

MAPA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN ARGENTINA



LA REGULACIÓN DEL NIVEL INICIAL EN ARGENTINA: PANORAMA CURRICULAR

CIPPEC[®]

unicef 
para cada niño

DIRECCIÓN EDITORIAL

Cora Steinberg, *Especialista de Educación, UNICEF-Argentina*

Alejandra Cardini, *Directora del Programa de Educación, CIPPEC*

DIRECCIÓN DEL PROYECTO

Cora Steinberg, *Especialista de Educación, UNICEF-Argentina*

Alejandra Cardini, *Directora del Programa de Educación, CIPPEC*

COORDINACIÓN GENERAL

Jennifer Guevara

ELABORACIÓN DEL INFORME

Alejandra Cardini y Jennifer Guevara

ASISTENTE DE INVESTIGACIÓN

Macarena Feijó

Martina Sapia

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),
Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad
y el Crecimiento (CIPPEC)

MAPA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN ARGENTINA.

ISBN: 978-92-806-4962-1

Primera edición Junio de 2019, Argentina

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.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

www.unicef.org.ar

buenosaires@unicef.org

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad
y el Crecimiento (CIPPEC)

<https://www.cippec.org/>

prensa@cippec.org

EDICIÓN: Malena Nigro

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Florencia Zamorano

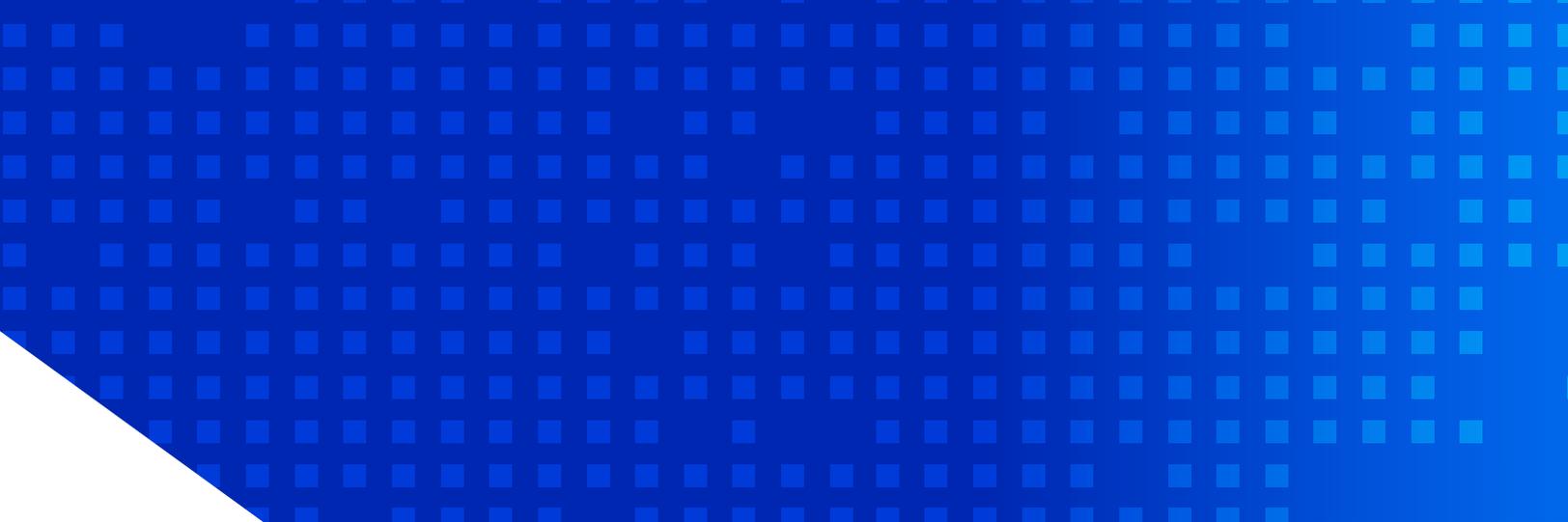
Para citar este informe:

Cardini, A. y J. Guevara (2019), "La regulación del nivel inicial en Argentina:
panorama curricular", en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la
Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.



ÍNDICE

1. Mapa de la educación inicial en Argentina: el proyecto	7
2. Introducción.....	11
3. Panorama curricular nacional	15
4. Los diseños curriculares en el entramado federal	21
5. Una aproximación a los diseños curriculares	25
5.1 Elaboración, destinatarios e intención reguladora	25
5.2 Estructura y secciones	28
5.3 Definiciones pedagógico-didácticas	36
6. Consideraciones finales	41
7. Bibliografía y fuentes de datos	45
7.1 Bibliografía	45
7.2 Fuentes de datos	48
7.3 Tablas y gráficos	50



Quisiéramos agradecer el apoyo de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, para llevar adelante esta investigación; particularmente, a Roxana Cardarelli, coordinadora de Proyectos Pedagógicos Especiales, y a Viviana Dalla Zorza, coordinadora de la Red Federal de Aprendizajes. Queremos también extender nuestra gratitud a las autoridades y equipos técnicos de nivel inicial de las veinticuatro provincias; este trabajo de recolección no hubiera sido posible sin su contribución. Agradecemos a Silvia Wolodarsky, Carolina Snaider y Hugo Labate, director nacional de Coordinación Pedagógica, por su lectura y comentarios a las versiones preliminares del presente informe.

MAPA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN ARGENTINA: EL PROYECTO

1

En los últimos veinte años, la primera infancia¹ empezó a instalarse cada vez con más fuerza en la agenda pública, tanto en América Latina como en el mundo. Investigaciones provenientes de distintos campos disciplinares argumentan que las intervenciones en los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo futuro de los niños y las niñas. Por eso, es necesario que en esta etapa todos reciban oportunidades que les permitan tener una vida plena y les aseguren el ejercicio de sus derechos (UNICEF, 2002 y 2017).

Hoy en día, existe consenso acerca de que las políticas orientadas a la primera infancia cumplen un papel fundamental en las sociedades contemporáneas. En tanto se trata de constituir un derecho inalienable de los niños y las niñas tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), las instituciones dedicadas a la crianza, enseñanza y cuidado (CEC) adquieren relevancia por su aporte a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, que brinde a cada niño el mejor comienzo (UNICEF, 2016).

A pesar de las advertencias que pueden realizarse ante otros argumentos más limitados, instrumentales o subsidiarios (Bustelo Graffigna, 2005; Dahlberg, Moss y Pence, 1999), existen fuertes evidencias acerca del impacto de las instituciones de CEC en el futuro de los niños y las sociedades en las que viven. Así, se ha señalado que los niños y las niñas que asisten a estas instituciones obtienen mejores resultados en el sistema educativo (Hall *et al.*, 2009) y tienen mayores probabilidades de acceder a la educación superior (Schady *et al.*, 2015). También existen investigaciones que sostienen que la primera infancia es una oportunidad única para la nivelación en materia de igualdad de oportunidades (OECD, 2013). Las políticas orientadas a la primera infancia, a su vez, han sido vinculadas con beneficios de largo plazo, tanto sociales —por ejemplo, en términos de la equidad de género— como económicos



1. El Comité de los Derechos del Niño (2005) establece la franja de 0 a 8 para definir a la primera infancia (Observación general 7). De este modo incorpora las variaciones que tienen los países según las tradiciones locales y la forma en que están organizados los sistemas de enseñanza primaria. En este proyecto el término se utiliza para referirse a la franja que va de los 45 días a los 5 años. Esto se debe a que esa es la edad contemplada por la educación inicial en la Argentina, tal como ha sido establecido en la Ley de Educación Nacional (2006).

