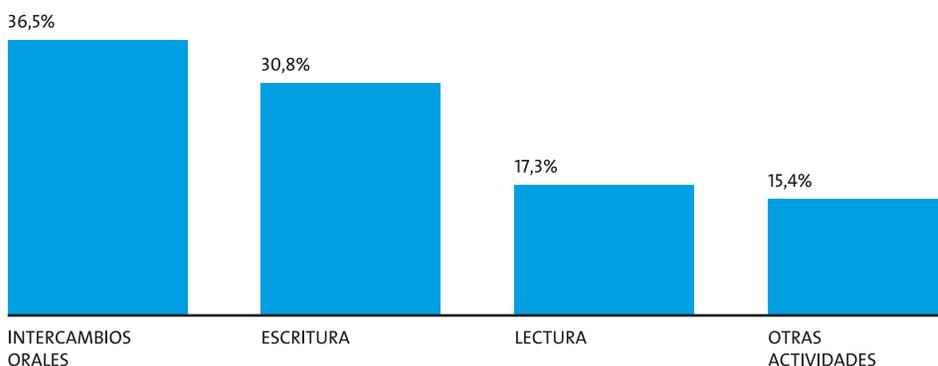
La lectura mediatizada por el maestro constituye la estrategia privilegiada en el proceso de alfabetización en el NI: ya que dado que durante este trayecto educativo la escuela no tiene la responsabilidad formal de que los niños logren una lectura y escritura independiente, no se espera que los niños tengan que atenerse a otras actividades sistemáticas tendientes a su adquisición. Además, la enseñanza de la comprensión de textos comienza al participar de situaciones de lectura, mucho antes de su dominio (Borzzone, Rosemberg y otras, 2011: 169). En consecuencia, la EI ha de garantizar que los niños tengan múltiples oportunidades de escuchar al maestro leer distintos tipos de textos cotidianamente. En base a investigaciones realizadas en distintos países, la Asociación Internacional de Lectura afirma que la lectura en voz alta del adulto (maestros, padres u otros lectores competentes) es la actividad más importante en el proceso de alfabetización temprana junto con la conversación que gira alrededor del texto. Además, reconoce el cuento como uno de los textos que más se recomienda en esta primera etapa (Motta, Cagnolo y Martiarena, 2012: 15 y 16).

Por otra parte, esas acciones contribuyen a acortar la brecha entre las posiciones de origen frente a la lectura a la que se aludió con anterioridad. Como lo sostuviera Emilia Ferreiro:

“Algo que les digo siempre a los maestros es: “¿Usted no sabe qué hacer el primer día? Lea en voz alta”. La experiencia de escuchar leer en voz alta no es una experiencia de todos los chicos antes de entrar a la escuela y es crucial para entender ese mundo insólito que tiene que ver con que hay estas patitas de araña [las letras] en una hoja y que suscitan lengua. (...) El maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. La gran diferencia entre los chicos que han tenido libros y lectores a su alrededor y los que no los han tenido es que no tienen la menor idea del misterio que hay ahí adentro. Más que una maestra que empieza a enseñar, necesitan una maestra que les muestre qué quiere decir saber leer y escribir. Cuanta menos inmersión haya tenido antes, más hay que darle al inicio” (Entrevista a E. Ferreiro)<sup>31</sup>.

Estos consensos contrastan con las situaciones observadas en la mayoría de las escuelas, donde –como lo muestra el Gráfico 18– de 54 actividades de alfabetización observadas, el 30% fueron de escritura, mientras que las situaciones de lectura sólo representan el 17%. Vale aclarar además que de las 9 situaciones de lectura, 6 tuvieron lugar en las escuelas de Tigre.

**GRÁFICO 18. Actividades de alfabetización por tipo. En porcentaje. Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones**



<sup>31</sup> Disponible en [http://www.otraescuelaesposible.es/entre\\_emilia\\_f.htm](http://www.otraescuelaesposible.es/entre_emilia_f.htm)

Si se suma a los argumentos en favor de la lectura regular a cargo del maestro en este nivel la consideración de que a lo largo de la vida son muchas más las oportunidades de lectura que de escritura (Motta, Cagnolo y Martiarena, 2011), esta distribución del tiempo resulta incluso más desproporcionada<sup>32</sup>.

Luego, más allá de la cantidad y regularidad de las actividades de lectura, la calidad de las mismas también es crucial en el proceso alfabetizador. Algunas dimensiones que deben atenderse para garantizarla son:

- La pertinencia en la selección del texto.
- El trabajo del maestro con la obra previa a la actividad con los niños.
- La presentación de la obra a los niños y el intercambio acerca de la misma (el tema, el tipo de texto, aspectos paratextuales).
- La lectura propiamente dicha.
- La interpretación de los niños, sus intervenciones y las aclaraciones del docente.
- El apoyo en las imágenes.
- El intercambio posterior relacionado con el texto (ya sea en una renarración, en un espacio para compartir los sentimientos que despertó el texto, entre otras).

En la misma sintonía, frente a la pregunta acerca de cómo enseñar a comprender un texto y a ser lectores activos Borzone, Rosemberg y otras afirman (2011: 169-170):

“(…) La enseñanza de la comprensión no debe esperar a que los niños dominen la lectura, sino que comienza mucho antes, cuando participan en situaciones diarias de lectura, cuando los padres, los hermanos, los abuelos y los maestros les leen cuentos, noticias y otros textos. Estas situaciones facilitan el desarrollo de estrategias de comprensión en la medida en que:

---

<sup>32</sup> Se incluyeron entre las actividades de alfabetización las situaciones de escritura del nombre propio que se realizan en el marco de las rutinas de iniciación de la jornada escolar.

- El texto esté bien estructurado y el adulto posea conocimiento previo sobre el tema para motivar al niño y facilitar la comprensión.
- Estén organizados de manera tal de que se incorpore al niño en tareas que respondan a su zona de desarrollo potencial.
- Se realicen con frecuencia y en ellas se propongan actividades y se formulen preguntas interesantes para los niños.

En las escuelas de Tigre en las que se realizaron observaciones, una maestra eligió un cuento tradicional, *Caperucita roja*, en otro caso el cuento *Bigote, el gato sin cola* de Ruth Kaufman<sup>33</sup> (Observación 16). Por su parte, en una de las tres escuelas del NEA la maestra seleccionó un cuento de reconocido valor literario (*La abejita haragana*, de Facundo Quiroga) pero otra maestra optó por leer una historia en rotafolio en vez de un libro.

La escena que se describe a en la Observación 16, de un jardín de Tigre, consiste en una situación de lectura que reconoce fortalezas. Por un lado, la actividad comenzó con una rememoración colectiva de los capítulos leídos con anterioridad, y siguió con la lectura del correspondiente a ese día. Por otro lado, la docente logró capturar la atención de los niños, lo que redundó en una muy buena re-narración posterior del capítulo leído –que implica respetar el orden de la estructura básica del relato, atender al desarrollo temporal y causal de las acciones, identificar las características de los personajes y emplear expresiones del texto escuchado (Pujato, 2009: 114)– y anticipación del contenido del siguiente.

### Observación 16

*Los niños se sientan en el suelo, en ronda, y cantan la canción “Hora del cuento”. La maestra toma un libro (“Bigote, el gato sin cola”) del cual ya leyeron cuatro capítulos, y pregunta a los niños cuál toca leer señalando el número 5 impreso en una de las hojas. Todos recuerdan por dónde iba la lectura y se muestran entusiasmados por continuar. La maestra lee en voz alta, siempre señalando el texto y los dibujos, con lo que logra convocar la atención de los chicos; si algún niño se distrae con otro, ella altera los lugares en la ronda. (...)*

---

<sup>33</sup> Otros títulos seleccionados fueron: *La bruja Edevijes* y *la cola de cerdo* y *El cuento de los esqueletos*.

*Cuando la lectura concluye, renarran entre todos lo que acaban de escuchar, tras lo que la maestra presenta el siguiente capítulo, creando expectativas sobre cómo continuará la historia.*

*Al cabo los niños regresan a sus mesas; la maestra reparte hojas blancas y les pide que dibujen a sus personajes preferidos.*

 Sala de 5, Jardín independiente. Buenos Aires.

En la situación que se transcribe en la Observación 17 se rescata la lectura animada de la docente y que se trata de una lectura repetida: otra estrategia fundamental en el proceso alfabetizador por favorecer una mejor comprensión de la obra y su disfrute, a la vez que habilitar nuevos propósitos a partir de cada lectura<sup>34</sup>.

### Observación 17

*Los niños ingresan al aula y se sientan en ronda, en sillitas. La maestra propone la lectura del cuento “La bruja Eduvijes y la cola de cerdo” e indica que luego tendrán que dibujar el personaje que más les haya gustado.*

*A partir del título los niños adelantan el contenido del cuento, pero la maestra les pide que no se anticipen. Luego, cuando ella lee –interpretando animadamente la voz de cada uno de los personajes y mostrando las ilustraciones de cada página– los niños escuchan muy atentos.*

*Al finalizar la lectura, los niños se distribuyen por grupos en las mesas de trabajo, donde la maestra les reparte hojas blancas enmarcadas con goma eva de colores y coloca una lata con lápices en el centro de cada mesa y para que ellos dibujen.*

*Una vez concluida la actividad, la maestra recoge los dibujos y los expone en una de las paredes del aula.*

 Sala de 4. Jardín independiente. Buenos Aires.

---

<sup>34</sup> “Las situaciones de lectura repetidas de textos amplían el conjunto de formas lingüísticas que los chicos poseen y los familiarizan con los diferentes modos en que los textos se estructuran (narraciones y exposiciones, por ejemplo). En ellas, cada vez se busca algo distinto en el texto, y el docente va cediendo parte de la lectura a los alumnos (el título, una palabra, una frase que se repite, el nombre de los personajes). También permiten conocer nuevas palabras, expresiones idiomáticas, refranes, maneras de referirse a un objeto y formas de relacionar las ideas” (Cuadernos para el aula, Lengua 1, 2006: 27).

En cambio, en la situación que se describe en la Observación 18 la maestra no lee un libro sino un rotafolio, un soporte descontextualizado que no invita a la lectura por parte de los niños.

### Observación 18

*La maestra indica a los chicos que se sienten en el suelo, y ellos obedecen agrupándose frente al rotafolios en el que ella lee el cuento “Juanito se fue de paseo”. Se trata de la historia de un niño que se va de viaje y varios de sus amigos (animales) le piden que les traiga diversos regalos a su vuelta.*

*El rotafolio tiene el texto del relato en la contracara de las láminas, pero como las imágenes al frente son pequeñas los niños tienen dificultades para observarlas. Aun así, la mayoría intenta seguir la historia con atención. La docente va realizando preguntas acerca de los colores y objetos que aparecen y de algunas de las características de los personajes. En varios momentos los niños se levantan o se arrodillan, y en esas ocasiones la maestra les indica –la mayor parte de las veces por medio de una canción– que vuelvan a sentarse bien.*

*Al finalizar la historia la maestra vuelve a pasar cada una de las imágenes y realiza preguntas que guían la reconstrucción de la historia por parte de los chicos.*

 Sala de 5. Jardín independiente. Chaco.

Al reemplazar el libro por un soporte que no tiene presencia significativa en la vida social se pierde la posibilidad de promover una serie importante de aprendizajes acerca del lenguaje escrito, sus funciones sociales y sus características. De hecho, no es posible aseverar que los niños tengan en claro que la docente está leyendo. Por las características del material (los textos quedan ocultos a los niños) y de la experiencia que implica para ellos, puede suponerse que la docente está realizando una narración.

Toda comprensión textual implica llevar a cabo una serie de operaciones cognitivas de diversa complejidad; el trabajo con textos y con los elementos paratextuales ayuda al lector a hacerse diestro en dichas operaciones –en este caso, a través de lectura del maestro<sup>35</sup>–. En la situación descrita los niños tampoco

---

<sup>35</sup> Ver Pujato, 2009: 111.

tienen la posibilidad de apreciar esos aspectos: el rotafolio no tiene tapa, contrapapa, ni muestra los nombres del autor y el ilustrador; y en este caso particular oculta incluso el texto mismo. Esos elementos constituyen el primer contacto del lector con el material impreso y actúan como un instructivo o guía de lectura al permitir reconocer tanto el tipo de texto como del contenido del mismo.

## ESCRITURA

Ese grado de descontextualización colisiona con otro de los acuerdos entre las distintas corrientes: que *las situaciones de lectura y escritura tienen que remitir a prácticas sociales*. Por tratarse de una herramienta y una habilidad de naturaleza social, la escritura debe responder a propósitos sociales aun cuando tenga lugar dentro del contexto escolar.

“Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo– porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura (...) al actuar como lectores y escritores, los alumnos tienen oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística” (Lerner, 2001, citado en Diseño Curricular Nivel Inicial Provincia de Buenos Aires, 2008: 134).

Como la lectura, la escritura es una práctica social que involucra procesos cognitivos específicos y complejos. Según Borzone, Rosemberg y otras (2011), escribir requiere planificar las ideas que pretenden transmitirse, elaborarlas de acuerdo al destinatario, seleccionar el tipo de texto apropiado a esa intención y organizar la información en ese texto. La redacción supone a su vez la atención a reglas gramaticales y de ortografía para lograr claridad, para lo que también se buscan palabras y expresiones adecuadas. La escuela trabaja para transformar a los niños en escritores expertos, por medio del trabajo de los docentes.

Diversos desarrollos didácticos coinciden en señalar que una de las estrategias privilegiadas para que los niños comprendan las características del lenguaje escrito y sus funciones sociales es el conocimiento de su propio nombre a través de la escritura espontánea, copia e identificación. Todas las corrientes didácticas actuales en Argentina acuerdan que es indispensable comenzar la alfabetización a partir de unidades mínimas con significado. Por el peso que el nombre propio tiene en la constitución de la identidad, es la unidad privilegiada para encarar el proceso alfabetizador. La escritura y el análisis del nombre propio dará lugar, en forma progresiva, a la comprensión de algunos aspectos ligados con el conocimiento del sistema de escritura. Según Ferreiro y Gómez Palacio (1982: 163-164), el nombre propio es:

“Una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras”.

En el mismo sentido, Borzone, Rosemberg y otras (2011: 122-123) afirman:

“El nombre es generalmente la primera palabra que aprenden a escribir y, al hacerlo, los niños prestan atención a los sonidos y las letras si el adulto que les enseña a escribir se los señala. Las letras del nombre, particularmente la letra inicial, son las primeras que los niños conocen y que logran relacionar con los sonidos que representan”.

Estos desarrollos parecen haber permeado en alguna medida las prácticas escolares, pero en la mayoría de los casos observados terminan desvirtuándose en su implementación cotidiana, en las que terminó además montándose sobre las prácticas rutinizadas descriptas anteriormente, o combinándose con prácticas descontextualizadas que neutralizan su valor. Esto se verifica más marcadamente en las escuelas del NEA que en las de Tigre. Lo registrado en la Observación 19 muestra una situación paradójica que consistió en “*escribir*” el nombre propio con plastilina, como si se adjudicara alguna relación entre el modelado y la práctica social de escritura o con el valor específico de la escri-

tura del nombre propio. Aunque esta situación fue excepcional, es paradigmática como evidencia del despojo de sentido.

### Observación 19

*Los niños trabajan con plastilina bajo la consigna de escribir sus nombres, y casi todos lo logran a pesar de no ser sencillo. Algunos están sentados y otros de pie, aunque no interfieren en la actividad. La maestra supervisa la tarea; no corrige a los que no logran el objetivo o se dedican a moldear alguna otra forma. Un niño le pregunta si puede hacer un avión y ella lo autoriza.*

 Sala pluriedad de 3 a 5 años anexa a escuela primaria. Corrientes. Matrícula: 18 niños.

De acuerdo con Pujato (2009: 20), buena parte de los problemas asociados a la alfabetización inicial tienen origen en “una acumulación de las prácticas tradicionales, ritualizadas y ausentes de reflexión que se hacen presente en las aulas”, que lejos de favorecer la comprensión la obstaculizan, lo que concuerda perfectamente con la multiplicidad de situaciones como la citada verificadas durante la observación. Importa destacar que como sostiene esta autora, “el método elegido por el docente evidencia un determinado concepto sobre la lengua escrita, una forma de entender cómo aprenden los alumnos y una elección respecto del sentido que se persigue al enseñar lengua” (Pujato, 2009: 95), por lo que acciones como la observada pueden tomarse como indicadores empíricos de las concepciones con las que los docentes encaran los procesos de enseñanza.

En cambio, en la situación que se describe en la Observación 20, de un jardín de Tigre, la escritura del nombre propio tiene un sentido específico: que cada niño logre identificar su producción (dibujos). Además, la maestra garantiza todas las opciones para escribirlo: a través de escritura espontánea, como escritura convencional –porque ya lo aprendieron– o bien a través de la copia.

### Observación 20

**Maestra:** *“Vamos a dibujar lo que quieran de este cuento. Lo que más les guste. La señora les va a copiar en el pizarrón el nombre del cuento, así el que quiere lo puede copiar. El que se anime puede escribir su nombre también. Si alguno necesita el cartelito lo agarra”.*

*Pone sobre las mesas carteles con los nombres de los chicos escritos en imprenta mayúscula, para que ellos tomen el propio para escribir su nombre.*

*Una nena reparte los lápices mientras la docente reparte las hojas de papel barrilete. Aunque los chicos quieren elegir el color de las hojas, ella indica: “Hoy vamos a usar las amarillas”.*

*Cuando todos tienen las hojas, se incorporan en busca de su cartel, de modo que la mayoría empieza por escribir su nombre; solo dos chicos comienzan por el dibujo.*

📍 Sala de 5 años. Jardín de Infantes, Tigre, Buenos Aires.

Las potencialidades involucradas en el reconocimiento y el saber escribir el nombre propio pueden desdibujarse en acciones rutinarias de sentido dudoso, en las que su utilidad se ve desvirtuada y promueven desinterés antes que curiosidad. Por ejemplo: la asistencia del docente para orientar la reflexión sobre similitudes y diferencias entre los nombres de los niños puede ser enriquecedora, pero también tediosa si no adquiere clara significación, como se evidencia en la Observación 21.

### Observación 21

*Los niños se encuentran sentados en una alfombra frente al pizarrón. Una nena pasa al pizarrón y escribe su nombre: “EVELIN”.*

**Maestra:** *¿Evelin escribió su nombre con letras o con números?*

**Niños:** *Con letras.*

**Maestra:** *A ver... pasa Alexander.*

*Alexander escribe en otro sector del pizarrón: A E*

**Maestra:** *Muy bien ¿Ahí dice Alexander?*

*Nadie responde, se nota que se inquietan, dos niños se dispersan y ruedan por la alfombra. La docente le indica a otro niño que pase. Escribe debajo de la escritura de Alexander las letras “E Z L”.*

**Maestra:** *Muy bien, Fernando. Pasa Malvina.*

*Malvina escribe “OEA” debajo de la escritura de Evelin.*

*Continúan pasando de a uno para escribir sus nombres –en una columna las niñas y en otras los niños– y todos terminan siendo felicitados por la maestra. Los niños conversan entre sí mientras el asignado pasa al pizarrón.*

*Al cabo una de las niñas se incorpora, toma el borrador y borra los dos primeros nombres femeninos. A su vez, tres varones pelean a empujones y la maestra se acerca y los reta hasta que todos vuelven a acomodarse en la alfombra mirando el pizarrón. La maestra intenta rehacer la escritura de los nombres borrados mientras reta a la niña responsable de borrarlos.*

*Luego la maestra hace pasar a un niño al pizarrón para que marque los nombres de a uno mientras el resto va numerándolos; sin embargo, el niño va más lento que el resto y además la maestra debe intervenir porque el conteo se pierde al llegar a ocho. Entonces retoma ella, contando en voz más alta para orientar a los niños, hasta llegar a diecisiete. Pero los niños sólo logran seguirla hasta el número diez, y luego sólo se suman en la sílaba final de cada uno. No todos participan de la actividad; algunos juegan.*

*La actividad termina en desorden, media hora después.*

 Sala de 5 años. Jardín de Infantes, Chaco.

Como contrapunto, en una escuela de Tigre se observó un intercambio acerca de los pedidos a Papá Noel; los regalos constituyeron palabras significativas para los niños por lo que se mostraron entusiasmados para participar (Observación 22). Además, las listas forman parte de las experiencias culturales cotidianas de los chicos (Pujato, 2009: 118), por lo que pueden entender el sentido de su elaboración.

### **Observación 22**

*Los niños, sentados en ronda y respetando sus turnos para hablar, dialogan acerca de los pedidos a Papá Noel. La maestra pregunta si quieren saber cómo se escriben algunas de las palabras que utilizaron en la conversación. Todos se muestran muy interesados. La maestra va preguntando las letras y muchos de ellos se anticipan a la escritura. Van pasando al pizarrón, donde, con la colaboración general de la maestra y sus compañeros, escriben: camión, moto, computadora; y luego cuentan las letras de las palabras escritas y las corrigen grupalmente.*

 Sala de 5. Jardín de infantes. Buenos Aires.

Así, puede afirmarse que el trabajo con palabras significativas tiene una presencia extendida en todos los jardines, aunque se observaron importantes diferencias entre las provincias de NEA y la de Buenos Aires. En el primer grupo, se traduce en la rutina de la asistencia diaria, mientras que en las actividades observadas en Tigre cobran un sentido pedagógico.

Como se dijo, estas actividades están en línea con la extendida concepción de que es indispensable comenzar la alfabetización a partir de unidades mínimas con significado. Sin embargo, al ser consultados, 1 de cada 3 docentes del NEA y 1 de cada 4 de Tigre manifestaron considerar que para aprender a leer es necesario empezar a conocer las letras, luego las sílabas y por último las palabras. Puede inferirse que, para el caso de las provincias del NEA, que la estrategia que utilizan cotidianamente –aunque al recurrir al reconocimiento y la escritura pueda parecer emparentada a los desarrollos teóricos actuales en la materia– se funda en, y trabaja en línea con, los principios de los métodos sintéticos.

“En cuanto a las unidades y su orden de aparición, persiste una gran inclinación a creer que, para comprender y componer textos, lo fundamental es que los alumnos aprenden la escritura como técnica (primero las letras, luego su correspondencia con los sonidos, después, a juntar las letras, y así). Esto deriva en prácticas que priorizan actividades centradas en una apropiación fragmentaria y arbitraria del código, como la repetición y copia de letras o de sílabas. Esta concepción condiciona la aparición de esas unidades a un orden preestablecido como, por ejemplo, el orden alfabético, y alimenta la idea de que hay letras más fáciles que otras” (Serie “Cuadernos para el aula”, Lengua, Primer Ciclo, MECYT, 2006: 19 - 20).

En esta línea cabe señalar también que 1 de cada 4 maestros del NEA está totalmente de acuerdo con que la repetición del trazado de las letras es un ejercicio favorable para una buena alfabetización posterior, y si se cuentan quienes expresan que están parcialmente de acuerdo con esta idea la proporción supera la mitad de los encuestados<sup>36</sup> (Gráficos 16 y 17). Estas concepciones se emparentan

---

<sup>36</sup> En Tigre el 16% de los maestros está totalmente de acuerdo con esta frase y el 14% está parcialmente de acuerdo con ella.

con las prácticas conocidas como “aprestamiento”, cuyo objetivo es ejercitar la práctica manual de grafemas y formas como requisito para poder comprender la escritura (Zamero y Melgar, 2009).

## **EL LENGUAJE ORAL: HABLAR Y ESCUCHAR EN EL NIVEL INICIAL**

Si bien la oralidad se adquiere de forma espontánea por la propia pertenencia a una comunidad de hablantes (Braslavsky, 2004; Pujato, 2009), cuando los niños llegan a la escuela no todos dominan de igual modo el dialecto estándar que allí se maneja, no todos están habituados a interactuar con desconocidos, “no todos usan el lenguaje para averiguar sobre el mundo, analizar, reflexionar sobre experiencias pasadas, razonar, justificar, considerar posibles alternativas, construir historias imaginarias, planificar hechos futuros y proyectarse en la vida y los sentimientos de los otros”, ni todos han alcanzado un grado de dominio del lenguaje que les permita expresarse con la claridad suficiente para ser entendidos por todos (Borzzone, Rosemberg y otras, 2011: 83):

“(…) desde que nacen, los niños adquieren una lengua materna a partir del estímulo inicial que proveen los intercambios con los padres o las personas que los rodean. Esta adquisición es posible porque los humanos están genéticamente preparados para ello. Además, la competencia lingüística de todos los niños está garantizada porque desde el nacimiento cada niño está expuesto a una lengua materna y las lenguas maternas son igualmente eficaces para pensar y comunicarse en la comunidad donde se habla cada una de ellas. Esta adquisición se produce sin que medie una enseñanza formal, porque los seres humanos tienen la capacidad de apropiarse de su primera lengua con sólo estar expuestos a la lengua de su comunidad (Zamero y Melgar, 2009).

Pero en las escuelas de NI ese lenguaje aprendido de forma espontánea pasa a ser a su vez objeto de aprendizaje. La particularidad es que él mismo es el medio (Rosemberg, Silva y Borzzone, Módulo 1: 6).

El grado de dominio de la lengua materna es muy heterogéneo entre los niños que ingresan al NI. El contexto social –el lugar en donde se vive (dialectos), la

edad, las diferencias sociales y culturales (sociolectos)– es el determinante más poderoso del comportamiento verbal. En el NI los niños tienen mucho que aprender sobre el lenguaje, no sólo por lo que significa el ingreso formal a un espacio público con reglas y contenidos específicos sino porque además, por la etapa vital en la que se encuentran, aún no han completado su desarrollo lingüístico (Borzzone, Rosemberg y otras, 2011).

Sin embargo, mientras que el 60% de los docentes (tanto del NEA como de Tigre) consideran que “hablar bien” es un requisito indispensable para “escribir bien”, no todos ni la mayoría se muestran conscientes del rol que le cabe a la escuela (y por ende a ellos mismos) en el desarrollo de la oralidad, o al menos no se verifica en la observación de sus prácticas situaciones de interacción tendientes a ampliar sus repertorios o sus dominios en la construcción de expresiones.

Los intercambios orales que tienen lugar en las escuelas de NI varían según la calidad de la interacción. Ésta refiere, por un lado, al apoyo, andamiaje y sostén del maestro en la intervención, lo que a su vez incluye el respeto y la consideración de las diferencias de los dialectos con un sentido integrador; y por otro lado, a las oportunidades de participar de los niños. Según Rosemberg y otras investigadoras:

“Todo intercambio en el aula puede ser un ámbito de calidad que promueve el desarrollo del lenguaje de los niños cuando:

- La maestra se esfuerza por entender lo que el niño dice;
- sin corregir de modo explícito su intervención, le proporciona palabras que aluden de un modo más preciso a aquello a lo que el pequeño hace referencia;
- integra la información proporcionada por el niño en frases sintácticamente bien formadas.

A través de estas estrategias, la maestra ayuda al niño a expresar su intención comunicativa en términos lingüísticos” (Rosemberg y otras, s/f. Módulo 1:4)

Pero en general en los intercambios observados –que incluyen conversaciones sobre eventos de la vida personal o escolar de los niños y sobre el contenido de narraciones– se verificó que es la maestra quien construye un discurso o una serie

de interpelaciones y habilita la intervención de los niños con respuestas mayoritariamente unívocas (por sí o por no o con una sola opción de respuesta). En consecuencia, los niños carecen de tiempo suficiente para contar, describir, explicar alguna situación o acontecimiento, como puede apreciarse en Observación 23.

### **Observación 23**

*Los chicos se ubican en las sillitas junto a las mesas dispuestas en fila a uno de los lados de la sala. La maestra se sienta en el frente para mostrarles tarjetas con ilustraciones.*

*En la primera se observa un parque en una ciudad, en pleno día. La maestra pregunta por los objetos que se encuentran en la imagen, sus características (por ejemplo: alto o bajo; e indica que el edificio es alto en vez de grande, como había señalado uno de los niños). Luego muestra la misma imagen, pero de noche y agrega: “Hay luces, es de noche. A la noche los nenes no salen solos porque hay mucho peligro”, comparando esta imagen con la anterior en la que se veían niños jugando en la plaza. Los chicos señalan que la verdulería está cerrada.*

**Maestra:** *¿Quién está contenta?*

**Niños:** *La luna.*

**Maestra:** *Porque apareció.*

*Luego la maestra vuelve a tomar la imagen de día y las expone juntas para realizar comparaciones.*

*La siguiente tarjeta muestra una maestra jardinera seguida por niños de gesto aburrido que salen de una sala.*

*En la próxima se ve un arco iris. La maestra les explica a los chicos que los colores se forman por el reflejo del agua y que el sol hace que se formen muchos colores. Luego les muestra una tarjeta con un barrilete.*

**Maestra:** *¿De qué color es?*

**Niños:** *Azul y rojo.*

**Maestra:** *¿Qué hace? Vuela alto. Se tira con un hilito, así.*

*La docente acompaña con gestos lo que va contando. Cuando finalmente expone otra imagen en la que se ven frutas, verduras y un sol, los chicos nombran esos elementos.*

**Maestra:** *¿En la imagen dice algo?*

**Niños:** *No, no tiene letras.*

*Luego mencionan los colores de los objetos, pero los niños comienzan a dispersarse.*

📍 Jardín de infantes. Formosa.

La cantidad de niños que participan de una actividad de intercambio constituye un condicionante para que tengan ocasión de expresarse y tiempo suficiente para construir, sostener y expresar una opinión o un relato. Una forma adecuada de resolver esta limitación es alternar las ocasiones de participación de los chicos, seleccionando algunos por día para que lo hagan. En cambio, en las observaciones se registra que no pocas veces se intenta mejorar el intercambio agrupando salas. Con la cantidad de niños cuanto menos duplicada, las oportunidades de expresión se minimizan.

#### **Observación 24**

*Los chicos de cuatro salas se reúnen en el SUM, donde se sientan frente a una cartelera en la que hay niños dibujados (por adultos) sin ningún texto. La maestra de sala de 5 años le aclara al observador que el propósito de la actividad es trabajar la oralidad, por lo que todos los días se reúnen allí para cantar y compartir adivinanzas y trabalenguas.*

*Una de las docentes canta “Rolla, rolla, desenrolla, estira, estira, pla, pla, pla”, y la mayoría de los chicos la mira y sigue con sus manos la mímica que ella hace para acompañar la canción. Luego otra de las maestras pone un CD y todos cantan una canción acerca de las manitos, también acompañada con mímica –una docente la muestra pero algunos la hacen sin observarla–. Las otras maestras miran la escena sin intervenir. Cuando termina la canción, niños, docentes y directivos aplauden. Un niño pide una canción pero la maestra le dice que no la tiene a esa este día, tras lo que explica al observador que no sabe qué pasó con ese CD.*

*Otra maestra se pone al frente para mostrar a los chicos lo que llama “La caja sorpresa”. Saca la tapa y lee un texto que deja oculto en el interior de la caja.*

**Maestra:** *“Una coneja con lindas orejas, con moño rosa y pelo de diosa”. ¿Cómo era la coneja?*

**Niños (algunos):** *¡Linda!*

**Niños (otros):** ¡Coqueta!

**Maestra:** *Es linda, coqueta, muy bien...y ¿qué más?*

**Niños (algunos):** ¡Con pelo de diosa!

**Maestra:** *Muy bien, muy bien.*

*Luego la maestra lee otro texto del interior de la caja:*

**Maestra:** *“Guardo todos mis juguetes, en un enorme baúl, de todos el que más quiero es de color...”.*

**Niños (algunos):** ¡Azul!

**Niños (otros):** ¡Rojo!

*La maestra toma de la caja y les muestra un cartel de color azul, y luego lo deja para tomar otra “sorpresa oculta”.*

**Maestra:** *“Una lombriz equilibrista, que lleva galera y traje de artista...”. ¿Cómo es la lombriz?*

**Niños (algunos):** ¡Artista!

**Niños (otros):** ¡Equilibrista!

*Docentes y directivos felicitan a los niños, antes de que la maestra indique que hay que formar cuatro trenes para volver a las salas.*

📍 Salas de 4 y 5. Jardín de infantes. Chaco.

De acuerdo con Pujato (2009: 115), las actividades en las que los niños son instados a caracterizar personajes deberían servir para ampliar el repertorio con que lo harán (por ejemplo, anteponer al adjetivo “es”, “posee”, “tiene el aspecto de”, “parece”, etc.) además de intentar correrlos de las caracterizaciones estereotipadas (del estilo de lindo/feo, bueno/malo). Ninguna de estas intervenciones se verifican en la observación. Por otra parte, algunas de las supuestas adivinanzas no son tales. De acuerdo con su definición, las mismas “se apoyan en una forma textual descriptiva; en ellas se proporcionan las propiedades de un objeto con pistas para inferir el objeto del que se trata” (Borzzone, Rosemberg y otras, 2011: 100). Sin embargo, por ejemplo con la referencia a la coneja, la docente espera en realidad que los chicos repitan las características que ella acaba de dar, por lo que no tienen que inferir nada.

En la situación de la Observación 25 también se agrupan salas, práctica regular en esa institución.

### Observación 25

*Con todas las salas (unos 50 chicos con 3 docentes) reunidas frente a la cartelera tematizada acerca del Día del Animal, una de las docentes lee en voz alta adivinanzas sobre animales que los niños habían tenido que intentar resolver en sus casas para compartir las respuestas en esa instancia.*

📍 Jardín de Infantes. Corrientes.

En las provincias del NEA el tiempo destinado a las rutinas de inicio prevalece relegando actividades de mayor riqueza en términos de aprendizaje, como las rondas en las salas –que son mejor garantía de intercambio oral entre los niños y entre los niños y la maestra–. Como excepción a la norma, la actividad de la Observación 26 retoma algo de esas prácticas, aunque termina sucumbiendo al peso de las rutinas, incluso cuando por tratarse de una sala del ámbito rural la cantidad de niños podría haber favorecido el intercambio.

