

Derivas y legados en la educación inicial en Argentina (1976-1983)

Mónica Fernández Pais*

 Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

 moniferpais@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2884-7153>

Recibido: 19 de julio de 2025 | Aceptado: 23 de septiembre de 2025

Resumen

Este trabajo propone explorar los modos en los que las formas autoritarias se plasmaron en las prácticas de enseñanza en los jardines de infantes argentinos en el transcurso de la última dictadura cívico-militar, durante el periodo 1976-1983. Nos interesa recuperar las marcas de disciplinamiento que tuvo lugar y revisar lineamientos curriculares, cuyos ecos se hacen presentes en las salas de educación inicial hasta la actualidad. Buscamos indagar cómo las prácticas construyen sentidos que dan forma a los discursos de los que somos herederos. La indagación combina el análisis documental de fuentes primarias articulado con testimonios que, en distintas entrevistas, fue posible recuperar de las protagonistas del periodo y de quienes fueron docentes en los años siguientes. El presente artículo forma parte de la investigación en pedagogía e historia de la educación inicial que promueve profundizar en los modos en los que se construyen discursos pedagógicos a lo largo de la historia nacional.

Palabras clave

Educación inicial, dictadura cívico-militar en Argentina 1976-1983, diseño curricular, jardines de infantes.

* Mónica Fernández Pais es maestra de educación inicial, licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Actualmente es profesora e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Drifts and Legacies in Early Childhood Education in Argentina (1976-1983)

Abstract

This paper explores the ways in which authoritarian practices were reflected in teaching practices in Argentine kindergartens during the last military dictatorship, from 1976 to 1983. It seeks to recover traces of the disciplining that took place and review curricular guidelines whose echoes are still present in early childhood education classrooms. It seeks to investigate how these practices construct meanings that shape the discourses to which we are heirs. The investigation combines documentary analysis of primary sources with testimonies recovered from various interviews with the main protagonists of the period and those who served as teachers in subsequent years. This article is part of a research project in Pedagogy and History of Early Childhood Education that promotes a deeper understanding of the ways in which pedagogical discourses are constructed throughout Argentine history.

Keywords

Early childhood education, civic-military dictatorship in Argentina 1976-1983, curriculum design, kindergartens.

Derivas e legados na educação infantil na Argentina (1976-1983)

Resumo

Este trabalho propõe explorar modos pelos quais as formas autoritárias se manifestaram nas práticas de ensino nos jardins de infância argentinos durante a última ditadura militar, no período de 1976 a 1983. Interessa recuperar marcas do disciplinamento que teve lugar e revisar diretrizes curriculares cujos ecos ainda estão presentes nas salas de educação infantil até hoje. Busca-se investigar como as práticas constroem sentidos que dão forma aos discursos dos quais somos herdeiros. A investigação combina a análise documental de fontes primárias articulada com testemunhos recuperados em diferentes entrevistas com as principais protagonistas do período e com aquelas que foram docentes nos anos seguintes. O presente artigo faz parte da pesquisa em pedagogia e história da educação infantil que busca aprofundar os modos pelos quais se constroem discursos pedagógicos ao longo da história nacional.

Palavras-chave

Educação infantil, ditadura militar na Argentina 1976-1983, currículo, jardins de infância.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos explorar los modos en los que las formas autoritarias se plasmaron en los diseños curriculares en los jardines de infantes durante la última dictadura argentina —del 24 de marzo de 1976 al 10 de diciembre de 1983—, en el marco del auto-proclamado “Proceso de Reorganización Nacional”.

Identificar alcances y omisiones que han construido el relato de ese tiempo implica mirar cómo las prácticas docentes que buscaban y buscan alejarse de “la política” y “lo político” son parte constitutiva de este colectivo docente. De alguna manera se ha sostenido, de modo más o menos explícito, la idea de que la educación en los primeros años se estructura en función de las posibilidades de aprendizaje de las niñas/os pequeños.

El análisis documental elegido para esta indagación ofreció elementos que enriquecieron las entrevistas, constituyéndose un eslabón clave para la mayor comprensión de lo sucedido en el periodo y la construcción del discurso. El enfoque teórico-metodológico destaca la dimensión política de cualquier discurso, ya que considera que toda configuración social es discursiva. Por ello, las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas (Buenfil Burgos, 2010). Cabe aclarar que una de las dificultades que debemos atravesar en la producción historiográfica de la educación inicial, en el territorio que nos ocupa, es lo efímero de su cultura material. Por tanto, es necesario recuperar las prácticas a partir del testimonio oral. En ese sentido, nos valemos de las observaciones que se documentaron, de la memoria de las protagonistas, de los escasos testimonios fotográficos disponibles.

El disciplinamiento y control social de maestras, familias y niños fueron objetivos concretos que se plasmaron a través de diversas disposiciones en las instituciones de educación inicial en el periodo citado. En las políticas curriculares y en las estrategias de enseñanza se puso en marcha una serie de transformaciones que tensionaban los aires de renovación iniciada alrededor de 1960. Destacaban por entonces la labor de Soledad Ardiles de Stein en la provincia de Tucumán, como también el jardín de Infantes Mitre de la Capital Federal —actual Ciudad de Buenos Aires—, jardín de aplicación del profesorado Sara Eccleston, institución pionera en la ciudad. Su rectora, Marina Margarita Ravioli, y algunas de sus alumnas dilectas, como Cristina Fritzsche, Hebe San Martín de Duprat y Beatriz Capizzano de Capalbo, orientaban el desarrollo de la educación inicial en el periodo. La reforma que tenía lugar en los jardines de infantes norteamericanos se daba a conocer en el país a través de ellas. En 1972, el Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Cultura y Educación publicaba el primer “Currículum para el Nivel Pre-Escolar” organizando las prácticas y dejando atrás el método froebeliano.

Argentina es una república federal cuyas provincias tienen autonomía en términos educativos. Por tanto, debemos considerar el desarrollo desigual y combinado de los distintos sistemas y la diversidad de temporalidades en la recepción de cualquier tipo de reforma que nace de manera centralizada. Del mismo modo, cabe destacar que el desarrollo curricular jurisdiccional muestra tendencias generalizadas y adaptaciones locales de acuerdo con intereses y concepciones instaladas en la docencia de cada región, y los que expresaban los equipos técnicos convocados para la tarea.

Si bien la reforma de los jardines de infantes argentinos del siglo XX tiene lugar antes del 24 de marzo de 1976, con el gobierno de facto se efectivizan dos procesos: por un lado, las políticas de control hacia docentes, familias e instituciones, y por otro, las transformaciones didácticas, ya que la difusión de los nuevos desarrollos estuvo a cargo de las docentes que ocuparon lugares en los ministerios o direcciones. Tal es el caso de Capalbo, que pasó de ser rectora del profesorado Eccleston a la Dirección de Nivel Inicial de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La consolidación del cambio se plasmó en distintos materiales y en toda una biblioteca, que se publicó y distribuyó de manera directa a través de Editorial

Latina, acompañada por discursos que impulsaban la idea de flexibilidad y creatividad en pos de los derechos de las niñas/os y la construcción de ciudadanos críticos desde los primeros años. Estos planteos han sido y son funcionales a las estructuras neoliberales que se forjaron en educación en el periodo. Por ello, nos interesa desandar el sendero para comprender el presente y el legado del pasado.