(Esquivel, Faur y Jelin, 2012; Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; UNICEF, 2017²). En muchos países, esto ha contribuido a traccionar la inversión en esta franja etaria.

El marco normativo internacional establece el derecho de todos los niños y niñas, incluyendo a la primera infancia, a estar físicamente sanos, emocionalmente seguros, socialmente incluidos y con condiciones para aprender (UNICEF, 2002). La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) reconoce un rol primordial a las familias para asegurar el desarrollo pleno de sus potencialidades. Los Estados, por su parte, se constituyen como los garantes últimos del cumplimiento de estos derechos, en tanto deben velar porque todas las medidas tomadas por instituciones públicas y privadas tengan en cuenta el interés superior de niños y niñas.

Por su parte, la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), reafirmó la concepción de la AEPI como un derecho humano fundamental, y su importancia para el desarrollo de las personas y las naciones. En ese marco, realizó un llamado de atención a los Estados para que se adopten las medidas necesarias (UNESCO, 2010). Por otro lado, las Metas de Desarrollo Sostenible (2015) volvieron a promover un fuerte impulso a la agenda enfocada en la primera infancia a nivel global, regional y nacional. En particular, la Meta 2 plantea: "De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria" (UNESCO, 2015).

En el ámbito nacional, si bien la Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada por la Argentina en 1990 e incorporada a la Constitución Nacional en 1994, no fue sino hasta 2005 que el país sancionó la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (ley 26061), acorde a los lineamientos de protección integral de la convención. Esta normativa se complementa con la Ley de Educación Nacional de 2006 (ley 26206, en adelante, LEN), que ratifica la obligatoriedad de la sala de 5 —establecida por la anterior Ley Federal de Educación— y promueve la universalización de las salas de 4 y 3 años.

La LEN establece a la educación inicial como una unidad pedagógica que comprende a los niños y las niñas desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Según esta norma, el nivel inicial debe promover el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas en tanto sujetos de derechos y participantes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad (artículos 18, 19 y 20). Este marco legislativo se amplió recientemente con la sanción de la ley 27045 de 2014,³ que establece la obligatoriedad de la sala de 4 y



2. Este documento recoge muchos de los hallazgos presentados en la serie *The Lancet* sobre el tema. L. M. Richter, B. Daelmans, J. Lombardi *et al.*, "Investing in the Foundation of Sustainable Development: Pathways to Scale Up for Early Childhood Development", en *The Lancet*, vol. 389, núm. 10064, junio de 2017 (primera edición, octubre de 2016), pp. 103-118, disponible en línea: <[http://thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(16\)31698-1.pdf](http://thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(16)31698-1.pdf)>.

3. La ley 27045 modifica los artículos 16, 18 y 19 de la LEN.

el compromiso del Estado nacional y de las administraciones provinciales de alcanzar la universalización de la sala de 3.

La sanción de la LEN significó un importante paso en la estructuración de una oferta educativa para la primera infancia. Ya en 1993 la Ley Federal de Educación (ley 24195) había reconocido formalmente al nivel inicial en su artículo 10, aunque solo incluía allí al jardín de infantes para niños de 3 a 5 años. El jardín maternal quedaba a consideración de las administraciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que debían apoyar a instituciones comunitarias que los ofrecieran y a las familias que los requiriesen.

El nivel inicial, entonces, se ha consolidado y expandido muy recientemente (Batiuk e Itzcovich, 2005; Diker, 2001). Su desarrollo veloz, sumado al carácter federal del sistema educativo argentino, ha dado como resultado una oferta educativa mayor, pero aún deficiente y muy heterogénea. Esto representa un desafío no solo en materia de cohesión y gobernabilidad, sino también respecto de la justicia social. Así, pueden observarse profundas desigualdades regionales en lo que se refiere al acceso y a la calidad.⁴

En sociedades atravesadas por profundas desigualdades, como la argentina, la fragmentación de la oferta educativa constituye una vía para mantenerlas y reforzarlas. Los niños más pequeños, los de los territorios más alejados de las grandes ciudades y los que provienen de familias de bajos ingresos son quienes menos acceden a la oferta de educación inicial (Cardini *et al.*, 2017). A los desafíos de acceso, se suman los que se derivan del carácter heterogéneo de la oferta, en tanto los niños y las niñas de la Argentina acceden hoy a propuestas de educación inicial de dispar calidad (Batiuk, 2015). Esto genera circuitos diferenciados de acceso, marcados por el origen geográfico y socioeconómico de niños y niñas (Steinberg, 2015).

Para garantizar el acceso de toda la población infantil a una provisión de calidad, es necesario partir de un análisis riguroso que permita conocer la situación actual de la educación inicial y delinear sus principales tendencias. Es poco lo que sabemos en Argentina sobre el nivel inicial; existen escasas investigaciones empíricas que aborden los aspectos claves que hacen a su gobernabilidad. Con un diagnóstico preciso y completo de la educación inicial en el país, se podrá desarrollar una hoja de ruta hacia políticas de mayor alcance y calidad, que garanticen la ampliación y pleno ejercicio de los derechos de todos los niños y niñas.

Este estudio enfrenta ese desafío. Propone aportar nuevos elementos para profundizar la construcción de un diagnóstico de la educación inicial en la Argentina. El trabajo aborda, de



4. En provincias como Tierra del Fuego y La Rioja, asiste más del 90% de los chicos, mientras que en Tucumán o Formosa asiste poco más que la mitad. La cobertura para los menores de 3 años es muy baja y la polarización, aún mayor: si en el ámbito porteño, en cambio, la tasa alcanza el 65%, en las provincias los valores oscilan entre el 0 y el 12% (Cardini *et al.*, 2017).

manera exploratoria y descriptiva, tres dimensiones claves para el nivel: la oferta y la cobertura, su regulación (que incluye tanto la normativa como el currículum) y los profesionales que en él se desempeñan.

Así, este proyecto se centra en el análisis de las instituciones pertenecientes al sistema educativo (es decir, al nivel inicial), a excepción del documento sobre la cobertura, que aborda un universo más amplio. La investigación, de enfoque mixto, incluyó el uso de fuentes de datos cuantitativos sobre la oferta y la cobertura del nivel y el análisis cualitativo de los documentos referidos a las normativas y las bases curriculares nacionales y provinciales.