### Observación 26

*Las tres niñas que asistieron ese día se sientan sobre la alfombra y se saludan con una canción que nombra a cada una, luego recuerdan a los compañeros que están ausentes. La maestra pregunta cuántas son las presentes y una de las niñas responde.*

*Luego la maestra hace una pregunta diferente a cada niña, a lo que ellas cuentan sobre los trabajos que sus padres realizan en el monte y sobre el cuidado por parte de ellas de sus hermanitos pequeños. Sin embargo, el intercambio sobre sus experiencias se deja de lado abruptamente para pasar al diario registro de la fecha y el clima.*

📍 Sala anexa a escuela primaria rural. Corrientes.

Por su parte, en Tigre se registraron dos situaciones de intercambio oral significativas para los niños, ambas ocurridas durante la colación, de manera espontánea, sin planificación (Observación 27).

## Observación 27

*Mientras la maestra se ausenta para reunirse con la directora, los chicos se quedan con la preceptora, con la que parecen más tranquilos que lo habitual. Mientras comen el postre sentados a la mesa, conversan sobre sus experiencias cotidianas.*

*En primer término, uno de los niños pregunta cómo nacen los bebés, a lo que la preceptora responde con un discurso claro y sencillo, apropiado para la edad. Algunos chicos manifiestan preocupación por si las mamás tienen dolor, a lo que la preceptora responde que existe medicación que lo evita, llamada anestesia. Algunos de los chicos manifiestan conocerla, aunque varios la confunden con las nebulizaciones.*

*Luego un nene comenta que su padre le enseñó a cortar junco, lo que da inicio a una conversación muy rica en la que todos intervienen comentando el proceso de cortado, acarreo y secado del junco, para después ser vendido. La preceptora aprovecha la situación: hace preguntas para que todos los niños puedan expresar su conocimiento sobre el tema –al ser algo tan habitual en la zona todos los niños tienen algo para decir–. Sin embargo, ninguno de ellos sabe para qué se utiliza el junco, por lo que la preceptora enumera productos que se fabrican con junco y los lugares donde se venden.*

 Sala pluriedad de 4 y 5 años. Jardín de infantes de isla de Tigre. Buenos Aires.

En esta situación pudo identificarse una conversación entre los niños de la sala y la preceptora en la que todos han tenido oportunidad de “construir significados en colaboración donde las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas gracias a las contribuciones sucesivas de las diferentes personas” (Borzzone, Rosemberg y otras, 2011: 85). Aunque se dan los componentes óptimos para favorecer la alfabetización, porque “relatan en colaboración con adultos alfabetizados hechos que han sucedido, se los alienta a explicar las causas de sus propias acciones y de las acciones de los otros y se los ayuda a justificar sus acciones” (Borzzone, Rosemberg y otras, 2011: 58), la espontaneidad de la situación sigue sin torcer lo que parece ser la norma: la idea de que la oralidad no es un contenido que amerita planificación y diseño de situaciones de intercambio. Como se verifica con el juego, según las percepciones de docentes y directores la oralidad “está en todas partes” y “caracteriza la vida del jardín” por lo que no requiere intervenciones didácticas específicas. En cambio, los especialistas las promueven por considerar que podrían favorecer las habilidades de los chicos para:

- “producir narraciones elaboradas y complejas,
- comprender y producir textos expositivos, esto es, textos que describen y explican aspectos del mundo físico y social,
- proporcionar argumentos, fundamentar y discutir ideas,
- enunciar claramente las reglas de un juego” (Borzzone, Rosemberg y otras, 2011: 83).

En suma, el análisis de las observaciones revela importantes diferencias entre las concepciones y prácticas de los maestros de las escuelas de la región NEA y las de los docentes de Tigre. En los jardines de este partido no sólo se registra mayor cantidad de situaciones de alfabetización sino que además las actividades propuestas por los maestros se encuentran alineadas con los desarrollos didácticos vigentes. Estas diferencias se explican en parte porque en la provincia de Buenos Aires el NI tiene una estructura, oferta y tradición más sólidas que en el NEA y también por la reciente renovación de su diseño curricular para el nivel, que ha sido acompañada por numerosos documentos de desarrollo curricular con orientaciones y propuestas de enseñanza, y por acciones de formación docente continua específicas.

El diseño bonaerense vigente data de 2008, e incluye un apartado específico relacionado con alfabetización denominado *Prácticas del lenguaje* y otro sobre *Literatura*. La renovación curricular ha sido acompañada de la reforma del sistema de formación docente continua, que prioriza las acciones dirigidas a la formación en la currícula y se imparte, para todos los niveles y todas las áreas, en cada uno de los Centros de Investigación Educativa (CIE) presentes en cada una de las regiones de la provincia (Coria y Mezzadra, 2011: 32-35). En cambio, en las provincias del NEA, durante el período en el que se realizó el diagnóstico, seguían en vigencia los diseños curriculares elaborados en el marco de la Ley Federal de Educación. Más tarde, en 2013, se aprobó una nueva currícula en la provincia del Chaco. Misiones y Formosa se encuentran en la actualidad en proceso de renovación curricular.

Por otra parte, se registra un desfase enorme entre la cantidad y calidad de los documentos de desarrollo curricular y las oportunidades de formación docente continua especializadas a las que acceden los docentes y directivos

bonaerenses y las que tienen a su alcance sus pares del NEA. Si se consulta la página web de la Dirección de Nivel bonaerense, puede verificarse la puesta a disposición de los docentes de innumerables documentos de desarrollo curricular y de asistencia técnica, dirigidas a la enseñanza de la renovada currícula y a la utilización de los recursos disponibles, por ejemplo las bibliotecas<sup>37</sup>.

Más allá de estas diferencias entre las escuelas de NI de la provincia de Buenos Aires y las de NEA, la evidencia recogida muestra que se privilegian situaciones de escritura (31% de las actividades). En consecuencia, aún cuando las escuelas han sido dotadas de bibliotecas por el MEN, las situaciones de lectura por parte del maestro son infrecuentes (17%), quizás por la distancia que ellos mismos experimentan respecto de esos libros, que en algunos casos resultan difíciles de comprender y complejos por su estructura discursiva y no siempre están acompañados de instancias de orientación para su uso.

En conclusión, a partir de lo relevado puede afirmarse que las prácticas prevalentes en los jardines de infantes en materia de juego y de alfabetización inicial no sintonizan con las normas curriculares vigentes a nivel federal. Debe tenerse en cuenta que las indagaciones realizadas en el marco del Proyecto se iniciaron en el segundo semestre de 2008 –pasados ya cuatro años de la aprobación de los NAP– y se extendieron hasta 2012.

También son mayormente ajenas a los consensos teóricos actuales en la materia. De acuerdo con Pujato (2009: 25), si bien los docentes se encuentran al frente del proceso alfabetizador en ocasiones son ellos mismos los que lo obstaculizan porque:

- “consideran que para leer y escribir los chicos deben poseer un solo conocimiento: el conocimiento sobre el sistema de escritura;
- no tratan adecuadamente los factores culturales y congénitos implicados en el proceso de alfabetización;
- no poseen claridad respecto del origen cultural de la lengua escrita;
- no tienen en cuenta la heterogeneidad del grupo clase a cargo”.

---

<sup>37</sup> Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/default.cfm> Consultado el 14/7/2014

En cualquier caso, más allá de la normativa, los resultados de la etapa de diagnóstico del Proyecto evidencian que la asistencia al NI no garantiza oportunidades educativas adecuadas desde el punto de vista pedagógico. En consecuencia, lo observado pone de manifiesto la necesidad de consolidar estrategias para articular políticas de diseño curricular con otras ligadas al desarrollo curricular, la formación continua de docentes y directores y el acompañamiento de la dotación con las correspondientes orientaciones para su uso y la producción de información que habilite evaluar los puntos de partida, los procesos y resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de este escenario fue diseñada la estrategia de apoyo a la enseñanza para la mejora de las oportunidades educativas en NI que se presenta en el próximo capítulo. ■



## **Capítulo 3.**

# **El Proyecto: estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza**



Este capítulo presenta una caracterización de la estrategia de intervención del Proyecto en sus diferentes instancias y etapas. Algunas de las preguntas que orientaron la definición de las líneas de acción que la componen son:

- ¿Qué estrategias pueden aportar a la mejora de las oportunidades educativas de los niños que asisten a la EI?
- ¿Qué líneas de trabajo resultan más efectivas para contribuir al achicamiento de las brechas educativas en la escolaridad de los niños pequeños?
- ¿Cómo aportar recursos a los maestros de NI para mejorar la calidad de la enseñanza?
- ¿Cómo ayudar a docentes y equipos de gestión para garantizar que todos los niños tengan acceso a aprendizajes prioritarios, más allá de su lugar de origen y de su condición social?

Y en particular:

- ¿Cómo mejorar las oportunidades para que el juego sea concebido como contenido a enseñar?
- ¿Cómo colaborar con la mejora de las prácticas de alfabetización en el NI?

En el Capítulo 1 se describió cómo durante la última década las políticas destinadas a EI se centraron en la mejora de las condiciones materiales de las escuelas y en la renovación de la normativa que regula el sistema; asimismo, abarcaron la ampliación de la oferta para acoger el incremento de la matrícula de 4 años. Y sin embargo, como ya se sostuvo, estas iniciativas no redundaron en una mejora sustantiva de la calidad educativa del NI.

Aquí se acuerda con Terigi (2006) cuando sostiene que

“la escuela sigue siendo el dispositivo institucional de mayor escala para la transmisión intergeneracional, es necesario asumir, como parte de las políticas, la generación de condiciones que hagan razonables las demandas sobre la enseñanza. Pero generar dichas condiciones no puede limitarse a diseñar e im-

plementar políticas de dotación material y de establecimiento de normas marco y transferir a las escuelas la responsabilidad de encontrar los modos pedagógico-didácticos de resolver la enseñanza. La enseñanza, en el marco de sistemas educativos masivos, es una responsabilidad de esfera política”.

Precisamente, la estrategia de intervención del Proyecto es de naturaleza político-pedagógica, ya que su eje vertebrador es la enseñanza. La preocupación por mejorarla suele resumirse en la fórmula “cómo hacer que A enseñe a B”, pero en realidad remite a una estructura mucho más compleja, que incluye una serie de mediaciones personales e institucionales muy grande. Esto se asocia al cambio en la pregunta fundamental de la didáctica que originalmente estuvo formulada como *¿cómo enseñar todo a todos?* y que actualmente puede plantearse en términos de *¿cómo ayudar a otros, muchos, a enseñar?* En parte el problema mutó por el cambio de escala y la cantidad de mediaciones personales e institucionales que caracterizan los sistemas educativos actuales (Feldman, 1999).

La intervención se dirigió a colaborar con los docentes de NI para que mejoren sus prácticas de enseñanza favoreciendo a su vez las chances de los niños de acceder a los aprendizajes prioritarios para el nivel, maximizando los recursos materiales disponibles e incluso en condiciones materiales adversas. Así, el Proyecto fue definido como un dispositivo de política educativa centrado en la enseñanza y se implementó en base a convenios de cooperación con gobiernos provinciales y municipales. Como se planteó en el Capítulo 1, sus fundamentos normativos refieren a la Convención de los Derechos del Niño, la Ley de Educación Nacional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

El propósito general del Proyecto es garantizar el derecho de los niños pequeños en situación de pobreza a acceder a una EI de calidad y al derecho a jugar y aprender en el contexto escolar, por lo que se espera colaborar con la reducción de las brechas educativas y la construcción de un sistema educativo más equitativo e inclusivo. Esto sintoniza con las políticas educativas vigentes. La Ley de Educación Nacional 26.206 establece en su artículo 4:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para

todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”.

Así, la estrategia de intervención contempla:

- El derecho a jugar, a aprender a través del juego y a aprender juegos.
- El derecho a un acercamiento a la cultura escrita mediado por la lectura regular del docente y la exploración de textos de calidad.

Para lo que se asumieron los siguientes criterios:

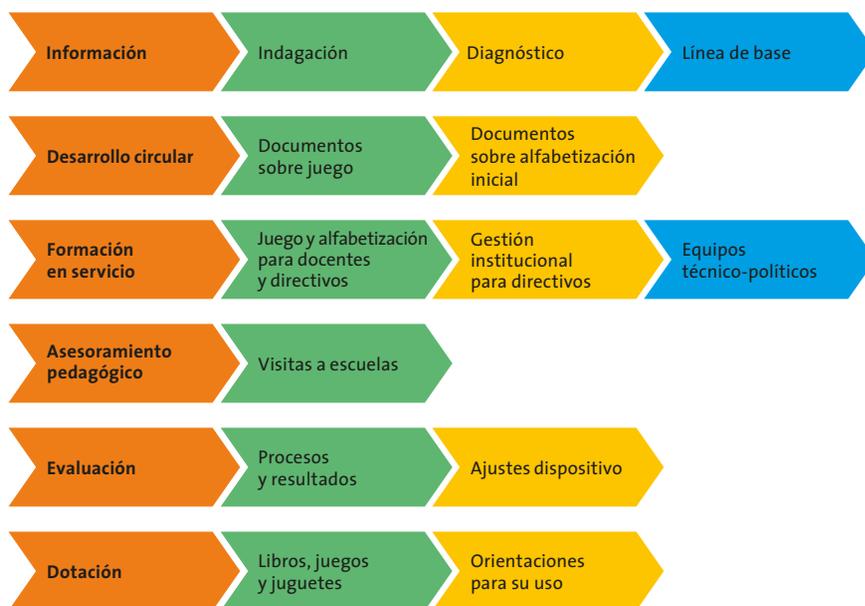
- Priorizar y alinear las acciones con las actuales políticas nacionales y provinciales.
- Considerar las políticas de forma integral, velando por la coherencia entre las acciones de formación docente continua (FDC) y las de dotación, las de producción curricular y el resto de las líneas de acción.
- Planificar e implementar acciones con una perspectiva de mediano plazo, no como acciones acotadas o puntuales.
- Situar la estrategia de formación en la propia escuela.
- Fundamentar las acciones en el diálogo entre especialistas, responsables políticos y docentes y directivos.
- Incluir instancias de evaluación de resultados.

Criterios que, por su parte, dieron forma a las siguientes líneas de acción:

- Establecimiento de acuerdos con las autoridades locales y asistencia técnica a equipos de gestión provinciales y/o municipales.
- Producción de información cualitativa y cuantitativa sobre la situación pedagógica de las escuelas participantes.
- Formación de docentes en servicio.
- Producción, publicación y distribución de documentos de desarrollo curricular con secuencias de enseñanza sobre juego y alfabetización inicial.

- Asesoramiento pedagógico a docentes y directores sobre la implementación de los proyectos de enseñanza a través de visitas a las instituciones.
- Dotación de materiales pedagógicos (libros, juegos y juguetes).
- Diseño e implementación de un dispositivo de evaluación de procesos y resultados sobre la mejora de la calidad educativa.

## ESQUEMA 1



Aunque en su conjunto estas líneas de acción constituyen una estrategia de intervención común en todas las provincias, cada una de ellas asumió rasgos singulares según las características y las tradiciones del NI particulares y según las características, posibilidades y limitaciones de las gestiones técnico-políticas de cada gobierno jurisdiccional. El alcance final del Proyecto en las cinco provincias se presenta en el Cuadro 5.

**CUADRO 5. Alcance del Proyecto en Chaco, Formosa, Misiones, Tigre y Corrientes. 2008-2011**

	CHACO	FORMOSA	MISIONES	TIGRE, PCIA. BS. AS.	CORRIENTES*	TOTAL
<b>ALUMNOS</b>	1.298	1.724	687	4.650	1.280	<b>9.639</b>
<b>DOCENTES</b>	90	130	40	286 (incluye preceptores)	79 (incluye profesores de áreas especiales)	<b>625</b>
<b>EQUIPOS DIRECTIVOS (directores, vice directores y secretarios)</b>	9	20	37	49	4	<b>119</b>
<b>ESCUELAS QUE OFERTAN NI</b>	9	21	37	27	28	<b>122</b>

\*En Corrientes se incluyeron además 37 personas entre voluntarios y personal de apoyo.

### **3.1. Acuerdos con autoridades locales y asistencia técnica a equipos de gestión provinciales y/o municipales**

El diálogo con los ministerios de Educación jurisdiccionales resultó heterogéneo. En todos los casos el Proyecto se implementó en base a alianzas y convenios de cooperación entre las carteras educativas provinciales y organismos internacionales –liderados por UNICEF– y se acordó que los docentes pudieran asistir a las instancias presenciales de formación en su horario laboral y que estuvieran autorizados a implementar las propuestas de enseñanza diseñadas para tal fin. Pero más allá de estos acuerdos básicos, la relación con las autoridades, los equipos técnicos y el gobierno intermedio (supervisión o inspección según el caso) asumieron singularidades según la provincia.

En el caso de Chaco, el respaldo del Ministerio a través de la Dirección de NI fue muy alto, lo que se tradujo en varias acciones conjuntas y coordinadas. Du-

rante el primer año y medio se contó con el acompañamiento de la supervisora y durante el segundo año el Ministerio incluyó el Proyecto dentro de la oferta de formación docente continua oficial de la provincia, lo que habilitó que los encuentros de formación se dictaran durante las siete jornadas presenciales obligatorias que tuvieron lugar durante ese año. La Dirección de NI designó a una persona para formar parte del equipo técnico como referente del Proyecto, quien realizó el seguimiento de la implementación de los proyectos junto con los profesores, como fuera acordado en el convenio.

La cercanía de la ciudad en la que se implementó el Proyecto respecto de la capital provincial también favoreció esta alianza. En este sentido, cada visita a la provincia redundó en encuentros con la directora de nivel, o se contó con su presencia en las jornadas de formación. Durante el primer año, las escuelas participantes del proyecto fueron cinco (todas las de la ciudad de Fontana) y pasaron a nueve a partir del segundo (un jardín creado en la misma ciudad y tres jardines cercanos).

En Misiones, la estructura de gobierno educativo consta de dos órganos de gestión: el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación. El primero se ocupa centralmente de la gestión de planes y proyectos, mientras que en el segundo se encuentran las direcciones por nivel educativo y se regulan los aspectos corrientes del sistema (currículum, información y estadística, estructura de supervisión, calendario, concursos, entre otros); su misión es ejercer la superintendencia técnica y administrativa de todos los organismos y establecimientos de enseñanza oficial y no oficial<sup>1</sup>. En función de esta estructura, los acuerdos de cooperación se realizaron con el Ministerio de Educación y el diálogo más directo y regular para la implementación de las acciones se estableció con los gestores locales de la ciudad de Aristóbulo del Valle designados por dicho Ministerio; no pudo establecerse diálogo con la supervisión del nivel ya que a 2010 la provincia contaba con tres supervisoras para todo el territorio.

A diferencia de Chaco, la estructura del sistema misionero presenta situaciones institucionales singulares y, al momento de implementación del Proyecto,

“(…) todas las salas del Nivel Inicial funcionan en instituciones de Nivel Primario, sin coordinadores ni directores específicos

---

<sup>1</sup> <http://www.cgepm.gov.ar/institucional/misioncge.asp>

para el Nivel Inicial. Las únicas excepciones son los “núcleos de Nivel Inicial” (NENI’s), creados por resolución N° 3568/87 y regulados por resolución N° 118/08. En la actualidad son 17 NENI’s, de cuales, sólo 1 –en Posadas– tiene infraestructura propia; los restantes están a cargo de directores itinerantes que realizan el seguimiento pedagógico y administrativo en las distintas sedes que funcionan en escuelas primarias.

Según los testimonios recogidos en el trabajo de campo, estos NENI’s pueden funcionar hasta en 9 instituciones diferentes, todas ellas de Nivel primario” (Batiuk, 2009: 47).

En el caso de Formosa, como en el de Misiones, se firmó acuerdo con el Ministerio de Educación y se mantuvo un diálogo directo con un equipo de la ciudad (Clorinda) en la que se implementó el Proyecto designado por el municipio, aunque se sumó a su vez el valioso y permanente apoyo de la supervisora de nivel responsable de las escuelas de la ciudad.

En Buenos Aires se establecieron acuerdos con la Dirección General de Cultura y Educación que seleccionó las escuelas participantes en el partido de Tigre –21 durante el primer año y en el segundo se sumaron seis– y se firmaron acuerdos de cooperación con esa municipalidad. Asimismo se acordaron acciones con las inspectoras de nivel, y se mantuvo diálogo directo con la municipalidad para el desarrollo de las mismas.

En todos los casos el gobierno provincial o el municipal designaron una persona como referente del Proyecto para que estuviera a cargo de cuestiones operativas y de gestión y para que realizara un seguimiento de su implementación en las escuelas involucradas.

La Coordinación General del Proyecto realizó además asistencia técnica sobre aspectos ligados a la gestión de proyectos, las propuestas de enseñanza sobre juego y alfabetización como contenidos fundamentales para NI y la evaluación de procesos y de resultados. Algunas de estas instancias se realizaron en cada ciudad y dos de ellas en la Ciudad de Buenos Aires, ocasiones en las que se pudo trabajar con todas las referentes pedagógicas del Proyecto de cada provincia.

### **3.2. Producción de información cualitativa y cuantitativa sobre la situación pedagógica de las instituciones participantes**

Como se planteara anteriormente, la propia formulación del Proyecto identificó una vacancia en materia de producción de conocimiento a escala sobre la situación pedagógica de las escuelas que ofertan EI en el país. A su vez, la informatización de los datos que surgen de los relevamientos estadísticos realizados por los ministerios nacional y provinciales registra importantes desfasajes temporales en su carga y procesamiento. La definición de la presente línea intentó subsanar esos déficits con la realización de un diagnóstico en base a información actualizada y directa sobre las instituciones participantes y la organización del nivel en cada jurisdicción. Dado que los principales hallazgos fueron detallados en el Capítulo 2, aquí se describe la estrategia metodológica que asumió su realización.

El diseño evaluativo se formuló en base a los antecedentes desarrollados para el nivel primario por la Asociación Civil Educación Para Todos ya mencionados, con carácter mixto (cuali y cuantitativo). El alcance de la indagación comprendió:

- 5 localidades de las cuatro provincias de la región noreste y 1 partido de la provincia de Buenos Aires.
- 67 escuelas visitadas (de diversos tipos institucionales).
- 384 docentes encuestados.
- 67 directores entrevistados (de NI y primaria).
- 61 directores encuestados.
- 340 actividades de sala observadas.

La realización del diagnóstico buscó caracterizar la situación de las escuelas como insumo estratégico para la mejora escolar. El mismo permitió trazar una línea de base sobre la cual evaluar procesos y resultados conforme avanzaba la implementación del Proyecto. Se procedió triangulando información, recabada antes de la intervención, sobre:

- La dimensión institucional: se trata de los componentes estructurales o “duros” de las escuelas referidos a su gestión y al personal docente y

directivo, como los tipos institucionales, la cantidad y tipo de secciones, la matrícula, la planta funcional, el perfil profesional de docentes y equipos directivos (titulación, antigüedad). Se relevaron además datos sobre la infraestructura escolar (disponibilidad de espacios y tipo de construcción) así como la disponibilidad de materiales pedagógicos, juegos, juguetes, ludotecas, textos, aparatos de juego en el patio.

- La dimensión pedagógica: se indagaron opiniones de docentes y directivos sobre la enseñanza, el juego y la alfabetización en el NI para reconstruir las concepciones con que asumen estos contenidos prioritarios en la propuesta pedagógica del nivel. Para ello se realizaron encuestas semiestructuradas (con escala Likert) y se incluyeron ítems abiertos. Algunas preguntas estuvieron dirigidas a conocer sus opiniones acerca de la capacidad y posibilidades de aprender de niños en situación de pobreza, y de los criterios de promoción del nivel. En la misma línea se realizaron observaciones de situaciones de sala y entrevistas semiestructuradas con docentes y directivos.

En el caso de Tigre, durante la elaboración del diagnóstico la cercanía geográfica permitió visitar las 27 escuelas involucradas en el Proyecto. En las provincias del NEA, se trabajó con una muestra de 40 casos que incluyó varios tipos institucionales.<sup>2</sup>

El trabajo de campo se realizó por etapas entre septiembre de 2008 y marzo de 2011, en función de los acuerdos de cooperación y la vigencia del Proyecto en cada provincia:

- En septiembre de 2008 se realizó el relevamiento en Formosa, Chaco y Misiones.
- Entre noviembre de 2009 y marzo de 2010 en Tigre.
- En abril de 2011 en Corrientes.

La línea de producción de información incluyó instancias de devolución de resultados a las escuelas y a las autoridades locales, con el propósito de realizar un

---

<sup>2</sup> En el apartado “2.1. Escuelas, prácticas y condiciones de enseñanza” del Capítulo 2 se presenta una caracterización de los tipos de oferta de las escuelas participantes.

ejercicio de objetivación sobre la situación de las escuelas y favorecer un proceso de formación en base a la identificación de fortalezas y debilidades en las concepciones, tradiciones y prácticas pedagógicas de maestros y equipos directivos.

Las devoluciones se realizaron en el marco de jornadas de trabajo destinadas a directores y docentes en las que se presentaron los resultados de las indagaciones en base a un procesamiento agregado de información –no individualizado por escuela– en cada provincia. Estas instancias resultaron muy movilizadoras y productivas para los actores. Las escuelas reconocieron el valor de contar con un *feedback* sobre la información que brindaron. Pudieron además identificar en las prácticas de enseñanza y en sus concepciones, escollos a resolver a través de lo que se planteó desde la Coordinación del Proyecto como un trabajo de apoyo con instancias de formación y acompañamiento a docentes y directores. El sentido principal de las mismas fue *conocer para mejorar*.

### 3.3. La formación de docentes en servicio

Esta línea hizo pie en la ponderación de la formación docente en la calidad de la educación, sobre la que en los últimos años han coincidido tanto la investigación como la política educativa: influir en las prácticas de los maestros y profesores por medio de estrategias de formación se encuentra entre los recursos más eficientes con que cuenta la política educativa. Veleda, Rivas y Mezzadra (2011: 106) sostienen:

“Hoy (...) hay evidencia suficiente para demostrar que los docentes son un factor determinante en los aprendizajes. Esta evidencia revela, además, que el sistema educativo puede, a través de sus docentes, revertir la tendencia a la reproducción social. Docentes con claras convicciones de que todos pueden aprender, con los conocimientos pedagógicos adecuados, y en contextos laborales acordes son la principal vía para lograr sistemas educativos más justos”.

Como ejemplo de esta clase de estudios, Carnoy (2007) comparó las políticas educativas y otras dimensiones de los sistemas educativos de Chile, Brasil y Cuba para indagar las razones por las que los estudiantes cubanos obtenían siempre mejores resultados que los otros en las pruebas de logro. Su conclusión fue que se debe a que el sistema educativo cubano cuenta con docentes mejor

formados –con buen dominio de la currícula–, mejor supervisados y que se desempeñan en un contexto de gran expectativa sobre el rendimiento académico de los niños y jóvenes.

Cabe explicitar que el Proyecto adscribe a la perspectiva de que la formación docente es un proceso permanente que comienza en la formación docente inicial (FDI) pero debe ser continuo, en la medida en que la tarea del docente está siempre sujeta a demandas que hacen al contexto cultural, político, tecnológico, etc. en que se desarrolla. En la primera etapa de su formación –la inicial– los docentes adquieren ciertos recursos para enseñar; se trata de un período acotado dirigido a hacer de ellos profesionales acreditados para la enseñanza.

Superada esta fase, la formación docente continua (FDC) –entendida como instancias deliberadamente producidas para la formación de docentes que se encuentran trabajando (Birgin, 2012)– ofrece a los maestros oportunidades institucionalizadas para hacer de la formación un proceso que se prolonga durante toda su trayectoria. Por contraposición a los modelos instrumentales o deficitarios, que –con denominaciones como capacitación o actualización e incluso reciclaje– apuntan a compensar falencias o desfases de la formación inicial, la FDC concebida de esta forma consiste en un continuo por el que los docentes van nutriéndose de saberes contextualizados y pertinentes que enriquecen sus recursos para la práctica. Se entiende que los docentes son profesionales con capacidad reflexiva que revisan su tarea cotidiana a partir de su participación en estas instancias.

En lo que refiere a la FDI, la Argentina se encuentra en un lugar privilegiado con respecto al resto de los países de la región: más del 90% de los docentes de EI cuentan con un título específico de nivel terciario. Sin embargo, esta ventaja se encuentra neutralizada ya que, según la evidencia recogida, la calidad de la enseñanza en el nivel dista de ser lo esperable en esa situación.

Las explicaciones son múltiples. En primer lugar se registra un distanciamiento profundo entre lo que se aprende en el paso por la FDI y los recursos efectivamente requeridos para enseñar. La literatura especializada señala las limitaciones del sistema formador para brindar herramientas a los estudiantes, futuros maestros, que les permitan garantizar una buena enseñanza en diversos contextos de intervención (Dicker y Terigi, 1997; Composto y Mezzadra, 2008).

De acuerdo con Tedesco (2001), la “disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente. Probablemente no exista ninguna otra profesión con estos niveles tan elevados de separación”. Esto puede deberse, entre otros factores, a las dificultades implicadas en la sobredimensión del sistema de FDI. De acuerdo con Composto y Mezzadra, en la Argentina existían en 2008 1.170 Institutos de Formación Docente (IFD) mientras que en México se contaba con 75 y Francia con 30.

“Este sobredimensionamiento dificulta el control de la calidad de la formación, por lo que los conocimientos y las competencias de los egresados son dispares a lo largo del país. Si bien durante la década del noventa se implementó un proceso de acreditaciones que establecía estándares mínimos para los IFD, dicho proceso no fue acompañado por políticas integrales de fortalecimiento de la formación docente ni pudo ser concluido” (2008: 10).

Las limitaciones para garantizar la calidad de la oferta de FDI impactan directamente sobre los recursos con que los graduados enfrentan su tarea al salir a las aulas. Las mismas autoras señalan que por ejemplo se verifican importantes desfases en lo que refiere a uno de los principales focos de atención del Proyecto: la alfabetización inicial.

“(…) una revisión de los planes de estudio para la formación docente da cuenta de las significativas lagunas en la enseñanza de concepciones pedagógicas, metodologías y didácticas para la primera alfabetización. Esto repercute fuertemente en la capacidad de los maestros para enseñar a leer y a escribir” (2008: 11).

En Argentina, este tema ha sido caracterizado, documentado y debatido tanto en el ámbito académico como en el de las políticas públicas y en el último quinquenio se han adoptado diversas políticas para la FDI que incluyen alternativas para tratar de superar estos obstáculos. Una de ellas es la extensión de la duración de las carreras de formación para la EI y para la educación primaria a cuatro años, según se establece el artículo 75 de la LEN. Asimismo, se ha realizado un proceso de renovación curricular de reciente implementación, aprobado por la Resolución 24/07 del CFE. Estas políticas estuvieron lideradas por el Estado Nacional a través de la creación de un órgano de coordinación, el Instituto Nacional de For-

mación Docente<sup>3</sup> (INDF). Los nuevos planes se implementaron en 2009, por lo que los posibles –y esperables– efectos que estos cambios puedan traccionar en la enseñanza en el nivel deberán ser evaluados oportunamente en el mediano plazo.

Por su parte, la FDC enfrenta serios desafíos, la mayoría de los cuales se encuentran imbricados en lógicas contraproducentes instaladas y fortalecidas en el transcurso de las últimas décadas. Durante la vigencia de la Ley Federal de Educación de 1994 fue creada la Red Nacional de Formación Docente Continua, en un intento unificar el sistema de formación a nivel nacional con miras a que los docentes pudieran formarse fundamentalmente en la currícula que entra en vigencia con dicha reforma –los llamados Contenidos Básicos Comunes (CBC)–. Sin embargo, según señala Terigi (2007: 13) en su análisis de las reformas educativas de esa década en los países de la región:

“La hipótesis de trabajo seguida mayoritariamente ha sido la de la compensación de déficits por medio de una perspectiva remedial de la capacitación: muchos países recurrieron al perfeccionamiento como forma de compensar lo que definieron como insuficiencias en la formación inicial de maestros y profesores”<sup>4</sup>.

De acuerdo con Coria y Mezzadra (2012), la participación de los docentes en acciones de FDC puede inspirarse en dos clases de motivaciones. Las intrínsecas son las que hacen al sentido de la formación: se opta por las distintas acciones con el objetivo de adquirir mejores recursos para la práctica docente; las extrínsecas son espurias, ya que no están dirigidas a mejorar la calidad de las prácticas sino a acceder a puntaje que permita mejorar las posibilidades en la competencia por los cargos. En palabras de Dicker y Serra (2008: 24):

“En el marco de la carrera docente, los estatutos, entonces, estimulan la demanda de capacitación bajo el formato de cursos

---

<sup>3</sup> Una particularidad de estos planes de formación es que incorporan espacios de la práctica desde los primeros años y extienden las residencias.

<sup>4</sup> En el mismo trabajo, Terigi sostiene que la oferta se diversificó en la dirigida a directivos, por un lado, y a docentes, por el otro. En la dirigida a directivos el temario fue copado por la cuestión de la gestión escolar, con importación de conceptos del management para la administración de las instituciones, y dejando de lado los aspectos disciplinares, curriculares o pedagógicos.

que acreditan puntaje. Su acumulación permite el ascenso en el orden de mérito, lo cual aumenta las posibilidades de titularización en los cargos y la promoción a otros de mayor jerarquía. (...) Si los docentes ya son titulares y no aspiran a ascender, pueden permanecer en su cargo durante toda su carrera hasta la jubilación sin realizar ninguna actividad de capacitación”<sup>5</sup>.

La contrapartida de esta carrera por el puntaje fue la proliferación de ofertas de variada y dudosa calidad, tanto desde el sector público como desde el privado. Se conformó un mercado de cursos desarticulados y de corta duración entre los que los docentes podían escoger de acuerdo con sus preferencias y necesidades, sin mayores requerimientos ya que el criterio para la otorgación de puntaje no sería la calidad ni la pertinencia de la oferta sino simplemente la carga horaria. Hacia fin de siglo XX, el contexto de precarización laboral combinada con las exigencias de la Reforma Educativa y la proliferación de ofertas ajustadas a la demanda individual consagró la instalación de un círculo vicioso en materia de FDC (Birgin, 2012; Coria y Mezzadra, 2012; Diker y Serra, 2008; Pitman, 2012). La crisis económica y social que signó el cambio de década marcó también un repliegue del Estado en lo referido a la FDC<sup>6</sup>, en la que la lógica recién descripta perduró con fuerte impronta del sector privado en la oferta de cursos.