¿REORGANIZAR LA PATRIA DESDE LAS AULAS?

Sólo una cosa no hay. Es el olvido.
Dios, que salva el metal, salva la escoria
y cifra en Su profética memoria
las lunas que serán y las que han sido.

JORGE LUIS BORGES
Everness

El 24 de marzo de 1976 comenzó en la Argentina un periodo marcado por crímenes de lesa humanidad, gravísimas violaciones a los derechos humanos e imposiciones de un gobierno de facto que tuvo a la educación como bandera para el retorno de valores acordes con el sentido de lo nacional. La junta de gobierno estaba integrada por representantes de las tres fuerzas armadas (Jorge R. Videla, del Ejército, Emilio Massera, de la Armada, y Orlando Agosti, de la Fuerza Aérea). El primer ministro de Educación¹ de dicha junta, Ricardo Pedro Bruera (1976-1977), planteó que su tarea sería “reintegrar a la escuela argentina dentro del sentido nacional y de sus funciones al servicio del país”, lo cual exigía una gestión capaz de intervenir directamente en el sistema escolar al reordenar la escuela, poner en marcha un nuevo modelo de organización y transformar progresivamente todos los procesos formativos, dentro de los cuales eran prioritarios la escuela secundaria (Bruera, 1976, citado por De Luca y Álvarez Prieto, 2014) y la formación docente. Bruera tenía estrechas relaciones con instituciones y grupos católicos con gravitación en el área educativa, como el Consejo Superior de Educación Católica. También mantenía vínculos con Alfredo M. van Gelderen y Antonio Salonia, centrales protagonistas de la educación privada y defensores del principio de subsidiaridad estatal en materia educativa.

El ministro Bruera consolidó el personalismo de Víctor García Hoz y reivindicó la pedagogía institucional, cuyos autores de referencia eran Michel Lobrot y Carl Rogers, entre otros. El discurso pedagógico de estas teorías se basaba en una reivindicación de la libertad, la creatividad y la participación, en el que la burocracia estatal aparecía como elemento clave del ordenamiento de las sociedades modernas. Impuesto el orden y la disciplina, sería posible definir un modelo educativo que permitiera la libertad y la creatividad (Tedesco, 1983, p. 29).

¹ El Ministerio de Cultura y Educación fue ocupado por un delegado militar, cinco ministros civiles y dos breves periodos de suplencia a cargo del ministro del Interior, Albano Harguindeguy. Dichos ministros fueron: contraalmirante César Guzzetti (24 al 29 de marzo de 1976), Ricardo Pedro Bruera (29 de marzo de 1976- mayo de 1977); Albano Harguindeguy (mayo-junio de 1977); Juan José Catalán (junio de 1977-agosto de 1978); Albano Harguindeguy (agosto-noviembre de 1978); Juan Rafael Llerena Amadeo (noviembre de 1978-marzo de 1981); Carlos A. Burundarena (marzo de 1981-diciembre de 1981), y Cayetano Licciardo (diciembre de 1981-diciembre de 1983).

Si bien el proyecto del gobierno de facto estaba en línea con la construcción de un nuevo orden para toda América Latina, la dictadura profundizó planteos que la precedían. En ese sentido, cabe señalar que el primer “Currículum para el Nivel Pre-Escolar” argentino (1972) se inspira en el personalismo de García Hoz, a quien se cita en el epígrafe de la presentación “Bases para el currículum del Nivel Pre-Escolar”, que versa: “Existe una interrelación entre la Escuela y la Sociedad” (1972, p. 9). En esta concepción de currículum está implicada la sociedad toda. Cabe señalar que el filósofo español ya formaba parte de la bibliografía de referencia en los años previos a la toma del poder por parte del gobierno de facto que lo reivindicaba, lo cual permite explicar cómo fue aceptado por buena parte del cuerpo docente sin mayores sobresaltos.

El discurso que construyó la dictadura se escindió de la práctica y desarticuló los proyectos democráticos vigentes. Como señalamos en otros trabajos (Fernández Pais 2018a), merece mención especial la Resolución 538 del 27 de octubre de 1977, por la cual se resuelve la distribución en todos los establecimientos educativos del país del folleto “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”, editado por el Ministerio de Cultura y Educación del gobierno de facto, que advertía estar en consonancia con los “Propósitos y Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional”. En dicho folleto se planteaba que el accionar subversivo en los niveles preescolar y primario “se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes”, y en el punto siguiente agregaba:

La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendenciosos editados para tal fin. En este sentido se ha advertido en los últimos tiempos una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 49)

En la “Presentación” se destacaba que

La grandeza y la proyección histórica de las naciones dependen fundamentalmente de la educación que se brinde a sus pueblos, en tanto ésta sea formativa y no solo una mera instrucción que traicionaría el sentido que le es propio. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 5)

La educación era reconocida como eje central del proyecto de transformación ética y política de los pueblos: “El llamado de la patria es claro y se debe responder a él; los educadores más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoírlo, antes bien se impone como una misión a cumplir” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 6). El llamado a la docencia fue vocacional y ético al ubicarla al frente de una tarea central de salvaguarda del país. Impulsado por García Hoz (1970), el personalismo entendía que el sujeto es el hombre concreto que pone en acto sus potencialidades, destacándose en una comunidad o masa, y es capaz de colocar su propio sello personal en las distintas manifestaciones de su vida. Para Kaufmann y Doval (1999), el periodo estuvo signado por el “paternalismo pedagógico” a partir de un control autoritario que se impone con la excusa del bienestar del otro, y que cierra las posibilidades de autonomía en un clima de intolerancia y discriminación. Desde

allí, el gobierno de facto instaló la idea de fundar un “nuevo orden educativo” y la necesidad de definir el “ser nacional” bajo la intención disciplinadora y de vigilancia, el planteo de una serie de principios doctrinarios básicos, la necesidad de instalar un sentido de deber deontológico, la amenaza del disenso y la ofensiva frente a la laicidad del sistema educativo (Kaufmann y Doval, 1999). En aquellas salas se cristalizaron los rasgos moralizadores y disciplinadores heredados. Así surgió todo tipo de “recursos” para lograr “control de grupo” donde el autoritarismo se filtraba (Kantor, 1989). Los tonos suaves y el excesivo uso del diminutivo no lograban velar las formas autoritarias que se instalaron en el periodo: enseñar a callarse, a ponerse “brochecitos en la boca”, “zapatitos de algodón” y llamar al “silencio de las lechuzas”, recursos que enmascaran imposiciones arbitrarias y operan como inhibitorias para la participación creativa y espontánea de los niños.

El orden pasó a ser un significante central. La docencia fue destinataria de una serie de prescripciones de fuerte contenido moral que buscaba dejar atrás falsos ídolos para re-encontrarse con los verdaderos, marcadamente occidentales y cristianos. Así, se fue cristalizando la idea de un hombre responsable pero a la vez libre que, a través de la educación, perfeccionara el alma y la libertad de los sujetos (Southwell, 2020, p. 2).