La serie que presentamos incluye cinco informes técnicos. El primero analiza la cobertura de los diversos tipos de servicios de cuidado, enseñanza y crianza, y las posibilidades y limitaciones de las fuentes de información disponibles de las distintas mediciones de cobertura. El segundo pone el foco en la caracterización de la oferta y su distribución a lo largo del territorio. El tercero y el cuarto se concentran en la regulación del nivel en las veinticuatro jurisdicciones nacionales a través de un análisis de la normativa que regula el nivel inicial y su organización curricular. El quinto informe se aproxima al estudio de los profesionales del nivel inicial de manera exploratoria y descriptiva.

El trabajo que aquí se presenta aporta un corpus de evidencia y conocimiento clave para profundizar el debate y contribuir a la configuración de un plan integral para la primera infancia.

El futuro de todos los niños y niñas se juega hoy. Desde UNICEF Argentina y CIPPEC, queremos contribuir a la construcción de una agenda de políticas de equidad y de investigación que avance en una mirada integral para que todos los niños y niñas del país tengan acceso a un sistema de cuidado, crianza y enseñanza de calidad. Confiamos en que este mapa que se delinea a partir de cada uno de los informes de la serie representará un insumo crítico para progresar en este camino y aportar al trabajo de los diversos tomadores de decisiones en el campo de las políticas para la primera infancia, con el fin de promover una sociedad más justa, con más y mejores oportunidades de desarrollo para todos los niños y niñas en Argentina.

INTRODUCCIÓN

2

El sistema educativo en Argentina se organiza a partir de un conjunto de regulaciones que definen el accionar de cada uno de los actores que en él se desempeñan: gobierno nacional, administraciones provinciales, supervisores, docentes, entre otros. Este corpus incluye tanto a la normativa como al currículum, cada uno de los cuales abarca distintas dimensiones que hacen a la configuración y a la calidad de la oferta.⁵

El currículum constituye un dispositivo de política clave para establecer los límites y posibilidades de la transmisión cultural. Condensa una serie de intenciones político-pedagógicas orientadas a la formación de las nuevas generaciones en el marco de un determinado proyecto de sociedad. Así entendido, el currículum es un instrumento para regular y legislar un campo de actividad educativa. Se trata de un instrumento que cobra particular importancia en la regulación de los niveles del sistema educativo, ya que actúa como un nodo articulador entre el acervo cultural, el campo de la política y las prácticas educativas.

Este informe presenta un mapa del currículum vigente para el nivel inicial en las veinticuatro provincias argentinas⁶. En la perspectiva que atraviesa el informe confluyen la mirada de política educativa, el alcance federal y las particularidades de la educación inicial.

Respecto del primer punto, el documento parte de una preocupación por analizar el currículum en tanto dispositivo de política educativa. Esto supone, por un lado, que al ser un resultado de distintas tradiciones en materia de organización y gobierno del sistema, el currículum constituye una puerta de entrada al análisis del gobierno de la educación. Por otro lado, entender al currículum como un dispositivo de política implica asumir que su configuración puede contribuir a la ampliación y la mejora de la calidad de la oferta. Este informe privilegia una mirada más integral sobre su potencial para constituir un cuerpo normativo completo y cohesionado que oriente la tarea de los adultos que trabajan con la primera infancia. Es por ello que queda fuera de sus límites una interpretación sobre la calidad didáctica de los diseños.



5. Sobre las disparidades en la oferta de profesionales, a nivel nacional y provincial, en el sistema educativo del nivel inicial de la Argentina, puede consultarse el informe de esta serie de Cardini y Guevara (2019c)

6. Se trata, en realidad, de veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que tiene, para la educación, las mismas atribuciones que las provincias.

Poner el énfasis en la política educativa y el gobierno de la educación vuelve necesario atender al segundo eje propuesto, el federalismo educativo. En la Argentina existe una doble soberanía (nacional y provincial) que moldea el gobierno y el funcionamiento del sistema y complejiza la construcción de políticas comunes y articuladas. Se trata de un escenario atravesado, a su vez, por desigualdades territoriales que se expresan en una dispar cobertura y calidad en materia educativa⁷. En este contexto, es fundamental realizar análisis comparados que permitan aproximarse tanto a la relación entre la nación y las provincias, como a la diversidad y disparidad interprovincial desde los instrumentos de política educativa.^{8 9}

El tercer eje de la indagación pone el foco en las particularidades de la educación inicial en el marco de las políticas de primera infancia. Es necesario tener en cuenta que el nivel inicial terminó de organizarse hace poco más de una década, cuando en 2006 la LEN reconoció en su artículo 18 la unidad pedagógica del nivel que incluye a los niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Dada su reciente sistematización, la oferta es sumamente heterogénea y coexiste con otras instituciones orientadas a la primera infancia. Sumado a lo anterior, la cobertura de la educación inicial es menor que la de otros niveles, particularmente entre los niños más pequeños, y presenta una fuerte preeminencia del sector privado.¹⁰

Más allá de sus particularidades en lo que respecta a la cobertura, se trata de un nivel con una identidad pedagógica propia, que se ha definido a partir de una fuerte diferenciación respecto de las tradiciones de la escuela primaria. Así, los debates pedagógico-didácticos del nivel tendieron a privilegiar el juego y a fomentar un uso flexible del espacio y del tiempo. Por otro lado, aún hoy se encuentran en discusión el lugar de la alfabetización inicial, la articulación con las familias en la educación temprana y la transición hacia la educación primaria. La preeminencia de estos debates abona a la necesidad de análisis que consideren las particularidades del nivel, a los fines de comprender, desde dicha óptica, la calidad de la oferta para los más pequeños.

Este trabajo constituye una primera aproximación, de carácter exploratorio y descriptivo, a los lineamientos nacionales y a los diseños curriculares jurisdiccionales que regulan el nivel inicial en las veinticuatro provincias argentinas. Si bien existen estudios comparativos de los currículos de la educación inicial a nivel internacional (Bennett, 2005; Cardini y Guevara, 2017,



7. Si bien las diferencias interprovinciales constituyen solo un aspecto de las disparidades territoriales, su estudio permite una primera aproximación al problema de la regulación del sistema educativo en un país federal (Steinberg, Centrángolo y Gatto, 2011).
8. Sobre las disparidades en la oferta brindada por las jurisdicciones en el sistema educativo del nivel inicial de la Argentina, puede consultarse el informe de esta serie de Steinberg y Giacometti (2019)
9. Sobre las disparidades en el acceso brindado por las jurisdicciones en el sistema educativo del nivel inicial de la Argentina, puede consultarse el informe de esta serie de Steinberg y Scasso (2019)
10. Sobre la gestión estatal y privada en las instituciones del sistema educativo del nivel inicial de la Argentina, puede consultarse el informe de esta serie de Steinberg y Scasso (2019)*.

Cardini y Guevara, en prensa a; Oberhuemer, 2005; Soler y Miller, 2003) y regional (Cardini y Guevara, en prensa b; Diker, 2001), no se encontraron análisis que hayan avanzado sobre una comparación de las jurisdicciones argentinas desde la perspectiva aquí adoptada.