Las reformas de política educativa, en particular las nacionales, encaradas desde 2003, se concentraron en la aprobación de normativa definida en sintonía con las tendencias mundiales en la materia. Dirigidas a desactivar los mecanismos que favorecían la carrera por la acumulación de puntaje, su análisis permite registrar importantes cambios discursivos sobre la cuestión. La Resolución 223 de 2004 del CFE “Políticas para la formación y el desarrollo profesional do-

---

<sup>5</sup> Para profundizar en la forma en que se estructura la carrera docente, ver Morduchowicz y Marcón (1996): “El sistema de calificación y evaluación es el producto de distintas decisiones políticas que, a través de él, definen la carrera profesional del maestro determinando su participación o exclusión en el subsistema de educación municipal. Lo componen dos instrumentos: el legajo profesional confeccionado por las Juntas de Clasificación –integrado por datos de filiación, antigüedad, títulos, concepto, cursos y antecedentes culturales– y el legajo profesional elaborado por el directivo del establecimiento donde el docente se desempeña –cuaderno de actuación y concepto años entre otros–. El informe resultante de la instrumentación de esos dos últimos elementos se remite a las Juntas de Clasificación y es incorporado bajo el rubro ‘Concepto’”.

<sup>6</sup> Para profundizar en las políticas de FDC de fin de siglo XX y principio del XXI, ver Coria y Mezzadra, 2012.

cente” sentó un precedente al marcar la necesidad de abandonar la perspectiva instrumental y privilegiar la perspectiva del desarrollo profesional.

En 2007, la Resolución 30 estableció que “en oposición a este modelo carencial, el modelo centrado en el desarrollo (...) concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización (...) La expresión desarrollo profesional pretende superar la escisión entre formación inicial y continua”.

Sobre la ineficacia del funcionamiento de la FDC, la nueva normativa marca también la necesidad de reemplazar las acciones descontextualizadas por modalidades situadas en las instituciones, montadas en el contexto: la FDC debe centrarse en la escuela y no en el docente aislado. Esto permite a su vez revalorizar el trabajo colaborativo de los docentes y los ciclos de formación continuos para favorecer las acciones de largo plazo –como especializaciones o postítulos–. El propio INFD cuenta con ofertas de formación dirigidas a directivos y docentes de los institutos de formación docente, y con “proyectos de articulación”, instancias de trabajo directo con las escuelas dirigidas al asesoramiento pedagógico integral.

De acuerdo con Coria y Mezzadra (2012), si bien actualmente las características de los sistemas de FDC en las jurisdiccionales son muy heterogéneas, la mayoría de ellas están encarando reformas o incorporando a las estructuras vigentes las premisas establecidas a nivel federal, aunque estas reformas conviven con una vasta oferta externa, pública (de universidades, gremios, etc.) y privada (de empresas, universidades privadas, etc.) que se mantiene. Sobre esta oferta, los Estados provinciales pueden intervenir normativamente regulando requisitos para habilitación como oferentes, el establecimiento de topes en la cantidad de puntos que pueden obtenerse por sector, los incentivos a la participación en instancias oficiales (por ejemplo mediante la ponderación diferencial del puntaje), las licencias (que habilitan o no el tiempo de los docentes para participar) y la distribución territorial de la oferta (que va desde fijarla en las ciudades hasta dispersarla en las escuelas).

Las provincias que han encarado reformas están revisando su normativa para ponderar positivamente la participación en acciones de FDC oficial, mejorar dicha oferta, ajustar los requisitos a los oferentes externos, y privilegiar instan-

cias de FDC de largo plazo y contextualizadas en el nivel institucional<sup>7</sup>. Pero incluso en ese marco el curso sigue siendo el formato privilegiado:

“En general, los dispositivos de capacitación se han basado en el curso tradicional, de corta duración y desarticulado con el contexto escolar, incluso cuando existe un claro consenso en que las estrategias de formación de los docentes en ejercicio deben ser integrales, articuladas con una carrera que fortalezca y reconozca la especialización, y promueva el trabajo colaborativo necesario para el aprendizaje profesional” (2012: 4).

En la medida en que la estructura de incentivos se mantenga será difícil impulsar la participación en instancias de FDC por motivaciones intrínsecas. El panorama no permite aún identificar cambios sustantivos en la política de FDC, que sigue sin consolidarse bajo el modelo de las definiciones normativas nacionales.

Aun así, algunas jurisdicciones –como la provincia de Buenos Aires y Formosa– han encontrado alternativas para ponderar a partir de esa misma estructura la oferta centrada en contenidos y prácticas de enseñanza.

## LA FDC DE LOS SISTEMAS EN LOS QUE TRABAJÓ EL PROYECTO

Si bien no se cuentan datos exhaustivos acerca de la oferta de FDC por nivel, una pequeña caracterización de los sistemas en los que trabajó el Proyecto puede resultar un encuadre apropiado.

En la provincia de **Buenos Aires**, con el objetivo de revertir el círculo vicioso de la carrera por el puntaje antes descripto, se implementaron medidas incluso anteriores a las disposiciones del CFE. En 2003 la certificación de los cursos quedó en manos –no sin resistencia de los oferentes externos– de los equipos de los Centros de Investigación Educativa (CIE)<sup>8</sup>, órganos de la Dirección General de Cultura y

---

<sup>7</sup> Para profundizar ver Coria y Mezzadra, 2012.

<sup>8</sup> En la provincia de Buenos Aires la capacitación oficial se ofrece en los CIE. En la actualidad existen 135 –uno por distrito, a excepción de La Matanza, donde por su tamaño existen dos–. Se intenta cubrir en cada uno de ellos todas las áreas disciplinares, aunque en los casos de que no las hubiera, los docentes pueden desplazarse a otros CIE dentro de su región. La oferta oficial se provee en los llamados CIE (Centros de Investigación Educativa). Creados durante la década de 1970, perdieron

Educación para la formación docente continua. La misma es gratuita, tiene cobertura territorial y se dirige a los temas anualmente establecidos como prioritarios.

Luego, en 2007, se dispuso el empadronamiento de los candidatos a oferentes –Resol. 1716–, tras lo que recién pueden presentarse proyectos que serán a su vez evaluados –según requisitos estipulados en la Resol. 3817/07–. La valoración se basa fundamentalmente en la vinculación con la currícula, pero además cada año se elabora un listado de prioridades con los aportes de las direcciones de nivel y modalidad. Los aprobados son derivados al Tribunal de Clasificación, donde se le asigna un puntaje. Más allá de los requerimientos a la oferta externa, se estableció una puntuación diferencial, que pondera positivamente la oferta oficial. En cualquier caso, el Proyecto no se alineó con esta normativa sino que se implementó como oferta producto de convenios con organismos internacionales de cooperación: UNICEF y OEI.

Otra provincia con gran impulso en la materia es **Formosa**. Desde 2012 la FDC es organizada por el Instituto Pedagógico Provincial (IPP) “Justicia Social”, creado en diciembre de 2011 por el Decreto 19. El IPP es un organismo descentralizado que depende del Poder Ejecutivo y es el “órgano superior académico destinado al mejoramiento de la educación provincial, con centralidad en lo pedagógico, la calidad educativa, el fortalecimiento del sistema de formación docente y demás cuestiones estratégicas del Sistema Educativo Provincial” (art. 2 del Decreto 19/2012). Con su creación dejó de acreditarse la oferta externa, por lo que la misma quedó desactivada. Sin embargo, según Coria y Mezzadra (2012), el protagonismo estatal en la FDC docente era un viejo reclamo del principal sindicato docente provincial, la Agrupación del Docente Formoseño (ADF), miembro de CTERA, que por su parte no tenía una fuerte presencia en el mercado de la FDC. Según las mismas autoras:

“El área de desarrollo profesional lleva a cabo las capacitaciones para los docentes, que son en servicio, acreditan puntaje y durante 2012 incluyeron el financiamiento de los viáticos de

---

importancia durante la del '90 con el crecimiento de la oferta privada. Entre 2003 y 2004, durante la primera gestión de Mario Oporto al frente de la cartera educativa, se impulsó la idea de revitalizarlos, y en 2005 se decidió ampliar sus plantas hasta reunir un especialista por área y nivel en cada región de la provincia. La Ley Provincial de Educación, en su artículo 98, les da encuadre formal como instituciones para la formación docente continua y como bibliotecas pedagógicas. (Coria y Mezzadra, 2012: 26 y 32). Para profundizar en la historia de los CIE ver Piovani, Paz y Huergo en Puiggrós (2007).

los participantes. El Decreto de creación del IPP especifica los contenidos y la metodología de la capacitación. Plantea que se abordarán las siguientes temáticas:

- Metodologías de la enseñanza y evaluación para el desarrollo de las capacidades.
- Conocimiento científico vigente y actualizado que permita revisar y enriquecer las concepciones y representaciones sobre las capacidades de los alumnos en sus diversos contextos y edades.
- La sistematización de conocimiento didáctico a partir del análisis de la experiencia de enseñanza y de los resultados de evaluaciones de los alumnos.

Además, el decreto especifica los formatos organizativos del área de desarrollo profesional, que incluyen cursos presenciales, registros sistematizados de la aplicación en el aula de las propuestas metodológicas y asesoramiento situado”.

Sin embargo, el Proyecto se implementó en la provincia con anterioridad a la creación del instituto, siguiendo la misma modalidad que en Buenos Aires: por medio de convenios con los organismos mencionados. Aun así nos es grato destacar que en 2013 la OEI renovó el trabajo de formación de docentes en la provincia a través de un acuerdo con el Ministerio de Educación de Formosa, ya en coordinación directa con el IPP y como parte de su oferta oficial<sup>9</sup>.

Los cambios normativos en las provincias de **Chaco** y **Corrientes** también tuvieron lugar una vez finalizada la implementación del Proyecto. En Chaco, desde 2012 –por la Resol. 1151–, se estipularon prioridades de FDC y requisitos para las entidades oferentes. El ministerio ofrece FDC por medio de las diez Direcciones Regionales Educativas, cada una de las cuales reúne varias localidades.

“Ya que esta oferta de capacitación es gratuita y permite reunir el máximo de puntos permitidos por año por capacitación, la oferta externa se encuentra desestimulada. La existente debe

---

<sup>9</sup> La experiencia de apoyo a la formación de docentes y directivos de nivel inicial en materia de juego y alfabetización sigue vigente.

contar con el auspicio del ministerio para recibir puntaje. La asignación de puntaje está sujeta a la cantidad de horas didácticas y a la pertinencia disciplinar –la Junta correspondiente a cada nivel valora que cada docente se forme en su disciplina” (Coria y Mezzadra, 2012).

En Corrientes la regulación también es reciente (Resols. 2078/04 y 984/12), y en línea con lo observado en las otras provincias fijan requisitos y condiciones para los oferentes y sus proyectos. El Ministerio no genera actualmente acciones de FDC propias sino que realiza relevamientos de necesidades de FDC y convocatorias a institutos de formación docente, universidades estatales, instituciones provinciales, nacionales o internacionales y asociaciones gremiales.

En resumen, la renovación legal es tendencia en las jurisdicciones, traccionada por la normativa a nivel federal que incorpora a su vez las nuevas premisas en materia de FDC. Sin embargo, la lógica tradicional pervive en la fuerza del formato curso, descontextualizado, desarticulado y más útil a la carrera individual que al sistema.

Aún así el Proyecto logró incorporar elementos alineados con las nuevas normativas (superación de lógica de cursos cortos y descontextualizados por instancias de formación en servicio de mediano plazo, centradas en la escuela, entre otras), tal como se describe a continuación.

### **LAS ACCIONES DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO (FDS) DEL PROYECTO**

Mientras se avanza en ese camino, el Proyecto pretende realizar un aporte concreto dirigido a un nivel educativo sobre el que no se dispone de información sistematizada de acciones específicas de FDC pero puede presuponerse que no es el nivel más cubierto –por su obligatoriedad reciente y acotada, por su cobertura limitada, entre otros factores–.

En este marco, el Proyecto se basa en acuerdos de cooperación con un financiamiento específico cuyo principal financiador fue UNICEF. Sintetizando lo ya dicho, las acciones de lo que denominamos desde el Proyecto formación de docentes en servicio (FDS) toman las premisas antes mencionadas:

- Se destinan a quienes están en funciones, tanto con cargos frente a alumnos, como con cargos de gestión y en algunos casos también con cargos de apoyo.
- Son entendidas como un proceso de mediano plazo durante el que los docentes pueden revisar sus prácticas y saberes para cuestionarlos y resignificarlos.
- Se espera una retroalimentación permanente de las prácticas de enseñanza y el seguimiento de las mismas.
- Se desarrollan en y para un determinado contexto, de modo de relacionar la formación con las experiencias reales del proceso de enseñanza cotidiano.
- Facilitan la discusión entre pares y el intercambio de experiencias.
- Consisten en un proceso colaborativo que incluye interacciones significativas entre el colectivo docente, los responsables políticos y técnicos y los especialistas (Villegas-Reimers, 2003).
- Combinan, según las posibilidades institucionales y los acuerdos con las autoridades, instancias de formación presenciales en horario de servicio y fuera de él.

En la práctica, las acciones se plantearon en un plazo de dos años, e incluyeron de tres a siete instancias presenciales al año, con jornadas de ocho horas. Se concibieron como una modalidad mixta, al abarcar el horario de trabajo (media jornada en la mayoría de los casos) y tiempo fuera de ese marco. Se trató de jornadas con suspensión de clases, a excepción de Tigre, donde las jornadas presenciales destinadas tanto a directivos como a docentes y preceptores se realizaron durante los meses de receso de clases: febrero, julio y diciembre.

Las definiciones organizativas surgieron del acuerdo específico con cada gobierno provincial y municipal. En Tigre, como las instancias presenciales fueron menos que en los otros casos, se realizó un trabajo más intenso de asesoramiento de los maestros a través de las visitas de los profesores a cargo de la formación de los docentes a las escuelas (ver apartado específico).

El Proyecto –como otras iniciativas actuales– pretende recuperar el perfil pedagógico de los directores, y entiende a las escuelas de forma integral, por lo que resulta indispensable que unos y otros compartan instancias de formación en las temáticas en las que focaliza.

La línea de formación se organizó en instancias presenciales y en otras de implementación de proyectos en las escuelas que incluyeron la documentación de las prácticas, entendida como indispensable para el logro de resultados. En las primeras se realizó un tratamiento conceptual sobre el juego y sus relaciones con la enseñanza y sobre los sentidos de la alfabetización inicial en la EI, a la vez que se presentaron modelos de proyectos para implementar en las salas, cuadernos de juego y de alfabetización inicial, a los que se hará referencia en el próximo apartado.

Pasado el primer año, se institucionalizó un espacio en el que los docentes deben presentar la documentación de las experiencias realizadas en las salas en base a la implementación de los proyectos pedagógicos. Sus presentaciones combinaban registros escritos, fotográficos y audiovisuales de las situaciones de sala y de otras experiencias (como salidas pedagógicas). A medida que se avanzaba en el cronograma de capacitaciones, todas las escuelas debían presentar sus experiencias. Esas instancias se organizaban como “ateneos” y cada presentación era objeto de análisis del docente a cargo y del conjunto de colegas. Los grupos no excedieron las 40 personas y pudieron garantizarse así una y otra instancia por cada jornada presencial.

Ha sido probado por diversos estudios el alto grado de incidencia que la gestión institucional tiene sobre el funcionamiento, las prácticas de enseñanza y el logro de los estudiantes en las escuelas citadas (Carriego, 2005 y 2006). La formación de los equipos de conducción centrada en la dimensión pedagógica ofrece nuevos recursos instrumentales y didácticos para acompañar a los maestros en la mejora de los procesos de enseñanza. Con esta mirada el Proyecto se propuso apoyar y fortalecer a los equipos directivos en sus intervenciones didácticas y curriculares para la elaboración de proyectos de alfabetización y juego alineados con la promoción de aprendizajes establecidos en los NAP.

Así, en las provincias de Formosa y Chaco se inició desde el segundo año de implementación una línea de formación, destinada a equipos directivos, acerca de la

dimensión pedagógica de gestión institucional en el NI referida específicamente a las prioridades del Proyecto. En el partido de Tigre el trabajo con directores se planteó desde el inicio, lo que redundó en que estos destinatarios tuvieran incluso más instancias de trabajo presencial que los propios docentes. En Corrientes esta línea no pudo llevarse a cabo por la limitación en el tiempo de implementación del Proyecto, y Misiones no fue destinataria de esta línea porque ninguna escuela contaba con director de nivel inicial al momento de finalización.

### **3.4. Producción, publicación y distribución de documentos de desarrollo curricular**

Los NAP definen “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos” pero no prescriben las estrategias didácticas para garantizarlos: no incluyen orientaciones sobre “cómo” enseñar, modelos para el trabajo cotidiano de los docentes. Por ejemplo, al referirse al juego disponen:

**“La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas: (...)**

El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros” (pág. 17, el destacado es propio).

Ahora bien ¿qué tipo de situaciones de enseñanza pueden promover estos aprendizajes? ¿Cómo garantizar que los niños disfruten del juego? ¿Cómo generar situaciones de enseñanza sobre cada tipo? ¿Cómo enseñar cada uno de ellos? ¿Qué clase de actividades cotidianas resultan más adecuadas para enriquecer el juego de los niños? ¿Con qué criterios seleccionar los materiales, los juegos y juguetes? ¿Cómo disponer de los espacios y cómo gestionar el tiempo? La respuesta a estas preguntas excede a las prescripciones que corresponden a esta norma curricular.

Pero esto no significa, sin embargo, que estas cuestiones no sean abordadas a través de políticas curriculares desde el nivel central. Los desarrollos teóricos

en la materia indican que una efectiva realización de lo delineado en las normas curriculares macro puede ser traccionada por producciones dirigidas a apoyarla.

Como fuera planteado en un estudio previo (Batiuk, 2005), la distancia entre la definición curricular de los contenidos, el “qué” de la enseñanza, y las estrategias acerca del “cómo”, ha sido asumida en los últimos 20 años mediante el diseño e implementación de políticas nacionales de desarrollo curricular que incluyeron la producción de documentos con orientaciones y modelos que “tradujeron” los contenidos básicos y aprendizajes prioritarios en alternativas de orden práctico pensadas para los docentes.

Estas políticas tuvieron un fuerte protagonismo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a pesar de la organización descentralizada del sistema educativo argentino<sup>10</sup>.

En el contexto de vigencia de la Ley Federal de Educación, las normas nacionales (CBC) y las subnacionales (diseños curriculares provinciales) resultaron muy generales y apegadas a las formulaciones de las áreas disciplinares por lo que no fueron eficaces para orientar el trabajo de enseñanza cotidiano de los docentes. La producción de diseños curriculares provinciales abarcó un proceso que finalizó en muchos casos con diseños aprobados entre 1998 y 1999, regulaciones concentradas en los contenidos a enseñar en tanto los métodos, las propuestas de nivel escolar tuvieron un tratamiento específico. Como ya sostenían Tenti Fanfani y Tedesco en 2001:

“No todas las provincias cuentan con las mismas capacidades y recursos para asumir con éxito estas nuevas funciones. Todo parece indicar que no se ha logrado todavía institucionalizar un modo de trabajo estable que garantice al mismo tiempo el mínimo de unidad y coherencia del sistema con su necesaria diversificación en función de las situaciones y necesidades particulares de los territorios que conforman la nación” (2001: 16).

---

<sup>10</sup> A partir de la Ley Federal de Educación se establecieron tres niveles de especificación curricular. El primer nivel fue responsabilidad del MEN que elaboró los Contenidos Básicos Comunes, aprobados en el seno del Consejo Federal de Educación a finales de 1994. El segundo estuvo a cargo de los gobiernos provinciales que elaboraron los Diseños Curriculares por nivel educativo y, el tercero correspondió a las escuelas que produjeron sus propios proyectos institucionales y curriculares.

En un sistema educativo tan diverso y desigual como el argentino, este esquema tuvo distintos resultados de acuerdo con las capacidades técnicas y materiales de los gobiernos jurisdiccionales y las propias escuelas.

En parte como consecuencia del reconocimiento de estas diferencias, bajo la vigencia de las dos leyes de educación y de sus respectivos procesos de renovación curricular, el nivel nacional implementó políticas de producción documental destinadas a docentes y equipos directivos, con el propósito de orientar, modelar y regular las formas de enseñar en las aulas. El MEN intervino y avanzó en el segundo y tercer nivel de especificación a través de diversas políticas implementadas por varias de sus agencias<sup>11</sup>.

Para los niveles primario y secundario, las editoriales encontraron en estos desfases y déficits un suculento *nicho de mercado*, y allanaron la problemática con la edición de los libros de texto –materiales de uso cotidiano e importante nivel de presencia en las aulas– cuyos índices estructuraron en buena medida los programas escolares (Tenti Fanfani y Tedesco, 2001; Coria, 2006). Pero el NI no utiliza estos materiales, de modo que la cuestión no pudo tampoco subsanarse de esta forma.

En suma, entre 1993 y 2003 se verifica la producción a cargo del MEN de más de 600 documentos de desarrollo curricular concebidos como modelos de selección y secuenciación de contenidos que incluyen actividades e indicaciones para el desarrollo de clases<sup>12</sup>. Incluso más allá del repliegue que lo caracterizó hacia el final del siglo XX en otros ámbitos de la política,

“la década de 1990 conoció una intensa actividad e iniciativa por parte del Estado para influenciar, o dirigir, las prácticas áulicas, iniciativa que en muchos aspectos buscó reeditar la que caracterizó al Estado argentino en la época fundacional del sistema educativo nacional, a fines del siglo XIX. (...)”

---

<sup>11</sup> Algunas de las agencias son Dirección Nacional de Gestión Curricular, Plan Social Educativo, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Unidad de Recursos Didácticos, entre otras.

<sup>12</sup> La elaboración de materiales a cargo del MEN fue acompañada por la distribución de libros de texto, de literatura, enciclopedias, bibliografía destinada a los docentes y otros materiales que son objeto de análisis aquí. Véase, por ejemplo, los títulos de la Biblioteca Profesional Docente y los datos acerca de distribución de libros presentados en el documento *Mejor Educación para Todos. Programas Compensatorios en Educación de la República Argentina (1993-1998)*, MCyEN, 1999.

(...) el MEN realizó un tratamiento sostenido de las cuestiones que hacen al cómo de la enseñanza que excedieron las responsabilidades en materia curricular definidas en la LFE (llamado “primer nivel de concreción curricular”), y que lo hizo a través la promoción de políticas documentales de desarrollo curricular.

Consideraremos a estos documentos de política curricular como parte de las prescripciones curriculares<sup>13</sup> (Batiuk, 2005: 1).

En uno de los documentos de desarrollo curricular puede leerse el sentido que se le atribuye a dicha producción:

“¿Cómo mejorar la calidad desde las escuelas? (...)”

A través de un conjunto de recursos didácticos variados y actualizados para el trabajo autónomo de los docentes en el aula. De este modo, todos los docentes cuentan con materiales que les permiten enriquecer sus prácticas (Informe de gestión del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, 2001: p. 2).

(...) La Unidad de Recursos Didácticos tiene como objetivo el desarrollo de propuestas y recursos didácticos con el fin de contribuir a mejorar la calidad de las prácticas educativas. Se trata de poner a disposición de distintos actores del sistema educativo materiales de enseñanza en diferentes soportes y variados productos culturales, para acercar los nuevos contenidos y enfoques disciplinares así como también para promover la ampliación del horizonte sociocultural en las prácticas del aula” (p. 30, el destacado es propio).

Dentro de esa producción, la destinada al NI resultó muy marginal: representó sólo el 2%<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Tal como plantea Goodson: “(...) sabemos que la construcción preactiva del currículum escolar se produce en varios niveles (...) las prescripciones y órdenes emitidas por los Estados centrales (...) [hasta] las prescripciones y preparaciones del currículum por los docentes en el aula (...) El nivel preactivo de la construcción curricular es entonces una gran cadena de fijación de agendas para la enseñanza, y exige un estudio detallado” (Goodson, 2003: 220).

<sup>14</sup> El 45% correspondió al tercer ciclo de la Educación General Básica, lo que puede explicarse tanto porque éste fue definido como obligatorio como porque incluyó importantes cambios en

Más tarde, desde la vigencia de la LEN, se publicaron varios materiales entre los que pueden mencionarse la serie “Cuadernos para el aula” (Volumen 1 y 2), *La sala multiedad en el NI, Docentes que dan de leer. Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de nivel inicial* y la serie “Temas de Educación Inicial” (con dos títulos sobre juego y ludotecas).<sup>15</sup> En el siguiente párrafo se sintetizan los propósitos involucrados en su elaboración:

“Desde los Cuadernos para el aula, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural” (*Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Serie “Cuadernos para el aula”, Volumen 1. p. 11*).

Estas políticas sobrevivieron a los cambios de gobierno y se encuentran aún vigentes bajo el mismo esquema de responsabilidades por nivel de gobierno. Durante el proceso de producción curricular que precedió a la aprobación de la Ley de Educación Nacional de 2006 y que redundó en la sanción de los NAP, los gobiernos provinciales se vieron en situación de iniciar un proceso de renovación de sus diseños para el nivel; proceso que resultó tardío, muy dispar y aún no ha concluido pasados diez años de la vigencia de los NAP.

---

la organización curricular (por áreas en vez de disciplinas) y el trabajo en espacios compartidos de maestros y profesores, entre muchos otros.

<sup>15</sup> Puede consultarse el detalle de los documentos de desarrollo curricular producidos por el MEN desde 2004 en <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/estrategias-y-recursos/>

## EL ESCENARIO CURRICULAR DEL NI EN LAS PROVINCIAS DEL PROYECTO

Al momento de implementación del Proyecto, el escenario curricular del NI en las provincias participantes era heterogéneo, registrándose un desfase especialmente importante entre la provincia de Bs. As. y las de la región del NEA. De hecho, cuando el Proyecto se inició –habiéndose transcurrido más de cuatro años de la aprobación de los NAP para NI– en las provincias del NEA estaban en vigencia los diseños curriculares producidos bajo la Ley Federal, con estructuras considerablemente similares entre sí.

En cambio, en el caso de la provincia de Buenos Aires, el DC había sido aprobado en 2008<sup>16</sup>, se encontraba alineado con la LEN –por lo que compartía la lógica de los NAP– y con la Ley de Educación de la provincia. El propio diseño incluye tanto contenidos por áreas como orientaciones didácticas para su enseñanza, y a su vez ha sido acompañado por una importante cantidad y variedad de producciones de desarrollo curricular con propuestas didácticas sobre variados temas, muchos relacionados con alfabetización.<sup>17</sup>

En cualquier caso, las políticas de desarrollo curricular también fueron adoptadas por los ministerios provinciales de acuerdo a sus diseños y a su capacidad técnica en la materia. La eficacia de estas producciones para generar cambios en las concepciones y prácticas de los docentes y equipos directivos merece un análisis específico pero tal como ha sido analizado en el Capítulo 2, algunas prácticas en materia de alfabetización en provincia de Buenos Aires se encontrarían en sintonía con los lineamientos generales de la normativa curricular provincial para el nivel así como con las definiciones y recomendaciones de la producción de desarrollo curricular a la que estamos haciendo referencia.

---

<sup>16</sup> Disponible en [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf)

<sup>17</sup> Algunos de los títulos son: *Presentación de libros y lectura por parte del maestro en el Jardín de Infantes* y *Enseñar a escribir por sí mismo en la Educación Inicial* elaborado en el marco de un curso de formación continua ofertado por la Dirección de Formación Continua. Pueden consultarse algunos de los documentos de desarrollo curricular para el nivel inicial producidos por la Dirección de Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/default.cfm> y [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta\\_lectura.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta_lectura.pdf)

Aún así, en el conjunto, según lo relevado en las distintas instancias del Proyecto, las prácticas siguen respondiendo a lógicas y tradiciones previas a estas políticas en distintos lugares del país. Consideramos que un aspecto clave es que las estrategias acompañen el acceso de los docentes a las propuestas de desarrollo curricular. La articulación de la producción de desarrollo curricular con las instancias de formación en servicio y las orientaciones sobre el uso pedagógico de las dotaciones resultan fundamentales para que puedan ponerse en diálogo con las prácticas.

## **LOS DOCUMENTOS DE DESARROLLO CURRICULAR ELABORADOS POR EL PROYECTO**

El Proyecto asume que la producción de desarrollo curricular es primordial en el proceso de formación en servicio de maestros y directivos porque presenta opciones concretas para responder a los interrogantes en torno al “cómo” de la enseñanza que no puede ser responsabilidad exclusiva de las escuelas. Pero esta producción ha de ser acompañada por estrategias de formación integrales con un horizonte de implementación de mediano plazo, tal como se describió en el apartado anterior.

Con estas previsiones se elaboraron una serie de documentos de desarrollo curricular sobre juego y alfabetización con propuestas de actividades detalladas para el trabajo en las salas. Estas producciones,

“se sustentan por un lado, en el reconocimiento de las necesidades de los docentes en el plano instrumental de la enseñanza, en la falta de herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan garantizar aprendizajes prioritarios para sus alumnos. Por otro lado, en vez de concebirse como una limitación a su autonomía profesional y a los proyectos pedagógicos de las escuelas, les brindan una formación más sólida para que dicha autonomía no represente mayores desigualdades en las oportunidades educativas que se les ofrecen a los niños en situación de vulnerabilidad social” (Batiuk, 2012: 169)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Se trata de una ponencia presentada en el 28° Simposio Mundial da OMEP “Primera Infancia no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo” que tuvo lugar en

Con estos documentos se buscó atender cuestiones como:

- ¿Cómo garantizar que la gran mayoría de los niños, muchos de los cuales sólo asisten un año al NI, tengan oportunidad de conocer, aprender y jugar los tres principales tipos de juego (dramático, reglado y de construcción)?
- ¿Cómo hacer para que en un año los docentes ofrezcan situaciones que permitan que los tres tipos de juego tengan un tratamiento equitativo?
- ¿Cómo garantizar además el tratamiento de contenidos de diversas áreas curriculares, del mundo social, natural, literario?

En el caso de juego se elaboró la serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”<sup>19</sup> compuesta por cuatro números que, en conjunto, garantizan el tratamiento de los fundamentos didácticos de las propuestas, especialmente en el Cuaderno 1; el Cuaderno 2 está dedicado al juego de construcción, el 3 al juego dramático y el 4 al juego con reglas convencionales. Las actividades que se incluyen responden a fundamentos didácticos de la concepción del juego como contenido y de este modo se alinean con las normas nacionales y federales vigentes.

Se trata de documentos destinados a docentes y directivos, y presentan el desarrollo de proyectos con secuencias de enseñanza que incluyen actividades con propuestas, como modelos para garantizar la presencia del juego en las salas, oportunidad para los chicos de jugar y aprender jugando, al abordar contenidos de distintas áreas de conocimiento. Tal como se plantea en el Cuaderno 1:

“En este Cuaderno se presenta la perspectiva didáctica sobre juego en la que se enmarca esta serie y cada uno de Cuadernos que incluyen Proyectos que abordan un recorte particular de contenidos desde un tipo específico de juego. Como el juego se basa en la experiencia, las propuestas lúdicas se plantean a partir del tratamiento de distintos contenidos (del mundo

---

Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil en 2012, cuyo resumen se publicó en el correspondiente Cuaderno de resúmenes.

<sup>19</sup> Disponible en: [http://www.oei.org.ar/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32:apoyo-a-la-educacion-infantil-y-a-los-derechos-de-la-infancia-investigacion-produccion&catid=7](http://www.oei.org.ar/web/index.php?option=com_content&view=article&id=32:apoyo-a-la-educacion-infantil-y-a-los-derechos-de-la-infancia-investigacion-produccion&catid=7)

social y natural, de la literatura, del arte) y del trabajo a partir de distintas fuentes de información (diversos tipos de texto, imágenes, música, otros). La intención es ofrecer ejemplos concretos para amalgamar los tipos de juego con el desarrollo de contenidos curriculares.

Cada Proyecto toma como eje central un tipo de juego: dramático, de construcción y con reglas convencionales. Para los juegos dramáticos se apela principalmente a los textos narrativos, para el juego de construcción a los textos informativos, y en los juegos con reglas se privilegia los textos instructivos.

Este énfasis puesto en los tipos de juego y los tipos de texto no deja por fuera otros contenidos de cada Proyecto. De este modo, pueden reconocerse a lo largo del desarrollo de las distintas propuestas, los aportes de las ciencias naturales y sociales, de la matemática, las artes (plástica, música, expresión corporal, literatura), entre otras.

La definición de los Proyectos y la organización de los contenidos se realizó a partir de actividades coherentes, regulares y con nivel de complejidad creciente tomando al Juego como eje central de las prácticas docentes cotidianas en el nivel inicial tal como se lo define en la normativa curricular vigente y en la literatura especializada” (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez Sáenz, Cuaderno 1: 8 y 9).

Se definieron temas y contenidos preferenciales a tratar según el tipo de juego y su articulación con propuestas de alfabetización –con tipos de texto prioritarios– tal como se detallan en el Cuadro 6.

**CUADRO 6**

TIPO DE JUEGO	CONSTRUCCIÓN	DRAMÁTICO	REGLADO
TEMA DEL PROYECTO	“Casas, cuevas y nidos”	“Hadas, brujas y duendes”	“Un álbum de juegos”
TIPO DE TEXTO PRIVILEGIADO SEGÚN EL TEMA Y EL TIPO DE JUEGO	Informativo	Literario	Instructivo

En lo que respecta a alfabetización se elaboraron tres documentos: el primero propone un proyecto de biblioteca de sala, el segundo proyectos de lectura y el tercero prácticas de articulación entre NI y primer grado<sup>20</sup>. El objetivo principal fue garantizar que los niños accedan a textos de calidad a través de la lectura regular del maestro y que dichos textos estuvieran al alcance de los niños a través de la organización de una biblioteca de sala –y cuando no se contara con textos suficientes, de una biblioteca institucional–.

