

TÍTULO: LA ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS JARDINES DE INFANTES DE TUCUMAN ENTRE 1955 Y 1970.

AUTORA: MARIA DEL MILAGRO JUAREZ BABIANO.

**INSTITUCION: FAC. DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA U. N. DE TUCUMAN.
maridejb arroba hotmail.com; maridejbh arroba yahoo.com.ar**

El tema objeto del trabajo que presentamos comprende un área de vacancia en la historia de la educación de la provincia de Tucumán. Hasta el momento no se ha investigado, con vistas a su sistematización desde una perspectiva histórica, acerca de la organización curricular del Nivel Inicial. La historia reciente de la educación de la provincia ha sido sistematizada para la escuela común, mientras que la historia de los jardines de infantes -que antes de la implementación de la Ley Federal de Educación nº 24195 en abril de 1993, no era obligatorio- no ha recibido la misma atención de parte de los investigadores.

Ante la ausencia de registro histórico sobre el nivel mencionado, la falta de producción teórica acerca de la organización curricular de los jardines de infantes, y el significativo grado de dispersión de archivos y fuentes documentales del Nivel Inicial en los períodos anteriores a la implementación de dicha ley, se cree necesario explicitar que el presente es un primer avance con respecto a esta parcela del conocimiento.

Nos proponemos caracterizar algunos aspectos de la organización curricular de los jardines de infantes (objetivos, selección de contenidos, formación docente) que tuvo lugar en Tucumán entre 1955 y 1970, y detectar algunos rasgos configuradores del discurso pedagógico de la educación pre-escolar vigente en esos años, a partir de las ideas pedagógicas que circulaban y de las demandas sociales al sistema educativo.

Tomamos como marco referencial la línea que sostiene Alicia de Alba, autora mexicana que es parte de un movimiento de tendencia crítica en el que se acuerda que *el currículum es una construcción histórico-política-social, y que está compuesto por distintas instancias, actores, luchas, determinaciones, condicionamientos, niveles, y dimensiones*; considerando entonces, que el currículum se va rehaciendo permanentemente, y en la medida que esto sucede va constituyéndose como tal.

Señalando como punto de partida a 1943 debido a que es un año de profundas transformaciones en las decisiones políticas nacionales e internacionales, se intenta visualizar las características del objeto mencionado como una construcción socio-histórica, y se encuentra al nivel pre-escolar como entrelazado por la lucha de dos sectores con intereses contrapuestos: los sectores medios y los sectores populares; y adoptando -a partir de la reforma en la educación pre-escolar que en el año 1956 se realiza en Tucumán- una particular configuración cuyo modelo está impregnado de ideas pedagógicas de la corriente de Escuela Nueva, en un contexto de prolongadas dictaduras militares e intervenciones federales hacia nuestra provincia.

Siguiendo el objetivo -mencionado anteriormente- de caracterizar algunos aspectos de la organización curricular de los Jardines de Infantes que tuvo lugar entre los años 1955 y 1970, e intentando una descripción de la misma desde un abordaje macrocurricular, durante el proceso de la investigación nos encontramos en primer lugar, con un hecho significativo: la *reforma educativa* que para los jardines de infantes se lanza en nuestra provincia en 1956.

Se visualiza un intersticio, un punto de quiebre en la dialéctica instituido/instituyente en lo que hace a la educación pre-escolar de ese momento, entre antes y después de la reforma, que produce una serie de innovaciones en todo lo referente a este nivel educativo.

La organización curricular de los Jardines de Infantes empieza a evidenciar cierto reconocimiento por parte del Estado de la necesidad social de brindar educación pre-escolar a la población. Esto puede inferirse en la cristalización de una serie de decisiones políticas que tienden a satisfacer esta necesidad social, entre las que se destacan: la elaboración del primer currículum oficial para el nivel pre-escolar -denominado Programa Guía para Jardines de Infantes-; la concreción de un marco legal para el nivel -Ley 3007 sancionada en octubre de 1960-; la creación del cargo de Supervisora de Nivel Pre-escolar; la creación del Departamento de Educación Pre-escolar; la puesta en marcha de un proceso de formación docente específico para el Jardín de Infantes; la creación de una organización no gubernamental como la A.M.J.I.T.(Asociación de Maestras de Jardines de Infantes de Tucumán) con el

fin de nuclear a las docentes jardineras de la provincia y promover los principios de la reforma hacia la población.