Esta es una de las derivas de un pasado negado en más de una ocasión por la docencia del nivel inicial que, fiel a las tradiciones, se mostró obediente al cambio cultural y educativo propuesto durante el “Proceso de Reorganización Nacional” ya que, de lo contrario, era exonerada. La declaración jurada que se firmaba en la toma de posesión de los cargos en la provincia de Buenos Aires tenía como encabezado:

El que suscribe (apellido y nombre)

M. I. (número de documento)

Clase (año de nacimiento)

D. M.

C.I. (cédula de identidad) expedida por la policía (federal o provincial)

declara bajo juramento, que no se encuentra comprendido por el artículo 1º de la Ley N° 21.260/1976 ni en incompatibilidad establecida por los artículos 5º de la Ley N° 20.549/1973, 11 del decreto N° 268/1973 y 8º de la Ley N° 21.274/1976, cuya transcripción obra a continuación y 8.596 (provincial).

Firma

Lugar y fecha²

² Declaración jurada de toma de posesión del cargo de la docente Susana Noemí Scotto, San Miguel, Buenos Aires, 23 de diciembre de 1981. Archivo personal.

La Ley 21.260 de 1976 permitía a las autoridades “dar de baja, por razones de seguridad, al personal de planta permanente (...) que se encuentren vinculados a actividades de carácter subversivo o disociadores (...) o fomenten dichas actividades”. Las leyes restantes decretaban acerca de la reincorporación, que no podía ser antes de los cinco años.

Este proceso estuvo acompañado de una transformación administrativa tras el argumento de la modernización. Su acción principal fue la redefinición de la estructura del sistema educativo nacional a partir de la descentralización, que impulsó la transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones y trazó una marca indeleble hasta el presente en función de las diferencias en las economías regionales y la consiguiente desigualdad que desarma al sistema escolar centralizado.

Se impuso la idea de crisis del sistema con argumentos pedagógicos. La crítica principal objetaba la enseñanza tradicional apoyada en un currículum universal con poco anclaje en las prácticas, con una fuerte impronta memorística y enciclopedista que no lograba vincularse al entorno y a los intereses de las comunidades. Esta demanda se articuló, por un lado, con el desarrollo de la psicología educacional y el psicoanálisis y, por otro, con la revisión de los aportes escolanovistas, que ponían la mirada en el activismo como forma de enseñar, en detrimento de la centralidad de los contenidos para ordenar la programación y el trabajo docente, al mismo tiempo que promovían la creatividad y la libre expresión.

En ese sentido, el gobierno de facto construía un discurso en el cual los docentes ocupaban un rol destacado: eran considerados tanto una amenaza como aliados en la gesta que iniciaban. Por un lado, el mensaje era claro: la noche del 24 de marzo de 1976 (día del golpe de Estado) se asesinó con 120 escopetazos al maestro tucumano Isauro Arancibia, miembro de la Agrupación de Trabajadores de la Educación Provincial (ATEP) y de la entonces recién creada Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). El poder aleccionador de aquella noche no logró silenciar a la docencia más comprometida.

Por otro lado, las tareas concretas en el campo de la formación docente asignaban a maestros y profesores un rol clave en la formación filosófica y pedagógica para la transformación social. Como señala Legarralde (2020, p. 5), el concepto de “profesionalización” fue clave en la intervención curricular de la dictadura en la formación docente, porque buscaba construir una identidad profesional libre de la “contaminación ideológica”. El maestro solo debía dominar los requisitos técnicos específicos para la enseñanza. De esta manera, se lograba la “garantía ideológica” que la labor docente debía ofrecer. Así, las maestras/os pasaban a asumir las responsabilidades de una racionalidad técnica y administrativa, a partir de la cual el saber docente fue burocratizado y su actividad sometida a una racionalidad administrativa (Legarralde, 2020, pp. 7-8). De este modo, la dictadura potenció la variante tecnocrática de la formación docente, desarrollada desde años antes, con su expresión paradigmática en la “Pedagogía por Objetivos”. Es el caso de los materiales para la educación inicial, que se replicarán en los diseños curriculares del periodo. Por esta vía, se buscaba la neutralidad del docente, apoyada en la construcción de un trabajador que ejecutara su trabajo sin reflexión. En este marco, se instalaba la categoría del docente como profesional experimentado, centrando su actividad en la eficiencia y la neutralidad. En el caso específico de la educación inicial se sumaba la “marcada dependencia, burocratización, temores, ausencia de normas claras, también caracterizaban el Nivel, como así también el vacío, la confusión y la búsqueda en materia pedagógica” (Duprat, 1992).

Entre las maestras jardineras, como hemos desarrollado en otros escritos (Fernández Pais, 2017a, 2017b, 2018b), la infantilización parecía ordenar su formación, cierta asepsia imperaba en sus aprendizajes iniciales. Se impuso una racionalidad técnica y una obediencia a las indicaciones de las productoras/es de teoría que estructuraba la educación inicial, una dependencia que sobrevive al periodo. En entrevistas realizadas a docentes que trabajaron en esos años se señala la dependencia de los materiales que circulaban, que operaban como guías a seguir con rigurosidad, sobre todo en cuanto a la organización de la enseñanza en función de la edad. Un ejemplo que ilustra esto es el modo en el que se advertía a las maestras sobre la utilización de los elementos del rincón de dramatizaciones organizado según las edades.

Las maestras experimentadas fueron desplazadas de la posición de sujetos productores de teoría pedagógica, la que se reservó a un grupo exclusivo de intelectuales, al igual que en otros niveles educativos. En un escenario en el cual las maestras se veían afectadas por la reorganización de las plantas docentes, las cesantías y la suspensión de los estatutos, en la educación inicial convivían prácticas de control y de resistencia al nuevo orden. Esta es una deriva del periodo: se logró constituir un colectivo docente en el que convivían quienes demostraban especial interés por la situación social y política en la que desarrollaban sus prácticas, y militaban en pos de ideales comprometidos con una sociedad más justa, junto a quienes se declaraban ajenos a las mismas.

Aquella dependencia de la técnica para el desarrollo de la tarea que estructuraba la clase froebeliana fue desplazada por la lógica de jornadas estrictamente planificadas, en las que se anteponian los objetivos de la maestra sobre los intereses o necesidades de los niños. Un ejemplo de estas propuestas son los tomos de la *Enciclopedia práctica preescolar*³; estas tradiciones perviven hoy en la búsqueda de “tutoriales” que ordenan la organización de espacios y tareas, como puede observarse en las redes sociales.

En relación con el discurso social de la época, en primer lugar, cabe recordar que el autoritarismo fue recibido con beneplácito por sectores que no solo buscaban terminar con años de gran convulsión, sino que mostraban la faceta más conservadora sobre la que se asientan muchos de los principios elitistas que ordenan la sociedad argentina. Las políticas de achicamiento del Estado, desmantelamiento de la industria nacional y el ataque a la cultura local se acompañó de persecución política que puso en sospecha a obreros, artistas, jóvenes y a la educación toda. La actividad política se suspendió, se intervinieron sindicatos y se violaron derechos laborales al ignorar o modificar los estatutos. En segundo lugar, la censura a los medios de comunicación y a las expresiones artísticas produjo persecuciones, exilios y muertes, lo que dejó al descubierto una operación de largo alcance y profundas consecuencias. Se prohibió y censuró todo tipo de publicaciones: revistas, libros, canciones, películas, obras de teatro. Se incautaron y se quemaron libros.

³ La publicación contaba con tres tomos dedicados a “El niño y los medios de expresión”, que abordaban contenidos de iniciación literaria, educación musical y expresión corporal, expresión grafoplástica y juegos de dramatización y construcciones. Otros dos tomos dedicados a “El niño y el desarrollo motriz e intelectual”: uno sobre experiencias científicas y educación física y, el otro, sobre la iniciación al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. Se completa la serie con dos tomos sobre el “Jardín maternal”, que llegan a publicarse en 1986.