Los proyectos se formularon a la luz de algunas conclusiones obtenidas en el diagnóstico. En la mayoría de los casos, cuando las escuelas disponían de la biblioteca entregada por el Ministerio de Educación, ésta no estaba organizada ni disponible para los niños. En los casos más extremos se observaron cajas de dotación sin abrir, e instituciones cuyos maestros no habían leído esos libros. La norma era que la lectura regular no era parte de las actividades semanales, por lo que se planteó:

<sup>20</sup> Pueden consultarse en: [http://www.oei.org.ar/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32:apoyo-a-la-educacion-infantil-y-a-los-derechos-de-la-infancia-investigacion-produccion&catid=7](http://www.oei.org.ar/web/index.php?option=com_content&view=article&id=32:apoyo-a-la-educacion-infantil-y-a-los-derechos-de-la-infancia-investigacion-produccion&catid=7)

“El universo lector debe ser constantemente ampliado, lo que hace que se deban incluir textos de variada extensión, de autores nacionales y extranjeros, clásicos y contemporáneos y también que sea posible incorporar autores para chicos y para grandes.

Por otra parte, es central considerar los tipos de textos específicos: poéticos, narrativos, informativos, teatrales, etc., sin restringir la selección sólo a los cuentos, que suele ser lo más común.

No deben dejarse de lado las consideraciones acerca de la ilustración, el portador textual y la ideología. En el primer caso es redundante afirmar que todos disfrutamos de textos con ilustraciones que permiten dejar volar la imaginación, que se llenan de colores, que crean climas y sensaciones, que complementan o amplían lo escrito. En relación al portador, también es apreciada una edición cuidada, con buena encuadernación, con papel de calidad, con tipografía adecuada.

Finalmente, refiriéndonos a la ideología, la escuela debe dejar de lado un rol estereotipado que la situó históricamente como “ejemplificadora”, como transmisora de valores incuestionables, respondiendo, en muchos casos, a versiones hegemónicas de la realidad. Rescatamos el lugar de la Biblioteca como el del encuentro con nuevos sentires, saberes y posibilidades. Se recrea entonces como un espacio privilegiado de expresión y conocimiento de la mano de los textos, de lo dicho y contado por otros” (Juli, 2009: 3).

El primer cuadernillo incluye una secuencia de actividades como modelo de práctica sobre este tema, además de citas de intercambios reales entre maestros y niños, para ejemplificar el tipo de intervenciones recomendadas durante el desarrollo del Proyecto. El segundo plantea tres propuestas: una audición de cuentos, la lectura de una novela y el seguimiento de un autor. Finalmente, el documento *Entre inicial y primero* abordó la problemática de la articulación y se planteó como una lectura compartida entre docentes de NI y de primer grado y directivos de ambos niveles.

“En la práctica el proceso de articulación se hace visible en acciones que generalmente ocurren sobre el fin del año lectivo, cuan-

do las escuelas primarias reciben a los niños de Nivel Inicial. En una o varias visitas destinadas a que los alumnos se familiaricen con el ambiente de primer grado, los docentes plantean intercambios de experiencias entre ellos.

Una práctica menos visible es la que realizan los docentes para articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje que atraviesan ambos niveles. En este texto nos ocuparemos precisamente de estos espacios, en particular de aquellos que propicien el análisis compartido acerca de los sujetos, objetos, circunstancias y obstáculos en la articulación del proceso de alfabetización, espacios en los que los docentes reflexionen sobre sus propias concepciones en torno de la lengua como objeto de estudio, los enfoques en los que sustentan teóricamente sus decisiones acerca de la enseñanza de la lengua en esta importante etapa y de los ejes con los que organizan sus prácticas alfabetizadoras” (Zamero y Melgar, 2009: 5).

En todas las provincias se garantizó la entrega “en mano” del conjunto de los documentos –material bibliográfico principal de su formación– a cada uno de los docentes y directivos participantes; además se entregaron ejemplares a las autoridades educativas. En los casos de Chaco y Misiones, por acuerdos especiales con sus respectivos ministerios provinciales de Educación, el conjunto de materiales fue recibido por todas las escuelas de EI de la jurisdicción, con la distribución a cargo de los propios ministerios.

**CUADRO 7. Documentos para docentes y equipos directivos elaborados en el marco del Proyecto y entregados por provincia**

TÍTULOS	CHACO	FORMOSA	MISIONES	CORRIENTES	BS. AS.	TOTAL
El juego en el nivel inicial. Fundamentos para su enseñanza	600	400	1.050	150	400	2.600
Casa, cuevas y nidos. Juego de construcción	600	400	1.050	150	400	2.600
Hadas, brujas y duendes. Juego dramático	600	400	1.050	150	400	2.600
Un álbum de juegos. Juego reglado	600	400	1.050	150	400	2.600
Juego reglado: los juegos tradicionales (versión preliminar)				150		150
Proyecto biblioteca	100	200	50			350
Tres proyectos	100	200	50			350
Entre inicial y primero	100	200	50			350
Documento de presentación del proyecto	50	200	50			300
<b>TOTAL</b>	<b>2.750</b>	<b>2.400</b>	<b>4.400</b>	<b>750</b>	<b>1.600</b>	<b>11.900</b>

NOTA 1: En el caso de las provincias de Chaco y Misiones además de los ejemplares de la serie de juego para los docentes y equipos directivos participantes del proyecto, se realizó la entrega de una colección para cada una de las unidades educativas de NI dependientes de las respectivas provincias.

NOTA 2: En el caso de la provincia de Formosa se entregaron 200 colecciones de juego para los docentes y directivos participantes del Proyecto y 200 colecciones más para docentes y directivos de la ciudad capital que participaron en instancias de formación entre 2013 y 2014 en el Instituto Pedagógico Provincial.

NOTA 3: En el caso de la provincia de Buenos Aires se entregaron también colecciones para cubrir a todos los jardines estatales del partido de Tigre aunque sólo estuvieran bajo proyecto 27 de ellos.

### **3.5. Asesoramiento pedagógico a docentes y directores sobre la implementación de los proyectos pedagógicos en las salas**

De acuerdo con Feldman, la enseñanza se desenvuelve:

“(...) con personal especializado en diferentes funciones, con diferentes capacidades de mando, control y responsabilidad y diferencialmente relacionados con las acciones destinadas a promover aprendizaje en los alumnos” (...).

Habitualmente se identifica a la actividad de estos distintos grupos con los problemas de relación entre teoría y práctica. Se trata en definitiva de dos actividades diferenciadas socialmente.

Aunque la enseñanza es, en general, definida en términos de una interacción directa docente-alumno, la manera de enseñar desde el desarrollo de los sistemas educativos nacionales se relaciona con la existencia de grandes redes educacionales” (Feldman, 1999: 26).

El diálogo acerca de la enseñanza entre el personal técnico, político y/o académico y los directivos y docentes no es una construcción fácil, y normalmente se parte de una distancia entre ambos grupos que responde, entre otros aspectos, al discurso que unos y otros construyen, entre otros temas, sobre la enseñanza. A pesar de este escollo inicial, el encuentro resulta indispensable.

Las estrategias para generarlo son muchas y muy variadas; por lo general se materializan por ejemplo en instancias de formación, en la elaboración de normativa o en la producción curricular. Otra opción, no tan regular ni extendida, es la generación de espacios de formación situados en las propias escuelas de los que participen unos y otros.

En el marco del Proyecto se diseñaron e implementaron instancias de asesoramiento como parte de la formación de maestros y miembros de los equipos de gestión institucional, con la particularidad de que se concibieron situadas: organizadas a través de visitas a las escuelas a cargo de los especialistas de juego y de alfabetización (profesores del ciclo de formación) y de los referentes pe-

dagógicos locales del Proyecto<sup>21</sup>. Esta línea fue estratégica para incidir sobre la mejora de las prácticas de enseñanza al habilitar un diálogo sostenido entre especialistas y maestros y directivos, centrado en la enseñanza. Resultaron ocasiones de aprendizaje para todos los actores ya que brindaron la posibilidad a los primeros de conocer diversas realidades institucionales, tradiciones, prácticas y condiciones de enseñanza, a la vez que garantizaron la oportunidad a los segundos de contar con asesoramiento pedagógico directo, sin mediación, de parte de los especialistas a cargo de la formación.

Las visitas habilitaron el análisis de la implementación de los proyectos a través de la observación de situaciones de sala y de entrevistas con maestros y equipos directivos, base sobre las que se realizaron las orientaciones a los docentes y directivos. Casi la totalidad de las instituciones fueron visitadas, a excepción de unas pocas que no pudieron concretarse por problemas climáticos en las fechas previstas (Cuadro 8). En Chaco, por las ventajas comparativas en cuanto a la cantidad de escuelas y su ubicación y acceso, todas fueron visitadas al menos tres veces. En Misiones y Formosa se realizaron dos visitas en la gran mayoría, a excepción de un grupo de escuelas rurales alejadas a las que se concurrió en una única ocasión. En Corrientes se realizó una visita al 70% de las escuelas, ya que en esta jurisdicción el Proyecto se acotó a un año de implementación. En Tigre, como no se contó con la posibilidad de realizar jornadas presenciales en servicio con suspensión de clases, la prioridad fueron las visitas que, por su ubicación geográfica, pudieron realizarse sin dificultad, en tres ocasiones por escuela (dos para el asesoramiento y una para el diagnóstico).

**CUADRO 8. Visitas de asesoramiento pedagógico a docentes y directivos en las escuelas en las que se desempeñan, por provincia. 2008-2011**

CHACO	MISIONES	FORMOSA	BS. AS.	CORRIENTES	TOTAL
2008/2011	2008/2011	2008/2011	2010/2011	2011	2008-2011
46	94	38	52	14	244

<sup>21</sup> La información sobre estos perfiles se trata en el punto siguiente.

### 3.6. Dotación de materiales pedagógicos

Según un estudio de UNESCO acerca de factores asociados al logro en el nivel primario (2010), la dotación de bibliotecas de aula es una medida efectiva para paliar el efecto de la vulnerabilidad social en el aprendizaje, en la medida en que se garanticen ciertas condiciones:

“Dado que los hogares pobres tienen menor acceso a materiales de lectura para los niños y el léxico familiar es limitado, las bibliotecas de aula pueden constituirse en una medida importante de apoyo para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, es necesario que las bibliotecas permitan el uso intensivo de los libros, los préstamos para el hogar, con sistemas de reposición en caso de pérdida y maltrato de libros. Esto último es fundamental para que los libros se usen en el desarrollo de la lectura, y no se castigue a docentes o escuelas por un uso intensivo que puede conducir a mermas en el inventario de libros” (2010: 7).

Por estas razones, el proyecto “Biblioteca” se consideró prioritario. La disponibilidad de textos constituye un aspecto crucial para garantizar una educación de calidad tanto en el nivel primario como en el NI, siempre que sea acompañada por un uso pedagógico adecuado y regular. Los textos son una fuente de extraordinario valor para conocer las características del mundo social, natural, y las expresiones artísticas y científicas del hombre, pero son los maestros, en particular en la EI, los principales mediadores en el acceso al lenguaje escrito.

En el NI, el proceso de alfabetización requiere del desarrollo de la capacidad lingüística de los niños, de su capacidad para conocer progresivamente las características del lenguaje escrito y de disfrutar de lecturas (Rosemberg, Borzone, y Diuk: 2003) por lo que la carencia de recursos bibliográficos resulta un limitante extremo para garantizar el derecho a una educación de calidad. La implementación misma de las propuestas didácticas del Proyecto se ve afectada negativamente si las escuelas no cuentan con una disponibilidad mínima y adecuada de textos.

Es así que el Proyecto priorizó orientar y apoyar un uso pedagógico de las bibliotecas disponibles en las escuelas y, cuando se identificó, también realizó la dotación de una biblioteca básica de sala. Para ello, durante el diagnóstico se relevó si las instituciones contaban con la biblioteca del MEN o bien con una

dotación alternativa, y en qué condiciones se encontraba; lo mismo se indagó respecto de la disponibilidad de ludotecas, juegos y juguetes.

En base a los resultados se realizó una selección de títulos y juegos y juguetes para las escuelas que los necesitaran. En una primera etapa se definió la compra de 62 dotaciones de bibliotecas de sala compuestas por 27 títulos cada una. Para la selección de los títulos se consideraron criterios de calidad literaria, pertinencia por su complejidad léxica y por su estructura gramatical, pertinencia cultural –para garantizar que refiriesen tanto al mundo cercano como a situaciones reales o imaginarias muy lejanas a la vida de los niños–, la presencia de diversos tipos textuales y que se tratara de ediciones de calidad que garantizaran buenas imágenes como soporte del texto. Finalmente, se consideró un equilibrio entre estos criterios y los costos del material, adquirido en las propias casas editoriales.

Por su parte, la selección de los juegos y juguetes se realizó siguiendo los criterios de calidad, seguridad y durabilidad definidos para la Ludoteca escolar de NI del MEN<sup>22</sup>. Aunque se cuidó una dotación equilibrada de materiales de los tres tipos de juego, se privilegió el juego de construcción por tratarse de los materiales más costosos para adquirir por parte de las escuelas.

La dotación de libros, materiales pedagógicos, juegos y juguetes realizada en el Proyecto se detalla en los Cuadros 9, 10 y 11.

**CUADRO 9. Dotación de libros y otros materiales pedagógicos, por provincia. 2009/11**

	CHACO	MISIONES	FORMOSA	BS. AS.	TOTAL
Bibliotecas de sala (libros para niños)	565	1035	640	345	2.585
Libros para docentes	32	48	44		124
Láminas con reproducciones de obras de arte	100	360	264		724
Cd de música clásica	15	60	44		119

<sup>22</sup> Agradecemos a la Dirección Nacional de Nivel Inicial por el apoyo recibido en este trabajo.

## CUADRO 10. Dotaciones de juegos y juguetes por provincia. 2009/11

	CHACO	MISIONES	FORMOSA	TOTAL
Dotaciones de juegos y juguetes entregadas	5	27	22	54

## CUADRO 11. Composición de cada dotación de juegos y juguetes. 2009/11

	JUEGO/JUJGUETE	TIPO DE JUEGO
1	Ladrillos chicos con accesorios de ruedas (240 piezas) balde	Construcción
2	Ladrillos medianos con accesorios de ruedas (200 piezas) bolsa pvc	Construcción
3	Animales de la selva. Bolsa termosellada pvc x 6 animales	Dramático
4	Animales del campo. Bolsa termosellada pvc x 6 animales	Dramático
5	Auto micro granel	Dramático
6	Auto Citroen Volqui	Dramático
7	Barco	Dramático
8	Camión transporte de hacienda. Caja de cartón	Dramático
9	Muñecas bebes. Artículo 568 "maxi gordo"	Dramático
10	Títeres de guante: animales. Bolsa termosellada mod. distintos	Dramático
11	Títeres de guante: animales. Bolsa termosellada mod. distintos	Dramático
12	Títeres de guante: personajes. Bolsa termosellada mod. distintos.	Dramático
13	Títeres de guante: personajes. Bolsa termosellada mod. distintos.	Dramático
14	5 dados y 1 cubilete	Reglas convencionales
15	Animales escondidos	Reglas convencionales
16	Dominó granja	Reglas convencionales
17	Dominó zoo	Reglas convencionales
18	Don rastrillo en la jungla	Reglas convencionales
19	Don rastrillo en la torre	Reglas convencionales
20	Lotería de animales	Reglas convencionales
21	Mazos de cartas españolas	Reglas convencionales
22	Memoria blister	Reglas convencionales
23	Mi primer memotest	Reglas convencionales
24	Pelotas marca MB (entre 15 y 20cm de diámetro). Colores diferentes	Reglas convencionales
25	Perinola	Reglas convencionales
26	Rompecabezas 24 piezas	Reglas convencionales
27	Rompecabezas 4 piezas	Reglas convencionales
28	Vamos al kiosco	Reglas convencionales

### **3.7. Diseño e implementación de un dispositivo de evaluación de procesos y resultados**

El diseño e implementación de dispositivos de evaluación de procesos y resultados en la calidad de los aprendizajes en las escuelas involucradas en el Proyecto estuvo contemplado desde el inicio, con foco en las prácticas.

El proceso de evaluación de la implementación de los proyectos pedagógicos se basó en el análisis de:

- La información recogida en las visitas a las escuelas: observaciones en las salas, entrevistas con docentes y directivos.
- La documentación de experiencias y prácticas encaradas por los docentes.

El siguiente capítulo sintetiza este proceso y sus conclusiones. La particularidad del análisis reside en que no sólo analiza los resultados en las escuelas sino la propia implementación del Proyecto. En este sentido, el monitoreo de las acciones funcionó como insumo para mejorar el planteo inicial y las acciones previstas para alcanzar los objetivos esperados.

### **3.8. Implementación de las líneas de acción**

Aunque se diseñaron con una lógica integral y complementaria, la implementación de las líneas de acción asumió distintos niveles de profundidad según las características de los sistemas educativos provinciales, de las gestiones de gobierno, de la distribución territorial de las escuelas y de las limitaciones y posibilidades técnicas y presupuestarias del propio Proyecto.

**CUADRO 12. Tipo de implementación de las líneas de acción del Proyecto, según jurisdicción**

COMPONENTES	CHACO	FORMOSA	MISIONES	BS. AS.	CORRIENTES
Producción de información cualitativa y cuantitativa	5	5	5	5	5
Formación destinada a equipos directivos	5	4	0	3	0
Formación destinada a equipos directivos, docentes y personal de apoyo pedagógico (preceptores) sobre juego y alfabetización	5	4	5	2	2
Producción, publicación y distribución de documentos de desarrollo curricular	5	5	5	5	5
Asistencia técnica a equipos locales	5	5	5	5	0
Monitoreo / evaluación de proceso sobre la implementación de los proyectos pedagógicos en las escuelas	5	4	5	5	3
Asesoramiento pedagógico a docentes	5	4	4	5	3
Dotación de juegos, juguetes, bibliotecas de salas para los niños, bibliografía para docentes	1	3	4	3	0
Evaluación de resultados	5	5	5	5	5

El Cuadro 12 resume la dedicación o intensidad lograda en cada una de las líneas según jurisdicción, de acuerdo con la siguiente escala:

- 0: No se implementó
- 1: Se implementó con muy baja intensidad
- 2: Se implementó con baja intensidad
- 3: Se implementó con intensidad media
- 4: Se implementó con alta intensidad
- 5: Se implementó con intensidad muy alta

El siguiente capítulo profundiza en las características que asumió la implementación de las líneas de acción en cada una de las jurisdicciones involucradas, los logros alcanzados y los nuevos desafíos. ■



## **Capítulo 4.**

### **Los resultados: logros y nuevos desafíos**



## 4.1. La evaluación en el nivel inicial. Una alternativa para la evaluación de programas<sup>1</sup>

En la etapa vital que atraviesan los niños durante la EI la calidad de las propuestas de enseñanza que tienen lugar cotidianamente en las instituciones es determinante para sus aprendizajes y desempeño. Sólo pueden garantizarse aprendizajes ricos, valiosos e interesantes generando en los niños el placer por el conocimiento a través de una propuesta alfabetizadora en sentido amplio, que incluya aspectos ligados al juego, a la literatura, al arte y al mundo social y natural.

Así, la evaluación de los procesos y resultados alcanzados por medio de la implementación de políticas, programas y proyectos orientados a la mejora de la enseñanza es un objetivo primordial. Sin embargo, en Argentina las evaluaciones no son una práctica extendida en el nivel. Los informes de gestión de los gobiernos educativos suelen presentar un detalle de acciones realizadas,<sup>2</sup> pero sin dar necesariamente cuenta de los logros alcanzados, de modo que la información disponible no responde a la pregunta por la mejora de la enseñanza.

Esta tradición en la gestión de políticas, programas y proyectos tiene una serie de consecuencias negativas. En primer lugar, no arroja información fehaciente sobre eventuales mejoras de la calidad. En segundo término, supone una vacancia de análisis de las políticas para la toma de decisiones, ya sea para redireccionar su implementación, darles continuidad o bien interrumpirlas. Por último, impide dar cuenta de los resultados del trabajo realizado.

En tanto en el marco del Proyecto la evaluación se considera un imperativo ético y técnico de las políticas, planes y programas para la primera infancia, se diseñó un dispositivo que incluye tres instancias:

- Diagnóstico.
- Evaluación de procesos/monitoreo.
- Evaluación de resultados.

---

<sup>1</sup> Tanto en la realización de la evaluación del Proyecto como en la presentación de su metodología, procesos y resultados, se siguen las formulaciones del trabajo de Unicef y Cippec *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*, 2012.

<sup>2</sup> Algunos ejemplos son: cantidad de capacitaciones y de docentes capacitados, producción documental, jornadas institucionales, entre otras.

Se adoptó la alternativa de una evaluación interna –liderada por la Coordinación del Proyecto– de la que participaron algunos actores involucrados. Se priorizó esta modalidad<sup>3</sup> por sus ventajas comparativas en términos de costo económico y recursos humanos, por la posibilidad de alimentar el proceso de implementación a partir de la información relevada y por minimizar la reactividad de los actores –tanto de las autoridades políticas y de los equipos técnicos como de los docentes y directivos– ante la intervención de ajenos. Estos motivos compensan las desventajas de este tipo de evaluación, en la que se pone en riesgo la objetividad; para atenderla, se procedió a un análisis pormenorizado y de importante respaldo empírico.

Si evaluar es un proceso por el que se determina el valor o éxito de un programa en el cumplimiento de los objetivos que se propuso, aquí fueron indagadas las mejoras en la calidad de la enseñanza sobre juego y alfabetización en un grupo de escuelas de NI que atienden niños de 5 y 4 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad en cinco provincias argentinas.

Aunque la calidad no es una realidad objetiva y su definición refleja los valores, creencias, agendas y necesidades que se plantean diversos grupos (autoridades políticas, organismos de cooperación, sindicatos, entre otros) (Peter Moss, 1994 y Casassus, 1999), en el diagnóstico se dejó por sentado lo que se entendía por problemas de calidad en la EI formal, y se identificaron puntos críticos a superar en las escuelas que formaron parte de la muestra. Repasándola, la definición de calidad en la que se basa el Proyecto:

- Sigue los mandatos normativos federales fundamentales.<sup>4</sup>
- Adopta criterios acordes de enseñanza sobre juego y alfabetización.
- Retoma uno de los componentes recomendados para el éxito de las políticas para la primera infancia: la formación sistemática y continua del personal a cargo de la educación de los niños, con una fuerte supervisión.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Respecto de otras tales como la evaluación externa, la mixta o la participativa.

<sup>4</sup> Estas normas fueron citadas a lo largo de este trabajo. Véase Capítulos 1, 2 y 3.

<sup>5</sup> Molina Milman, H. (2011) “Evaluación un imperativo ético y técnico en las políticas planes y programas para la infancia temprana”, presentación realizada en el Encuentro Regional de Políticas

- Trabaja con miras a generar sinergia entre varias políticas actuales para el nivel, como las curriculares y las de dotación de material bibliográfico, ludotecas.

La evaluación de políticas, programas y proyectos construye conocimientos orientados a la acción, a la modificación y a la mejora (Padrón, 2006). Su propósito principal es proporcionar información que brinde criterios útiles para la toma de decisiones.

“La evaluación no debe ser entendida como un proceso aislado. Muy por el contrario, es a la vez un insumo para orientar la acción y un proceso permanente de aprendizaje y mejora que acompaña toda la vida de una política social. En otras palabras, es una herramienta para la toma de decisiones (...) los resultados de la evaluación constituyen un nuevo conocimiento práctico” (Di Virgilio y Solano, 2012: 41).

La estrategia de evaluación incluyó un proceso de monitoreo, entendido como un seguimiento continuo que implica la recolección sistemática de datos para construir indicadores específicos que provean información relevante a los actores sobre el grado de avance de una iniciativa y el logro de sus objetivos; también puede proveer información acerca de la ejecución de las actividades planeadas<sup>6</sup> y de la forma en que se utilizan los recursos comprometidos.

Aquí el monitoreo permitió identificar logros parciales y ponderar la eficacia de las líneas de acción en curso. Aunque la presentación de resultados en este capítulo detalla los alcanzados en las cinco provincias bajo el Proyecto, el moni-

---

Integrales. Crecer juntos para la Primera Infancia, Ciudad de Buenos Aires, 9, 10 y 11 de noviembre de 2011. UNICEF y Presidencia de la Nación, República Argentina.

<sup>6</sup> Por ejemplo, en lo que respecta al grado de ejecución de las acciones previstas, el monitoreo realizado durante el primer año de trabajo en las jurisdicciones en las que se inició el Proyecto (Formosa, Chaco y Misiones en 2009) mostró que pudieron realizarse 3 de las 5 jornadas presenciales de formación en cada provincia. El cronograma se vio entonces alterado por razones externas e internas al Proyecto. En cuanto a las externas, en 2009 las vacaciones de invierno se extendieron de dos semanas a un mes como medida preventiva contra el contagio de la gripe A. En lo que hace a las internas, resultó difícil acordar fechas entre la Coordinación del Proyecto y los gobiernos locales debido a los compromisos de cada parte cuando prácticamente un mismo equipo de trabajo estaba desempeñándose en todo el territorio.

toreo realizado durante el primer año de implementación –del que participaron tres<sup>7</sup>– permitió tomar decisiones que se extendieron asimismo a las provincias que se incorporaron luego<sup>8</sup>.

Durante el monitoreo, la cobertura de las escuelas destinatarias fue contemplada como indicador básico para medir su nivel de participación. Durante el primer año de trabajo –en Formosa, Chaco y Misiones– la cobertura resultó alta, superando el 80% con una mayor proporción relativa de las escuelas urbanas respecto de las rurales. Como era esperable, en las escuelas aisladas la participación no resultó regular, y fue aun menor entre los maestros que se desempeñaban en zonas alejadas, por las dificultades para trasladarse a las sedes en las que se dictaban las jornadas presenciales<sup>9</sup>. Sobre la base de esta experiencia, en el segundo año (2010) se mejoraron algunos aspectos de la convocatoria<sup>10</sup>, lo que redundó en una mayor cobertura al punto de alcanzar el 100%<sup>11</sup>. En la sucesiva implementación del Proyecto en Buenos Aires y Corrientes estos aspectos fueron contemplados desde el inicio, aunque las dificultades se mantuvieron: haber alcanzado plena cobertura de las escuelas no garantizó la participación equivalente y sostenida de todos los docentes. Ya que las destinatarias del Proyecto son las instituciones, siempre hubo un grupo de maestros que tuvieron movilidad atada a su situación de revista –en particular quienes ocupaban cargos suplentes–<sup>12</sup>.

Durante el monitoreo se indagó asimismo la proporción de escuelas que efectivamente implementaba los proyectos de juego y alfabetización: al finalizar el

---

**7** Formosa, Chaco y Misiones.

**8** Buenos Aires y Corrientes.

**9** El indicador seleccionado es la tasa de escuelas que participaron de las instancias de formación respecto del total de las escuelas convocadas/destinatarias del Proyecto.

**10** La convocatoria a las escuelas fue responsabilidad formal de las autoridades locales. Aunque finalmente se logró una cobertura del 100% de las instituciones, en varias ocasiones no se garantizó que recibieran la información adecuada y a tiempo, lo que incidió en la ausencia de por lo menos algún grupo de maestros.

**11** En cada uno de los informes sobre las jornadas presenciales se consigna la asistencia de escuelas y docentes.

**12** Los docentes que se incorporaron a las escuelas destinatarias una vez iniciado el Proyecto participaron de las instancias de formación junto con el resto de sus colegas. Este criterio se asumió entre la coordinación del Proyecto y las autoridades locales, aunque no estuvo contemplado en el diseño original.

año, rondaba la mitad de los casos. Fue necesario clasificar las experiencias según sus niveles de logro, para lo que se definieron tres categorías básicas:

- a. Implementación adecuada de los proyectos.
- b. Implementación en proceso: casos en los que algunos de los criterios pedagógicos resultaban acordes a las propuestas en tanto otros no.
- c. Experiencias que no correspondían con las propuestas pedagógicas para juego y alfabetización.

En aquél primer año se reconocieron atenuantes que influían en el alcance de resultados: el dispositivo de intervención todavía estaba siendo probado, a la vez que se estaba en proceso de conocer las lógicas institucionales de gobierno educativo y las características del territorio. En cualquier caso, los resultados parciales arrojaban niveles de logro medios y bajos, lo que puso de manifiesto la necesidad de reorientar estrategias, modificar algunas de las líneas de acción y crear otras.

Entonces se diseñaron líneas de acción no previstas en el diseño original. Las visitas de asesoramiento a docentes en las escuelas son un ejemplo, y se garantizaron a lo largo de todo el segundo año en Formosa, Chaco y Misiones y en el resto de las jurisdicciones desde el inicio del Proyecto. Sus características y ventajas fueron descritas en el Capítulo 3<sup>13</sup>. Otra innovación del segundo año fue la designación de referentes pedagógicos locales (uno por provincia) a cargo de llevar adelante precisamente gran parte del trabajo de monitoreo de las escuelas.

La asistencia técnica a los equipos locales fue otra línea que se institucionalizó fortaleciendo la formación de estos referentes, así como de perfiles técnicos de los Ministerios de Educación o del gobierno municipal –cuando las condiciones institucionales lo permitieron–.

Durante 2010, a las reuniones entre la Coordinación, los especialistas y los referentes pedagógicos locales mantenidas durante las visitas a las provincias se sumaron dos jornadas de trabajo en Buenos Aires, de las que participaron los referentes de Misiones, Formosa y Chaco y Tigre<sup>14</sup>. Se trató de jornadas or-

---

<sup>13</sup> Esta iniciativa maximizó el uso de los recursos invertidos para cada viaje a provincia.

<sup>14</sup> Por las características que asumió el Proyecto en Corrientes, allí no se designaron referentes locales.

ganizadas por la Coordinación del Proyecto para avanzar en el conocimiento de aspectos básicos de la gestión de proyectos y de las propuestas pedagógicas para juego y alfabetización, y para compartir criterios y estandarizar algunos aspectos de las instancias de monitoreo, en particular de las visitas a las escuelas. También fueron útiles para tomar conocimiento de las características singulares de una importante proporción de las instituciones participantes (urbanas, rurales, JIN, jardines de infantes, de islas, de centro urbano, con población aborígen, etc.) y sus diferencias según provincia.

Incluso así el trabajo en esta línea resultó insuficiente: hubiera demandado mayor cantidad de instancias de asistencia técnica y producción de materiales específicos, con miras a preparar a los referentes para asumir la formación de docentes y directivos una vez que el Proyecto finalizara. Sin esta base, los logros resultaron parciales y estuvieron supeditados en gran medida al perfil profesional y a la experiencia de quienes fueron designados en esos roles, decisión que estuvo a cargo de las autoridades locales. La formación de equipos técnicos locales constituye un tema de agenda vigente que merece ser abordado de cara a futuras intervenciones en territorio, máxime cuando se pretende llevar los proyectos a dimensión de escala.

Por su parte, las jornadas de formación presenciales destinadas a docentes y directivos también fueron modificándose a tono con la información recogida en el monitoreo. En el segundo año, por ejemplo, se establecieron compromisos formales con los equipos directivos para que todos los docentes pudieran implementar los proyectos de juego y alfabetización en las escuelas y para que todas las instituciones documentaran las experiencias y las socializaran en las jornadas presenciales. Estos compromisos consistieron en la firma de actas-acuerdo entre la Coordinación del Proyecto, los directores de las instituciones y, cuando estuvieran involucradas, las supervisoras de las escuelas participantes. Lo que durante el primer año mantuvo un criterio más abierto, sujeto a voluntad, en el segundo se instituyó un compromiso entre las partes y redundó en un uso más respetuoso de la inversión de recursos realizada para garantizar todas las líneas de acción.

---

Se garantizó una presentación del diagnóstico y de los resultados alcanzados ante la Supervisión de Nivel Inicial en el Ministerio de Educación así como a los docentes y equipos directivos.

Las jornadas presenciales, que incluyeron instancias de ateneo, se implementaron en las cinco provincias, pero la firma de las actas-acuerdo sólo se realizó en Formosa, Chaco y Misiones por los compromisos entre las partes y no resultó viable ni en Buenos Aires ni en Corrientes.

## RESULTADOS

Los siguientes apartados presentan los resultados de la evaluación mediante la descripción del grado de cumplimiento de los objetivos, lo que se logra al contrastar la línea de base con la situación a la que se ha arribado. Cuando ésta última dista de lo esperable, se identifican las razones por las que se entiende que ha resultado de esa forma, teniendo en cuenta tanto los problemas vinculados con el contexto y los actores involucrados como los problemas que puedan encontrarse en la estructura del propio proyecto, en su diseño e implementación.

Resta aclarar que aquí se entiende que la evaluación de la calidad de la enseñanza en la EI implica un abordaje cualitativo a la vez que cuantitativo<sup>15</sup>. Del lado de los datos “duros” se tienen en cuenta dimensiones relacionadas con las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, como la planta funcional docente, infraestructura, tipo de instituciones oferentes, tamaño de las instituciones, cantidad de niños en los centros y en las secciones, edades de los niños, titulación y antigüedad de los docentes, entre otras. Asimismo se analizan dimensiones cualitativas como las prácticas de los docentes, sus propuestas de enseñanza, las concepciones que las fundamentan y las actividades que realizan con los niños.

Para analizar estas dimensiones se recurrió a la siguiente serie de indicadores empíricos:

- Observaciones de actividades en las salas y en las escuelas realizadas por el equipo de especialistas y por los referentes locales del Proyecto.
- Documentación de la implementación de los proyectos elaborada por docentes y directivos.

---

<sup>15</sup> A diferencia de otros niveles educativos en los que la calidad de los sistemas se evalúa a partir de los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos (tanto en el nivel primario como en el secundario), la perspectiva que se asume en este trabajo es que en la EI deben considerarse otros aspectos y estrategias.

- Entrevistas individuales y grupales con los docentes y directivos realizadas por los especialistas y referentes locales del Proyecto.
- Información estructural de las escuelas:
  - infraestructura
  - tipo institucional de oferta
  - disponibilidad de biblioteca
  - disponibilidad de ludoteca
- Producciones y expresiones de los niños: registros gráficos (dibujos) y de diálogos o intervenciones orales en situaciones de juego o en actividades no lúdicas y construcciones con diversos materiales.