Dado el abordaje y los objetivos señalados, este trabajo presenta limitaciones. Por un lado, su alcance se circunscribe a la dimensión declarativa de la regulación, es decir que no aspira a analizar su concreción cotidiana. En cambio, identifica, releva, describe y compara el panorama curricular de la nación y de las provincias, con el objetivo de arrojar luz sobre las reglas de juego que orientan, exhortan y limitan los contextos de acción de los actores del sistema educativo.

Por otro lado, el trabajo se ciñe a la lectura comparada de los documentos curriculares, dejando de lado el estudio del contexto en el que operan. Aspectos claves como la historia y tradición curricular de cada región o las características de la oferta de educación inicial y de otros servicios para la primera infancia no fueron abordados.

Asimismo, excede los límites de este trabajo ofrecer una lectura del currículum en su interrelación con otros dispositivos de política. Resulta innegable que la potencialidad de esta regulación depende no solo de su contenido, sino también de su articulación con otros instrumentos que acompañen las prácticas educativas y permitan mejorar la calidad de la oferta, tales como la formación docente, las políticas de supervisión, los materiales didácticos, las acciones de infraestructura, la provisión de mobiliario, etc.

Este informe presenta los resultados de un análisis comparado de los lineamientos nacionales y de los 32 diseños curriculares jurisdiccionales vigentes¹¹. Para acceder a este corpus documental, que constituye el mapa curricular completo de las veinticuatro provincias, fue necesario un esfuerzo importante de identificación y relevamiento. Esto incluyó búsquedas en los sitios web oficiales de los ministerios de educación provinciales, pero también —dado que no todos cuentan con la información disponible en línea— comunicaciones telefónicas con las direcciones de nivel inicial y entrevistas con informantes claves¹².



11. Se incluyen en este análisis los diseños curriculares para el jardín de infantes de las provincias de Jujuy y para el nivel inicial de Río Negro, a pesar de no contar con aprobación del MECCyT al momento de escritura de este informe. Respecto del primero, las autoridades de la Dirección de Nivel Inicial de la provincia aseguraron que el instrumento ha circulado y es utilizado en las instituciones del nivel. En el segundo caso, se incorporó la versión preliminar del Diseño Curricular para la Educación Inicial de Río Negro, que se encuentra en proceso de aprobación.

12. Se realizaron, en promedio, cuatro llamados por jurisdicción. Cada contacto telefónico conllevó un seguimiento por correo electrónico con los referentes de las distintas provincias. Asimismo, se consultó sobre las normativas faltantes a las directoras de nivel inicial o a sus equipos técnicos durante la última jornada de la Red Federal, organizada por el MECCyT el día 5 de junio de 2018.

Una vez identificados y relevados los documentos curriculares, el esfuerzo estuvo focalizado en su descripción y comparación. En primer lugar, se pasó revista a ciertas características generales de los lineamientos nacionales y de los diseños provinciales vigentes: el año de su sanción, su alcance (al jardín maternal, al jardín de infantes o a la unidad pedagógica), su proceso de elaboración y sus destinatarios. Luego, se prestó atención a la estructura de contenidos (a partir de una lectura de los índices y subíndices) y a la extensión de los documentos, a los fines de comprender su configuración. En tercer lugar, se examinó la presencia y jerarquía de aspectos pedagógico-didácticos claves: el tiempo y el espacio, la alfabetización inicial, el juego, el vínculo entre jardines y familias, y la transición entre ciclos¹³ y niveles.

De este modo, el análisis aborda algunos aspectos considerados centrales de los diseños curriculares en tanto dispositivos nacionales y federales de política, teniendo en cuenta las particularidades del nivel inicial. El informe se organiza en tres apartados. El primero presenta el escenario curricular nacional, mientras el segundo realiza una primera aproximación al panorama provincial. El tercer apartado se enfoca específicamente en los instrumentos curriculares provinciales y los estudia a partir de tres aspectos: los procesos de elaboración y los destinatarios, sus estructuras y secciones, y las definiciones pedagógico-didácticas. Finalmente, se presentan las conclusiones del informe, que incluyen algunas sugerencias para avanzar en el diseño de documentos curriculares más cohesionados.



13. Si bien la LEN no hace referencia explícita al concepto de "ciclo", sí distingue dos etapas que conforman al nivel inicial: el jardín maternal y el jardín de infantes. Teniendo en cuenta esto, y siguiendo a otros autores (Diker, 2001; Batiuk e Itzcovich, 2005; Batiuk y Coria, 2016) y a los diseños curriculares provinciales que se refieren a los dos ciclos del nivel inicial, se decidió utilizar esta misma denominación.

PANORAMA CURRICULAR NACIONAL

3

En la Argentina, el Estado nacional tiene entre sus responsabilidades la definición de las características curriculares del sistema educativo¹⁴. Actualmente, las definiciones nacionales datan de 2004 y llevan el nombre de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Estos constituyen una serie de documentos que establecen aprendizajes básicos para los distintos ciclos y niveles de la educación obligatoria, que en el momento de su sanción abarcaba diez años: uno de educación inicial (sala de 5) y nueve de Educación General Básica (EGB).

La circunscripción de los NAP al tramo obligatorio se enmarcó en la decisión política de garantizar un piso mínimo de equidad entre las provincias. Así lo indica la resolución del Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) que les dio origen, donde se señala que los NAP se propusieron abonar a

una política de reducción de desigualdades y de recuperación de la centralidad de los aprendizajes. [...] Asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional, que contribuya a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial (Resolución CFE N° 214, 2004: 3).

Es decir que la selección, organización y secuenciación de los contenidos incluidos en los NAP constituía una política en el marco de una batería de acciones que buscaba garantizar el ordenamiento del sistema educativo nacional de manera federal y consensuada entre todas las provincias. El foco político priorizó la construcción de pisos curriculares mínimos, mientras que se dejó en manos de especialistas la definición de los contenidos. Por ello, en su elaboración primaron las perspectivas y decisiones de los especialistas¹⁵ por sobre las directrices de los tomadores de decisiones o "hacedores" de política (Feeney y Feldman, 2016).

14. Según se establece en la LEN, "el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación: a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria" (art. 85, inc. a, LEN, 2006).

15. La producción de los documentos fue liderada por especialistas orientados a las disciplinas y las didácticas específicas. La tradición de la jerarquía disciplinar fue una continuación conceptual del grupo que redactó los Contenidos Básicos Comunes (1994), mientras que la especialización didáctica fue una novedad de los NAP, que los diferenció de sus antecesores.

El enfoque que guió la producción de los NAP permite entender asimismo el hecho de que estos prescriban un marco de contenidos deliberadamente mínimos, priorizando la educación primaria y secundaria. En la medida en que su propósito fue “que los aprendizajes priorizados se [constituyeran] en una base común para la enseñanza” (Resolución CFE N° 225, 2004: 8), se definió “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos [a ser] incorporados como objetos de enseñanza” (Resolución CFE N° 225, 2004: 6). Esto implicó dejar en manos de las provincias un amplio margen de decisión en lo relativo a la concreción curricular de estos aprendizajes básicos.¹⁶

En el contexto político más general de la producción de los NAP, el documento para el nivel inicial estuvo menos en la mira¹⁷. Los NAP para el nivel inicial (en adelante, NAPNI) fueron aprobados en 2004 mediante la Resolución del CFE N°228¹⁸, es decir, con anterioridad a las importantes definiciones que trajo aparejada la LEN en el año 2006. En esta normativa el nivel inicial fue reconocido como una unidad pedagógica que recibe a los niños desde los 45 días hasta los 5 años y fue organizado en dos ciclos: el maternal (45 días a 2 años) y el de infantes (3 a 5 años).