Algunas de las docentes entrevistadas en esta investigación afirmaron que pudieron sostener en sus salas el uso de la literatura infantil prohibida, ya que la utilizaban con discreción y conciencia. Probablemente, la complicidad de las familias fue un factor determinante para que la enseñanza no se viera alterada y se trabajaran las producciones de calidad.

El objetivo del gobierno de facto era reorganizar el país incluyendo todo tipo de estrategias de control cultural⁴ que generara un clima oscurantista y autoritario. En este contexto, el área educativa fue la más inestable del Gobierno, con un único punto de continuidad: la destrucción de lo heredado (Tedesco, 1983).

Otro factor que debemos considerar en relación con los propósitos educativos del gobierno de facto es la articulación con los discursos de otros campos del saber, como la pediatría. En ese sentido, resulta valioso abreviar del análisis que realizara De Miguel, estudioso de la dictadura de Franco en España. El autor analizaba que, luego de establecerse la monarquía parlamentaria en su país, el médico pediatra pasó a ser un experto que legitimaba con su técnica la construcción y el desarrollo de una sociedad que oprimía, reprimía e institucionalizaba las desigualdades entre los seres humanos. Esa “amorosa dictadura” que los adultos ejercían sobre la infancia se concretaba, al menos, en cuatro puntos:

- a) La creación de un modelo único de familia en que tanto la mujer como los niños y niñas se ven sujetos a la autoridad del varón-adulto. En el caso de un hijo varón incluso la mujer aparece subordinada a él. b) Se despoja a la niñez del control de su propio cuerpo declarando que la infancia es una especie diferente, inferior e imperfecta. c) Se divide de por vida a la infancia en dos grupos distintos e irreconciliables: niñas y niños. d) Se establece en toda la sociedad la ley de la autoridad, y se jerarquiza a la infancia según clases sociales, y grupos étnicos. Se tiende a deificar los principios de autoridad, disciplina y austeridad a todos los niveles. El placer se considera algo pecaminoso y antinatural. Estos procesos se apoyan en una (supuesta) relación “amorosa”, que no por amorosa, es menos dictadura. (De Miguel, 1984, p. 12)

Hoy, a más de cuatro décadas de aquella publicación, podemos identificar algunas transformaciones. No obstante, lo estructural hace a los modos en que se expresó el discurso de la educación inicial en Argentina.

En síntesis, los procesos sociales autoritarios se caracterizan por la desconfianza y la concentración de poder para la toma de decisiones, consolidando así la heteronormatividad patriarcal. La educación de los hijos se entiende como una tarea que la mujer debe llevar a cabo, pero bajo el estricto control y vigilancia del varón. La maestra jardinera, durante la última dictadura, era el agente de socialización y ejecución de las propuestas didácticas que respetaban mandatos de la pediatría y la psicología en boga. Aún hoy, el agente de salud, a través de sus organizaciones, asume posiciones de superioridad ante las instituciones escolares cuya gramática la medicina no controla.

⁴ En 2002, Eudeba publicó la investigación de Invernizzi y Gociol, *Un golpe a los libros*, donde se presentan los documentos existentes sobre censuras y prohibiciones en el ex Banco Nacional de Desarrollo (BNADE).

EL CURRÍCULUM PARA LOS JARDINES DE INFANTES

Nosotros, los niños, somos muy desgraciados. Todos nos gritan, todos nos dan consejos. Si les dejáramos, a todos se les metería en la cabeza convertirse en nuestros padres y maestros; a todos, hasta a los Grillos-parlantes.

CARLO COLLODI
Pinocho

El carácter relacional de la educación da cuenta de la imposibilidad de establecer una definición de educación por fuera de un discurso, es decir, por fuera de la historia, de un discurso axiológico, cultural, disciplinario. Presentamos la perspectiva de lo educativo a partir del análisis del discurso que propone Buenfil Burgos (2010), quien aporta una línea crítica de pensamiento en relación con concepciones reduccionistas y esencialistas, tanto de la noción de discurso como de la de educación. El carácter precario del discurso pedagógico considera la contingencia como algo constitutivo de lo educativo que tiene lugar en una organización social. Este discurso educativo comprende tanto documentos como verbalizaciones propias de las prácticas educativas, como las actividades, los rituales, la distribución de tiempos y espacios que constituyen las prácticas lingüísticas y extralingüísticas, que se combinan y adquieren significado en el discurso educativo que siempre es diferencial, abierto e inestable.

El discurso acerca de la educación inicial en la última dictadura considera las prácticas educativas, dentro del sistema, en el contexto de significaciones acerca de la niñez y de los modos de ser de sus maestras. Sus huellas se encuentran hoy en la medida en que se mantienen prácticas y significaciones que articulan un discurso que pugna por la aceptación del carácter político de la educación desde la cuna.

Hacia 1982, existía una vacancia en estudios acerca de la influencia del jardín de infantes en la niñez y su incidencia en la constitución de ideología, sobre todo la de sectores vulnerables y su impacto en las familias (Tedesco, 1982, pp. 35-37). En ese sentido, la educación inicial del periodo configuró una estrategia didáctica que llamó “juego-trabajo”, en la cual la preocupación por distinguir una y otra actividad no existía. Del mismo modo, Tedesco llama la atención sobre la tendencia a la modalidad pedagógica cada vez más parecida a la de la escuela primaria (1982, p. 38).

La incorporación del juego como necesidad y lenguaje cifrado de la niñez temprana se consolidó en los jardines de infantes argentinos, en el marco de los cambios en las salas, a través de la propuesta conocida como “juego-trabajo”. Este juego era diferente a los que combinaban de modo ecléctico los juegos ligados a la actividad manual y sinestésica propuesta por Friedrich Fröbel o a los que, provenientes del campo de la medicina, aportaban María Montessori y Ovide Decroly. La propuesta de trabajo marcaba el pasaje de un juego completamente dirigido a otro que proponía la solución a problemas concretos. Mientras que el material froebeliano, montesoriano, proponía el trabajo individual con materiales específicos y con los niños sentados, el juego-trabajo implicaba el movimiento, el juego con otros, la anticipación de la tarea y la posibilidad de inventar y crear sobre la marcha al hacer lugar a la ficción.

Otra característica de aquella educación preescolar, que no ha sido superada, es el *habitus* de la maestra jardinera, al que se atribuía “una serie de rasgos distintivos: mayor creatividad, formación pedagógica especializada, tradición muy rica en innovaciones, etc.” (Tedesco, 1982). Tedesco señala, y aún podemos sostenerlo, que no existen estudios al respecto, lo cual nos permite inferir que dichas afirmaciones se respaldan en una creencia popular que se robustece en la dictadura y se mantiene en el tiempo.

En este sentido, resulta oportuno revisar la consolidación de ciertas tradiciones y modos de nombrar que perviven. Tal es el caso de la vigencia del “jardín maternal”. La Ley Nacional de Educación 26.206 vigente define la educación inicial en dos ciclos: jardín maternal y jardín de infantes. Si bien la norma citada alude a una especificidad del primer nivel del sistema educativo argentino, la idea de unidad pedagógica dentro del mismo nivel y en diálogo con la escuela primaria muestra en la práctica cómo persiste la lógica de lo “pre” o previo a lo escolar, lo que estructura la educación inicial y la ubica en una posición subalterna al poner el acento en el aprendizaje de valores y el desarrollo integral y expresivo antes que en saberes significativos de diversos campos del conocimiento.