El relevamiento quedó documentado en soportes escrito, fotográfico y audiovisual. Incluye además las presentaciones en Power-point de los docentes en las jornadas presenciales y los informes de observaciones, fotos y videos de las situaciones de salas registradas por los especialistas, referentes pedagógicos y los propios directivos y docentes.

El trabajo de campo incluyó la recopilación y correspondiente análisis de todas las fuentes disponibles en varios momentos. En Tigre, por ejemplo, además de la documentación de experiencias presentadas por los maestros, todas las escuelas fueron visitadas en dos oportunidades en las que se realizaron observaciones en las salas y se mantuvieron, en ocasiones, entrevistas individuales o en grupo con los maestros sobre la marcha de los proyectos.

La unidad de análisis de la evaluación fue la escuela, con la que se identificó tanto los jardines de infantes como las salas anexas a una escuela primaria y cada sede y anexo de los jardines nucleados. En el caso de Misiones, cada escuela primaria con sala o salas anexas constituyen una unidad; en Chaco lo es cada jardín de infantes.

A modo de adelanto de lo que será profundizado en las próximas páginas, el Proyecto tuvo un alto nivel de logro en lo que respecta al juego de construcción y el proyecto biblioteca: el 70% de los centros educativos los implementaron de

forma adecuada, aunque del lado del Proyecto se apuntaló este último con una dotación de libros, juegos y juguetes<sup>16</sup>.

Estos resultados dan cuenta de las posibilidades de cambio de las concepciones y prácticas de los maestros de NI bajo condiciones de implementación de políticas de cooperación adecuadas. Tal como se planteara en el Capítulo 3, esto implica: a) un plan de trabajo de mediano plazo (de por lo menos 3 años), b) la articulación de distintas líneas de acción (entre las que se destacan la formación de docentes en servicio, el desarrollo curricular y la dotación) y c) la producción de información diagnóstica y la implementación de un sistema de evaluación de procesos y resultados.

Las escuelas en las que no se han logrado adecuados niveles de logro en esos planos son centralmente rurales y las que atienden población aborígen. La experiencia muestra que estos casos merecen un apoyo más intenso durante períodos más prolongados y adecuación a las características del entorno de las escuelas y sus comunidades, en particular cuando la lengua materna no es el español.

Más allá de las generalidades, la presentación de los resultados de la evaluación está organizada por las siguientes preguntas:

- Con respecto a la *definición de los estándares*, desde la perspectiva del Proyecto: ¿Qué características han de asumir las experiencias de aprendizaje en torno al juego y a la alfabetización para garantizar propuestas de calidad alineadas con los mandatos de los NAP y de la LEN? Complementariamente: ¿Cuáles son los *principales indicadores* que se especificaron para medir los logros? ¿Qué condiciones deben cumplir las propuestas implementadas en las escuelas para garantizar adecuadas experiencias de aprendizaje para los niños?
- Acerca del diseño de las *estrategias de enseñanza para apoyar el trabajo de maestros y directores en pos de alcanzar dichos estándares*: ¿Qué características tienen las estrategias de enseñanza diseñadas?
- Sobre los resultados alcanzados para cada proyecto y *las explicaciones que les atribuyen*: ¿Qué logros se alcanzaron y qué aspectos no pudieron

---

<sup>16</sup> El detalle puede consultarse en el Capítulo 3 (Cuadro 11).

resolverse? ¿Qué estrategias pueden plantearse para superar dichas limitaciones a futuro?

- A modo de *ejemplos del cumplimiento de los estándares*: ¿Cuáles son las experiencias llevadas adelante por directivos y docentes que pueden ejemplificar buenos resultados?

## 4.2. Los resultados de los proyectos de juego

**¿Qué características han de asumir las experiencias de aprendizaje en torno al juego para garantizar propuestas de calidad alineadas con los mandatos de los NAP y de la LEN?**

Las experiencias deben dar cuenta del reconocimiento de la centralidad del juego en la formación de los niños como un espacio de aprendizaje y desarrollo, en la medida en que les permite:

- Manejarse en un contexto que posibilita ejercitar funciones cognitivas con las que ya cuentan.
- Potenciar la exploración y la construcción del conocimiento.
- Negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas.
- Construir un grado de confianza cada vez mayor en su propia capacidad frente a lo que pueden hacer y adquirir la fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje.
- Aprender a coordinar acciones y tomar decisiones.
- Desarrollar una progresiva autonomía.
- Resolver problemas y reducir las consecuencias que pueden derivarse de los errores frente a situaciones nuevas.<sup>17</sup>

A su vez, las experiencias deben otorgarle al juego status de saber, lo que implica que deben enseñarse el formato del juego, los tipos de juego y los temas

---

<sup>17</sup> Sarlé cita una serie de trabajos de diversos autores en su artículo: “El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico”, 2011.

posibles para jugar (Sarlé, 2011), tal como lo detalla el ejemplo de juego dramático en el Cuadro 13.

**CUADRO 13. El juego dramático**

TIPO DE JUEGO	ESTRUCTURA PROFUNDA	ESTRUCTURA SUPERFICIAL	
		TIPOS DE JUEGO DRAMÁTICO	POSIBLES TEMAS
JUEGO DRAMÁTICO	Construcción de un guión o trama narrativa de un evento a partir de la elección de un rol o papel social.	Juegos dramáticos en pequeños grupos. Juegos con escenarios y juguetes. Juegos dramáticos que involucran al grupo en su totalidad sobre temas propuestos por el maestro. Dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones.	Hadas, brujas y duendes (del mundo ficcional o fantástico). La veterinaria (del mundo cotidiano).

Además, deben reconocerse la centralidad de los contenidos en la enseñanza en las áreas de conocimiento (social, natural, artístico) y garantizar que en la vida cotidiana de las escuelas los niños tengan oportunidad de jugar recurrentemente de manera articulada con tales contenidos.

“Como el juego se basa en la experiencia, las propuestas lúdicas se plantean a partir del tratamiento de distintos contenidos (del mundo social y natural, de la literatura, del arte) y del trabajo a partir de distintas fuentes de información (diversos tipos de texto, imágenes, música, otros). Es por eso que, aunque el eje de los Proyectos de cada uno de los Cuadernos es el juego, algunas de las actividades que se presentan no son lúdicas y se alternan con las lúdicas. La intención es ofrecer ejemplos concretos para amalgamar los tipos de juego con el desarrollo de contenidos curriculares” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 10).

Frente a estas definiciones se diseñó una propuesta que garantizara que los niños tuvieran nuevas oportunidades de jugar, distintas de las clásicas experien-

cias que se limitan al juego en el patio y al juego en sectores: se procuró que las actividades contemplaran los tres tipos de juego (con reglas convencionales, dramático y de construcción) de manera equilibrada, regular y con articulación con otros contenidos del currículum a lo largo de un año escolar.

Motivó la definición de este esquema la preocupación por aquellos niños que sólo cuentan con la posibilidad de asistir un año a la EI, la edad obligatoria a nivel nacional (al momento de la implementación del Proyecto). Si no contaran en ese lapso con oportunidades de jugar, aprender jugando, aprender juegos que incluyan estos tres tipos, ya no podrían acceder a esas experiencias en el nivel primario.

“(…) El tema elegido en uno de los Cuadernos de la serie es “Casas, cuevas y nidos”. La idea es invitar desde el juego a la creación de múltiples ambientes y escenarios; indagar acerca de los objetos y los seres vivos, sus propiedades y sus modos de combinación para descubrir, analizar, aprovechar y modificar el entorno natural y social. (…)

En esta oportunidad el tipo de texto que se privilegia como fuente de información es el informativo (como la enciclopedia). Se pretende profundizar el conocimiento y la comparación entre los diferentes hábitats, los modos de edificación, etc.” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 12).

Cada tipo de juego se vincula con los propósitos y sentidos de los NAP, donde se puntualiza lo que en este texto se definió anteriormente: el juego con objetos y juegos de construcción permite:

“Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad. Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana. Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente” (NAP, p. 15), a través del “...reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. El reconocimiento de la existencia de fe-

nómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente (NAP: 20)” (en Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 12).

Para juego dramático, el tema seleccionado es hadas, brujas y duendes y el tipo de texto que se privilegia como fuente de información es el literario.

“Este Proyecto se inicia con la lectura de cuentos maravillosos, leyendas o poesías, en los que los protagonistas permitan imaginar otros mundos posibles, crear ambientes diversos y dejar volar la imaginación tomando como punto de encuentro las múltiples posibilidades que ofrece el juego simbólico” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 14).

En línea con lo que ya fuera planteado, los NAP definen que con el juego dramático se busca:

“Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.

(...) Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles (NAP, p. 14)” (en Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 14).

En ese sentido,

“(...) el reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales... la producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños... (y) la exploración, observación, interpretación de producciones artísticas”, (NAP, p. 18) son medios

para lograr estos propósitos” (en Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 14).

Para el caso de los juegos con reglas convencionales:

“(…) se plantea un Proyecto para armar un Álbum de juegos. Son propósitos de este proyecto aprender las instrucciones y los modos de jugarlos, las variaciones en su formato que le asignan los diversos jugadores; reconocer retahílas y rimas que relatan la regla. El tipo de textos que andamia este proyecto son los textos instructivos (manuales, instrucciones, recomendaciones)” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 15).

Los NAP establecen, en la línea de los desarrollos reconstruidos en capítulos anteriores, que este tipo de juego permite a los niños aproximarse a la comprensión de

“las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas...; valorar e identificar algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen; la propia historia personal y social... (NAP, p. 21)” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 15).

Asimismo, este juego posibilita reconocer el juego

“como contenido de valor cultural, incentivando su presencia en las actividades cotidianas” y encontrar nuevos formatos para “integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos (NAP, p. 14)” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 1: 15).

**Entonces ¿qué condiciones deben cumplir las propuestas implementadas en las escuelas para garantizar adecuadas experiencias de aprendizaje para los niños?** El Cuadro 14 presenta un resumen de algunos de los principales indicadores empleados para evaluar si las experiencias llevadas adelante por los maestros cumplían con las condiciones detalladas más arriba. Los mismos responden a cuatro dimensiones: i) Indagación de la temática del proyecto, ii) sis-

tematización de la información sobre dicha temática, iii) actividades de juego y iv) documentación de las experiencias a cargo de maestros y directores.

En las experiencias de juego, por ejemplo, se evaluó el tipo y cantidad de actividades, las intervenciones de los docentes, la gestión del tiempo y de los materiales, entre otros. Asimismo, para las actividades de indagación del tema del proyecto se evaluó el tipo de fuentes a las que se recurrió (textos, fotografías, material audiovisual, otros) y las instancias de consulta planteadas por los maestros, entre otros aspectos.

**CUADRO 14. Principales indicadores para evaluar las experiencias implementadas por los maestros**

<p><b>1. Indagación del tema del proyecto</b></p>	<p>¿Realizaron los docentes actividades de indagación de información sobre las temáticas de los proyectos de juego?</p>	<p>¿A través de qué fuentes?</p>	
<p><b>2. Sistematización de información</b></p>	<p>¿Se realizaron actividades de sistematización de información sobre las temáticas de los proyectos de juego?</p>	<p>¿Bajo qué registro?</p>	
<p><b>3. Juego</b></p>	<p>¿Se realizaron actividades de juego propiamente dicho?</p>	<p>¿De qué tipo?</p>	
		<p>¿Cuántas?</p>	
	<p>Mediación del maestro</p>	<p>¿Qué intervenciones asumió el docente?</p>	
	<p>Tiempo</p>	<p>¿Cómo se gestionó el tiempo?</p>	
	<p>Materiales</p>	<p>¿Qué tipo de materiales se utilizaron para que los niños jueguen?</p>	
<p><b>4. Documentación de experiencias</b></p>	<p>¿Los docentes documentaron las experiencias de enseñanza?</p>	<p>¿Bajo qué registro?</p>	
		<p>¿El registro evidencia un proceso en la implementación del proyecto?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos. Tipos textuales: literario, informativo, instructivo (libros, revistas u otros documentos)</li> <li>• Películas o audiovisuales</li> <li>• Experiencias directas, salidas</li> <li>• Intercambios orales</li> <li>• Apreciación de obras de arte</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Otras</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadros, carteleras, notas que resumen información</li> <li>• Intercambios orales</li> <li>• Dibujos</li> <li>• Construcciones</li> </ul>
	Por tipo de juego: en pequeño grupo, en grupo total, otro
	Ninguna/de 1 a 3/más de 3.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué consignas presentó?</li> <li>• ¿Colaboró en las situaciones de juego? ¿Cómo?</li> <li>• ¿Jugó con los niños?</li> </ul>
	¿Tuvieron los niños tiempo suficiente para desplegar el juego según el tipo de propuesta y el tipo de juego?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ludoteca del MEN (si es que estuviera disponible en la escuela)</li> <li>• Materiales elaborados para sostener y enriquecer el juego (ej. para el proyecto de juego dramático se elaboraron sombreros y capas)</li> <li>• Otros juegos y juguetes disponibles en la escuela</li> <li>• Materiales inespecíficos (telas, cajas, sogas, u otros)</li> </ul>
	Sala/patio/SUM
	Escrito/fotográfico/audiovisual
	No/parcialmente/adecuadamente

## ¿QUÉ RESULTADOS SE ALCANZARON?

Como se adelantó, cerca del 70% de las escuelas participantes realizaron experiencias adecuadas a los estándares en la implementación de los proyectos de juego de construcción y el 16% de las escuelas alcanzaron resultados parciales. Esta clasificación se dio en base a la ponderación de las dimensiones detalladas en el cuadro que resume los estándares. Por ejemplo, analizando el peso comparativo entre las actividades de juego y las actividades no lúdicas (como la indagación o sistematización de información).

Entre las instituciones en las que se alcanzaron resultados parciales se incluyen casos en los que, por ejemplo, los docentes presentan a los niños la temática del proyecto a través de uno o varios tipos de fuentes (lectura de cuento, lectura de imágenes e intercambio oral) pero no logran garantizar varias instancias de juego acordes a las características establecidas en los estándares. En algunos casos, como sucedió en una escuela de Tigre –registrado en el relato de la directora de la institución– el proyecto de juego de construcción sobre casas, cuevas y nidos se convirtió en un proyecto de ciencias naturales ya que se brindaron a los niños pocas ocasiones para jugar a construir, mientras la mayor parte del tiempo se destinó a indagar y sistematizar información a través de diversas fuentes.

También se tuvo en consideración la pertinencia en la selección de fuentes según el tipo de juego. Por caso, aunque para el juego de construcción se recomendaba la indagación de textos de tipo informativo, maestros de diversas escuelas seleccionaron un cuento clásico para caracterizar los tipos de vivienda: *Los tres chanchitos y el lobo*. Esta opción se consideró alineada con la propuesta; los docentes partían de textos conocidos y disponibles para abordar la temática. La pertinencia en la selección de fuentes según su disponibilidad y la facilidad en el acceso a ellas también fueron ponderadas. En algunos casos, las instituciones contaban con bibliotecas a las que podían recurrir; en otras los maestros utilizaron los materiales disponibles que encontraron más adecuados a los temas a abordar (esto puede apreciarse claramente en la selección de los casos 1 y 2) que se presentan en el próximo apartado.

Estas consideraciones fueron fundamentales porque el dispositivo de evaluación debía dialogar con las prácticas de los maestros en sus contextos, con sus

medios, sus posibilidades, sus historias, saberes y tradiciones sin suponer un perfil de docente homogéneo o ideal.

La evaluación también tuvo en consideración las condiciones materiales, la infraestructura de las escuelas y la diversidad de contextos en términos de ámbitos de localización y niveles de vulnerabilidad social, entre otras. Cuando se dispuso de información, se comparó la experiencia llevada adelante por los docentes con sus “puntos de partida”, sus conocimientos sobre el tema, sus prácticas y tradiciones. Por último, se tuvo en cuenta el tipo institucional de oferta que para los maestros representa –entre otros aspectos– si se desempeñan bajo la gestión de un equipo directivo de NI o de un director de primaria, lo que se complementa con localización de la sala (zona de centro o de frontera) y las posibilidades o limitaciones que esto implica.

Es de destacar que a pesar de lo pautado de las orientaciones para el desarrollo del proyecto de juego de construcción en los documentos de la serie, los docentes realizaron adecuaciones a las características de sus escuelas, a las condiciones y contextos de trabajo, al entorno, a sus posibilidades y al acceso a fuentes y recursos. Esto se evidenció, por ejemplo, en la selección temática: mientras que en algunas escuelas el proyecto sólo se centró en las viviendas e hizo hincapié en los contenidos del mundo social y el juego de construcción, otras seleccionaron contenidos del mundo natural. Esta opción se presentó con más frecuencia en Misiones, favorecida por el entorno de la ciudad Aristóbulo del Valle, como puede apreciarse en las fotos.



Papá guardaparque es entrevistado por los niños de una sala anexa de NI de una escuela de Aristóbulo del Valle, Misiones.



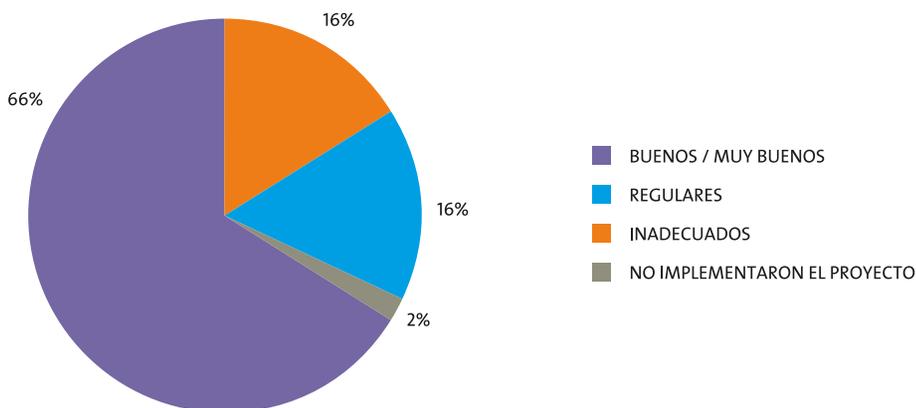
Nidos recolectados en una salida a visitar el entorno.

Tan sólo en el 2% de las instituciones la implementación de los proyectos no se alineó con las definiciones elementales señaladas anteriormente, y el 16% no desarrolló proyectos para este tipo de juego (Gráfico 19). La mayoría de estas últimas eran escuelas aisladas, y algunas atendían niños de comunidades originarias sin dominio del español.

Aun así, cabe destacar que una importante proporción de maestros a cargo de salas anexas a escuelas primarias (rurales o urbanas), en particular de Misiones, alcanzaron buenos resultados. Comparativamente, las salas anexas de jardines nucleados tuvieron desempeños regulares o inadecuados. La pertenencia a un JIN (que podía suponerse como una fortaleza relativa) se presentó como una desventaja respecto de la dependencia directa de direcciones de educación primaria. Una hipótesis que explicaría este fenómeno es el grado de autonomía con el que cuentan los maestros en uno y otro caso: la supervisión pedagógica de una directora de NI que rara vez se hace presente en la escuela implica para el maestro de sala anexa de JIN un compromiso en el seguimiento de pautas precisas en la planificación, organización del tiempo diario y semanal, sin un correlato de apoyo pedagógico directo, tal como se observara en Formosa.

En cambio, en Misiones, donde todos los maestros se encontraban bajo una dirección que no era específica del nivel (de primaria) se reconoció una autonomía relativa para el trabajo que redundó en mejores resultados. La baja intensidad de supervisión pedagógica dio lugar a que los maestros tuvieran una actitud más abierta a la implementación de los proyectos. También favoreció esta tendencia la proporción relativa de maestros noveles –más ávidos de formación y con una baja impronta de tradiciones fuertemente consolidadas– que alcanzaba el 47%, la más alta de las cinco jurisdicciones (Gráfico 7).

**GRÁFICO 19. Escuelas según resultados alcanzados en la implementación de proyectos de juego de construcción. En porcentaje**



Para el juego dramático los resultados no fueron muy alentadores, pero su análisis permitió identificar razones y brindó importantes aprendizajes que habilitaron a diseñar nuevas estrategias. Las escuelas que alcanzaron buenos resultados representan el 31% de los casos y las que alcanzaron resultados regulares –que evidencian avances parciales en la implementación de los proyectos– ascienden al 10% (Gráfico 20).

El juego dramático resultó el más difícil de comprender para los docentes. Tal como se planteó en el Capítulo 2, el diagnóstico evidenció que las experiencias habituales correspondían al juego en el sector de dramatizaciones y, bajo una concepción errónea, a las experiencias de actos o galas a propósito de la celebración de efemérides u otros eventos.

Un condicionante importante fue que en Misiones, Chaco y Formosa la formación de los docentes comenzó con el proyecto de juego dramático, habiendo dado por sentado erróneamente que los maestros contaban con conocimientos generales de la perspectiva de juego como contenido, las características de este tipo de juego y algunas alternativas para su enseñanza. Aún cuando los cuadernos detallaban una planificación específica que el maestro podía seguir al pie de la letra, todos decidieron llevar adelante sus propios recorridos. Esto habla muy bien de los docentes, que en ningún caso repitieron lo que estaba planteado en los cuadernos sino que adecuaron el proyecto a sus realidades. Uno de los principales problemas para el caso de juego dramático es que los maestros no contaban con los conocimientos de base que les permitieran recrear las planificaciones propuestas con sus propias iniciativas, por lo que, en muchos casos, fueron desacertadas las formas en que pensaron, planificaron y desarrollaron los proyectos de este tipo de juego. Desde el Proyecto se supuso que el juego dramático era un formato más universalizado en las salas, pero no resultó así (tal como se evidenció en el diagnóstico).

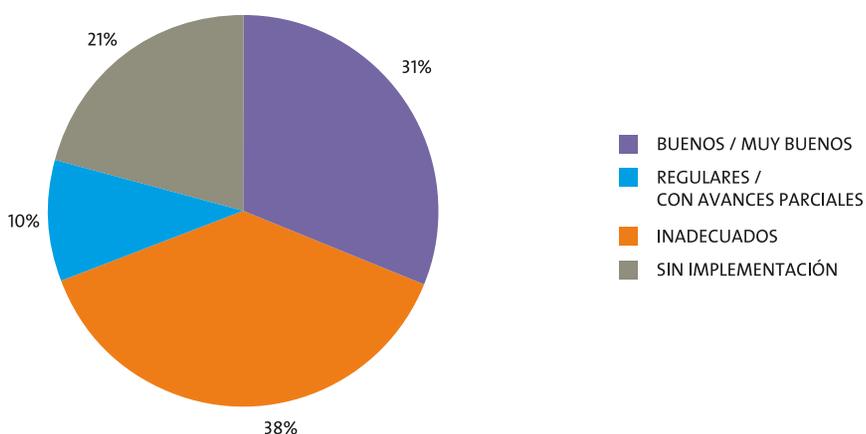
Frente a esta experiencia, en Tigre se inició la formación de los docentes con el tratamiento del juego de construcción para luego avanzar con juego dramático. Esto favoreció el logro de mejores resultados, sumado a que en la provincia de Buenos Aires se reconoce una tradición en juego dramático, que no está presente en las otras provincias, a través de diversas propuestas<sup>18</sup>. Por ello, llevar ade-

---

<sup>18</sup> En el Diseño Curricular de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires se plantea, por ejemplo, la realización de lo que allí se denomina juego trabajo. “Llamamos Juego Trabajo a la actividad en

lante la propuesta allí resultó más exitoso, aún cuando se tratara de un proyecto de juego ficcional, no cotidiano<sup>19</sup>. De hecho, de las 27 escuelas de Tigre (Gráfico 21), 15 tuvieron buenos y muy buenos resultados (56%) en juego dramático y 7 (26%) lograron avances parciales. En 3 de ellas se registró la misma cantidad de salas con resultados buenos y regulares (11%). Como se verá más adelante, la selección del caso que ilustra buenas experiencias en este tipo de juego corresponde a la provincia de Buenos Aires (Caso 3).

**GRAFICO 20. Escuelas según resultados alcanzados en la implementación de proyectos de juego dramático. En porcentaje**

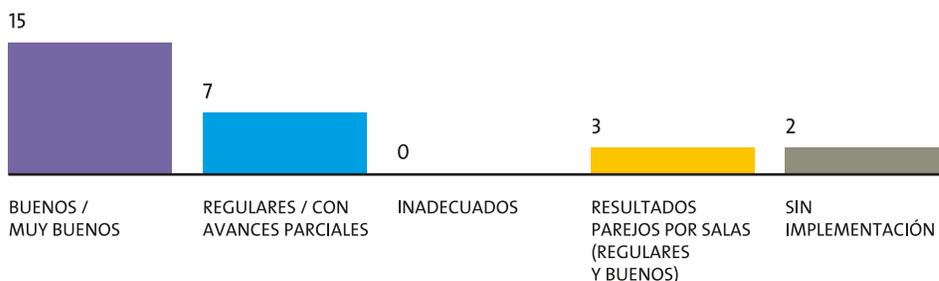


la que se recrea un aspecto de la realidad; por ejemplo: la verdulería, un viaje en lancha colectiva, la sala de primeros auxilios, el mercado, el puerto, etc.; o una temática fantástica; por ejemplo: los monstruos, el viaje a la luna, la fiesta de disfraces, etcétera. Esta recreación (de la realidad o de la fantasía) se realiza a través de distintos tipos de situaciones en las que los niños pueden optar por diversos materiales y propuestas, conformando subgrupos para organizar el espacio y elaborar materiales de juego. Hay distintas posibilidades de organizar y desarrollar el juego trabajo y se sugiere utilizarlas todas, variando su planificación de modo tal que los niños tengan mayores posibilidades de exploración de juegos.

Este tipo de juego permite que los niños recreen el conocimiento social y natural, y adquieran nuevos conocimientos a partir de las situaciones que surgen en el desarrollo del juego y en el intercambio con los otros niños. (...) (Diseño Curricular para la Educación Inicial. Provincia de Buenos Aires, 2008: 35 y 36). En la perspectiva que asume el Proyecto, la denominación de juego trabajo refiere a la de libros clásicos de NI (Bosch, Menegazzo y Gally, 1969 y Fritzsche y Duprat, 1969) en la que se designa un tipo de actividad organizada en pequeños grupos en la cual los niños eligen un sector de la sala para jugar. También llamado juego en sectores o multitarea (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, 2010). A pesar de esta diferencia en las denominaciones, interesa aquí destacar que lo que plantea el Diseño Curricular remite en definitiva a una propuesta de juego dramático.

<sup>19</sup> Tal como se aclaró antes, el tema del proyecto de juego dramático es “Hadas, brujas y duendes”.

**GRÁFICO 21. Resultados de implementación de proyectos de juego dramático, por escuela. Tigre, 2011**



Según los resultados promedio para las cinco provincias, el 20% de las escuelas no llegó a implementar el proyecto de juego dramático y el 38% lo implementó inadecuadamente. La experiencia evidencia que la formación en cada tipo de juego requiere de un plan de trabajo de por lo menos un año con no menos de seis jornadas presenciales de ocho horas, en simultáneo con la implementación del resto de las líneas de acción.

A las razones señaladas deben sumarse las debilidades del propio dispositivo de intervención, identificadas en el monitoreo. La intensidad y regularidad de las acciones del segundo año de trabajo y la adición de las nuevas líneas de acción y de los ajustes a la lógica de las jornadas presenciales, así como la institucionalización de acuerdos para la implementación y documentación de las experiencias, explican en gran parte los logros del proyecto de juego de construcción y las limitaciones del juego dramático (que fuera implementado en el primer año).

Respecto de juego con reglas convencionales, la cantidad de tiempo dedicado a la formación de los docentes en juego dramático y de construcción impidió avanzar en su abordaje en todas las provincias. Tal es así que en Misiones y Formosa no pudo ser abordado. En Chaco, en cambio, se alcanzó a iniciar el tratamiento de este tema por la disponibilidad de días de capacitación garantizados por el Ministerio de Educación provincial en el marco su plan de capacitación para el nivel<sup>20</sup>. Para ello se elaboró un material que reemplazó el Cuaderno 4 de la serie con una propuesta más sencilla y accesible para los maestros. Este nue-

<sup>20</sup> La descripción de este plan de trabajo acordado con la provincia de Chaco se describió en el Capítulo 3.

vo material, que fue publicado en 2014 como Cuaderno 8 de la serie, versó sobre el armado de un álbum de juegos que incluyó especialmente el tratamiento de los juegos tradiciones. Tal como se plantea en dicho cuaderno:

“Sobre los juegos tradicionales se ha escrito abundantemente y todos conocemos algo acerca de ellos tanto a través de lecturas específicas, como gracias a nuestra participación en la vida social y cultural en las comunidades de las que formamos parte. Cada uno de nosotros atesora en su memoria el modo de jugarlos por el mero hecho de haber participado alguna vez de ellos.

Son juegos que poseen reglas de fácil comprensión, memorización y respeto. Las reglas tienen matices diferentes según el lugar donde se juegue y presentan modificaciones que no afectan el sentido del juego (ver Cuaderno 4 pág. 22).

Tienen como particularidad, la posibilidad de combinar distintas coreografías a partir de canciones, diagramas dibujados en el piso o requerir objetos sencillos de uso cotidiano como sogas, elásticos, pelotas, pañuelos y anillos que acompañados de ciertas reglas definen al juego. Las reglas, generalmente están escondidas en esos cantos, diagramas u objetos que los limitan y acompañan. Son juegos que no requieren mucho material, no son costosos, se comparten simplemente y son practicables en cualquier momento y lugar” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 8: 15).

Como lo adelantamos, en la provincia de Buenos Aires el plan de formación se replanteó de acuerdo con los resultados del monitoreo en las provincias de Chaco, Misiones y Formosa. Se inició el ciclo con el tratamiento de juego de construcción; luego se priorizó el tratamiento de juego dramático y, por último, el juego con reglas convencionales.

Para el proyecto “Hadas, brujas y duendes” se contaba con la posibilidad de realizar un seguimiento del trabajo de los docentes y directivos a través de la estrategia de asesoramiento en las escuelas durante el segundo cuatrimestre. Para cada una de ellas se garantizaron al menos dos visitas con observaciones y entrevistas a cargo de los profesores responsables de cada grupo de instituciones y de la referente pedagógica local.

Se trató el proyecto de juego con reglas convencionales en la última jornada presencial, de cierre del Proyecto, luego de la cual no podría llevarse adelante un seguimiento y asesoramiento en las escuelas. Esta decisión se basó en los resultados del diagnóstico de las escuelas de esta provincia a través del cual pudo reconocerse que el juego reglado estaba muy extendido y constituía el tipo privilegiado en las prácticas y propuestas en las instituciones.

Finalmente, en el caso de Corrientes, dado que sólo se contó con un año de trabajo y con la posibilidad de realizar tres jornadas de formación presenciales, se formuló un plan de trabajo distinto. En la primera jornada se realizó una presentación general de la perspectiva de juego y del proyecto de juego de construcción, que fue tratado nuevamente en la segunda jornada; y se dejó para la tercera y última jornada presencial la presentación del proyecto de juego reglado. Se excluyó el tratamiento del juego dramático ya que la experiencia indicaba que su tratamiento sin el correspondiente asesoramiento a las escuelas no redundaría en el logro de resultados adecuados. Aquí se utilizó como material bibliográfico el mismo documento que en Chaco sobre la confección de un álbum de juegos sobre juegos tradicionales.

“El objetivo del Proyecto consiste en instalar en el marco de la vida cotidiana de la sala la posibilidad de jugar juegos tradicionales, y hacer de los patios y espacios de la escuela y el jardín, lugares donde estos juegos formen parte de alternativas lúdicas posibles para los niños. Dado que en la mayoría de los casos, los patios y el terreno de la escuela suelen estar “abiertos” a los hermanos mayores de la Primaria, las familias y el barrio en general, se pretende hacer de estos lugares escenarios de alternativas que recuperen, instalen o fortalezcan la cultura lúdica de los protagonistas de la comunidad educativa. Es una propuesta que puede articularse con la Escuela Primaria en la medida en que estos espacios sean compartidos y se alcancen acuerdos fructíferos para que todos los niños puedan contar con la posibilidad de disfrutar de ofertas que contemplen juegos abiertos a todos” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 8: 9).

En perspectiva, consideramos fundamental producir nuevos documentos para la serie de juego en base a los resultados presentados aquí. De hecho, ya se elabo-

raron cuatro nuevos cuadernos que continúan la serie, uno de ellos sobre juego dramático que incluyó definiciones más claras y alternativas variadas para la implementación del Proyecto. El tema en esta ocasión es “Princesas, príncipes, caballeros y castillos”. También se incluyó el documento sobre juegos tradicionales y se abordó el tratamiento de la gestión del espacio escolar como un ambiente de aprendizaje –lo que complementó los planteos del Cuaderno 1, en el que el hincapié estuvo puesto en la gestión del tiempo escolar–.<sup>21</sup>

### 4.3. Casos que ilustran buenas prácticas en proyectos de juego<sup>22</sup>



#### CASO N°1

Jardín de Infantes “Capullito de algodón”. Clorinda, Formosa.  
Sala 5 años. Proyecto: “Casas, cuevas y nidos”.



El Jardín de Infantes “Capullito de algodón” cuenta con un edificio sede en la localidad de Montoya en el Barrio 500 viviendas (construido como parte de un plan de vivienda) y con dos anexos ubicados en lugares periféricos de la ciudad.

<sup>21</sup> Cuaderno 5: *Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje.*

Cuaderno 6: *Juego de construcción. Caminos puentes y túneles.*

Cuaderno 7: *Juego dramático. Princesas príncipes, caballeros y castillos.*

Cuaderno 8: *Juegos con reglas convencionales. Así me gusta a mí.*

Disponibles en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources\\_10848.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm)

[http://www.oei.org.ar/lineas\\_programaticas/investigacion\\_educacion\\_infantil.php](http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/investigacion_educacion_infantil.php)

<sup>22</sup> Agradecemos a Carola Juli la sistematización de la información y colaboración en la escritura que corresponde a los casos que ilustran buenas prácticas de juego y alfabetización.