La organización curricular presenta fundamentalmente, rasgos o características de algunos principios de la corriente pedagógica de *Escuela Nueva*, entre los que se destacan: actividad del alumno y democracia, y rasgos bastante sutiles -pero sustanciales- de la *concepción Desarrollista*.

La actividad del alumno es el centro desde el que surgen los objetivos y los contenidos que se aprenderán en el Jardín de Infantes. La concepción de un alumno activo, y *hacedor* de su aprendizaje a través de la vivencia y experimentación directa de situaciones escolares, en lo posible lo más parecidas a las que suceden en la realidad extraescolar, se contrapone a la concepción tradicional de un alumno principalmente receptor de los conocimientos y pasivo ejecutor de las indicaciones de la maestra.

Tiene gran significatividad el material didáctico que prevalecía y que se correspondía con la enseñanza impartida: los dones de Froebel. Al parecer, el mismo no respondía a las necesidades de movimiento, creación y experimentación características del niño en edad de Jardín de Infantes.

Los rasgos del Desarrollismo se visualizan no tan claramente en la organización curricular en sí, sino más bien en acciones que despliega Estados Unidos -desde una dimensión política mucho más amplia- para extender su dominio a los países subdesarrollados. Por ejemplo, una materialización de la concepción desarrollista en materia educativa, la constituyó la Alianza para el Progreso (ALPRO). En el aspecto educacional la ALPRO destinó fondos tanto para las instituciones del sistema escolar, como a programas de comunicación masiva y desarrollo comunitario.

Adhiriendo a Gargiulo (2003;112) creemos que "...los norteamericanos consideraron necesario enviar expertos para *reeducar* (la cursiva es mía) las capas medias, y educar en sus propios centros y universidades a los intelectuales de las clases dominantes tradicionales de los países latinoamericanos."

En nuestro caso en particular, una de las principales promotoras de la reforma educativa en la educación pre-escolar fue la Profesora Soledad Ardiles Gray de Stein quien, como sujeto social emergente de la necesidad de un cambio en este nivel educativo, y avalada por el Consejo de Educación de la

Provincia y el gobierno de la Revolución Libertadora, se pone en acción para reorganizar, instituir y divulgar las ventajas de brindar educación desde el Jardín de Infantes a un amplio sector de la población. En su momento, la promotora de la reforma presentó su currículo para concursar por una beca que el Instituto de Educación Internacional de Nueva York brindaba a las interesadas en educación pre-escolar.

En el año 1950 fue enviada a la Universidad del Noroeste del Estado de Missouri dedicada específicamente a educación, siendo asignada como su tutora a la doctora Chloe Millikan -discípula de Patty Smith Hill y de John Dewey en la Universidad de Columbia de Nueva York-. Allí, la profesora Stein aprende escolaridad, didáctica, fundamento y organización de los jardines de infantes basados en los principios de la corriente pedagógica de Escuela Nueva. Al regresar a la provincia, y confirmar en su propia práctica que los dones de Froebel y la organización temporo-espacial vigente no respondían a las necesidades de trabajo en el jardín, comienza a implementar lo que había aprendido durante su estadía en Estados Unidos. Las condiciones sociopolíticas le permiten extender y difundir su propuesta pedagógica debido a que el país vivía momentos de importante transición desde una perspectiva marcadamente nacionalista (movimiento peronista) hacia una perspectiva de apertura al ingreso de ideologías y capital extranjero, principalmente proveniente de Norteamérica (movimiento de la revolución libertadora).