Este desfase temporal tiene importantes implicancias en el alcance regulatorio de los NAPNI. Dado que, como se señaló, los NAP fueron concebidos para el tramo obligatorio del sistema educativo¹⁹, los NAPNI solo contemplaron a la sala de 5, la única incorporada en ese entonces a la educación obligatoria. Por tanto, no alcanzan a la totalidad de los ciclos y años incluidos en la definición posterior del nivel, pero tampoco a la sala de 4, cuya obligatoriedad fue sancionada en 2014 mediante la ley N° 27.045.

De esta manera, Argentina todavía no cuenta con un marco curricular común ni para la educación inicial en su totalidad ni para el tramo obligatorio (4 y 5 años). En otras palabras, no existen lineamientos nacionales para el trabajo con los niños menores a 5 años que asisten al nivel inicial. Al día de hoy, Argentina es el único país de América del Sur que posee una re-



16. Este rasgo los diferenció de sus antecesores, los Contenidos Básicos Comunes (1994), que aspiraban a centralizar la mayor parte de las decisiones curriculares en el nivel nacional y, por tanto, poseían un mayor carácter de prescripción (Feeney y Feldman, 2016).
17. En efecto, en algunas entrevistas acerca del proceso de elaboración de los NAPNI, los implicados señalaron que se produjeron en menos de una semana. Destacaron que, frente a una reunión planificada para presentar los NAP a todas las provincias, los responsables advirtieron la necesidad de producir un documento para el nivel, dado que la sala de 5 pertenecía a la educación obligatoria.
18. Ese año también se aprobaron los NAP para el Primer Ciclo de la Educación General Básica/Nivel Primario (1°, 2° y 3° año). Posteriormente, en 2005, se aprobaron los NAP para el Segundo Ciclo de la Educación General Básica/Nivel Primario (4°, 5° y 6° año) y en 2006, los NAP para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica/Nivel Medio (7°, 8° y 9° año).
19. El alcance acotado de los NAP para el nivel inicial no se explicita ni en el título del documento ni en su interior. En efecto, varios fragmentos podrían interpretarse como focalizados en el nivel inicial y en la sala de 5 al mismo tiempo. Por caso, los NAPNI afirman que “el nivel inicial recupera saberes previos de los alumnos y se compromete en la promoción de conocimientos que se profundizarán a lo largo de la trayectoria escolar básica constituyendo la sala de 5 años el primer escalón de los 10 años de escolaridad obligatoria” (Resolución N° 228, 2004: 2).

gulación curricular dirigida únicamente a la sala de 5 (Cardini y Guevara, en prensa a). A este panorama debe sumarse que los NAPNI llevan ya quince años en vigencia, mientras que el resto de los países de América del Sur han renovado sus lineamientos o marcos curriculares en los últimos cinco años (Cardini y Guevara, en prensa a).

Más aún, los NAPNI se distancian de la tendencia regional hacia la mayor integralidad del curriculum. En la última década, varios países avanzaron hacia la construcción de bases curriculares nacionales que abarcan no solo al nivel inicial, sino también al resto de las instituciones que trabajan con la primera infancia. Los casos de Uruguay y Bolivia son buenos ejemplos. Este tipo de bases demuestran una clara intención por enlazar las distintas modalidades que trabajan con la primera infancia. En ambos casos, la regulación curricular se utiliza con el fin de alcanzar un mapa integrado, no necesariamente en términos de su función rectora, pero sí de la articulación y/o unificación de su provisión (Cardini y Guevara, en prensa a).

En cuanto a su organización interna, los NAPNI constituyen un documento breve, de 26 páginas, estructurado en dos grandes secciones. La primera versa sobre las características del nivel inicial, diferenciándolo del resto de los niveles educativos. Allí se destaca su intencionalidad pedagógica, la centralidad del juego en su orientación educativa y su relación con los contenidos disciplinares. Los NAPNI definen al nivel inicial como

un nivel que presenta clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos [...] Por ello, presenta características propias en las estrategias escolares que se diferencian notablemente del resto de los niveles posteriores. Los chicos de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos (MECyT, 2004: 13).

El apartado finaliza con el establecimiento de un conjunto de propósitos para el nivel inicial bajo el título "Sentidos de los aprendizajes en el nivel inicial". Estos versan sobre la formación de la personalidad, la relación con los otros, la comunicación, el juego, la alfabetización inicial, el conocimiento del ambiente, la relación con las familias y la articulación entre niveles. Se organizan en nueve puntos:

1. Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional.
2. Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, en los otros, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.

3. 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.
4. Alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas.
5. Asegurar la enseñanza de conocimientos significativos que amplíen sus saberes y aumenten el placer por conocer.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Articular intraciclos y con el Nivel siguiente conociendo y compatibilizando las estrategias pedagógicas y didácticas (MECyT, 2004: 15).

La segunda sección del documento presenta los aprendizajes prioritarios propuestos, vinculados con: la incorporación a la institución, el conocimiento del niño sobre sí mismo y su relación con los demás; las variantes del juego; los usos y cuidados del cuerpo; la experimentación de manifestaciones artísticas; las posibilidades de representación y comunicación; el reconocimiento y uso de números naturales; y la indagación del ambiente natural, social y tecnológico. La formulación de estos aprendizajes es relativamente breve y general, tal como se evidencia en el siguiente pasaje, referido al juego y al cuerpo:

El disfrute de las posibilidades de 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, de lenguaje y otros.

La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades del movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en

juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc. El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros (MECyT, 2004: 17-18).

Así, del análisis de la organización y el contenido de los NAPNI, se desprende que las orientaciones curriculares nacionales son de carácter general.