El edificio de la sede es de material y cuenta con un patio muy amplio con un árbol grande que brinda una agradable sombra en los días de altas temperaturas típicos de la zona.

La maestra partió de una presentación del proyecto “Casas, cuevas y nidos” a través de una reflexión compartida con los niños acerca de los distintos tipos de vivienda. En diferentes momentos se valió del análisis de imágenes de viviendas de diversas características según el lugar que habitan los hombres de acuerdo al clima y la zona (rural o urbana). A lo largo del proyecto también recurrió al análisis de imágenes que caracterizaban viviendas construidas en otros tiempos.

Así, en las láminas de colores se incluían: un edificio de varios pisos, una choza de paja y madera, una casa de material con techo a dos aguas, una tienda de cuero, un íglú, castillos y una granja, entre otras imágenes.

A medida que se fue llevando adelante el intercambio, la maestra sistematizó y resumió la información por escrito en un afiche, organizada en dos columnas: en una incluyó los nombres de las viviendas y en otra detalló los materiales con los que están fabricadas.

La docente les planteó a los niños que durante este proyecto realizarían averiguaciones acerca de las características de las viviendas del entorno y que construirían también casas con distintos materiales en la escuela.

Después de una indagación inicial la maestra planteó un juego de construcción. La consigna fue que construyeran casas en las que pudieran entrar con las mesas y sillas de la sala y con telas que ella proveyó para facilitar las construcciones y que resultaron útiles en especial para resolver los techos.

Como puede apreciarse en las imágenes, en la situación de juego se utilizó todo el espacio de la sala y el mobiliario. Con el apoyo de la maestra los niños pudieron apropiarse del mismo y gestionar las construcciones de tal modo que resultaran adecuadas como casas en las que ellos pudieran entrar.

“Los niños al construir imitan, copian o repiten estructuras ya realizadas y, además, reelaboran su experiencia y edifican realidades nuevas. Son los objetos sobre los cuales operan y la po-

sibilidad de construir esa experiencia en el tiempo y en el espacio, con otros, los que permiten que los niños combinen y creen” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 6: 22).

La maestra asistió a los niños cuando la tarea a realizar resultaba muy compleja para ellos, en particular para que los muebles se mantuvieran estables, y colaboró en la resolución de que los techos se mantuvieran firmes por ser de tela.



De a poco se fueron logrando los objetivos.



La mayoría trabajó en equipo, en pequeños grupos, aunque hubo algunas excepciones: niños que construyeron “casitas individuales”.



A la vez que los niños construyen se da un proceso de exploración del material que impone límites físicos para llevar adelante las obras. Transitaron por un proceso en el que a través de sucesivos ensayos para alcanzar la construcción deseada, pudieron seleccionar la forma de disponer de los materiales (en este caso, centralmente el mobiliario) y manipularlos para lograr su objetivo.

“Los materiales y objetos que se utilizan para construir son herramientas/objetos culturales (...)”<sup>23</sup> que; según sus características, la forma en que se presentan en diseño, cantidad o calidad y el contexto en que se los sitúa; le permite a los niños interactuar con ellos de diverso modo” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 6: 22).

Al jugar los niños los utilizan y producen nuevos objetos. El juego de construcción crea un nuevo producto que es “fruto de la imaginación de los niños”. Pero este producto no surge de la nada: la imaginación está respaldada por los objetos y por los modelos que guían u orientan la construcción (tanto en el sentido de ideas interesantes como de modelos reales como una casa, torre, edificio, puente, etc.). Una actividad que en principio es espontánea y auto-regulada, se transforma en consciente y voluntaria. Estos dos atributos son esenciales a la hora de considerar la construcción del conocimiento y marcan la diferencia entre el juego como actividad propia de los niños y el juego en contextos escolares. La ocasión de llevar adelante un juego de este tipo es una experiencia singular del contexto escolar, en particular por: el tratamiento de la temática que lo fundamenta, las reflexiones que se dan al respecto, el trabajo en grupo, junto con otros y la guía permanente de un adulto educador.

---

<sup>23</sup> Para ampliar, Sarlé, 2006; Sarlé y Rosas, 2005.

Se reiteraron las ocasiones para construir y luego jugar dramáticamente a partir de dichas construcciones. Esa es otra característica del juego de construcción: genera escenarios para realizar situaciones de juego dramático. Así, armar pistas para autos da lugar a que los niños jueguen con los autos a las carreras; construir casas permite jugar a que se vive en ellas, se asumen roles de distintos miembros de la familia y se disparan guiones y acciones características de dichos roles, como se observa en las fotos.



Niñas tomando una merienda dentro de la casa que han construido.

Además de abordar la temática de las viviendas, la maestra planteó la indagación de los lugares en los que habitan diversos animales, es decir algunos aspectos del mundo natural para dar lugar a nuevas propuestas de juego de construcción. Al tratamiento del tema casas, se sumó el de cuevas y nidos. Para ello, la docente propuso cambiar la fuente de indagación. En esta ocasión llevó adelante una salida por el barrio para observar, recabar información y analizar tanto el entorno social relacionado con lo que habían trabajado hasta entonces como algunos aspectos del ambiente natural de la zona en la que viven. Una de las actividades propuestas por la docente, previa a la salida, fue un intercambio en el que plantearon y listaron el tipo de viviendas con las que podrían encontrarse en el entorno inmediato.

Así, el recorrido se inició en el patio de la escuela y siguió por el barrio.



La maestra realizó un registro fotográfico de lo que fueron observando. Se identificaron hormigueros y distintos tipos de nidos. Se reflexionó sobre su ubicación, sus estructuras y los materiales con los que fueron construidos. También se observaron nidos ubicados no sólo en los árboles sino en otros lugares, como postes de luz.

También se observaron distintas edificaciones (con techos de diversos materiales como chapa) y algunas construcciones en proceso. Se reflexionó acerca de los materiales que se utilizan para construir edificios con variadas finalidades y viviendas: cal, arena, agua, piedras, acero, ladrillos, cemento.

Después de la salida, la maestra continuó con el tratamiento del proyecto y dio lugar a una reflexión compartida en la que se identificaron y diferenciaron las características de las viviendas y de los nidos, cuevas, hormigueros y aquello que ellos suponían que podrían encontrar en el entorno y lo que efectivamente pudieron observar.

La maestra sistematizó por escrito la información producto de los intercambios en cuadros (en papel afiche) que comparaban las características de las casas, las cuevas y los nidos. Todo el material consultado, las imágenes y los escritos colectivos realizados al estilo de dictado al maestro, permanecieron en las paredes de la sala como material de consulta y referencia permanente a lo largo de la implementación del proyecto.

Otra fuente de información utilizada por la maestra fue la lectura de un cuento clásico que resultó recurrente en muchas instituciones frente al tratamiento del tema casas, *Los tres chanchitos* y *el lobo*. Aunque en general se promovió la consulta de textos informativos para este proyecto, es esperable que al iniciar la implementación de proyectos didácticos como estos, los docentes recurran a fuentes y textos disponibles y conocidos por ellos. Al momento de la implementación de este proyecto de juego de construcción la escuela no contaba con dotación de biblioteca ni de ludoteca del MEN, dotación de la que fue destinataria al año siguiente.

Otra de las propuestas llevadas a cabo por la maestra fue la construcción de casas con material descartable, en este caso, cajas de cartón.

“Los objetos provocan un tipo de experiencia que es a la vez física (los objetos tiene ciertas propiedades y reaccionan en función de ellas) y cultural (son objetos artificiales –cajas, bloques, tubos, etc.– producidos por alguien con una finalidad específica con un significado asignado dentro de una cultura que puede, por medio del juego, alcanzar otros significados de tipo subjetivo)” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, Cuaderno 6: 22).

De manera colectiva realizaron casas como la que se presenta en las fotografías en las que puede observarse la resolución de las aberturas (puerta y ventanas) en las que jugaron tanto en la sala como en el patio.



En resumen, a pesar de las limitaciones en la disponibilidad de material de textos para niños y de juguetes para construir, esta maestra tuvo la capacidad de adaptar el proyecto “Casas cuevas y nidos”, garantizar instancias de indagación de distintas fuentes relacionadas con el tema, sistematizar dicha información, analizarla y compararla con los niños y dar ocasiones para jugar a construir con consignas específicas, diversos materiales en el marco de un trabajo de equipo y con su disposición permanente.





## CASO N°2

Sala de nivel inicial. Arco iris. Escuela Normal Superior N°6.  
Aristóbulo del Valle, Misiones. 5 años.  
Proyecto: “Casas, cuevas y nidos”.



La Escuela Normal de Aristóbulo del Valle cuenta con oferta de NI, primario, secundario y superior no universitario. Está ubicada dentro del área urbana de la localidad. El NI funciona en un espacio alejado de la escuela. Es una construcción antigua pero en buen estado de conservación.

El patio es un predio cercado con algunas hamacas. Se encuentra cuidado y limpio. Está equipado con una cocina en la que se prepara la merienda y el desayuno. Los sanitarios se encuentran dentro de la sala, y las condiciones de higiene y mantenimiento son muy buenas.



El espacio, agradable y limpio y cuidado, se divide en sectores.

La maestra planteó la presentación del proyecto a partir de un intercambio inicial en el que conversaron sobre las características de las casas de los niños: los materiales con los que están construidas, la forma en que se construyeron, sus dimensiones. Además, aprendieron una canción sobre las casas que cantaron con el profesor de música.

En otra instancia la maestra propuso un juego de construcción: “Construir todos juntos una gran casa para meternos dentro”. La maestra contó con la colaboración del maestro de música y puso a disposición de los niños una estructura de rejas con la que garantizaron el armado de tres paredes. Utilizaron sogas para reforzar las uniones. Con unas varillas armaron la estructura del techo y utilizaron un caño como columna central. Finalmente revistieron toda la estructura con telas.

Luego la maestra les planteó a los niños que jugaran dentro de la casa y les ofreció que usaran los disfraces disponibles en la sala.



Otra de las actividades de indagación que propuso la maestra fue una salida para observar las construcciones de la zona. En esa oportunidad pudieron ver: casas de ladrillos y de madera, con techos de tejas, chapa, zinc y cartón, bajas y grandes con más de una planta. También observaron construcciones que no son viviendas, como locales comerciales.

Al volver de la salida registraron lo observado por medio de dictado al maestro. La siguiente propuesta de la docente fue volver a jugar a construir casas pero en una pequeña escala y con otros materiales: bloques de encastre. En esta ocasión se orientaron las construcciones al modelo de casas de ladrillos observado en la salida.



La maestra también propuso realizar un registro gráfico de lo observado: los niños pintaron casas con témperas. Luego planteó iniciar una indagación sobre las aves y sus nidos y les pidió a los niños que relevaran información con sus familias, quienes también recolectaron nidos de diferentes lugares y los llevaron a la sala. Entonces la docente dispuso de un lugar dentro de la misma para ubicar los nidos.

En otra actividad realizaron una visita a una biblioteca para relevar más información acerca de los nidos y cuevas en los que habitan diversos animales. Tras realizar dicha indagación la maestra propuso armar cuevas con nuevos materiales, telgopor, papel, engrudo, piedras pequeñas que más tarde fueron pintadas con témperas. En otra ocasión volvieron a armar cuevas y nidos con diferentes materiales, entre los que se incluyeron arcilla y paja.



Otra de las actividades que propuso la docente fue observar, en varias oportunidades, a dos parejas de horneros que armaron sus nidos en el patio de la escuela.

La maestra entonces les pidió a los niños que buscaran información sobre el hornero con sus familias. Además lo hicieron en la biblioteca escolar y leyeron un cuento sobre estas aves.



Con la ayuda de las familias y la comunidad recolectaron 1.200 envases de leche y jugo para volver a jugar a construir una casa en la que pudieran entrar, esta vez con material reciclable, que presentó nuevos desafíos.

Y finalmente volvieron a jugar en la casa que construyeron entre todos.



### CASO N°3

Jardín N° 925. Benavídez, Tigre, provincia de Buenos Aires.  
Proyecto: “Hadas, brujas y duendes”.



El Jardín 925 de Benavídez fue construido en 2003 en un barrio de casas a treinta minutos de la estación de Tigre. En su edificación predomina la chapa pintada que, a pesar de ser provisoria, se encuentra en excelente estado. Cuenta con un salón de usos múltiples a través del cual se accede por el frente a las tres salas, por un extremo a los baños y por otro a la cocina y la dirección. Las salas son amplias y luminosas. Asisten diariamente 150 niños distribuidos en dos turnos (mañana y tarde) que funcionan de forma independiente.

El equipo directivo está formado sólo por la directora, que ejerce esa función desde 2008 y asiste al jardín los martes, jueves y viernes en el turno mañana y los lunes y miércoles en el turno tarde. Ella acompañó y estimuló la implementación de los proyectos de juego y realizó un registro fotográfico del proceso.

En esta sala (de 5 años) se desarrolló una propuesta de juego dramático como juego grupal<sup>24</sup>. El tema fue “Brujas, hadas y duendes”. Iniciaron el proyecto con lecturas variadas al respecto: además de cuentos tradicionales en los que suelen aparecer estos personajes, la maestra leyó a los niños un libro sobre brujas de cuentos clásicos que les permitió establecer semejanzas y diferencias según el país de origen de cada una. El libro resultó un aporte enriquecedor ya que no sólo brindó información sobre la temática sino que además puso a los niños en contacto con imágenes con una estética singular.

---

<sup>24</sup> Los tipos de juego dramático se detallaron antes.



Aunque la mayoría de los niños contaba con información o tenía un contacto previo con el tema, la docente profundizó esos saberes para enriquecer la experiencia. Utilizó fuentes diversas, en particular los textos literarios (pero también informativos) con los que los niños pudieron comprender los atributos de los roles a interpretar, las acciones características de cada uno de los roles y las secuencias o guiones temáticos en torno al argumento en los escenarios adecuados.

Observaron imágenes –incluidas obras de arte presentes en uno de los libros– y compararon los personajes teniendo en cuenta sus vestimentas, personalidades y viviendas. Además aprendieron y cantaron canciones sobre brujas. Para documentar la información recabada se utilizó la estrategia de dictado al maestro, identificando elementos que los ayudarían a jugar tales como:

- Escobas
- Calderos para pociones
- Castillos
- Varitas
- Casas feas
- Gorros de colores
- Sombreros
- Cuevas
- Alas

Así los niños –aunque aún no dominaran la escritura– participaron del acto de escribir por medio del dictado a la maestra y comenzaron a preguntarse acerca del sentido de “esas marcas” que la maestra fue dejando sobre el papel, al mismo tiempo que experimentaron algunos de los propósitos de la escritura: conservar la memoria e informar.

De este modo pudieron caracterizar los distintos personajes. En sus palabras:

- Las hadas vuelan, son buenas, viven entre las flores, puede haber “hados”, utilizan polvos mágicos.

- Los duendes tienen amigos duendes, son pequeños y se esconden en los árboles. Son ayudantes de Papá Noel.
- Las brujas vuelan, hacen pociones y brujerías, viven en el bosque.

Orientados por la maestra, los niños realizaron el registro en dos etapas. En la segunda la descripción fue más detallada y las comparaciones más precisas, debido a la mejora en la capacidad de seleccionar información gracias a las experiencias previas y al incremento del vocabulario específico. Además en esta ocasión el portador fue un papel afiche, que pudo conservarse durante la implementación del Proyecto.



Escenarios armados por los niños y la maestra. Pintaron sobre paneles.

Afiche armado en base al dictado a la maestra con las características de hadas, brujas y duendes.

En otra instancia se trabajó sobre los escenarios, delineados con el aporte imaginario de los niños y material de los padres, lo que permitió emular en la sala un bosque en el que habitaran hadas y brujas. Se delimitaron sectores diferenciados por paneles dibujados y pintados, en cada uno de los cuales transcurrieron distintas escenas de juego.

El trabajo se completó con la confección de disfraces para la dramatización, acordes a lo investigado sobre los personajes: alitas y varitas para las hadas, capas y sombreros para los brujos. Disfrazados, los niños asumieron diversos roles para el juego, que no fueron fijos de modo que los niños pudieran explorar más de uno. Desempeñaron acciones de esos personajes. Una niña, por ejemplo, le dijo a otra vestida de bruja: “Vos me embrujás y yo me duermo”.



Al inicio del juego se observó desorganización, pero el transcurrir del tiempo lúdico y las intervenciones de la docente aportaron orden a la situación. La propia maestra asumió roles pero se mantuvo como observadora, estimuló guiones de dramatización al realizar preguntas como “¿Qué hacían los brujitos con las hadas?” y “¿Las hadas con las princesas?”. Así fueron surgiendo argumentos breves como “La princesa que se duerme porque la embrujaron y la despiertan las hadas, los brujos que se ponen de acuerdo para correr a las hadas”.

Durante el transcurso del proyecto de juego dramático, en cada instancia, la maestra propuso llevar a cabo un baile de rondas para dar cierre a cada ocasión de juego y para que todos juntos despidieran a los personajes hasta la siguiente oportunidad. Utilizaron por ejemplo la canción de “La bruja tapita” para cerrar las dramatizaciones.



Ronda para dar cierre a las actividades de juego.

Títeres y maquetas realizadas por los niños que utilizaron en juego dramático en pequeño escenario.

A partir de la información recabada y de la experiencia en juego dramático los niños confeccionaron una maqueta y títeres de cada uno de los personajes que previamente habían sido roles dramatizados. En juegos de rincones los niños siguieron interpretando los personajes utilizando títeres, de modo que sostuvieron la acción dramática desplazándola del sujeto niño al objeto.

#### **4.4. Los resultados en los proyectos de alfabetización**

La prioridad para el trabajo en alfabetización se basó en los mandatos de los NAP y se concentró en el acercamiento sistemático de los niños al lenguaje escrito a través de la lectura del maestro y de la exploración y frecuentación de distintos tipos de textos. Se procuró garantizar algunas experiencias fundamentales que el NI debe ofrecer a los niños en esta materia (NAP Nivel Inicial: 19):

- La escucha regular de lecturas a cargo del maestro de textos variados.
- La participación en situaciones de lectura y escritura que propicien el disfrute de las mismas y que permitan de a poco ir comprendiendo los sentidos del lenguaje escrito: para qué se lee y se escribe.
- La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura a través de la generación de situaciones de indagación de textos de la biblioteca.
- La iniciación en la apreciación de la literatura.

La lectura permite despegarse del aquí y ahora, del mundo inmediato y conocer sobre situaciones, personas y lugares lejanos, presentes o pasados. También permite imaginar el futuro, reflexionar, sentir y puede inspirar a actuar.

Los niños aprenden sobre el lenguaje escrito desde muy pequeños y fuera del contexto escolar. Pero aprender a leer es un proceso largo y complejo que implica responsabilidades específicas para el NI, máxime cuando se trata de enseñar a niños de 5 o 4 años que cursan sólo uno o dos años en este nivel y cuyas experiencias extraescolares resultan limitadas porque en sus familias las prácticas de lectura son exiguas y los materiales de lectura sumamente escasos.

“Es necesario señalar que la diversidad de lecturas en el contexto escolar no puede ni debe quedar librada a lo que los niños propongan, a los materiales que traigan, a las situaciones que surjan. Tales demandas no cumplen, necesariamente, con el amplio espectro de prácticas sociales de lecturas: nadie puede demandar ni proponer sobre lo que no conoce. Cuando se trata de enseñar a leer, es responsabilidad escolar asegurar que la más amplia gama de situaciones y textos se presenten en las aulas para que los niños tengan todas las oportunidades que necesitan para transformarse en lectores críticos” (Castedo, 1999, citado en el Diseño Curricular de Educación Inicial, DGCyE, p.119).

Debe tenerse en cuenta que:

“Aprender a leer es enfrentar textos reales, completos y auténticos desde el inicio (...) leer es interrogar un texto, actuar sobre él, formularse interrogantes acerca de lo que dice” (Bello y Holzwarth, s/a: 18).

Los textos pueden ser de distinto tipo y responder a diversos propósitos. Es por eso que, además del cuento como texto privilegiado en el NI<sup>25</sup>, es altamente recomendable que los niños exploren, conozcan y comprendan distintos tipos de texto. Cada uno de ellos contemplará aprendizajes singulares ligados al sentido por el que se lo lee. Aunque también, según la situación y los propósitos que tengan los lectores, varios sentidos pueden ser compartidos.

(...) todas las personas leen para:

- Obtener una información precisa. (...) Por ejemplo, (...) el horario en que se proyecta una película en la guía de espectáculos del diario, o una palabra en el diccionario, (...), etc.
- Obtener una información de carácter general, cuando quiere saber de qué trata un texto, tener una idea general acerca de él. Para esta ocasión, hojea ese texto –una revista, un diario, un libro– y lee sólo algunos títulos, algunos párrafos.

---

<sup>25</sup> Véase en el Capítulo 2 el apartado sobre alfabetización.

- Disfrutar de un texto ficcional, es decir, contactarse placenteramente con la literatura. Aquí aparece una fuerte carga personal y emocional. (...)
- Seguir instrucciones. En (...) un juego o (...) una receta de cocina.
- Comunicar algo a una persona que está lejos, cuando lee una carta o un correo electrónico.
- Comunicar un texto a una persona o a muchas, en el caso en que esté frente a otro/s que espera/n escuchar su lectura para informarse o emocionarse. Sería el momento en que lee un texto informativo (un discurso, un acta) o cuando da a conocer una producción subjetiva en la que expresa sus sentimientos (un poema, un cuento).
- Recordar algo que debe hacer, cuando recurre, por ejemplo, a una agenda.
- Aprender. En este punto es importante destacar que, a pesar de que siempre que se lee se aprende, hay situaciones específicas en las que usted aborda un texto, seleccionado especialmente, para ampliar la información que posea acerca del tema en cuestión. (Bello y Holzwarth, s/a: 20).

Estos sentidos y prácticas son contenidos escolares que el NI debe enseñar progresivamente.

La presencia de textos en las salas de NI constituye una condición para el proceso alfabetizador. Su organización y accesibilidad son dos aspectos indispensables a considerar desde el punto de vista didáctico. Es por eso que se diseñó un proyecto básico, denominado “Biblioteca”, de acuerdo con los resultados del diagnóstico. Las propuestas de enseñanza pretendieron que se pudiera garantizar:

- La lectura frecuente de cuentos y otro tipo de textos a cargo del maestro.
- La organización de la biblioteca de sala o de la biblioteca institucional según la disponibilidad de las escuelas.

- La organización e implementación del sistema de préstamos.
- La exploración de textos.

Para ello:

- Cuando fue necesario, se realizó una adecuada selección y dotación de textos que contempló distintos tipos textuales (cuentos, historietas, novela, leyenda, enciclopedia o revistas informativas, poesías y versos) y diversos contenidos. Esto no implicó una alta erogación sino criterios claros para realizar la selección en base a material editorial accesible y disponible en el mercado local. También significó, como lo plantearon en una escuela intercultural bilingüe del Chaco, poder prescindir de textos que no cumplen estas condiciones y que están en mal estado en las escuelas.
- Se orientó la realización de una organización pertinente de los textos a través del armado de una biblioteca atractiva, nutrida, que invite a conocer y a indagar. Este fue un trabajo necesario aun en las escuelas que habían sido dotadas con la biblioteca del MEN ya que se registraron casos en los que las cajas en las que llegaron los libros aun no se habían abierto. La accesibilidad a los textos por parte de los niños fue una variable que se consideró y se evaluó.
- Se procuró la organización de la biblioteca y del sistema de préstamos y su correspondiente implementación.
- Se fomentó la lectura recurrente, sostenida y de complejidad creciente de todos los tipos textuales a lo largo del año escolar a cargo del maestro como mediador de la lectura. Para esto fue necesario establecer un plan de lectura de los textos por parte de los maestros, ya que para la gran mayoría se trataba de obras desconocidas.
- Se promovió la exploración de los distintos tipos de texto por parte de los niños, lo que implicó un acceso abierto, ordenado y frecuente al material.

Por medio de estas situaciones se intentó favorecer diferentes prácticas de lectura en la escuela promoviendo la formación de una comunidad de lectores, con los docentes y los niños como protagonistas.

El proyecto “Biblioteca” tuvo muy buena recepción por parte de los maestros y directores, así como también de los equipos técnico-políticos locales. Los logros pudieron apreciarse en diferentes acciones: los docentes empezaron a implementar las propuestas y realizaron planificaciones de muy buena calidad. Más del 70% de las escuelas desarrollaron el proyecto cumpliendo con la mayoría de las condiciones detalladas, y su distribución por provincia resultó homogénea –a pesar de que las experiencias previas de los niños del ámbito rural estaban muy lejos del planteo general del proyecto, como puede apreciarse en el siguiente testimonio de una docente de NI a cargo de una sala anexa en una escuela primaria rural de Aristóbulo del Valle, Misiones.

“Cuando empezamos con el Proyecto de Biblioteca de sala, reuní a los chicos en ronda y les pregunté:

—Chicos ¿ustedes saben qué es una biblioteca?

Entonces uno de ellos respondió:

—Una vaca, maestra.

Y otro agregó:

—Un animal, maestra.

Sólo una de las niñas, del total de 17 niños de la sala, afirmó:

—Algo de los libros, maestra.

Entonces comenté:

—A ver... una biblioteca no es una vaca, tampoco es un animal.

Es algo relacionado con los libros y nosotros vamos a aprender bien qué es, de qué se trata. Para eso, vamos a hacer una visita al pueblo, para conocer una biblioteca”.

Este fue el punto de partida para la implementación del proyecto: los niños mencionaron cosas que conocen, de su entorno típicamente rural y ajeno al mundo de los textos. La docente realizó un trabajo riguroso, rico y sostenido que incluyó: la organización de la visita; la visita y la entrevista al bibliotecario y la exploración, lectura y organización de la dotación de los libros de la biblioteca de sala. Pero sobre todo, la maestra dejó instalada una forma de trabajo para el acercamiento de los niños a la cultura escrita a través de la

lectura regular por parte del docente de los textos disponibles y la posibilidad cotidiana de que los niños los exploren, los conozcan, los disfruten y demanden su lectura. Con este nivel de compromiso, la meta pudo alcanzarse en un año de trabajo en la sala.

Este proyecto no se implementó en todas las jurisdicciones sino que se acotó a Formosa, Chaco y Misiones; en Corrientes y Buenos Aires sólo se trabajó juego, definido como contenido prioritario desde la institución financiadora y desde la coordinación del Proyecto respectivamente. En el último caso, la razón fue que las escuelas se encontraban en mejores condiciones en materia de prácticas de alfabetización –tal como fuera descripto en el diagnóstico– y el contenido de las propuestas resultaba muy alineado con los principios básicos establecidos por el diseño curricular provincial y con la producción de desarrollo curricular de la Dirección de Nivel.<sup>26</sup>



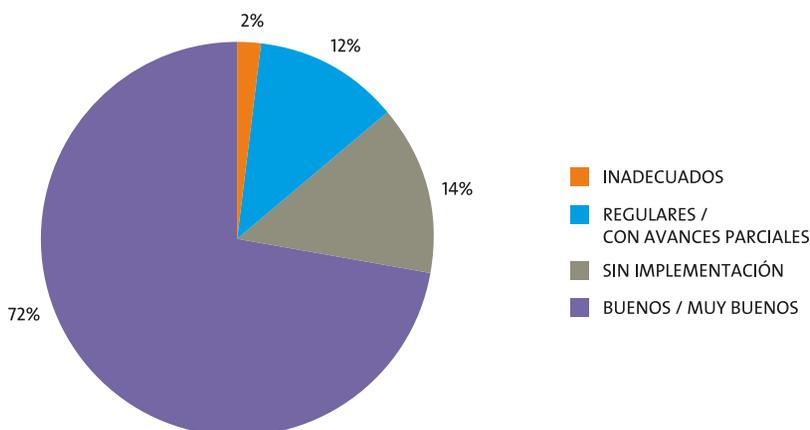
Biblioteca organizada con los padres en una sala de Aristóbulo del Valle. Esta biblioteca:

- Cuenta con una adecuada disposición de los libros.
- Está ordenada.
- Es accesible.
- El espacio es bello.
- Es cómoda, invita a quedarse a disfrutar.

Condiciones materiales requeridas: un rincón de la sala, pizarrón pintado en la pared o en una tabla de madera, dotación de libros, estantes de madera y almohadones para sentarse en el piso.

<sup>26</sup> Algunos de los textos son: *La lectura en el nivel inicial* y *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*, entre otros.

**GRÁFICO 22. Resultados de la implementación del proyecto “Biblioteca” en las escuelas. En porcentaje**



Asimismo, se alcanzó un nivel de logro muy bueno en la implementación del proyecto “Audición de cuentos”, con un alcance del 85% de las salas. La audición consiste en la organización de un momento de lectura a cargo de los maestros que se realiza en forma simultánea y a la que pueden asistir niños provenientes de las distintas salas.

El docente selecciona un cuento y sus lecturas se anuncian en afiches que contienen el título del texto y el nombre del docente lector. Así, cada niño decide qué cuento escuchar y asiste a su lectura. Luego los grupos en sus respectivas salas intercambian impresiones y sensaciones sobre las historias escuchadas.

El objetivo general es participar de manera vivencial en la escucha de textos narrativos y aprender a comportarse como auditorio. Sus objetivos específicos son:

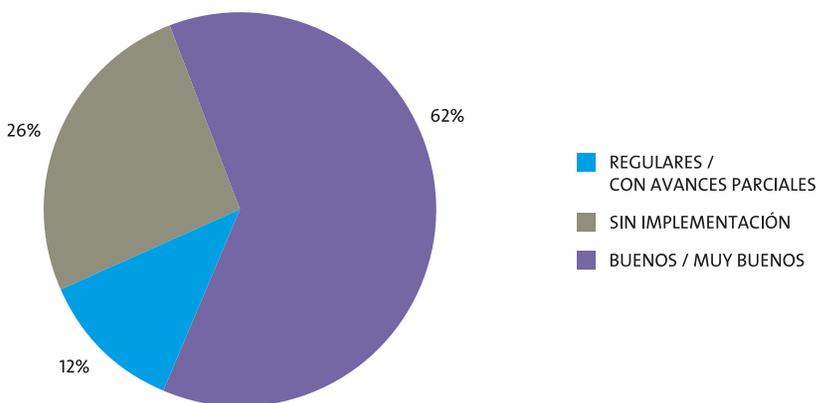
- Apropiarse de la dinámica previa a la audición: leer los afiches, elegir el cuento, identificar quién lo lee, adquirir la entrada, asistir a la audición en el auditorio definido.
- Explorar portadores de información tomando en cuenta los textos escritos, las ilustraciones.
- Buscar la información necesaria en los portadores textuales para conocer el contenido.

- Elegir el cuento a escuchar variando los criterios para hacerlo (por ejemplo el narrador, el género, el atractivo del afiche publicitario, el autor, el ilustrador, etc.).
- Compartir la experiencia de audición con pares de otras salas.
- Contactarse con distintos modelos lectores.
- Prestar atención a las narraciones de cuentos.
- Conversar con los compañeros y con el docente lo que se ha escuchado: intercambiar opiniones.
- Aportar a la construcción de una comunidad de lectores.

En cada jornada se puede variar el universo literario a elegir: cuentos sobre un tema puntual, cuentos favoritos de los docentes, leyendas, mitos, poesías, cuentos con rimas, etc.

Esta iniciativa tuvo muy buena recepción por parte de maestros y directores y alcanzó resultados adecuados en el 62% de los casos (Gráfico 23). Su implementación resultó sencilla respecto de los requerimientos del resto de los proyectos, aunque, como se trató de la última actividad del año, un cuarto de las escuelas no llegó a desarrollarlo.

**GRÁFICO 23. Resultados del proyecto “Audición de cuentos” en las escuelas.**  
En porcentaje



## 4.5. Casos que ilustran buenas prácticas en proyectos de alfabetización



### CASO N°4

Jardín Maternal y de Infantes N° 55, Fontana, Chaco.  
Proyecto: “Biblioteca”.



El Jardín Maternal y de Infantes N° 55 de Fontana, Chaco, es de jornada simple y cuenta con 12 salas que reciben diariamente a 241 alumnos. Se encuentra ubicado frente a una escuela primaria, en un edificio antiguo cuyo terreno fue donado por los primeros pobladores del lugar y aún conserva en su techo tirantes de la época. La matrícula del jardín fue creciendo con los años, a la vez que ampliando su construcción.

La directora es titular en su cargo desde hace varios años y se observa claramente su conocimiento y compromiso con la comunidad. La institución recibe niños con diferentes necesidades educativas especiales (fonoaudiológicas, problemas motrices, síndrome de down).

Aquí los directivos y docentes decidieron llevar a cabo el proyecto “Biblioteca” en todas las salas, de manera conjunta. Previo a la implementación, cada sala contaba con su biblioteca, pero todas ellas se encontraban desordenadas, con pocos ejemplares sin inventariar ni clasificar. Lejos de funcionar genuinamente como bibliotecas, se trataba de muebles donde “apoyar” libros y revistas poco valorados por alumnos y docentes, a donde se sugería a los niños acudir al terminar alguna otra actividad, pero no se proponían actividades específicas.