A partir de la reforma educativa avalada por el Consejo de Educación de la Provincia se produce un cambio en la enseñanza de los jardines. La **organización del espacio y del tiempo**, por ejemplo, realiza un giro innovador. La propuesta pedagógica es que el espacio del aula se organice en distintos rincones o sectores de trabajo: rincón de las muñecas o de la casita; rincón de la lectura; sector de las construcciones; rincón del carpintero; rincón de ciencias; sector para mesas y sillas de trabajo.

El tiempo se empieza a distribuir y organizar a la manera de la *estructura horaria* dejando de lado el tradicional *horario mosaico* para el desarrollo de las actividades, permitiendo manejar el tiempo de una manera más flexible y adecuándose mejor a los intereses y dinamismo de esta etapa infantil. La estructura horaria del nivel pre-escolar se comienza a organizar entonces por períodos o momentos cuya distribución y duración varía según las necesidades

de cada Jardín de Infantes, a saber: momento de Iniciación; período de Juego-Trabajo; juego al aire libre; merienda o desayuno; momento de descanso; experiencia en grupo; narración; música; educación física.

Los objetivos para el Jardín de Infantes aparecen por primera vez a partir de 1957, explicitados en un documento oficial: el *Programa Guía para Jardines de Infantes*; siendo éste el primer currículum específico para el nivel. Se encuentran, en los objetivos del documento mencionado, los principios de Escuela Nueva, apareciendo nuevamente los de democracia y actividad del alumno, y los principios del *enfoque tecnocrático* evidenciados en la preeminencia y lugar que ocupa este componente en la prescripción.

La presencia de la *concepción Desarrollista* se visualiza en el hecho de que los objetivos aparecen como un componente curricular con peso propio, marcando o evidenciando una concepción innovadora con respecto a la enseñanza y al aprendizaje, ya que antes del Programa Guía para Jardines de Infantes los mismos estaban implícitos en lo metodológico.

En esta organización curricular los objetivos son concebidos como el lugar al cual llegar, como el explícito que marca el rumbo a seguir. Se manifiesta especial interés en determinar que el Jardín de Infantes debía ser el espacio educativo que cumpliera con el objetivo de orientar y adaptar a los alumnos a las situaciones escolares en general. A través de este componente, el Jardín de Infantes se presenta como un *introdutorio* a los diferentes aspectos de las situaciones escolares posteriores. Tal vez este carácter introductorio al sistema escolar que a través de los objetivos prescriptos se buscó darle a la educación pre-escolar, tuvo que ver con que la misma no era sentida socialmente como una necesidad debido a que en este período no era común que las mujeres aportaran al sostén de los hogares -ya que aún se vivía en el Estado de Bienestar heredado del peronismo y que el modo de pensar femenino en nuestra provincia aún no circulaba por los deseos de emancipación-; y con que se intentaba convencer acerca de los beneficios que este tipo de educación podía brindar.

Los objetivos pretendían persuadir acerca de las ventajas de la educación pre-escolar señalando todo lo que el niño lograría asistiendo al jardín, como preparatorio para el ingreso a la escuela obligatoria.

La idea de *democracia* es otra explicitación que aparece con fuerza en los objetivos prescriptos para el nivel. Esto es bastante interesante ya que la provincia se desenvolvía en sucesivas etapas autoritarias, por lo que se podría pensar que la democracia aparece como un *valor* en medio de este contexto, o que es la adopción del conocido *cliché* usado por los Estados Unidos para penetrar ideológicamente en América Latina (y en casi todos los países pobres).

Con respecto a **los contenidos** también aquí se visualiza el principio de *actividad libre* del alumno como fuente de selección de los mismos, en contraposición a la postura tradicional dominante antes de la reforma, que ponía el acento en la transmisión de los conocimientos dando al alumno un papel esencialmente receptivo frente a un maestro poseedor de los saberes a transmitir. Los contenidos se empiezan a seleccionar en función de actividades y del medio ambiente más cercano al alumno debido a que se cree que no se pueden establecer formas fijas de enseñanza y aprendizajes.