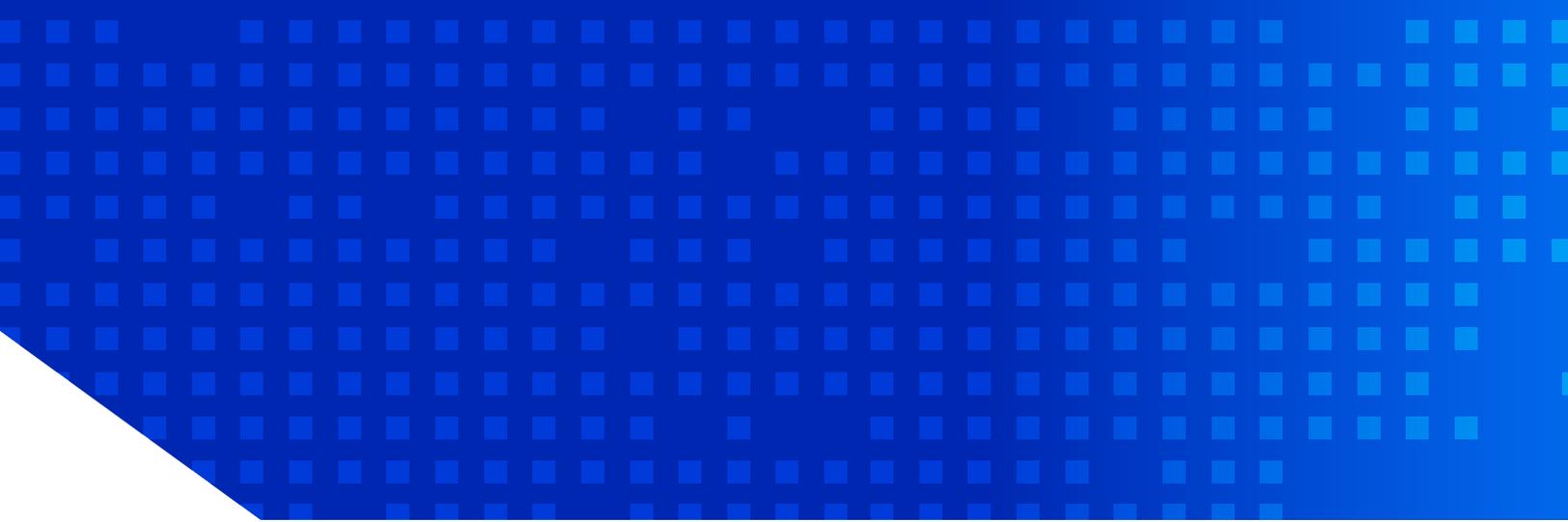
Este rasgo, así como su alcance acotado a la sala de 5, deja espacio a importantes diferencias entre los diseños curriculares provinciales. Como veremos más adelante, esta pluralidad se profundiza frente a la ausencia de regulaciones nacionales sobre la periodicidad con la que deben renovarse los diseños provinciales. Si bien la LEN indica que es competencia del Estado nacional establecer mecanismos de renovación periódica de los diseños²⁰, no existen regulaciones nacionales sobre la periodicidad con la que deben renovarse los currículos. Así, las provincias gozan de autonomía a la hora de renovar los diseños curriculares. La inexistencia de plazos de vigencia establecidos a nivel nacional²¹ profundiza la desigualdad en el mapa curricular provincial.²²

■ ■ ■

20. El art. 85, inc. b, de la LEN (2006) establece que "para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación: b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta Ley".

21. A pesar de que algunos informantes provinciales afirman que los diseños deben ser renovados cada diez años, lo cierto es que en la actualidad no existe ninguna regulación al respecto. Hubo en la década del 2000 una resolución que solicitó a las provincias renovar los diseños curriculares que habían sido producidos en la década previa. Esto lleva a una confusión en relación a la periodicidad de renovación de los diseños.

22. Esta situación contrasta con la de los diseños curriculares para la formación docente. En ese caso, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) promovió, orientó y reguló una renovación reciente, que permitió que hoy todas las provincias cuenten con instrumentos curriculares actualizados y en acuerdo con los lineamientos nacionales (ver los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, Resolución 24/07 del CFE).



LOS DISEÑOS CURRICULARES EN EL ENTRAMADO FEDERAL

4

Una primera revisión del panorama provincial permite delimitar algunas características generales de los diseños curriculares del nivel inicial. En la tabla 1 se listan los 32 instrumentos curriculares jurisdiccionales relevados y analizados en este documento. Se presenta también su actualidad (año en el que fueron aprobados y su relación temporal con la LEN) y su alcance (maternal, infantes o toda la unidad pedagógica). Como puede observarse, el escenario federal se revela sumamente heterogéneo.

En primer lugar, respecto a su actualidad, el mapa se compone de dos grupos de documentos: los que fueron elaborados y aprobados con anterioridad a la LEN y los que lo hicieron con posterioridad. En el primer caso, en el que se incluyen nueve documentos, se trata de diseños previos a la definición vigente de la estructura del nivel. Además, seis de ellos datan de la década de 1990, es decir que fueron elaborados hace más de veinte años. En contraste, los veintitrés documentos restantes son posteriores a la LEN, y corresponden a la última década.

En lo relativo al alcance de los diseños, la heterogeneidad es aún mayor, pudiéndose distinguir tres grupos: i) provincias que tienen un único documento para toda la unidad pedagógica; ii) provincias con diseños diferenciados para el jardín maternal y el de infantes; y iii) aquellas con un currículo solo para jardín de infantes, sin maternal.

El primer grupo —las provincias que poseen un único diseño para la totalidad del nivel— presenta un enfoque que coincide en mayor medida con la unidad pedagógica de la educación inicial planteada por la LEN. En este conjunto se encuentran Catamarca, Chaco, Chubut, Entre Ríos, La Rioja, Mendoza, Río Negro y Salta. El segundo grupo, compuesto por las provincias que elaboraron diseños diferenciados por ciclo o franja etaria, incluye a cinco jurisdicciones: Buenos Aires, San Juan, Tierra del Fuego y, parcialmente, CABA y Santa Cruz. Por su parte, la mitad de las jurisdicciones²³ pertenece al tercer grupo, es decir, solo cuenta con diseños para el jardín de infantes. Esto significa que en una parte significativa del país los diseños curriculares se circunscriben al jardín de infantes, sin contemplar al jardín maternal.



23. Córdoba, Corrientes, Formosa, Jujuy, La Pampa, Misiones, Neuquén, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán.

Tabla 1.
Año de aprobación, alcance y relación temporal con la LEN de los diseños curriculares jurisdiccionales

Jurisdicción	Instrumento	Año	Relación temporal con la LEN	Jardín maternal	Jardín de infantes
Buenos Aires	Diseño Curricular para la Educación Inicial 3, 4 y 5 años	2008	Posterior		●
	Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo. 45 días-2 años	2012	Posterior	●	
Catamarca	Diseño Curricular Educación Inicial. Jardín maternal y Jardín de Infantes. 45 días-5 años	2016	Posterior	●	●
Chaco	Curriculum para la Educación Inicial. 45 días-5 años	2013	Posterior	●	●
Chubut	Diseño Curricular Inicial. 45 días-5 años	2013	Posterior	●	●
CABA	Diseño Curricular para la Educación Inicial. 45 días-5 años	2000	Anterior	●	●
	Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños desde 45 días hasta 2 años. 45 días-2 años	2016	Posterior	●	
	Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años. 2 y 3 años	2000	Anterior		●
	Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. 4 y 5 años	2000	Anterior		●
Córdoba	Diseño Curricular de la Educación Inicial. 3, 4 y 5 años	2011	Posterior		●
Corrientes	Diseño Curricular. Educación Inicial. 3, 4 y 5 años	1997	Anterior		●
Entre Ríos	Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (2008). 45 días-5 años	2008	Posterior	●	●
Formosa	Diseño Curricular. Nivel Inicial. 3, 4 y 5 años	1997	Anterior		●
Jujuy*	Diseño Curricular Provincial. Educación Inicial. 3, 4 y 5 años	2015	Posterior		●
La Pampa	Diseño Curricular. Nivel Inicial. 3, 4 y 5 años	2012	Posterior		●
La Rioja	Diseño Curricular para la Educación Inicial. 45 días-5 años	2015	Posterior	●	●