Si atendemos las cuestiones que hacen a las posibilidades de alcanzar aprendizajes, podríamos aventurar que la dictadura sostuvo el discurso moderno acerca de iniciar la educación formal y sistemática a partir de los seis años, en tanto brindó elementos que permiten al neoliberalismo sostener implícitamente lo escolar desde los tres años. En la franja desde el nacimiento hasta los dos años hay desarrollo y, siguiendo la literatura que prevalece en el periodo, “crianza”. El modelo de la guardería como espacio de “guardado” y cuidado pasaba a reconocer la posibilidad de acompañar el desarrollo integral y aprendizajes desde los 45 días (es la edad que estipula la legislación laboral para que la madre se reincorpore a sus tareas), pero los mismos se presentan con carácter pedagógico diferente del que tendrán a partir de la sección de tres años.

Hacia 1976, el sistema educativo argentino se había expandido. Para el caso del nivel preescolar, entre 1970 y 1982, el crecimiento fue significativo. Mientras que en 1970 el total de establecimientos era de 3.895, en 1982 era de 7.345. Según Braslavsky, esto se debió tanto al aumento de la demanda por la nueva estructura familiar y el nuevo esquema de valores en la crianza, como por la mayor atención del Estado en satisfacerla (Braslavsky, 1982, pp. 98-99).

En 1980, la población de cinco años que asistía al jardín de infantes era del 88,9 % en la Capital Federal, del 61,4 % en la provincia de Buenos Aires y del 28,7 % en la provincia de Chaco. Las necesidades familiares y la oferta estatal insuficiente fortalecieron el crecimiento del sector privado. Aquí encontramos un antecedente de una tradición que se perpetuó: lejos de exigir al Estado, las organizaciones comunitarias asumieron como propia la responsabilidad de la educación de los más chicos (Fernández Pais, 2018b, p. 200).

LOS DISEÑOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Así, generalmente se considera que uno de los factores más importantes del progreso técnico se encuentra en la invención de formas nuevas o en el simple perfeccionamiento de la herramienta.

ANDRÉ HAUDRICOURT
El cultivo de los gestos

Para adentrarnos en el currículum del nivel, retomamos los planteos de Alicia de Alba (1998), quien destaca que se trata de una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, promovida por grupos y sectores con intereses diversos y contradictorios que arriban a dicha síntesis a través de mecanismos de negociación. Asimismo, las prácticas de enseñanza son acciones complejas e intencionales en las que el contexto escolar aporta una serie de rasgos a considerar en el análisis y la intervención (Basabe y Cols, 2007).

En el caso argentino, las teorizaciones de la didáctica se han ocupado de lo curricular. Los diseños curriculares funcionan como cajas de herramientas en las que se encuentran las regulaciones para la enseñanza, llevan implícitas las prácticas que tienen lugar en los jardines de infantes y que no se han explicitado en los documentos; es decir, el currículum oculto. En el caso de educación inicial, la didáctica abonó la centralidad del docente y de su accionar a partir de la definición de prescripciones metodológicas basadas en fundamentaciones y fines educativos, buscando así legitimar la tarea de enseñar de los jardines de infantes. Cabe señalar que la recepción de la teoría curricular en el país dio lugar a una corriente técnica y otra crítica (Picco, 2017, p. 18). Para el caso de la educación inicial, se profundiza la matriz técnica que pervive en los diseños curriculares del siglo XX, que imponen reglas de carácter universal acerca del cómo hacer desvinculado del contexto social y político en el que se lleva a cabo la enseñanza, de los contenidos que se transmiten y de los fines que se persiguen (Picco, 2017). En síntesis, la mirada sobre la construcción curricular para el nivel inicial se apoyaba en el tecnicismo. La problematización de los contenidos de enseñanza era tarea de los especialistas, una tradición curricular que regulaba las prácticas de enseñanza antes que promover miradas críticas sobre la tarea y que no logró desarmarse hasta el presente.

En términos de la producción curricular, la educación inicial en el periodo que nos ocupa no ofrece innovaciones significativas, aunque tenía como horizonte la organización de la enseñanza tomando como modelo la escuela primaria (Tedesco *et al.*, 1982). Esta tendencia se fue configurando en la medida en que se consolidaba un tecnicismo especializado y se conformaba el currículum oculto. La fuerza que cobraban en la vida cotidiana los “recursos” que buscaban mantener el orden en las salas, se constituían en hábitos y rutinas. Los traslados en “trencitos”, los silencios y el “tiempo para pensar en el rincón” son aprendizajes esperables y no explicitados en los documentos de la época.

Entre 1976 y 1983, la transformación curricular se presentó como una necesidad para la educación primaria, secundaria y la formación docente; nada se dijo en las normativas nacionales de los cambios en educación inicial. Se insistía en nombrar “nivel inicial” a los jardines de infantes a cargo de las dependencias educativas. Las instituciones que no dependían de

jurisdicción educativa se aglutinaban bajo la denominación de “jardincitos o guarderías”, no recibían reconocimiento legal ni social como espacios de enseñanza y se habilitaban como comercio. Así, la educación inicial se definía en función de la educación desde los tres hasta los cinco años en instituciones del sistema educativo.

La producción curricular en general y para el nivel inicial se apoyó en el espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático (Southwell, 2003). El control ideológico y la incorporación de hábitos y conductas que reflejaran los valores más conservadores se incluyeron en distintas normativas y en los diseños curriculares. Tal es el caso de la Circular Técnica 7 de 1979 para la provincia de Buenos Aires, por la cual “el comando en Jefe del Ejército ha iniciado una campaña de Comunicación Social en la cual se revitalizan valores de la AUTORIDAD”. En el documento de tres carillas se explica el sentido filosófico de la idea de autoridad y, entre otras cuestiones, afirma “que quien tiene autoridad: infunde respeto (no temor), despierta estimación (no adulación), acepta otras opiniones, cuenta con colaboradores útiles y sinceros (no con subalternos)” (Ministerio de Educación, 1979, p. 2). En el cierre plantea: “Hoy como docentes somos modelo de autoridad para nuestros niños. Somos responsables de su formación. Somos entonces, artífices del basamento de la estructura social futura, consolidada dentro de un principio de autoridad” (Ministerio de Educación, 1979, p. 3).

En la figura del docente se apoyaba el “nuevo orden” social. En cuanto a los contenidos, pasaron a ser determinados, como ya mencionamos, por los especialistas en función de estos fines, basados en las definiciones de la psicología educacional y las argumentaciones sustentadas en los desarrollos psicopedagógicos. Al mismo tiempo, algunos diseños curriculares daban cuenta de una lectura “oficial” de corte estructuralista de la obra de Jean Piaget, de la mano de funcionarios —como su discípulo Antonio Battro— que formaban parte de instituciones privadas, como la Universidad de Belgrano y la Universidad del Salvador, ambas de la Ciudad de Buenos Aires. Estas lecturas llevaron a miradas sesgadas, que negaban la importancia de la enseñanza como base de una buena propuesta pedagógica para apoyarse en el aprendizaje (Pineau, 2006, p. 94).