El acento estaba puesto en la actividad por la actividad misma, y se suponía que esto permitía que el niño fuera aprendiendo contenidos que le generaran nuevos intereses; que estos intereses lo llevaran a realizar nuevas actividades; que estas actividades le posibilitaran ir aprendiendo contenidos, y así ir alcanzando el logro de los objetivos.

El criterio de selección de los contenidos es *de lo próximo a lo lejano*, porque lo próximo es lo que el niño conoce y a partir de lo cual irá elaborando, por sí mismo, sus conocimientos. Es claro que se intenta llevar al primer plano de la escena educativa, las formas del hacer por sobre los contenidos como formas de saber, y relegar al segundo plano el mero saber conceptual.

Es decir que el contenido de la educación surge de la propia dinámica de la situación de enseñanza-aprendizaje vivida por cada alumno, por lo que no existen, en esta organización curricular, contenidos prefijados.

Consideramos que la presencia de los contenidos como implícita en los objetivos se debe a que desde el enfoque tecnocrático estos son el componente del que se desprenden todos los demás.

Es significativo el hecho de que, en las fuentes investigadas, existan escasas explicitaciones acerca de los contenidos de la enseñanza. Cuando aparecen, es notorio que sólo se refieren al aprendizaje de contenidos

actitudinales -especialmente relacionados a los hábitos de orden-, y se excluyen a los demás contenidos escolares.

El fenómeno de **la Formación Docente** fue un punto clave al cual apuntaron la mayoría de las decisiones técnico-políticas para concretar el proceso reformista de la educación pre-escolar, e inaugurar una nueva etapa. Las condiciones sociales y las estrategias implementadas por la Supervisión del nivel, generaron que las docentes participaran activamente de este movimiento innovador.

Antes de la reforma la formación inicial de las maestras jardineras era la que recibían en el bachillerato del que egresaban como maestras normales nacionales. No existía un circuito de formación de maestros con la especificidad del trabajo en el Jardín de Infantes. Por lo que la formación que tenían las maestras jardineras anteriores a 1956, se iba construyendo en base a la transmisión oral de experiencias y al autodidactismo.

A mediados de la primera mitad del siglo XX, en Tucumán, la educación de los niños en edad de jardín de infantes se consideraba como una cuestión más bien doméstica. Ante esto, no es de extrañar que no fuese sentida, políticamente, la necesidad de formar maestros especializados en el trabajo con los niños de esta edad. Los únicos profesorados en educación pre-escolar existentes en aquella época quedaban fuera de la provincia: la Escuela Normal Carbó en Córdoba y el Eccleston en Buenos Aires.

En el año 1957 se empezó con la formación de las maestras normales nacionales que fueron seleccionadas para ocupar los cargos de los 34 jardines de infantes existentes en toda la provincia, a través de un curso de capacitación en educación pre-escolar de carácter obligatorio. Estos cursos de capacitación fueron auspiciados por el Consejo de Educación de la Provincia. El equipo de capacitadores estuvo formado por los profesores: Ricardo Moreno, Jorge Bianqui, Josefina Pesce de Médici, Orlando Correa y Soledad María Ardiles Gray de Stein. Este fue, de alguna manera, el primer instituto formador en educación pre-escolar de la provincia de Tucumán.

El curso de capacitación obligatorio para las 34 maestras normales nacionales seleccionadas para trabajar en los jardines existentes, luego se abrió para las futuras maestras jardineras.

La capacitación se siguió desarrollando así durante diez años, sin que la provincia lograra organizar el profesorado en educación pre-escolar. Es necesario destacar que la formación de maestras jardineras en la provincia recorrió un marcado circuito privado; poniendo en evidencia la ausencia del estado en este aspecto tan importante.

Una creación fundamental para realizar la reforma fueron las *escuelas piloto* que organizó la profesora Stein. Estos centros permitían una continua y permanente capacitación de las docentes, y eran fundamentales orientadores de la práctica pedagógica en los principios de la corriente de Escuela Nueva.