Jurisdicción	Instrumento	Año	Relación temporal con la LEN	Jardín maternal	Jardín de infantes
Mendoza	Diseño Curricular Provincial. Nivel Inicial. 45 días-5 años	2014	Posterior	●	●
Misiones	Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel de Educación Inicial. 3, 4 y 5 años	2014	Posterior		●
Neuquén	Diseño Curricular del Nivel Inicial. 3, 4 y 5 años	1995	Anterior		●
Río Negro*	Diseño Curricular para la Educación Inicial. 45 días-5 años	2018	Posterior	●	●
Salta	Diseño Curricular para Educación Inicial. 45 días-5 años	2010	Posterior	●	●
San Juan	Diseño Curricular de Educación Inicial - Primer ciclo - Jardín maternal. 45 días-2 años	2015	Posterior	●	
	Diseño Curricular de Educación Inicial. 3, 4 y 5 años	2012	Posterior		●
San Luis	Diseño Curricular. Nivel Inicial. 3, 4 y 5 años	1997	Anterior		●
Santa Cruz	Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte I: Marco general. 45 días-5 años	2015	Posterior	●	●
	Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte II: Jardín Maternal. 45 días-2 años	2015	Posterior	●	
	Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte III: Jardín de Infantes (2015c). 3, 4 y 5 años	2015	Posterior		●
Santa Fe	Diseño Curricular del Nivel Inicial. 3, 4 y 5 años	1997	Anterior		●
Santiago del Estero	Diseño Curricular de Santiago del Estero. Nivel Inicial. 3, 4 y 5 años	1997	Anterior		●
Tierra del Fuego	Lineamientos Provinciales para el Primer Ciclo de Nivel Inicial: Jardín Maternal. 45 días-2 años	2015	Posterior	●	
	Diseño Curricular para el Nivel Inicial. 3, 4 y 5 años	2011	Posterior		●
Tucumán	Diseño Curricular para Jardines de Infantes de 3, 4 y 5 años	2015	Posterior		●

Fuente: Elaboración propia.

* Al momento de cierre de este informe, el diseño todavía no posee resolución de aprobación.

UNA APROXIMACIÓN A LOS DISEÑOS CURRICULARES

5

5.1 Elaboración, destinatarios e intención reguladora

El currículum es una construcción cuyos significados y características dependen de las tradiciones político-educativas de cada país y/o región. La tabla 2 presenta una primera aproximación a la configuración del mapa curricular provincial para el nivel inicial en Argentina, a partir de la información disponible en cada uno de los 32 documentos analizados. Allí se presenta información acerca de su proceso de elaboración (tanto de los actores a cargo del proceso como de aquellos que fueron consultados), de los destinatarios y de su intención reguladora.

Tabla 2. Actores a cargo de la elaboración, actores consultados, destinatarios e intención reguladora de los diseños curriculares jurisdiccionales

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantiles	Actores a cargo de la elaboración		Actores consultados				Destinatarios		Intención reguladora
			MECCyT	Especialistas	Docentes, directores y/o supervisores	Gremios	Ministerio de Desarrollo Social	Institutos de FD	Docentes, directores y/o supervisores		
Buenos Aires		●	X	X						X	Sectorial
	●		X	X	X					X	Sectorial
Catamarca	●	●	X	X	X				X	X	Sectorial
	●	●	X	X	X		X			X	Sectorial
Chubut	●	●	X	X	X					X	Sectorial
	●	●	X	X	X					X	Sectorial
CABA	●		X	X	X				X	X	Sectorial
		●	X	X	X					X	Sectorial
		●	X	X	X					X	Sectorial
		●	X	X	X					X	Sectorial
Córdoba		●	X	X	X			X		X	Sectorial
Corrientes		●	X	X	X					X	Sectorial
		●	X	X	X					X	Sectorial
Entre Ríos	●	●	X	X	X					X	Sectorial
Formosa		●	X	X						X	Sectorial
		●	X	X	X					X	Sectorial
Jujuy		●	X	X	X					X	Sectorial
La Pampa		●	X	X	X				X	X	Sectorial
		●	X	X	X				X	X	Sectorial
La Rioja	●	●	X	X	X				X	X	Sectorial
	●	●	X	X	X					X	Sectorial
Misiones		●	X	X	X				X	X	Sectorial
		●	X	X	X					X	Sectorial
Neuquén		●	X	X	X					X	Sectorial

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Actores a cargo de la elaboración		Actores consultados				Destinatarios	Intención reguladora
			Ministerio de Educación	Especialistas	Docentes, directores y/o supervisores	Gremios	Ministerio de Desarrollo Social	Institutos de FD		
Río Negro	●	●	X	X	X	X			X	Sectorial
Salta	●	●	X	X	X				X	Sectorial
San Juan	●		X	X	X			X	X	Sectorial
		●	X	X	X	X		X	X	Sectorial
San Luis		●	X						X	Sectorial
Santa Cruz	●	●	X	X	X				X	Sectorial
	●		X	X	X				X	Sectorial
		●	X	X	X				X	Sectorial
Santa Fe		●	X	X	X	X		X	X	Sectorial
Santiago del Estero		●	X	X	X			X	X	Sectorial
Tierra del Fuego	●		X	X	X		X		X	Sectorial
		●	X	X	X			X	X	Sectorial
Tucumán		●	X	X	X				X	Sectorial

Fuente: Elaboración propia.

Una primera lectura de la tabla evidencia cierta homogeneidad en esta primera capa analítica del mapa curricular provincial. Tanto los actores que elaboraron o fueron consultados para la producción de los diseños como sus destinatarios son similares en las distintas provincias, más allá del alcance de cada uno de los documentos (maternal, infantes o toda la unidad pedagógica).

Los diseños curriculares fueron producidos desde los ministerios de educación provinciales en conjunto con especialistas del nivel inicial. En ellos se reportan consultas a actores también pertenecientes a la órbita de la educación inicial, como supervisores, directivos y docentes²⁴. Los documentos no declaran que haya habido consultas a otras instituciones o actores que trabajan con la primera infancia por fuera del sistema educativo. La única excepción a esta tendencia se observa en el diseño curricular para el jardín maternal de Tierra del Fuego, donde se explicitan las consultas realizadas a referentes del Ministerio de Desarrollo Social y no docentes²⁵.

El énfasis puesto en el sector educativo queda corroborado al prestar atención a los destinatarios a los que se orientan los currículos, que son en general docentes, directores y supervisores. Esta tendencia hacia la sectorialidad distingue a la producción curricular local de la de otros países, ya que, tanto a nivel regional como internacional, pueden encontrarse diseños orientados a un público más extenso, tales como adultos (no docentes) que se desempeñan en instituciones para la primera infancia y familias de los niños (Cardini y Guevara, en prensa).