El currículum fue reorientado en función de una concepción esencialista de los valores, una imagen excluyente de la centralidad de la familia, y un giro hacia el nacionalismo erigido en la idea de la defensa nacional (Legarralde, 2020). Abordaremos aquí algunos a modo de ejemplo. La centralidad de la, por entonces, Capital Federal fue insoslayable. La larga tradición de las herederas de Eccleston, de formar a docentes a lo largo y ancho del país, se fortalecía a partir de la publicación de la revista *La Obra* y la ya nombrada *Enciclopedia práctica preescolar*.

El *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar* se aprobó en 1982 (Secretaría de Educación, 1982). El mismo sostiene la centralidad del proceso de aprendizaje como hecho individual definido por el desarrollo psicológico del educando. Asimismo, se exhortaba a las maestras jardineras a poner límites desde una posición paternalista: “Hay situaciones en las que el adulto debe poner límites, porque es responsable del bienestar de los niños y debe proporcionarles un medio físico y un clima seguro y estable” (Secretaría de Educación, 1982, p. 15). También se ubicaba el jardín en relación con la familia y la comunidad. Se instalaba la lógica tecnocrática de elaboración de diagnósticos que llegaría para quedarse por varios años, por la cual la maestra debía conocer el “diagnóstico” de sus niños para saber cómo y qué enseñar. La confección de estos diagnósticos, sin embargo, buscaba más lograr un

impacto en la enseñanza que en los aprendizajes: “El grado de equilibrio emocional que logra entre lo que desea hacer, lo que puede hacer y lo que siente que está permitido hacer, posibilitará que afronte los múltiples aprendizajes que ampliarán sus contactos sociales” (p. 17). Los objetivos y contenidos coincidían con los que proponían los distintos tomos de la *Enciclopedia práctica preescolar*, mientras que las secuencias de aprendizajes se formulaban de acuerdo con los perfiles por edades de Arnold Gesell y los fundamentos de la psicología de Jean Piaget. En sus objetivos generales, el documento promovía “preparar al hombre para asumir los valores éticos-religiosos de su destino trascendente” (p. 25). Si bien los diseños repusieron el texto del “Fin de la educación de la Nación Argentina”, lo hicieron a partir del redactado en 1977, no en 1980:

Fin de la educación de la Nación Argentina

V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación del 16/9/76.

Aprobado el 17/2/77 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

El fin de la educación de la Nación Argentina es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino. (Secretaría de Educación, 1982, p. 23. Resaltado en el original)

El diseño de la Capital Federal advertía acerca de la importancia del juego en el jardín con un principio: “Es la forma de trabajo del Jardín, es el eje de la tarea y no se circunscribe a ciertos momentos” (p. 17).

Resultan valiosos estos párrafos para trazar una línea de continuidad con las producciones de los años siguientes, que sostienen la importancia de la educación crítica de la niñez en los jardines. El uso de palabras que se volvían estrategia para implementación de discursos, en los cuales las ideas cobraban nuevos sentidos, marca un modo de llevar los documentos curriculares a la práctica privilegiando la retórica sobre la práctica. El documento está organizado en función de objetivos por dominios socioafectivo, intelectual y motriz para las salas de cuatro y cinco años. En este documento encontramos una suerte de organización abreviada de los contenidos de la *Enciclopedia práctica preescolar*. La centralidad que cobra el “juego-trabajo”, también conocido como “juego en rincones”, da cuenta de que las propuestas de renovación iniciadas en 1965 se consolidan en los diseños estudiados.

En 1978, se publicaron los *Lineamientos curriculares. Niveles Pre-Primario y Primario* de la provincia de Catamarca. Estos lineamientos estipulaban un plan de trabajo en función de un “Sistema Educativo [que] deberá articular tres instancias fundamentales en relación con el proceso evolutivo de los alumnos comprendidos entre los seis y los diecisiete años de edad cronológica” (Ministerio de Gobierno, 1978). Al mismo tiempo, establecía

La reorganización del Sistema Educativo Nacional se fundamenta, entre otros, en los siguientes principios organizativos: la extensión de la escolaridad general (mayor retención y prolongación sucesiva de los años de escolaridad); la descentralización total de los servicios educativos. (Ministerio de Gobierno, 1978, p. 13)

Apoyado en los aprendizajes y la descentralización, el diseño se apoyaba en la teoría piagetiana sin hacer mención al ginebrino. Las herramientas didácticas para la programación de las jornadas se organizaban de acuerdo con la modalidad del “centro de interés”, y los objetivos de aprendizaje que el niño debía alcanzar se diferenciaban para los niños de tres, cuatro y cinco años (Ministerio de Gobierno, 1978, p. 30). Las propuestas de actividades inspiradas en el escolanovismo de John Dewey buscaban ordenar materiales y propuestas con un criterio práctico que incluía actividades “de la vida práctica”, entre las que estaban “lavar, planchar, medir, ordenar. Preparar ensalada de frutas. Rallar manzanas” (p. 37). También se ofrecía un modelo de “Ficha para la Entrevista inicial con los padres” (p. 38). Un documento que prescribe para una maestra que obedece y ejecuta las guías.

Por Resolución Ministerial 751 de 1979, se aprobó en la provincia de Buenos Aires (la principal jurisdicción argentina) el “Programa de Actividades Curriculares para la Educación Preescolar”, que se implementaría a partir del periodo lectivo de 1981. Definido el currículum como “Conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje realizadas por los alumnos, planificadas, conducidas y evaluadas por el maestro a efectos de alcanzar los objetivos de la educación preescolar”, este documento tenía carácter experimental. Su “Encuadre teórico” se organiza en “Filosófico-Política educativa”, “Psicológico” y “Pedagógico” (Ministerio de Educación, 1979, pp. 6-10). Allí se afirma: “La educación en el nivel preescolar se apoya en las corrientes psicológicas de la Personalidad, de la Forma: Gestalt y de la Equilibración” (p. 7). Formulados por edades, el diseño detalla: “1. Núcleos. 2. Objetivos. 3. Conductas. 4. Explicitación del contexto. 5. Enunciación de orientaciones didácticas” (p. 12). En el llamado “Momento del quehacer didáctico”, vigente en la actualidad, se plantea:

En el quehacer jardinero se advierten tres momentos didácticos: el de juego libre, el de juego centralizador/juego trabajo y el de actividades en conjunto. Cada uno responde a una fundamentación propia y al mismo tiempo son complementarias. Su desarrollo sistemático permite el logro de los objetivos.

Juego libre: se desarrollan en la sala y lugares abiertos (patio - parque). (...)

Juego-centralizador (1ª sección), *Juego-trabajo* (2ª y 3ª sección) (...) Las situaciones de aprendizaje propiciarán actividades coordinadas conformando una unidad alrededor de un motivo central, el que se selecciona atendiendo la unidad de objetivos y de acuerdo con los intereses y posibilidades individuales.

La unidad didáctica en el nivel preescolar es la organización de un conjunto de actividades en torno a una situación significativa —eje central— que posibilita al niño experiencias de aprendizaje, con el propósito de lograr los objetivos previstos, respondiendo a sus necesidades e intereses. (Ministerio de Educación, 1979, p. 33)

Los contenidos están presentes, pero quedan soslayados tras los objetivos de aprendizaje.