Con la decisión de valorar el nuevo proyecto, los docentes destinaron una sala especial –que anteriormente funcionaba como sala de maestros– para el armado de la biblioteca. Algunas de las decisiones que tomaron fueron:

- Ampliar la cantidad y variedad de libros a disposición de los niños unificando los ejemplares de todas las salas y sumando los aportados por el Proyecto. Tal como se planteó en el Capítulo 3, para la selección de títulos se tuvieron en cuenta diversos criterios: variedad de tipos textuales (literarios: poesías, novelas, cuentos, guión de teatro e informativos), diversidad de autores (nacionales e internacionales) e ilustradores de calidad.
- Modificar el mobiliario de modo tal que los libros pudieran disponerse con las tapas hacia arriba, para que los niños pudieran identificarlos o bien seleccionarlos en base a la información que éstas brindan.
- Confeccionar una alfombra para armar un espacio acogedor en el que nos niños pudieran sentarse en el suelo para explorar y leer.
- Asistir a la biblioteca con los niños de cada sala todas las semanas, para estimular la lectura como actividad placentera. Allí los docentes y los niños leyeron para sí mismos y para los otros, con el propósito de enseñar el placer de la lectura: el entusiasmo experimentado al comentar un libro fue generando entusiasmo en otros por leerlo, escucharlo, compartir emociones.
- Prestar los libros para que fueran a las casas. La llegada de libros nuevos abrió entre los docentes un debate sobre su cuidado y su uso; el temor a que no sean cuidados por la comunidad cedió ante la confianza de poder cumplir con varios acuerdos: usar los libros y cuidarlos, permitir que pasen de mano en mano, de lector en lector, que puedan ser tocados, explorados sin miedo a que puedan romperse. La instancia de préstamo a domicilio involucró a las familias en el acompañamiento del desarrollo de los chicos como lectores y promovió la lectura compartida en cada casa. De este modo, y con el transcurrir de las experiencias de lectura en familia, el aprendizaje y la apropiación de la lectura, y el cuidado de los ejemplares, demostraron ser actividades no exclusivas del ámbito escolar. Al fin se comprobó que los libros regresaban de las casas en excelentes condiciones.

- Brindar el tiempo y el espacio adecuado para que todos pudieran elegir qué llevarían a casa o leerían en la biblioteca. Al generar momentos de encuentro de los niños con los libros, se facilita que vayan construyendo una manera personal, y al mismo tiempo compartida, de vincularse con los textos. Cuando los niños logran solicitarlos por su título o parte de él, manejan datos que les permiten establecer relaciones más ricas con esos textos. Las formas de ir conociéndolos fueron variadas: algunos niños los hojearon centrando su atención en las imágenes, otros intentaron interpretar y narrar para sí mismos señalando con el dedo tanto los dibujos como los fragmentos escritos, también hubo quienes lograron leer algunos fragmentos y a partir de ellos reconstruir el sentido global de la historia: todos intentaron construir sentido, más allá de su distancia con la lectura convencional. Así lograron, a partir de numerosas instancias de trabajo en la biblioteca, conformar una comunidad de lectores adoptando comportamientos que facilitaron una experiencia emocional e intelectual con los libros. Se vivieron en este marco actividades como intercambio de narraciones, opiniones o señalamientos de fragmentos favoritos, anticipaciones del contenido a partir del título, seguimiento de varios cuentos del mismo autor, lectura de una novela siguiendo sus capítulos.
- Crear nuevos libros. Los más pequeños realizaron su propio libro, que se compartió itinerando por sus casas.



Esta última actividad, que se planteó por primera vez en las salas de niños más pequeños, les permitió experimentar situaciones reales de participación como lectores y escritores, aún antes de leer y escribir convencionalmente. Asumieron la responsabilidad de la escritura, lo que permitió captar su dominio de ciertos elementos literarios como la estruc-

tura narrativa y características particulares de los textos. Debieron delegar en su maestra el trazado de la escritura, pero asumieron el resto de los asuntos implicados en la escritura que encara cualquier escritor: tuvieron que pensar

entre todos qué escribir, elegir el mejor portador para que ese texto fuera a cada casa y regresara, leer varias veces el texto para comprobar si estaba resultando acorde a lo esperado. Claramente resultó una experiencia enriquecedora para futuras instancias de escritura autónoma.

Más allá de las actividades de lecturas cotidianas habilitadas con el armado de la nueva biblioteca, se programó la jornada de audición de cuentos. Las maestras se esmeraron en el armado de las publicidades que daban a conocer los cuentos a escuchar, lo que despertó no sólo el interés entre los niños sino la avidez por anticipar los argumentos a partir de la poca información que ofrecían los afiches –el título del texto y los nombres del autor y el narrador. Al estar escritos en letras de imprenta mayúscula los niños comenzaron a desplegar estrategias de lectura para aproximarse al contenido que estaba muy bien apoyado en dibujos e imágenes llamativas.

Se seleccionaron cuentos protagonizados por animales:

- “El estofado del lobo”. De Keiko Kasza (autor e ilustrador). Buenos Aires: Editorial Norma.
- “Bety resuelve el misterio”. De Michaela Morgan y Ricardo Radosh (texto e ilustraciones). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- “Ramón recuerda”. De Joanne Oppenheim. Buenos Aires: Editorial Norma.
- “El lobo y los siete cabritos”. De Eric Blair.
- “Caperucita roja”. De Charles Perrault.
- “Los tres chanchitos y el lobo”. Fábula.

Se tuvieron en cuenta la calidad estética de los textos, su aporte al desarrollo de la imaginación y de las sensaciones y sentimientos, y que habilitaran miradas alternativas sobre el mundo que rodea a los niños.

En el transcurso de una semana los niños leyeron junto a sus docentes los afiches promocionales. Esa lectura compartida permitió que los niños desplegaran y enriquecieran sus estrategias de lectura, y que expresaran sus hipótesis acer-



ca de cada tipo textual y del contenido de cada cuento, información necesaria para elegir. En los días sucesivos, muchos niños volvieron a leer los carteles pero de forma autónoma; entre los mayores algunos lograron memorizar los títulos, autores y narradores.

El día designado todos se dirigieron al salón –indicado con el correspondiente afiche publicitario en el que se leía el cuento escogido– con su entrada en la mano, fuera o no su propio salón de clases. Todos disfrutaron juntos la experiencia compartida logrando cumplir con los objetivos propuestos:

- Se apropiaron de la dinámica previa a la audición: leyeron los afiches, eligieron el cuento, identificaron quién lo leía, fueron a escuchar el cuento elegido.
- Exploraron portadores de información tomando en cuenta los textos escritos y las ilustraciones.
- Eligieron el cuento a escuchar variando los criterios para hacerlo (por ejemplo el narrador, el atractivo del afiche publicitario, el autor).
- Compartieron la experiencia de audición con pares de otras salas.
- Pudieron conectarse con distintos modelos lectores.

## CASO N°5

Jardín de Infantes N° 166, “Elvira Rodríguez de Pastorino”,  
Fontana, Chaco. Proyecto: "Biblioteca".



Este jardín fue bautizado con el nombre de Elvira Rodríguez de Pastorino en octubre de 2013 por elección del equipo docente y la comunidad educativa. Elvira es una de las autoras de la serie de juego y fue la profesora responsable de la formación en servicio de los maestros y equipos directivos en materia de juego y gestión educativa de las escuelas participantes del Proyecto en la provincia de Chaco.

El Jardín N° 166 de la localidad de Fontana se encuentra dentro de un complejo educativo junto a una escuela primaria y secundaria. Rodeado por calles de tierra y viviendas, se accede por un portón en común con las demás instituciones. Allí, los tres niveles educativos comparten un predio nuevo y amplio.

Cuenta con cuatro salas amplias que funcionan en el edificio, con mobiliario nuevo y aire acondicionado, y con rincones armados que permanecen fijos. Su matrícula total es de 117 alumnos.

La asociación cooperadora de padres aporta dinero para la construcción de las bibliotecas de las salas, el armado de mobiliario para guardar los juguetes de la ludoteca y la compra de los aires acondicionados.

En este jardín también se llevó a cabo el proyecto “Biblioteca”, que convocó la motivación de los distintos miembros de la comunidad educativa entre los que se realizó una recaudación de dinero para financiar las de cada sala, equipadas

con estantes y alfombras armadas con un material inusual: trapos de piso reciclados. Al agregar almohadones realizados especialmente, el rincón de biblioteca se transformó en un espacio atractivo y placentero.

El trabajo se desarrolló en articulación con la biblioteca del complejo. Los niños tuvieron la posibilidad de visitarla junto con sus maestras y observaron su organización y funcionamiento, por lo que luego pudieron participar en el proyecto desde el momento en que se inició el ordenamiento de los libros.

Uno de los criterios principales fue el de respetar la colección. La disposición de los libros permitió, en sucesivas instancias de trabajo, seleccionar sin inconvenientes el ejemplar deseado ya que toda la información requerida estaba a la vista. La observación de las tapas habilita hipótesis acerca del contenido por parte de los niños. A partir de sus experiencias previas con otros textos pueden anticipar el género, el tema del libro. Esta capacidad de leer el paratexto ofrece herramientas para la elección.

Como complemento, se armaron bolsilleros en los que sumaron a los libros de la biblioteca fichas con trabalenguas, adivinanzas, poesías, curiosidades, etc.



Junto con los niños mayores se confeccionaron las fichas de préstamos para ir registrando quién retiraba cada libro, cuándo lo hacía y cuándo lo regresaba. En el marco de esta actividad todos aprendieron a escribir su nombre y copiaron los nombres de sus compañeros cuando tuvieron que registrar información en las fichas.

Ya se ha hecho referencia a las potencialidades implicadas en el aprendizaje de la escritura del nombre propio. En la misma línea, enseñar a copiar el nombre en

las fichas es enseñar una práctica con sentido: remitiendo a una práctica social real, utilizaron la escritura de los nombres para guardar memoria de los préstamos de libros. Además lo hicieron para firmar sus trabajos, identificar sus pertenencias, agendar datos personales (teléfono, dirección, fechas de cumpleaños). La escritura de un reglamento consensuado entre todos implicó volver sobre aspectos vinculados con la escritura, pero además requirió la construcción de acuerdos sobre cuáles serían las normas básicas y el compromiso de respetarlas. Para colaborar con el cuidado de los libros, las maestras confeccionaron unas bolsitas de tela en las que los niños transportarían los libros tomados a préstamo.

Por último, los niños comenzaron a escribir en sus hogares un libro con la participación de todas las familias, por lo que esas familias se sumaron a las prácticas de lectura y escritura que de a poco se volvían habituales.

Una vez en marcha el proyecto de biblioteca del jardín, continuaron trabajando en articulación con la biblioteca del complejo educativo. Como puede observarse, al transitar por las diversas actividades, los niños han tenido oportunidades variadas y ricas en las que se logró:

“Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles... Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos” (NAP Nivel Inicial: 15).

#### **4.6. Lecciones aprendidas y nuevos temas de agenda**

Habiendo recorrido los casos descriptos vale recuperar los interrogantes planteados. Sobre la base de estos resultados ¿qué evaluación puede realizarse del Proyecto? ¿Qué logros se alcanzaron y qué aspectos no pudieron resolverse? ¿Qué estrategias pueden plantearse para superar dichas limitaciones a futuro?

En materia de alfabetización, aunque los resultados fueron auspiciosos se reconoce la necesidad de realizar un apoyo más específico y andamiado a los

maestros para la lectura de textos, en particular de cuentos, y para garantizar la lectura diaria en las salas. Más allá de la organización de la biblioteca y su uso general, en los que se hizo pie en las experiencias evaluadas, se requiere de otras estrategias para que los docentes se conviertan en lectores expertos. Este aspecto ya fue contemplado en la producción de una nueva serie sobre alfabetización temprana que incluye dos números dedicados a este tema.

“En las situaciones de lectura de cuentos las estrategias de interacción de las maestras pueden generar oportunidades para que los niños pequeños desarrollen múltiples conocimientos y habilidades que son parte del proceso de alfabetización.

(...) Todos los conocimientos que se aprenden en las situaciones de lectura de cuentos –el uso de un vocabulario poco familiar y abstracto, el dominio de un estilo de lenguaje escrito y las estrategias de comprensión y de producción de discurso narrativo– constituyen conocimientos que tienen un importante impacto en la alfabetización, que se observa especialmente cuando alrededor de 3° grado de la escuela primaria los niños tienen que comprender y producir textos escritos que sean comprensibles para los demás. Es por ello que resulta muy importante leer cuentos con mucha frecuencia y sistematicidad, tempranamente, en el jardín de infantes. Pero para que la situación de lectura genere reales oportunidades de aprendizaje es necesario que la maestra haya leído previamente el cuento y tenga clara su estructura, haya identificado las palabras que los niños pueden no comprender y la información ausente que deberá inferir. De ese modo podrá realizar las intervenciones que facilitarán la comprensión por parte de los niños y que potenciarán su desarrollo lingüístico y sus estrategias discursivas” (Rosemberg y Stein, 2015, Guía 1: 17 y 18).

Asimismo, hubieran sido necesarias orientaciones para garantizar intercambios orales fructíferos, centrados en la expansión del vocabulario y las expresiones de los niños. Tal como lo plantean Rosemberg y otros investigadores,<sup>27</sup> a los seis

---

<sup>27</sup> Rosemberg, C. y otros, *Módulo 2 Los precursores de la alfabetización*, Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Consejo

años los niños pueden tener un repertorio de entre 6.000 y 14.000 palabras, diferencias que se explican por las posibilidades de alfabetización familiar y escolar.

En este sentido, las propuestas de la nueva serie propician situaciones en las que los docentes trabajan para:

- “Habilitar la palabra para que todos los alumnos puedan exponer sus ideas y opiniones, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio.
- Propiciar que los niños hablen espontáneamente en la propia variedad lingüística, teniendo en cuenta el contenido, él o los destinatarios y el contexto de referencia (qué es lo que quieren decir, a quién o a quiénes se dirigen, cuándo debe hablar, cuándo no debe o no conviene hacerlo, dónde, de qué manera, cuál es la situación comunicativa –formal o informal–) y así mejorar sus interacciones comunicativas”<sup>28</sup>.

Una de las propuestas diarias se denomina “tiempo de compartir”:

“El objetivo de esta actividad es que los niños aprendan, con la colaboración de la maestra, a relatar experiencias personales de manera tal que cualquier otra persona que no haya compartido la experiencia con el niño pueda comprender lo que sucedió. La maestra ayuda al niño a desplegar su relato por medio de preguntas que indagan dónde ocurrió lo que narra el pequeño, cuándo y con quiénes, qué sucedió y cómo se resolvió. Una vez elaborado el relato oralmente, se escribe una oración que sintetice el relato al modo de un “titular” de un diario. Esta oración síntesis debería incluir las personas, el espacio, cuándo ocurrió, qué ocurrió y cómo se resolvió. La docente escribe a la vista de todos los niños” (Rosemberg y Stein, 2015, Guía 1: 14).

Asimismo, se identificó que para las instituciones que cuentan con población cuya lengua materna no es el español se necesita una línea de enseñanza de es-

---

General de Educación, Gobierno de Entre Ríos y Fundación ARCOR.

<sup>28</sup> Diseño Curricular para la Educación Inicial (2008). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pag. 135. El destacado es propio.

pañol como segunda lengua que garantice que al cabo de un año en el NI los niños alcancen un dominio oral básico de dicha lengua. Esta es una condición indispensable para el aprendizaje de los contenidos tanto de NI como en el primario, que puede saldarse por medio de la formación intensa de los maestros acompañada de materiales específicos para docentes y para niños.

Esta necesidad fue considerada por la coordinación de Proyecto y, en alianza con especialistas de CONICET/UBA, se produjeron tres guías sobre enseñanza de español como segunda lengua. Se trata de guías de apoyo a la enseñanza destinadas a maestros. Además se realizó la impresión de libros de imágenes destinados a los niños que complementan esta propuesta.

*“La Serie Español como segunda lengua. Una perspectiva intercultural-bilingüe tiene como propósito principal apoyar la tarea pedagógica de los maestros de Nivel Inicial cuyos alumnos hablan una lengua aborígen como lengua materna. (...).*

*Desde una perspectiva intercultural bilingüe, la recuperación y mantenimiento de la cultura y de las lenguas originarias resultan fundamentales. De manera complementaria y crucial, el aprendizaje del dominio oral del español es indispensable para su integración al sistema educativo formal y para establecer una base que es condición para una posible alfabetización posterior”<sup>29</sup>.*

Para los proyectos de juego, tal como se mencionó antes, en base a las dificultades vivenciadas se elaboraron cuatro nuevos cuadernos de la serie de propuestas de enseñanza con alternativas más atentas a las limitaciones que se registraron en las instancias de formación de maestros y directores.

Además, así como en el Cuaderno 1 de la serie se presentó un tratamiento sobre la gestión de la variable tiempo en las escuelas y en las salas, se incorporó un nuevo cuaderno destinado al tratamiento de la gestión del espacio escolar. Ambas variables reconocen alta incidencia por parte de los docentes a diferencia de otras estructurales como la infraestructura o la disponibilidad de materiales.

---

<sup>29</sup> Serie “Español como segunda lengua. Una perspectiva intercultural bilingüe.” Guía de enseñanza para maestros de Nivel Inicial N° 1. Componen la serie tres guías destinadas a maestros cuyas autoras son Gladys Ojea y Sandra Sgarby. Material inédito.

En resumen, los docentes tienen un alto grado de incidencia en la organización y gestión del espacio y de la gestión del tiempo desde un punto de vista pedagógico. Enriquecer el ambiente es enriquecer las oportunidades educativas de los niños que asisten al NI así como maximizar las horas en las que asisten los niños a las escuelas, transformándolas en oportunidades para conocer, aprender y jugar.

En líneas generales puede afirmarse que aunque el diseño se pensó para una implementación de mediano plazo, resulta indispensable ajustar los tiempos ya que no resultaron del todo suficientes, en particular para el juego.

El trabajo real contempló finalmente medio año para el diseño y dos años de intervención en las escuelas. Pero el monitoreo y el análisis de resultados evidencian que para alcanzar los logros previstos se requiere de por lo menos tres años de intervención bajo las condiciones recomendadas y por lo menos un año adicional de trabajo con las escuelas rurales, que habilite un asesoramiento continuado *in situ* y formas de apoyo específico.

Resultaría ideal que la propuesta fuera considerada por los gobiernos educativos como un ciclo de formación de docentes en servicio como parte de las políticas docentes provinciales –con acreditación de puntaje– y que su implementación fuera llevada a escala. Para ello debería contemplarse el fortalecimiento de la preparación de muy buenos perfiles docentes locales que quedarán a cargo de la formación de los docentes. Una modalidad adoptada en algunas provincias fue su pasaje a funciones en servicio o comisión.

Aunque no pudo hacerse en el marco del Proyecto, sería de enorme riqueza invertir en la formación específica de referentes locales que puedan capacitar a los maestros en las escuelas. Existen varios ejemplos exitosos en el país. En el nivel primario, para primer ciclo, Misiones, Formosa, Entre Ríos y Santa Fe han universalizado la propuesta de alfabetización inicial de *promoción asistida* dentro del “Programa Todos Pueden Aprender”, que ha sido el modelo para el diseño del Proyecto<sup>30</sup>. Además, para el caso de NI, el programa de alfabetización

---

<sup>30</sup> “El Programa Todos Pueden Aprender es una propuesta didáctica y organizativa para la escuela primaria y el ciclo básico de la escuela secundaria. Su meta es lograr una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes con aprendizajes significativos, sin fracasos, sin interrupciones ni demoras en su itinerario escolar. El Programa Todos Pueden Aprender desarrolla **tres metodologías** que atienden cada uno de los puntos críticos identificados en el itinerario escolar,

temprana para niños de 5 y 4 años “Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos “ que se inició en 2007 y se encuentra universalizado en la provincia<sup>31</sup>.

Se trata de un camino posible para el que el Proyecto ha dejado experiencia, recursos humanos formados, producción documental y un modelo de evaluación diseñado e implementado. La apremiante situación de la calidad de la enseñanza en una gran proporción de las escuelas de NI del país requiere de intervenciones inminentes, sostenidas y que se concentren en temas prioritarios como el juego y la alfabetización en pos de alcanzar una EI de calidad, en especial para los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. ■

---

desde el comienzo de la educación primaria hasta el final del ciclo básico del nivel secundario: 1) Promoción asistida, 2) Progresión asistida y 3) Transición asistida”. <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/todospuedenaprender.asp> Consultado el 28/4/2014.

<sup>31</sup> <http://www.entrierios.gov.ar/CGE/2010/inicial/2011/03/31/renovacion-del-convenio-entre-c-g-e-y-fundacion-arcor/> Consultado el 28/4/2014.

## Consideraciones finales



A lo largo de este trabajo se presentó el diseño, la implementación y la evaluación de un proyecto de mejora de las oportunidades educativas de los niños pequeños que asisten al NI, centrado en el juego y la alfabetización.

Se subrayaron los avances en materia de cobertura de las edades obligatorias (5 y 4 años) y de dotación de bibliotecas y ludotecas a través de políticas de alto alcance que comprometieron inversiones por parte de las carteras educativas nacional y provinciales<sup>1</sup>.

Se partió de la realización de un diagnóstico cualitativo y cuantitativo<sup>2</sup> en el que se analizaron observaciones de situaciones de enseñanza en las salas y otros espacios escolares en el 70% de las instituciones participantes (67 casos observados), situaciones que se pusieron en diálogo con las opiniones sobre juego y alfabetización de maestros, equipos directivos y preceptores recogidas a través de encuestas y entrevistas<sup>3</sup>. Se trabajó en instituciones estatales que ofertan EI bajo diferentes formatos organizacionales (jardines independientes, nucleados, salas anexas a escuelas primarias) de cinco provincias: Chaco, Formosa, Misiones, Corrientes y Buenos Aires<sup>4</sup>, la mayoría urbanas pero con una proporción de rurales que incluyen casos de frontera y otras ubicadas en islas.

En este diagnóstico, realizado por etapas entre finales de septiembre de 2008 y abril de 2011, se evidenciaron profundas debilidades en las propuestas de enseñanza cotidiana, que se encuentran lejos de garantizar los aprendizajes prioritarios definidos federalmente a través de las prescripciones de la LEN y de los NAP, a pesar de que estos últimos establecen que:

“La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

---

<sup>1</sup> Véanse las referencias a la cobertura y a estas políticas en el Capítulo 1.

<sup>2</sup> Los resultados del diagnóstico se presentan en el Capítulo 2.

<sup>3</sup> Se encuestó a más del 80% de los docentes participantes y se realizaron entrevistas a los directores de todas las escuelas visitadas así como a los docentes observados.

<sup>4</sup> El Proyecto alcanzó a todas las escuelas estatales que ofertan NI de las ciudades de Fontana (Chaco), Clorinda (Formosa), Aristóbulo del Valle (Misiones), el 80% de las instituciones de San Roque y Bella Vista (Corrientes) y más del 50% de los jardines del partido de Tigre entre los que se incluyeron los 6 ubicados en las islas del Delta y 21 jardines del continente correspondientes a varias localidades (Tigre, El Talar, Dique Luján, Rincón, Don Torcuato, Benavidez, Ricardo Rojas y Bancalari).

(..) La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros”.

Los principales hallazgos muestran que las actividades de juego que se proponen regularmente en las escuelas son, en su mayoría, de dos tipos: juego libre en espacios exteriores y juego en sectores o rincones. Estos tipos de juego se extienden en todas las instituciones sin mayores variaciones y tienen una duración promedio de 30 minutos cada uno, lo que implica una proporción de entre el 25% y 33% del tiempo cotidiano (en jornadas de tres horas diarias para las provincias del Noreste y de cuatro para la provincia de Buenos Aires).

Desde el Proyecto se considera fundamental la preservación del juego cotidiano en espacio exterior (patio) o en otros espacios abiertos como galería o SUM y se reconoce también el valor pedagógico de la propuesta de juego en sectores. Pero la presencia casi exclusiva de estos formatos lejos está de garantizar las oportunidades que han de ofrecerse a los niños según la normativa vigente. De hecho, las propuestas de juego por fuera de estos formatos resultaron marginales y en la gran mayoría de los casos no se fundamentan en concepciones de juego como contenido de alto valor cultural y social (tal como lo establece la LEN). Un dato contundente en este sentido es que sólo se registraron tres situaciones de juego dramático y cuatro de juego de construcción entre el total de 75 actividades de juego observadas (por fuera de las que se pueden presentar dentro de la propuesta de juego en sectores). La presencia más alta, si se compara dramático, construcción y con reglas convencionales, la tiene este último en particular en la provincia de Buenos Aires a través de juegos de mesa en los que se prioriza la enseñanza de contenidos de matemática, como los de recorrido, loterías u otros similares (que representan el 19% del total las actividades de juego observadas, con 14 casos).

Es decir que se registra un alto desequilibrio en las oportunidades que se les ofrecen a los niños para jugar los tres tipos de juego clásicos durante los años de escolaridad obligatoria en el nivel. El principal problema observado es la falta de identificación de propuestas pedagógicas/didácticas que planteen la posibilidad de que los niños jueguen distintos tipos de juegos (dramático, reglado y de construcción) en base a la articulación con otros contenidos del currículum escolar: propuestas que incluyan la definición de tiempos,

espacios y materiales acordes para favorecer y enriquecer los juegos y que comprometan a los docentes en la enseñanza de los distintos tipos de juego, sus correspondientes estructuras profundas y superficiales y de temas que enriquezcan las situaciones. Precisamente en esta línea se elaboraron las propuestas para la formación de los docentes.

En materia de alfabetización, las situaciones observadas tampoco resultaron alentadoras. En base a investigaciones realizadas en distintos países, la Asociación Internacional de Lectura reconoce que la lectura en voz alta del adulto (maestros, padres u otros lectores competentes) es la actividad más importante en el proceso de alfabetización temprana junto con la conversación que gira alrededor del texto, y que es el cuento uno de los textos que más se recomienda en esta primera etapa (Motta, Cagnolo y Martiarena, 2012). Pero las situaciones de lectura de cuentos a cargo del maestro registradas fueron 9 sobre un total de 340 actividades observadas.

De acuerdo con las prescripciones curriculares y los resultados de las investigaciones sobre el tema, sería esperable que las instituciones brindaran a los niños oportunidades regulares de escuchar cuentos leídos por sus maestros en el NI, máxime cuando las instituciones han sido dotadas con bibliotecas infantiles.

Por su parte, se identificó una generalización de propuestas homogéneas de rutinas de inicio de la jornada en las salas, en particular en las escuelas del noreste (Corrientes, Formosa, Chaco y Misiones), que incluyen el control de asistencia de los niños a través del reconocimiento de los nombres propios (además del trabajo con números para contar presentes y ausentes, varones y niñas y para identificar la fecha). El formato de esta actividad es uniforme entre escuelas y a lo largo del año escolar. Aunque el aprendizaje del nombre propio es reconocido como central en el proceso alfabetización por la literatura especializada, el recurso del que se valen las escuelas resulta tedioso, reiterativo y no redundante en nuevos aprendizajes.

En base al este diagnóstico, se retomaron los objetivos de la LEN y de los NAP para la EI en el país. El Proyecto se implementó en base a acuerdos de cooperación celebrados con los gobiernos de las provincias participantes bajo el liderazgo de UNICEF-Argentina, con el apoyo de BBVA de España y, para el caso de Corrientes, en base a una alianza con la Fundación Navarro Viola. Nuestro trabajo se organizó en torno a una serie de líneas de acción complementarias:

1. Establecimiento de acuerdos con las autoridades locales y asistencia técnica a equipos de gestión provinciales y/o municipales.
2. Producción de información cualitativa y cuantitativa sobre la situación pedagógica de las escuelas participantes (diagnóstico).
3. Formación de docentes en servicio, en instancias presenciales a cargo de especialistas.
4. Producción, publicación y distribución de documentos de desarrollo curricular con secuencias de enseñanza sobre juego y alfabetización inicial, materiales que constituyeron la bibliografía básica de las acciones de formación y fueron diseñados con el propósito de “modelizar” el tipo de intervenciones deseables o adecuadas para el trabajo en las salas.
5. Asesoramiento pedagógico a docentes y directores sobre la implementación de los proyectos de enseñanza a través de visitas a las instituciones en las que los especialistas y referentes locales tuvieron ocasión de realizar observaciones y mantener intercambios directos con las maestras y los equipos directivos.
6. Dotación de materiales pedagógicos (libros, juegos y juguetes), cuando las escuelas carecían de dichos recursos<sup>5</sup>.
7. Diseño e implementación de un dispositivo de evaluación de procesos y resultados sobre la mejora de la calidad educativa.

Este libro caracterizó la implementación del Proyecto y de los resultados alcanzados en las cinco provincias citadas con una cobertura de 9.639 niños, 122 instituciones y 744 docentes (maestros, equipos directivos y preceptores)<sup>6</sup>.

La experiencia recogida evidencia la necesidad de implementar dispositivos de formación de docentes en servicio dirigidas a las prioridades de política definidas en la LEN y en los NAP. También da cuenta de los logros que pueden alcanzarse cuando media un acompañamiento que haga foco en la enseñanza, andamiado

---

<sup>5</sup> Puede consultarse el detalle de las dotaciones entregadas en el Capítulo 3.

<sup>6</sup> El Proyecto se extendió posteriormente a la provincia de Salta a través de la renovación de acuerdos de cooperación con UNICEF-Argentina y a instituciones de Formosa capital de la mano de un convenio con el Ministerio de Educación y con el Instituto Pedagógico Provincial.

con documentos de desarrollo curricular que operacionalicen los mandatos curriculares en propuestas para el día a día escolar. Asimismo, pudo corroborarse el impacto de la implementación de instancias de formación que comprometan acciones de documentación y socialización de prácticas entre los docentes.

Los resultados recogidos evidencian que para alcanzar logros adecuados a las definiciones normativas se requiere de una planificación de mediano plazo que contemple el fortalecimiento de perfiles locales para la formación de docentes. Una modalidad adoptada en algunas provincias fue su pasaje a funciones en servicio o comisión<sup>7</sup>.

En definitiva, el proyecto constituye un camino posible que ha dejado experiencia, recursos humanos formados, producción documental y un modelo de evaluación diseñado e implementado. La apremiante situación de la calidad de la enseñanza en una gran proporción de las escuelas de EI del país requiere de intervenciones inminentes, sostenidas y que se concentren en temas prioritarios como el juego y la alfabetización en pos de lograr oportunidades educativas de calidad para todos los niños que habitan nuestro suelo. ■

---

<sup>7</sup> Como fuera explicado en el Capítulo 4: existen varios ejemplos exitosos en el país. En el nivel primario, para primer ciclo, Misiones, Formosa, Entre Ríos y Santa Fe han universalizado la propuesta de alfabetización inicial de promoción asistida dentro del Programa Todos Pueden Aprender, que ha sido el modelo para el diseño del Proyecto. Asimismo, para el caso de NI, el programa de alfabetización temprana para niños de 5 y 4 años “Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos” que se inició en 2007 y se encuentra universalizado en la provincia.