Los jardines de infantes piloto se organizaron en las escuelas Rivadavia y Bernardo de Irigoyen de la ciudad capital, y en el Colegio Nuestra Señora de la Consolación en Concepción. Allí concurrían las jardineras a observar las técnicas y las estrategias docentes que empleaban las maestras que la profesora Stein había formado, trasladando lo que había aprendido durante su beca en Estados Unidos de Norteamérica.

Fueron años de un notable crecimiento de la educación pre-escolar en todos los aspectos: la creación del cargo de Supervisora de Nivel Pre-escolar, la creación de secciones de jardines de infantes -que en 1955 eran 34 y en 1970 llegaban a casi 130-, la formación docente específica para las maestras jardineras, la institucionalización del primer currículum para el nivel, la creación del Departamento de Educación Pre-escolar, la materialización de un marco legal como la Ley 3007, la creación de una organización como la A.M.J.I.T., la difusión y promoción de las ventajas de la educación pre-escolar hacia toda la población, entre los más importantes.

Bibliografía consultada:

APPLE, Michael W.; (1986); *Ideología y Currículo*; Akal Ediciones; Madrid.

ARDILES GRAY DE STEIN, Soledad M. (2001); *El viejo Tucumán en la memoria; VI*; Breve reseña de la educación inicial en Tucumán; Ed.del Rectorado; U.N.T.

ARDILES GRAY DE STEIN, Soledad M. (2005); *Una maestra jardinera cuenta su historia*; Ediciones El Graduado; San Miguel de Tucumán; Argentina.

BEILLEROT, Jacky; (1998); *La formación de formadores*; Ed. Novedades Educativas; Fac. de Filosofía y Letras; UBA.

CAPIZZANO, Beatriz; LARISGOITIA, Matilde; (1981); *La mujer en la educación preescolar argentina*; Editorial Latina; Buenos Aires.

DE ALBA, Alicia ;(1994); *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Niño y Dávila Editores.

DÍAZ BARRIGA, Ángel; (1988); *Didáctica y Currículum*; Ediciones Nuevomar; México.

FRIGERIO, Graciela; (1991); *Currículum presente. Ciencia ausente. Normas, teoría y críticas*. Tomo I; Miño y Dávila editores; Bs. As.

GARGIULO, Sofía; (2003); *Concepciones educativas dominantes en el currículum de la carrera de Ciencias de la Educación (U.N.T.) en el período 1976-1983*; Tucumán.

GIMENO SACRISTÁN, José; (1990); *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*; Ediciones Morata; Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.; (1992); *Comprender y transformar la enseñanza*; Ediciones Morata; Madrid.

GIROUX, Henry; (1990); *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*; Ediciones Paidós.

KIMEL, Eduardo y FERNÁNDEZ AHUMADA, Daniel; (1990); *20 años de Historia Política Argentina, 1945-1965 (de Perón a Illia)*; R.R. ediciones; Bs. As.

MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999); *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*; Hurtado ediciones; Barcelona.

PÁEZ DE LA TORRE, Carlos (H.); *Historia de Tucumán*; (1987); Plus Ultra Ed.

POGGI, Margarita (comp.); (1999); *Apuntes y aportes para la gestión curricular*; Ed. Kapelusz; Bs. As.

PUIGGRÓS, Adriana; (1980); *Imperialismo y educación en América Latina*; Ed. Nueva Imagen; Bs. As.

SAN MARTÍN DE DUPRAT, Hebe; PENCHANSKY DE BOSCH, Lydia; (1999); *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*; Ed. Colihue; Bs. As.

SUAYTER, M.A.; FERREYRA, M. E. y FERREYRA A.; *Historia de la Educación pública en Tucumán. 1945-1985*; Revista del Depto de Cs de la Educ.; UNT.

TERIGI, Flavia; (1999); *Currículum. Itinerario para aprehender un territorio*; Bs. As.; Santillana.

VERÓN, Eliseo (1993); *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*; Gedisa editorial; Barcelona.