En 1980, el Consejo General de Educación de la provincia de Corrientes publicó los *Lineamientos curriculares para el nivel pre-primario*, apoyados en fundamentaciones desde las perspectivas filosófica, cultural, socioeconómica y psicológica. Allí se formula que su carácter “insustituible dentro del contexto socio-cultural actual, ha determinado su incorporación a los sistemas escolares” del jardín de infantes siendo el “primer escalón de la enseñanza sistemática”. Este planteo se ratifica al decir que “los objetivos del Jardín de Infantes deben estimular el desarrollo de la personalidad, sin exigir más que lo que el niño pueda comprender o hacer de acuerdo con sus posibilidades” (Consejo General de Educación, 1980, p. 23). El documento detalla una división de conductas en dominios “psicomotriz, cognoscitivo o intelectual y afectivo o volitivo” (p. 27). Desarrolla conductas esperables y fundamenta sus planteos en línea con los de otras jurisdicciones en la teoría de Piaget. Como “perfil del egresado” aparecen actividades que se incorporarán en los diseños al regreso de la democracia y en los de la década de 1990: el adultocentrismo, que atribuye sentimientos y deseos al niño como fundamento para la propuesta de actividades. Por ejemplo, al enunciar que

El niño que egresa del Jardín de Infantes debe ser capaz de: (...) Valorar su familia, la escuela, el lugar en que vive, la Patria, sus héroes y sus símbolos, y la obra de Dios como creador. Disfrutar de la poesía, la narración, la música y el juego. (Consejo General de Educación, 1980, p. 50).

Finalmente, nos interesa mencionar que la fundamentación pedagógica de este currículum se apoya en el “principio de personalización” (Consejo General de Educación, 1980, p. 51), del cual hemos hablado.

Las provincias de Misiones y Santa Fe aprobaron sus diseños en 1983, pocas semanas antes del regreso a la democracia con la asunción del presidente electo Raúl Alfonsín, lo cual da cuenta del impacto de largo aliento que el gobierno de facto buscaba y la influencia de los diseños en el periodo.

El 30 de junio de 1983, el Ministerio de Bienestar Social y Educación de la provincia de Misiones aprobó el *Diseño curricular institucional. Nivel de escolaridad inicial*, afirmando así la pertenencia del jardín de infantes al Sistema Educativo. Presenta como singularidad la “Articulación conceptual” de “Conducta”, “Aprendizaje” y “Juego” (Subsecretaría de Educación y Cultura, 1983, p. 5), y define “Áreas de aprendizaje para el Nivel de Escolaridad Inicial. Estéticos. Motrices. Intelectuales. Lingüísticos. Sociales. Conductas higiénicas” (p. 6). De estructura excesivamente sintética, este diseño se apoya ante todo en un desarrollo de los objetivos presentados como conductas observables y que marcan otras de las formas que perviven en el nivel por varios años.

Por último, nos referiremos al diseño curricular de la provincia de Santa Fe, *Lineamientos curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años*, publicado en octubre de 1983, cuya singularidad es poner en valor la historia de los jardines de infantes a nivel nacional y provincial. El documento destaca la existencia de cuatro etapas del ciclo de crecimiento, “la primera, abarca los años de la escolaridad inicial” (Subsecretaría de Educación, 1983, p. 19). Apoyado en el desarrollo biologicista y en la teoría de Piaget, ofrece un nutrido repertorio bibliográfico que incluye desde García Hoz, pasando por Piaget, Waldo Nelson y su *Tratado de pediatría*, hasta Anna Freud y Donald Winnicott.

La estrategia comunicacional propuesta en el texto merece ser estudiada en detalle, ya que ofrece al docente elementos de la producción y el análisis curricular propios del trabajo reservado a los expertos, entre ellos, los aportes de Hilda Taba. Asimismo, se incluye el “Anexo II. Estadísticas del Nivel Inicial” para que los docentes puedan hacer análisis de la “Estructura ambiental” y de la “Estructura administrativa”, ofreciendo elementos de la conformación de las plantas docentes y no docentes. Se detallan elementos para la comprensión y el análisis de las “Relaciones interpersonales”. Entre otros aspectos, se afirma que

Disciplina y libertad, en sus acepciones correctas, recorren el camino del Nivel Inicial tomadas de la mano: ambas se apoyan en el principio de autoridad que durante esta educación debe introducirse en el quehacer todo, sin violentar la naturaleza evolutiva, tierna, plástica, sensible del infante.

DISCIPLINA es el control interno del ser, el dominio de sí que conduce al mantenimiento del orden y al respeto por el otro.

En el Nivel Inicial se habla de disciplina cuando el niño motivado en su hacer logra exteriorizarse sin perturbar ni trasgredir normas de convivencia.

AUTORIDAD es amor, porque es por amor que el padre guía a sus hijos, que el maestro educa. (Subsecretaría de Educación, 1983, p. 76)

Del mismo modo, se formula la importancia de las buenas relaciones con las familias y la comunidad. Finalmente, se ofrecen cuadros con datos de la población escolar provincial y el desarrollo de la matrícula.

En la provincia de Santa Fe, las circulares se ordenaban según su campo de intervención en lo “técnico”, lo “cultural” y lo “administrativo-legislativo”. Tiene repercusión singular, como señala Hereñú (2016, p. 71), la decisión de iniciar un proceso de apoyo empresarial a las escuelas santafesinas, una medida propia del modelo neoliberal. También cabe mencionar la Resolución 994 del 7 de diciembre de 1976, con la cual se aprobó el Reglamento de “Padrinazgo para Escuelas y Jardines de Infantes de Santa Fe”, que declaraba “establecido el padrinazgo empresarial para la escuela santafecina en todos sus niveles y especialidades, destinados a posibilitar una real y concreta colaboración para la solución de los problemas que afecta a la acción educativa”, a partir de la cual sería el director/a el responsable de gestionar la contribución necesaria.

En 1983, con el retorno a la vida democrática en marcha, el Ministerio de Educación nacional sancionó el *Lineamiento curricular para el Nivel Pre-Primario*. En el mismo, se afirma:

Este documento ofrece los lineamientos curriculares correspondientes al nivel pre-primario con el objeto de incorporar “los fundamentos imprescindibles para mantener la unidad nacional del sistema” en este nivel (Ley 22.221, fol. 52). Lleva implícito el principio de regionalización, y corresponde a cada zona del país la adecuación a su propia realidad. (Ministerio de Educación, 1983, p. 5)

El federalismo y la necesidad de nombrar por primera vez en el orden nacional al nivel pre-primario constituye una novedad que instala en el discurso “la importancia vital” (Ministerio de Educación, 1983, p. 10) que tienen los primeros cinco años en los que “se consolidan las bases de la personalidad” (p. 10).

La educación pre-primaria considera al educando una PERSONA, un ser capaz de transformar el mundo que lo rodea.

Basa sus principios en la singularidad, la autonomía y la apertura. Crea situaciones de carácter lúdico; brinda vivencias que le permiten descubrir nuevas conexiones; promueve su iniciativa personal y el descubrimiento de su vida, desarrolla las relaciones de convivencia y guía al niño hacia el conocimiento de sus propias posibilidades y limitaciones; favorece su espíritu de colaboración, de respeto y de responsabilidad. (Ministerio de Educación, 1983, p. 9)

Plantea la importancia de la “acción coordinada” de la escuela y el hogar, y repone la idea de “desarrollo integral” del niño, presente en algunos de los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes a la fecha (Ciudad de Buenos Aires, Neuquén). Con base en el personalismo, sostiene que “la personalidad se manifiesta en conductas a través de actitudes, conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas. Las actitudes se asumen, los conocimientos se asimilan, y los hábitos se adquieren” (Ministerio de Educación, 1983, p. 11).