# Anexos



## ANEXO 1. Listado de libros de la dotación de biblioteca para nivel inicial del Ministerio de Educación Nacional

NRO. ORDEN	TÍTULOS	AUTOR	EDITORIAL	AÑO DE EDICIÓN
1	CUÉNTAME UN CUADRO	QUENTIN BLAKE	SERRES	2005
2	LOS MAYORES ME DAN MIEDO	VIRGINIE DUMONT	LECTORUM PUBN	2004
3	CIRCO	FERNANDO GONZÁLEZ	EDICIONES EL ECLIPSE	2004
4	TUK ES TUK	CLAUDIA LEGNAZZI	LIBROS DEL ZORRO ROJO	2005
5	LA HORMIGA QUE CANTA	LAURA DEVETACH	EDICIONES EL ECLIPSE	2004
6	ELMER	DAVID MCKEE	GRUPO EDITORIAL NORMA	2005
7	ELMER Y WILBUR	DAVID MCKEE	GRUPO EDITORIAL NORMA	2005
8	CHOCO ENCUENTRA UNA MAMÁ	KEIKO KASZA	GRUPO EDITORIAL NORMA	1993
9	HORRIBLE MELENA	GERALD ROSE	GRUPO EDITORIAL NORMA	2003
10	EL ESTOFADO DEL LOBO	KEIKO KASZA	GRUPO EDITORIAL NORMA	1993
11	LA ABUELITA DE ARRIBA Y LA ABUELITA DE ABAJO	TOMIE DEPAOLA	GRUPO EDITORIAL NORMA	1991
12	PARAGUAS PARA JUGAR	BEATRIZ FERRO	CÁNTARO	2005
13	¡ESCONDIDOS!	RUTH KAUFMAN Y ALICIA ZAINA	CÁNTARO	2005
14	HOY FUNCIÓN CON TAZA, TACITA Y TAZÓN	BEATRIZ FERRO	CÁNTARO	2005
15	UNA SEÑORA IBA... POEMA POPULAR	RUTH KAUFMAN Y ALICIA ZAINA	CÁNTARO	2005
16	¿SÓLO UN SILLÓN, O UN MONTÓN?	BEATRIZ FERRO	CÁNTARO	2005
17	LAS AVENTURAS DE BIGOTE EL GATO SIN COLA	RUTH KAUFMAN	CÁNTARO	2005
18	TRABAJAMOS EN ... EL AEROPUERTO	CLAUDIA SOTO	CÁNTARO	2005
19	TRABAJAMOS EN ... LA PANADERÍA	CLAUDIA SOTO	CÁNTARO	2005
20	UN CAZADOR...	RUTH KAUFMAN Y ALICIA ZAINA	CÁNTARO	2005

21	EL PERRO PERDIDO	ROSA MARÍA REY	CÁNTARO	2005
22	TON Y NIMO SON AMIGOS	RUTH KAUFMAN	CÁNTARO	2005
23	LAS HORMIGAS DEL BRASIL: Y OTRAS LIMMERICKOSAS	LILIANA CINETTO	CÁNTARO	2005
24	LA LISTA: ADVINANZAS	RUTH KAUFMAN Y ALICIA ZAINA	CÁNTARO	2005
25	¿QUIÉN LE PUSO EL NOMBRE A LA LUNA?	MIRTA GOLDBERG	CÁNTARO	2005
26	FEDERICO SE HIZO PIS	GRACIELA MONTES	EDITORIAL SUDAMERICANA S.A.	1994
27	UNA LUNA JUNTO A LA LAGUNA	ADELA BASCH	EDICIONES SM	2002
28	EL VIAJE MÁS LARGO DEL MUNDO	GUSTAVO ROLDÁN	EDICIONES SM	2002
29	ANA ESTÁ FURIOSA	CHRISTINE NÖSTLINGER	EDICIONES SM	1992
30	LA BRUJA MON	PILAR MATEOS	EDICIONES SM	1984
31	¡CHAF!	PHILIPPE CORENTIN	CORIMBO	2003
32	¡PAPÁ!	PHILIPPE CORENTIN	CORIMBO	2003
33	MIEDO	GRACIELA CABAL	EDITORIAL SUDAMERICANA S.A.	1999
34	UN SOL PARA TU SOMBRERO	MARÍA CRISTINA RAMOS	EDITORIAL SUDAMERICANA S.A.	1999
35	EL CUERPO DE ISIDORO	ESTEBAN VALENTINO	EDITORIAL SUDAMERICANA S.A.	2003
36	HABÍA UNA VEZ UNA...	GRACIELA MONTES	ALFAGUARA EDICIONES S.A.- GRUPO SANTILLANA	2005
37	EL PASEO DE LOS VIEJITOS	LAURA DEVETACH	ALFAGUARA EDICIONES S.A.- GRUPO SANTILLANA	2002
38	TOMASITO	GRACIELA CABAL	ALFAGUARA EDICIONES S.A.- GRUPO SANTILLANA	1998
39	TOMASITO Y LAS PALABRAS	GRACIELA CABAL	ALFAGUARA EDICIONES S.A.- GRUPO SANTILLANA	1998
40	DESCUBRIENDO EL MÁGICO MUNDO DE FRIDA	MARÍA JORDÁ	OCÉANO	2010
41	DESCUBRIENDO EL MÁGICO MUNDO DE VAN GOGH	MARÍA JORDÁ	OCÉANO	2010
42	DESCUBRIENDO EL MÁGICO MUNDO DE DALÍ	MARÍA JORDÁ	OCÉANO	2010
43	DESCUBRIENDO EL MÁGICO MUNDO DE PICASSO	MARÍA JORDÁ	OCÉANO	2010

44	MARGARITA TENÍA UNA PENA	MARÍA ELENA WALSH	ALFAGUARA EDICIONES S.A.- GRUPO SANTILLANA	2002
45	LAUTARO Y SU MASCOTA	JOSÉ MARÍA GUTIÉRREZ - PABLO ZWEIG	PEQUEÑO EMECÉ	2001
46	LAUTARO Y LA SOMBRA	JOSÉ MARÍA GUTIÉRREZ - PABLO ZWEIG	PEQUEÑO EMECÉ	2001
47	LOS ANIMALES NO SE VISTEN	JUDI BARRETT	EDICIONES DE LA FLOR S.R.L.	2002
48	LOS BOTONES DEL ELEFANTE	NORIKO UENO	EDICIONES DE LA FLOR S.R.L.	2002
49	LOS ANIMALES NO DEBEN ACTUAR COMO LA GENTE	JUDI BARRET	EDICIONES DE LA FLOR S.R.L.	1996
50	LA NIÑA QUE ILUMINÓ LA NOCHE	RAY BRADBURY	EDICIONES DE LA FLOR S.R.L.	2002
51	UN CUENTO DE OSO	ANTHONY BROWNE	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	1994
52	LAS PINTURAS DE WILLY	ANTHONY BROWNE	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	2004
53	JULIETA Y SU CAJA DE COLORES	CARLOS PELLICER LÓPEZ	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	1997
54	ESTÁN SOLOS EN CASA DOS OSITOS	SARA BALL	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	1994
55	WILLY EL SOÑADOR	ANTHONY BROWNE	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	1997
56	CAMBIOS	ANTHONY BROWNE	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	1993
57	EL TÚNEL	ANTHONY BROWNE	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	1993
58	LA SEÑORA PLANCHITA Y UN CUENTO DE HADAS PERO NO TANTO	GRACIELA CABAL	EDITORIAL SUDAMERICANA S.A.	2005
59	LAS BRUJAS SUeltas (poesías)	CECILIA PISOS	EDITORIAL SUDAMERICANA S.A.	2004
60	EL MONSTRUO GROPPOPOL	SANDRA SIEMENS	EDITORIAL SUDAMERICANA S.A.	2005
61	GASTÓN RATÓN Y GASTONCITO EN UN POZO MUY OSCURO	NORA HILB	A-Z EDITORA	1997
62	GASTÓN RATÓN Y GASTONCITO SALEN DE PASEO	NORA HILB	A-Z EDITORA	1997
63	GASTÓN RATÓN Y GASTONCITO EN EL MAR DE SORPRESAS	NORA HILB	A-Z EDITORA	1997

64	ZOOLOGICO UN LIBRO SOBRE LOS OPUESTOS Y OTRAS CURIOSIDADES	ISTVANSCH	A-Z EDITORA	1997
65	CÁNDIDO	OLIVIER DOUZOU	EDICIONES EL HACEDOR Y EDICIONES DEL CRONOPIO AZUL	2000
66	MARGARITA TENÍA UNA PENA	LAURA DEVETACH	EDICIONES COLIHUE S.R.L.	1989
67	EL PINGÜINO Y SU FAMILIA	CHANTI	EDICIONES COLIHUE S.R.L.	2003
68	EL TERO Y SU NIDO	CHANTI	EDICIONES COLIHUE S.R.L.	2003
69	EL ÑANDÚ	CHANTI	EDICIONES COLIHUE S.R.L.	2003
70	EL OSO HORMIGUERO Y SU ADVERSARIO	CHANTI	EDICIONES COLIHUE S.R.L.	2003
71	EL AGUARÁ GUAZÚ Y SUS PRESAS	CHANTI	EDICIONES COLIHUE S.R.L.	2003
72	ANIMALANZAS ADIVINANZAS CON ANIMALES DE HISPANOAMÉRICA	CARLOS SILVEYRA	ALTEA	2010
73	ARTE DESDE LA CUNA ( DE 0 A 3 AÑOS) EDUCACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS DESDE RECIÉN NACIDOS HASTA LOS TRES AÑOS	FABRICIO ORIGLIO, PATRICIA BERDICHEVSKY, ANA PORSTEIN Y ALICIA ZAINA	NAZHIRA PALABRAS ANIMADAS	2005
74	ARTE DESDE LA CUNA ( DE 4 A 6 AÑOS) EDUCACIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS DESDE RECIÉN NACIDOS HASTA LOS TRES AÑOS	FABRICIO ORIGLIO, PATRICIA BERDICHEVSKY, ANA PORSTEIN Y ALICIA ZAINA	NAZHIRA PALABRAS ANIMADAS	2005
75	PRIMERAS PALABRAS (0 A 5 AÑOS)	GRACIELA PELLIZARI	NAZHIRA PALABRAS ANIMADAS	2008
76	¡OH, LOS COLORES!	JORGE LUJÁN PIET GROBLER	COMUNICARTE	2007
77	LOS PÁJAROS DE JOAQUÍN	MARÍA ROSA MÓ	EDICIONES DEL CRONOPIO AZUL	2010
78	PAPAPELIPITOPOS ANTOLOGÍA	LAURA DEVETACH - MARÍA INÉS BOGOMOLNY	COLIHUE	2007
79	BUEN PROVECHO... ¡ANIMALES AL ACECHO!	ALONSO NUÑEZ	CIDCLI. S.C.	2005
80	DEL OTRO LADO DEL MUNDO	LAURA DEVETACH	ALFAGUARA	1999
81	PASEN Y VEAN, CANCIONES DEL CIRCO	SILVIA SCHUJER	ATLÁNTIDA	2005
82	FAMILIAS LA MÍA, LA TUYA, LA DE LOS DEMÁS	GRACIELA REPÚN ELENA HADIDA	PLANETA JUNIOR	2007

83	¿QUÉ PASA CUANDO COMÉS?	ALASTAIR SMITH	USBORNE	1998
84	¿CÓMO SE HACEN LOS NIÑOS?	ALASTAIR SMITH	USBORNE	1999
85	NARIZ DE HIGO	ROBERTA IANNAMICO	PEQUEÑO EDITOR	2005
86	POEMAS CON SOL Y SON: POESÍA DE AMÉRICA LATINA PARA NIÑOS	CECILIA PISOS	COEDICIÓN LATINOAMERICANA	2005

Fuente: [http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_\\_get\\_\\_8cfeo415-56cc-4046-94f4-4d719bf69831/pdf/listado\\_inicial.pdf](http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__8cfeo415-56cc-4046-94f4-4d719bf69831/pdf/listado_inicial.pdf) Consultado 5/5/2015

## ANEXO 2. Dotación de bibliografía pedagógica destinada a maestros y directores, Ministerio de Educación de la Nación

NRO. ORDEN	NOMBRE DE LIBROS	AUTOR/ES	EDITORIAL	AÑO
1	PRIMERAS HUELLAS	PATRICIA BERDICHEVSKY	HOMO SAPIENS	2009
2	LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INGRID SVERDLICK (COMP.)	NOVEDUC	2007
3	JUGAR, APRENDER Y ENSEÑAR	NOEMÍ AIZENCANG	MANANTIAL	2005
4	CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR	PAULO FREIRE	SIGLO XXI EDICIONES	1994
5	CARA Y CRUZ DE LA LITERATURA INFANTIL	MARÍA ADELIA DÍAZ RÖNNER	LUGAR EDITORIAL	2007
6	TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE INTERNET	EDITH LITWIN	AMORRORTU	2005
7	NIÑEZ, PEDAGOGÍA Y POLÍTICA	SANDRA CARLI	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	2002
8	ENSEÑAR A ENTENDER LO QUE SE LEE	BERTA BRASLAVSKY	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	2005
9	EL ARTE DE LA LECTURA EN TIEMPOS DE CRISIS	MICHELE PETIT	OCÉANO TRAVESÍA	2009
10	PASADO Y PRESENTE DE LOS VERBOS. LEER Y ESCRIBIR	EMILIA FERREIRO	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	2002
11	ESCUELA Y TICS: LOS CAMINOS DE LA INNOVACIÓN	ALEJANDRO ARTOPOULOS, ALFONSO BUSTOS SÁNCHEZ, DÉBORA KOZAK, VIRGINIA FUNES	LUGAR EDITORIAL	2010

12	LA PRIMERA INFANCIA (0 A 6 AÑOS) Y SU FUTURO	JESÚS PALACIOS, ELSA CASTAÑEDA	ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA	2009
13	EDUCAR LA VISIÓN ARTÍSTICA	EISNER W. ELLIOT	PAIDÓS IBÉRCIA	2005
14	SINVERGÜENZAS "LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA INFANCIA"	MÓNICA PENCHAWSKY	LUGAR EDITORIAL	2009
15	LA ERA DE LOS SÚPERNIÑOS "INFANCIA Y DIBUJO"	FLAVIA PROPPER	ALFAGRAMA	2007
16	LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMINO LECTOR	LAURA DEVETACH	COMUNICARTE	2008
17	JUGAR DE EN MODO LÚDICO "EL JUEGO DESDE LA PERSPECTIVA DEL JUGADOR"	VÍCTOR PAVIA	NOVEDUC	2006
18	LOS LIBROS, LOS NIÑOS Y LOS HOMBRES	PAUL HAZARD	JUVENTUD	1988
19	JUEGOS DE CONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	PATRICIO SARLI- RICARDO ROSAS	MIÑO Y DÁVILA	2005
20	NIÑOS, OBJETOS MONSTRUOS Y MAESTROS	ANDREA CONTINO	GRÁO	2009
21	LECTURA DE IMÁGENES: LOS NIÑOS INTERPRETAN TEXTOS VISUALES	EVELYN ARIZPE Y MORAG STYLES	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	2004
22	DIME. LOS NIÑOS, LA LECTURA Y LA CONVERSACIÓN	AIDAN CHAMBERS	FONDO DE CULTURA ECONÓMICA	2007
23	"JUEGO APRENDIZAJE ESCOLAR" LOS RASGOS DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	PATRICIA MÓNICA SARLÉ	NOVEDUC	2001
24	EXPLORACIONES EN CLASE: LOS DISCURSOS DE LA "NO FICCIÓN"	DONALD GRAVES	AIQUE	1992
25	MÚSICA Y DESARROLLO PSICOLÓGICO	DAVID J. HARGREAVES	GRÁO	1998
26	LOS LIBROS, ESO ES BUENO PARA LOS BEBÉS	MARIE BONNAFÉ	OCÉANO TRAVESÍA	2009
27	ENSEÑAR EL JUEGO Y JUGAR LA ENSEÑANZA	PATRICIA MÓNICA SARLÉ	PAIDÓS	2006
28	APRENDIENDO DE LOS CHICOS EN EL JARDÍN DE INFANTES	HARRY HOCHSTAET	PAIDÓS	2004
29	CONTAR CUENTOS, DESDE LA PRÁCTICA HACIA LA TEORÍA	ANA PADOVANI	PAIDÓS	1999
30	LA CUESTIÓN DE LA INFANCIA: ENTRE LA ESCUELA, LA CALLE Y EL SHOPPING	SANDRA CARLI	PAIDÓS SAICF	2006
31	REALIDAD MENTAL Y MUNDOS POSIBLES: LOS ACTOS DE LA IMAGINACIÓN QUE DAN SENTIDO A LA EXPERIENCIA	JEROME S. BRUNER	GEDISA	1986
32	INFANCIA. ENTRE EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA	WALTER OMAR KOHAN	LAERTES	2004

33	BUENAS PALABRAS MALAS PALABRAS	ANA MARÍA MACHADO	SUDAMERICANA	1998
34	EL ARTE: CONVERSACIONES IMAGINARIAS CON MI MADRE	JUANJO SÁEZ	RANDOM HOUSE MONDADORI	2006
35	ARTEPALABRA. VOCES EN LA POÉTICA DE LA INFANCIA	MARÍA EMILIA LÓPEZ	LUGAR EDITORIAL	2007
36	EL JUEGO EN LA NIÑEZ: UN ESTUDIO DE LA CULTURA LÚDICA INFANTIL	MARTHA GLANZER	AIQUE	2000
37	LA EDUCACIÓN EN LA RED: ACTIVIDADES VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ELENA BARBERÁ	PAIDÓS	2004
38	LITERATURA PARA NO LECTORES	CARLOS SILVEYRA	HOMO SAPIENS	2002
39	LA CASA IMAGINARIA. LECTURA Y LITERATURA EN LA PRIMERA INFANCIA	YOLANDA REYES	GRUPO EDITORIAL NORMA	2007
40	NIVEL INICIAL JUEGO-TRABAJO EN RED: IDEAS Y PROPUESTAS RENOVADORAS PARA APLICAR EN LA SALA	GRACIELA VOLODARSKI	LA CRUJÍA EDICIONES	2006
41	GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA: INTRODUCCIÓN AL ARTE DE INVENTAR HISTORIAS	GIANNI RODARI, ROBERTO VICENTE RASCHELLA (TR)	COLIHUE	2008
42	IMAGINAR CON TECNOLOGÍAS: RELACIONES ENTRE TECNOLOGÍAS Y CONOCIMIENTO	CARINA LION	STELLA, LA CRUJÍA EDICIONES	2006
43	LA ESCUELA QUE NECESITAMOS: ENSAYOS PERSONALES	ELLIOT W. EISNER	AMORRORTU	2002
44	IMAGINACIÓN Y CREACIÓN EN LA EDAD INFANTIL	L. S. VIGOTSKY	EDUCAP	2008
45	EL TACTO EN LA ENSEÑANZA	MAX VAN MANEN	PAIDOS IBÉRCIA	1998
46	CUERPO, JUEGO Y MOVIMIENTO EN EL NIVEL INICIAL: PROPUESTAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EXPRESIÓN CORPORAL	ANA MARÍA PORSTEIN, RUBÉN ODDO, MARÍA GRACIELA RODRÍGUEZ, SILVIA C SARMIENTO	HOMO SAPIENS	2009
47	MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA: APRENDIZAJE INFANTIL EN LA ERA DE LA CULTURA DIGITAL	DAVID BUCKINGHAM	MANANTIAL	2008
48	EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA LATINOAMERICANA	ANA MALAJOVICH	SIGLO XXI EDICIONES	2006
49	EL PATIO ESCOLAR: EL JUEGO EN LIBERTAD CONTROLADA	VÍCTOR PAVÍA	NOVEDUC	2005
50	EL JUEGO INFANTIL	CATHERINE GARVEY	EDICIONES MORATA	1985
51	DEL SOSTÉN A LA TRANSGRESIÓN: EL CUERPO EN LA CRIANZA	DANIEL CALMELS	NOVEDUC	2001
52	LEER Y MIRAR EL LIBRO ÁLBUM: ¿UN GÉNERO EN CONSTRUCCIÓN?	FANUEL HANÁN DÍAZ	GRUPO EDITORIAL NORMA	2007

53	TERRITORIOS DE LA INFANCIA: DIÁLOGOS ENTRE ARQUITECTURA Y PEDAGOGÍA	ISABEL CABANELLAS Y CLARA ESLAVA (COORDS.) WALTER FORNASA, ALFREDO HOYUELOS, RAQUEL POLONIO Y MIGUEL TEJADA	GRÁO	2005
54	PSICOMOTRICIDAD Y VIDA COTIDIANA (0-3 AÑOS)	MERCÈ BONASTRE GELLIDA, SUSANNA FUSTÉ AQUILUÉ	GRÁO	2007
55	PLANIFICAR LA ETAPA 0-6: COMPROMISO DE SUS AGENTES Y PRÁCTICA COTIDIANA	ANTON MONTSERRAT (COORD), SUSANNA FUSTÉ, PEP LLENAS, LUISA MARTÍN, FINA MASNOU, MAITE OLLER, SÍLVIA PALOU, CARMÉ THIO	GRÁO	2007
56	LA MÚSICA EN LA ESCUELA INFANTIL (0-6)	PEP ALSINA MASMITJÀ, MARAVILLAS DÍAZ GÓMEZ, JUDITH AKOSCHKY, ANDREA GIRÁLDEZ HAYES	GRÁO	2008
57	RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL (0-6 AÑOS)	MARÍA JOSÉ LAGUÍA, CINTA VIDAL	GRÁO	2008
58	EL NIÑO QUE QUERÍA SER UN HELICÓPTERO: EL EMPLEO DE LA NARRACIÓN DE HISTORIAS EN EL AULA	VIVIAN GUSSIN PALEY	AMORRORTU	2007

## Acerca de las autoras

**Verona Batiuk** es Especialista en Educación Infantil de la Organización de Estados Iberoamericanos, Sede Buenos Aires. Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Especialista y Master en Educación con Orientación en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés y cuenta con el Diploma de Estudios Avanzados de Doctorado de la Universidad de Salamanca.

Ha sido Consultora del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Coordinadora de Proyectos del Programa de Educación de CIPPEC y docente de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad del Museo Social. Ha publicado varios artículos e informes. Ha participado de diversos proyectos de investigación en el área educativa.

Sus principales áreas de interés son las políticas de infancia, las políticas de enseñanza y curriculares, la equidad y calidad educativa y la formación docente continua. Como Especialista en Educación Infantil de la OEI, ha diseñado e implementado proyectos orientados a la mejora de la calidad en el NI en contextos de pobreza en diversos sistemas educativos provinciales de Argentina a través de alianzas estratégicas con UNICEF, Fundación BBVA – España, Fundación Navarro Viola y la Asociación Civil Educación para Todos.

**Julia Coria** es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Especialista y Magíster en Educación por la Universidad de San Andrés y Doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), para lo que contó entre 2004 y 2009 con una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Participó de proyectos de investigación en diversas universidades (Universidad de Buenos Aires, Universidad de General Sarmiento, Universidad de Cuyo), instituciones gubernamentales (Programa Conectar Igualdad - Ministerio de Educación de la Nación, Programa Derechos Humanos y Educación y Comisión por la Verdad Histórica - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; Ministerio de Desarrollo Social de la Nación), organizaciones no gubernamentales (CIPPEC, Educación para Todos) y organismos internacionales (IPE-UNESCO, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa).

## **Acerca de UNICEF**

UNICEF está presente en Argentina desde mayo de 1985, brindando cooperación técnica y asistencia financiera al Estado y a la sociedad argentina en diferentes áreas vinculadas al bienestar de la infancia y la adolescencia. UNICEF Argentina trabaja para promover la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, ayudar a satisfacer sus necesidades más importantes y aumentar las oportunidades que se les ofrecen, a fin de que alcancen el pleno desarrollo de sus capacidades. Para obtener más información sobre UNICEF y su labor visite: [www.unicef.org.ar](http://www.unicef.org.ar).

## **Acerca de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**

La OEI es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.

Su misión es promover mejores condiciones de vida mediante el apoyo a proyectos y programas desarrollados por entidades de los países miembros. Se ofrecen programas de actualización e innovación, transferencia de conocimientos y experiencias, apoyo en la definición de políticas públicas y asistencia técnica y administrativa en la ejecución de proyectos para el desarrollo. ■

## **Normas**

Ley Federal de Educación

Ley de Educación Nacional

Ley de Financiamiento Educativo

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial

Resolución N° 225/04 CFCyE (Aprobación de los NAP)

Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires



## Bibliografía

- AUBERT, E. y CABA, B. (2010). “Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar”. En Sarlé, P. *Lo importante es jugar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- BATIUK, V. (2005). *Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio Nacional de Educación (1993-2002). Acerca de la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza*. Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés.
- BATIUK, V. (coord.) (2009). *Cobertura actual y gestión de la oferta para el Nivel Inicial. Estudio de casos: Chaco, Formosa y Misiones*. Buenos Aires. OEI, inédito.
- BATIUK, V. (2012). “Políticas públicas y juego. Una experiencia en Educación Infantil”, ponencia presentada en el 28° Simposio Mundial de OMEP, julio de 2012, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
- BATIUK, V. (coord.); D’Alessandre, V. e Itzcovich, G. (2010). *Tendencias recientes del Nivel Inicial. Un análisis estadístico de la situación en Argentina*, Buenos Aires: OEI-UNICEF.
- BELLO, A. A. y HOLWARTH, M. (s/año). *La lectura en el nivel inicial*. DGCyE/ Subsecretaría de Educación, Provincia de Buenos Aires.
- BENNET, N. W. (1997). *Teaching through play. Teachers’ thinking and classroom practice*. London: Open University Press.
- BEZEM, P.; MEZZADRA, F. y RIVAS, A. (2012). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. INFORME FINAL*. Buenos Aires: CIPPEC.
- BINSTOCK, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. UNICEF.
- BIRGIN, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- BORZONE, A. M.; ROSEMBERG, C. y OTRAS (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- BORZONE, A. M.; STEIN, A.; ROSEMBERG, C.; OJEA., G. y SILVA, M. C. “Módulo 4: Las lecturas de cuentos”. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Disponible en: <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/inicial/files/2012/05/Módulo-4-Las-lecturas-de-cuentos.pdf>

- BÖSTROM, S. (1998). "Frame play in early childhood education". *International Journal of early childhood.* , 30 (1), 27-35.
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- BROUGÈRE, G. (1996). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- BROUGÈRE, G. (1997). "Du Jeu au jouet dans l'éducation préscolaire". *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- CARNOY, M. (2007). *Cubas academic advantage*, Stanford University Press, Stanford, citado en Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.
- CARRIEGO, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- CARRIEGO, C. (2006). "Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica". *Revista de pedagogía*, vol. XXVII, núm. 80, sept.-dic. 2006. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- CASASSUS, JUAN: "La evaluación como motor de los procesos de gestión y aprendizaje". En: *Revista Zona Educativa* N° 34 (52-54). Año 4 M. C. y E. Nación, Argentina, septiembre-octubre 1999.
- COMPOSTO, C. y Mezzadra, F. (2008). *Políticas para la docencia*. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Buenos Aires: CIPPEC.
- CORIA, J. (2006). "Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia". De la dictadura al temprano S XXI. En Kaufmann, C. *Dictadura y Educación. Tomo 3*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- CORIA, J. y MEZZADRA, F. (2012). "La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales". Documento de trabajo. CIPPEC, diciembre de 2012.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- DIKER, G. y SERRA, J. C. (2008). *La cuestión docente. Argentina: las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en: [http://www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion\\_Flape\\_08/17 Argentina Docente.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion_Flape_08/17 Argentina Docente.pdf)

- DUPRAT, H. Y PENCHANSKY DE BOSCH, L. (1995). *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- DURO, E. Y KIT, I. (coord.) (2007). *Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires: Asociación Civil Educación para Todos-UNICEF.
- FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- FERREIRO, E. Y TABEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1998). “El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar”, en *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores. p. 118-122.
- FERREIRO, E. Y GÓMEZ PALACIO, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México: Dirección de Educación Especial. p. 163-64.
- FLORES, M. L.; LERNER, D. Y MELGAR, S. (2011). *Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GARAIGARDOBIL LANDAZABAL, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GARRIDO, R. (2008). “Juegos con reglas y números”. En Sarlé, P. (2008) (coord.). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Noveduc.
- GURA, P. Y BRUCE, T. (ed) (1992). *Exploring Learning: young children and blockplay*. London: Paul Chapman Publishing.
- HUIZINGA, J. (2012) *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- HUIZINGA, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid: Alianza. Tercera edición.
- JULI, C. (2009). *Proyecto biblioteca. Una propuesta para Nivel Inicial*, Buenos Aires: OEI-UNICEF. Publicación digital disponible en: [http://www.oei.org.ar/lineas\\_programaticas/documentos/infancia7a.pdf](http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infancia7a.pdf)
- JOHNSON, J.; CHRISTIE, J. Y YAWKEY, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman
- KISHIMOTO, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

- MOTTA, B.; CAGNOLO, G. Y MARTIARENA, A. (2012). *Desafíos de la alfabetización temprana*. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Módulo 5. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MALAJOVICH, A. (2000). “El juego en el nivel inicial”. En Malajovich, A. (2000) (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- MALAJOVICH, A. (comp.) (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- MESSINEO, C. Y CUNEO, P. (2008). “Las lenguas indígenas de la argentina. Situación actual e investigaciones”. En: Weler, A.; Muniaian, F. y Torem, G. (eds). *Lenguas de Europa y de América*. Buenos Aires: Ed. Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). *Ludotecas Escolares para el Nivel Inicial. Fundamentación Pedagógica y Aspectos Organizativos*, Colección Temas de Educación Inicial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Modelos organizacionales en la educación inicial*. Coordinado por Silvia Laffranconi. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Transformaciones en las prácticas educativas de las secciones multiedad de NI a partir del equipamiento de Ludotecas Escolares. Articulaciones entre el juego y el aprendizaje para el desarrollo integral del niño*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (S/A). *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Serie “Propuestas para el aula”, Volumen 1, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Ciencia y Tecnología (2004). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006). *Lengua 1*, serie “Cuadernos para el aula”. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Buenos Aires: MECyT.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007). *La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples*, serie “Cuadernos para el docente”. Buenos Aires.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007). *Números en juego. Zona fantástica*, serie “Cuadernos para el aula”. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). Informe de gestión del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación.
- MOLINARI, C.; TORRES, M.; SIRO, A. Y CASTEDO, M. (COORD.) (2001). *Propuestas para el aula Material para docentes. Lengua*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación.
- MONTESINOS, M. P. Y PAGANO, A. (2007), mimeo. Documento de investigación citado en: Sinisi, L. y Petrelli, L. (2013). “Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil”, *Revista del IICE* /33 (2013).
- MORDUCHOWICZ, A. Y MARCÓN, A. (1996). *La carrera profesional docente o “la estrategia de una ilusión.”* Buenos Aires: Programa de Estudio de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Educación de la Nación.
- MOSS, P. (1994). “Defining quality: values, stake holders and Processes”. En MOSS, P. AND PENCE, A. (1994) (editors) *Valuing Quality in Early Childhood Services. New approaches to defining quality*. London: PCP.
- ORTEGA, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- OREALC-UNESCO, *FACTORES asociados al logro cognitivo de estudiantes de América Latina y el Caribe*. SERCE. Documento Informativo 1/2010.
- PADRÓN, J. (2006). Bases del concepto de ‘Investigación Aplicada’ (o investigación aplicada o aplicaciones). Disponible en <http://padron.entretemas.com/InvAplicada/> Consultado el 28 de abril de 2015.
- PALAMIDESSI, M.; SUSNÁBAR, C. Y GALARZA, D. (comp.) (2007). *Educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: FLACSO-Manantiales.
- PANIZZA, M. (comp.) (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- PAVÍA, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- PAVÍA, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Neuquén: Educo.
- PENCE, A. & MOSS, P. (1994). “Towards an Inclusionary Approach in Defining Quality”. En Moss, P. & Pence, A. (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. New York: Teachers College Press.

PERALTA, M. V. (2014). “El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial” Diálogos del SIPI. Conversación con María Victoria Peralta, Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central de Chile. Enero de 2014. Disponible en [http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi\\_publicacion/victoria\\_peralta\\_27\\_01\\_14.pdf](http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/victoria_peralta_27_01_14.pdf)

PERALTA, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

PIOVANI, V.; PAZ, A. Y HUERGO, J. (2007). En: Puigróss, A. (comp.). La formación y capacitación de los docentes. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.

PITMAN, L. (2012). “Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método”. En: A. Birgin (Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

PNUD (2013). *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013*.

PUJATO, B. (2009). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

ROSEMBERG, C. R.; BORZONE, A. M. Y DIUK, B. (2003). “La lectura de textos expositivos. Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños”. *Interdisciplinaria* 20,2, 121-145.

ROSEMBERG, C.; SILVA, M. L. Y BORZONE, A. M. *Módulo 1: El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes*. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Disponible en: <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/inicial/files/2012/05/Módulo-1-El-desarrollo-del-lenguaje-y-el-desarrollo-cognitivo-en-el-Jard%C3%ADn-de-Infantes.pdf>

ROSEMBERG, C.; SILVA, M. L. Y BORZONE, A. M. *Módulo 2: Los precursores de la alfabetización*. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Disponible en: <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/inicial/files/2012/05/M%C3%B3dulo-2-Los-precursores-de-la-alfabetizaci%C3%B3n.pdf>

ROSEMBERG, C.; ALAM, F.; SILVA, M. L. Y BORZONE, A. M. *Módulo 3: Compartir relatos*. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Disponible en:

<http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/inicial/files/2012/05/Módulo-3-Compartir-relatos.pdf>

ROSEMBERG, C. Y STEIN, A. (2015). *Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas*. Guía 1 de la serie: La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Buenos Aires: OEI-UNICEF.

ROSEMBERG, C. Y STEIN, A. (2015). *Juegos con palabras y conceptos para promover el aprendizaje de vocabulario*. Guía 2 de la serie: La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Buenos Aires: OEI-UNICEF.

ROSEMBERG, C. Y STEIN, A. (2015). *Juegos con sonidos, rimas, letras para promover el aprendizaje del sistema de escritura*. Guía 3 de la serie: La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Buenos Aires: OEI-UNICEF.

ROSEMBERG, C. Y STEIN, A. (2015) *Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de animales*. Guía 4 de la serie: La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Buenos Aires: OEI-UNICEF.

SARLÉ, P. (COORD.) (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SARLÉ, P. y ROSAS R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

SARLÉ, P. (COORD.) (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SARLÉ, P. Y BERDICHEVSKY, P. (2010). “Juego y arte en la educación infantil”. En: PERALTA, M. V. Y HERNÁNDEZ, L. (Coord.) *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

SARLÉ, P.; RODRÍGUEZ SÁENZ, I. Y RODRÍGUEZ, E. (2010). *Cuaderno 1. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. OEI-UNICEF.

SARLÉ, P.; RODRÍGUEZ SÁENZ, I. Y RODRÍGUEZ, E. (2010). *Cuaderno 2. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Juego con objetos y juego de construcción. Casas, cuevas y nidos*. OEI-UNICEF.

SARLÉ (2011. a). “El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico”, en *Revista Infancias-imágenes*, Vol. 10, Núm. 2 (2011) de la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, Colombia. Disponible en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4451/6192> consultado 10/9/2014.

SARLÉ, P.; RODRÍGUEZ SÁENZ, I. Y RODRÍGUEZ, E. (2014). *Cuaderno 6. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles.* OEI-UNICEF.

SARLÉ, P.; RODRÍGUEZ SÁENZ, I. Y RODRÍGUEZ, E. (2014). *Cuaderno 7. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos.* OEI-UNICEF.

SARLÉ, P.; RODRÍGUEZ SÁENZ, I. Y RODRÍGUEZ, E. (2014). *Cuaderno 8. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mi!* OEI-UNICEF.

SOTO, C. Y VIOLANTE, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TEDESCO, J. C. (2001). “Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45a. sesión de la Conferencia Internacional de Educación”, en Revista A Página da Educação N.º 1, Ano 0. Disponible en: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7038&mid=2> Consultado 30/3/2015

TERIGI, F. (2006). “Tres problemas para las políticas docentes”, ponencia presentada en el Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006.

TERIGI, F. y WOLMAN, S. (2007). “Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza”. En: Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

TENTI FANFANI, E. Y TEDESCO, J. C. (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. IIPE-UNESCO-Buenos Aires (borrador para discusión).

TENTI FANFANI, E. (COORD.) (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires: PNUD.

UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe.* Documento informativo. Santiago de Chile: Unesco.

UNICEF-ASOCIACIÓN CIVIL EDUCACIÓN PARA TODOS (2013). *Informe Nacional - Las oportunidades educativas en Argentina (1998-2010)*. Kit, I. (Coord.), Vago, L.; Buchter, I.; Valencia, D. y Cura, D. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Informe\\_nacional\\_-\\_Las\\_oportunidades\\_educativas\\_en\\_Argentina\\_%281998\\_-\\_2010%29.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Informe_nacional_-_Las_oportunidades_educativas_en_Argentina_%281998_-_2010%29.pdf) Consultado el 20/11/2014.

VALIÑO, G. (2011). *Ludotecas escolares para el nivel inicial: fundamentación pedagógica y aspectos organizativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

VELEDA, C. Y BATIUK, V. (2009). *Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-CIPPEC.

VELEDA, RIVAS Y MEZZADRA (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.

ZABALZA, M. (2005). "Early childhood education research in Spain". En: Bernard Spodek, B. y Saracho, O. *International Perspectives on Research in Early Childhood Education*. Information Age Publishing Inc.

ZABALZA, M. A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

ZAMERO, M. Y MELGAR, S. (2009). *Entre inicial y primero*. Programa Todos pueden aprender. Buenos Aires: Educación para Todos-UNICEF-OEI.

ZAMERO, M. Y MELGAR, S. (2010). "Marco lingüístico de Nivel Inicial". Documento interno de trabajo, inédito. Proyecto Ciudades por la Educación. UNICEF-ACEPT-OEI.

Se terminó de imprimir  
en noviembre de 2015.



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos  
Para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