Finalmente, destacamos que este diseño define al nivel preprimario como parte del sistema educativo, es

Una etapa en sí misma con sus propios objetivos y constituye un nivel de escolaridad. Abarca dos períodos: el primero que reúne a los niños entre los 3 y los 4 años, y el segundo, entre los 5 y los 6. (Ministerio de Educación, 1983, p. 9)

Este es un antecedente directo de la conformación en ciclos que postuló la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley Nacional de Educación vigente, y al que reportan las leyes provinciales y toda la normativa y bibliografía en el presente. La diferencia de los ciclos refiere al ciclo “jardín maternal”, para niños desde los 45 días hasta los dos años, y al ciclo “jardín de infantes”, para niños desde los tres hasta los cinco años.

Si bien podemos trazar líneas de continuidad hasta los diseños actuales, el propósito excede este trabajo. Sin embargo, destacamos que el “Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1989” de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación), retomó la educación integral, la autonomía y la socialización. Asimismo, puntualizó la centralidad del juego y la función socializadora de la educación inicial. En el regreso a la democracia, se postuló la idea de “educación inicial” y se desterró la idea de una educación previa a o preescolar, legitimando el carácter educativo de los jardines de infantes.

Varios diseños se aprobaron en el filo del regreso a la democracia; por tanto, convivieron y se llevaron a la práctica en el momento de la búsqueda de democratización de los vínculos escolares, de la renovación de la relación familia-escuela, y de la esperanza de la educación con la democracia como garante que, años después, asumimos no es suficiente.

CONCLUSIONES

El discurso construido por la dictadura se escindió de la práctica y desarticuló los proyectos democráticos vigentes. En cuanto a la educación inicial, la llegada al poder del gobierno de facto encontró el nivel en proceso de renovación. No obstante, imprimió un sesgo de control a las transformaciones didácticas en marcha e incentivó el surgimiento de una fuerte presencia del saber que guiaba el trabajo de la maestra jardinera.

El arribo del juego-trabajo en los rincones se plasma en los diseños curriculares de la dictadura junto a la pedagogía por objetivos y la estricta separación de objetivos y contenidos por edades. Los desarrollos curriculares se acompañaron de una bibliografía que actuaba como material de apoyo para la implementación curricular.

El juego-trabajo, que ordenaba la tarea, permitía cumplir con lo previsto por docentes y niños. El uso de “recursos” para mantener el orden e inculcar hábitos operaba como currículum oculto en el logro de aprendizajes.

Del mismo modo, la normativa y el control operado hacia los docentes abonó la consolidación del estereotipo de la maestra jardinera como sujeto mayoritariamente despolitizado.

Otra marca del periodo, vigente aún, es la necesidad de ordenar la tarea de acuerdo con las edades de los niños, anteponiendo el trabajo del docente a las trayectorias de los niños a la hora de pensar la enseñanza.

Las repercusiones del periodo 1976-1983 en los siguientes lineamientos curriculares muestran la tendencia a guiar la tarea docente diferenciándola en función de las edades de los niños, y a mantener la centralidad del juego. Los contenidos los definen expertos a partir de las posibilidades de aprendizaje definidas por las meticulosas guías de objetivos, según las diferentes edades, lo que abona a la consolidación de una racionalidad técnica para el trabajo de enseñar de las maestras del nivel inicial.

Quedan senderos por transitar en este análisis, que deja aquí, disponibles, avances sustantivos.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Consejo General de Educación (1980). *Lineamientos curriculares para el nivel pre-primario*. Provincia de Corrientes.

Declaración jurada de toma de posesión del cargo de la docente Susana Noemí Scotto (23 de diciembre de 1981). Archivo personal.

Ministerio de Cultura y Educación (1972). *Curriculum para el Nivel Pre-Escolar*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación (1977). Resolución 538. Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo). Buenos Aires.

Ministerio de Educación (1979). Resolución 751. Circular Técnica 7. Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación (1983). *Lineamiento curricular para el Nivel Pre-Primario*. Buenos Aires.

- Ministerio de Gobierno. Subsecretaría de Educación y Cultura (1978). *Lineamientos curriculares. Niveles Pre-Primario y Primario*. Provincia de Catamarca: Consejo General de Educación.
- Secretaría de Educación (1982). *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar*. Buenos Aires: M. C. B. A.
- Subsecretaría de Educación. Dirección General de Educación Preescolar. Departamento de Perfeccionamiento Docente (1983). *Lineamientos curriculares Nivel Inicial 4 y 5 años*. Provincia de Santa Fe: Ministerio de Educación y Cultura.
- Subsecretaría de Educación y Cultura. Consejo General de Educación (1983). *Diseño curricular institucional. Nivel de escolaridad inicial*. Provincia de Misiones: Ministerio de Bienestar Social y Educación.

Fuentes secundarias

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Braslavsky, C. (1982). Estado, burocracia y políticas educativas. En J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica* 35. www.sinectica.iteso.mx
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2014). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza del trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Trabajo y Sociedad* 23, 353-375.
- De Miguel, J. M. (1984). *La amorosa dictadura*. Barcelona: Anagrama.
- Duprat, H. San Martín de (1992). Detrás de un vidrio oscuro. En *Comunicación*. Buenos Aires: Boletín de la Secretaría de Educación y Cultura, M. C. B. A.
- Fernández Pais, M. (2017a). Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala. *Anuario de Historia de la Educación* 18(1), 111-132.
- Fernández Pais, M. (2017b). Organización y lucha docente en el Nivel Inicial. *Voces en el Fénix* 66.
- Fernández Pais, M. (2018a). *Historia y pedagogía en la educación en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fernández Pais, M. (2018b). La mujer y la educación de la primera infancia en la Argentina en la década de 1960. *Educativa* 21(2), 252-268.
- Fernández Pais, M. (2024). ¿Cómo contamos un mundo? De memorias, enseñanzas y aprendizajes en la educación inicial. *Revista Argentina de Investigación Educativa* IV(8), 7-10.
- García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: C. S. I. C.
- Hereñú, A. (2016). *Las políticas educativas en el Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe. Rupturas y continuidades (1976-1986)* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional del Litoral.
- Kantor, D. (1989). *Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: FLACSO.

- Kaufmann, C. y Doval, D. (1999). *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- Legarralde, M. (2020). *Memoria en las aulas*. Dossier 5. Programa “Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro”. Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossier5.pdf>
- Picco, S. (2017). Las relaciones entre didáctica y currículum: aportes para la práctica. En S. Picco y N. Orienti (Coords.), *Didáctica y currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP, Libros de Cátedra Sociales.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En P. Pineau, M. Mariño, N. Arata y M. B. Mercado (Eds.), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2020). Capacidades, adaptación y contexto. Las marcas de la dictadura en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires. *Anales de la Educación Común Tercer Siglo* 1(1-2), 171-187. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16022/pr.16022.pdf
- Tedesco, J. C. (1982). Elementos para una sociología de currículum escolar en Argentina. En J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi (Eds.), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (Eds.) (1982). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.