El carácter sectorial se observa también en la intención reguladora de los diseños curriculares, es decir, a qué instituciones se proponen regular los diseños. De este modo, se verifica en Argentina una tendencia curricular que privilegia la mirada sobre el sistema educativo y no abarca a aquellas instituciones que trabajan con la primera infancia por fuera de él. En un país con una oferta fragmentada, los diseños sectoriales solo permiten alcanzar a la porción de los niños que se encuentran incluidos en instituciones dependientes de los ministerios de Educación jurisdiccionales.

5.2 Estructura y secciones

Al analizar la estructura de los diseños, una mirada a sus índices y subíndices permite identificar tres aspectos que se encuentran presentes en la totalidad de los documentos: el marco general, la organización institucional y los contenidos a enseñar. La extensión de los documentos y el contenido de cada uno de aquellos apartados se detallan en la tabla 3.



24. Otros actores consultados, aunque en menor medida que los anteriores, fueron los gremios docentes, Institutos Superiores de Formación Docente, organizaciones de la sociedad civil, la Iglesia católica y representantes de otros credos. Cabe destacar que los especialistas consultados suelen ser referentes de gran trayectoria y reconocimiento nacional, tales como Ana Malajovich, Rosa Windler y Patricia Sarlé.

25. Incluye al personal de maestranza y servicios generales, servicio técnico profesional y personal administrativo (DINIEE, 2014).

Tabla 3.
Extensión y estructura de los diseños curriculares jurisdiccionales

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Extensión (en páginas)	Estructura		
				Marco general	Aspectos institucionales	Contenidos a enseñar
Buenos Aires		●	128	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
	●		75	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural.
Catamarca	●	●	164	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Chaco	●	●	224	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Artes. ESI.
Chubut	●	●	202	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes. ESI.

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Extensión (en páginas)	Estructura		
				Marco general	Aspectos institucionales	Contenidos a enseñar
CABA	●	●	176	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
	●		147	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural.
		●	212	Cuestiones teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación física. Artes.
Córdoba		●	387	Cuestiones teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
		●	177	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Corrientes		●	152	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Extensión (en páginas)	Estructura		
				Marco general	Aspectos institucionales	Contenidos a enseñar
Entre Ríos	●	●	186	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Formosa		●	192	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Jujuy		●	136	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias.	Formación personal y social. Prácticas del lenguaje. Matemática. Ciencias naturales, Ciencias sociales y Tecnología. Educación Artística. Educación Física.
La Pampa		●	232	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
La Rioja	●	●	160	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Mendoza	●	●	102	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Artes. ESI.

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Extensión (en páginas)	Estructura		
				Marco general	Aspectos institucionales	Contenidos a enseñar
Misiones		●	59	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.		Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Neuquén		●	142	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Articulación entre ciclos y niveles.	
Río Negro	●	●	276	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Artes. ESI.
Salta	●	●	152	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Extensión (en páginas)	Estructura		
				Marco general	Aspectos institucionales	Contenidos a enseñar
San Juan	●		201	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Artes. ESI.
		●	243	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación física. Artes.
San Luis		●	165	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Santa Cruz	●	●	46	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias. Articulación entre ciclos y niveles.	Ambiente social y natural. ESI.
	●		116	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural.
		●	121	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Extensión (en páginas)	Estructura		
				Marco general	Aspectos institucionales	Contenidos a enseñar
Santa Fe		●	151	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación física. Artes.
Santiago del Estero		●	208	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Tierra del Fuego	●		39	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Formación personal, social, visual y motriz. Artes.
		●	302	Proceso de elaboración y definición curricular. Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Relación con las familias.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.
Tucumán		●	162	Cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción.	Institución educativa. Articulación entre ciclos y niveles.	Prácticas del lenguaje. Matemática. Formación personal, social, visual y motriz. Ambiente social y natural. Educación Física. Artes.

Fuente: Elaboración propia.

En la sección dedicada a ofrecer un marco general, los documentos abordan cuestiones históricas, legales y teóricas sobre el nivel inicial en general y sobre su desarrollo específico en la jurisdicción, ofreciendo así un encuadre histórico y sociopolítico para la presentación del diseño. Si bien todos los diseños curriculares cuentan con esta sección, el peso relativo y total que le asignan es variable.

En cuanto a los aspectos institucionales, los documentos suelen incluir precisiones respecto de la organización del jardín, referencias a la relación con las familias y menciones a la transición entre ciclos y niveles. En este tipo de referencias se evidencia una mayor disparidad entre los diseños. Mientras que la organización institucional tiende a encontrarse con mayor frecuencia y peso relativo en aquellos diseños que son exclusivos para el jardín de infantes, la relación con las familias es abordada en general en relación con el jardín maternal. Por su parte, la transición entre niveles parece ser un aspecto delegado al jardín de infantes, dado que las referencias se encuentran casi exclusivamente vinculadas con el pasaje de los niños y niñas hacia la escuela primaria.

En relación con los contenidos, los diseños curriculares seleccionan, organizan y secuencian una serie de campos de conocimiento. La organización y secuenciación de los contenidos es variada según los ciclos y las distintas provincias. Los documentos analizados también presentan diferencias en torno a la organización de los diferentes campos de saber, que exceden los límites de este estudio. En líneas generales, tienden a centrarse en prácticas del lenguaje; ambiente social y natural; expresión musical y artística; educación física y formación personal, social, visual y motriz. Es interesante destacar que solo seis diseños curriculares poseen referencias a la educación sexual integral (ESI): el de San Juan para el jardín maternal, y los diseños para la unidad pedagógica de Chaco, Chubut, Mendoza, Río Negro, y Santa Cruz²⁶.

A pesar de las coincidencias en lo referente a su estructura, lo cierto es que se trata de documentos fuertemente heterogéneos en lo que se refiere a su extensión y en cuanto a la organización de contenidos. Más allá de si están destinados al jardín maternal, al jardín de infantes o a la unidad pedagógica completa, los diseños varían enormemente en su extensión: el más breve es de 39 páginas y el más extenso posee 387. Los diseños más breves presentan las distintas dimensiones de manera genérica y no suelen ofrecer guías para el accionar docente. Entre los más extensos, aparecen un mayor desglose de los contenidos, al mismo tiempo que orientaciones para la práctica docente.



26. Cabe señalar que los seis diseños curriculares que incorporan referencias a la educación sexual integral (ESI) datan del periodo 2013- 2018. Es decir, todos ellos fueron producidos posteriormente a la ley N° 26150 de Educación Sexual Integral, que se sancionó en 2006.

5.3 Definiciones pedagógico-didácticas

Los diseños curriculares para la educación inicial deberían contar con un conjunto de definiciones y orientaciones pedagógico-didácticas para guiar al docente en su tarea cotidiana. A continuación, se presenta una primera aproximación posible y más específica al contenido de los diseños. Las variables seleccionadas aspiran a considerar las particularidades del nivel, a los fines de comprender, desde dicha óptica, la calidad de la oferta para los más pequeños.

Algunas de esas variables claves son el tiempo, el espacio, la alfabetización, el juego, el vínculo con las familias y la transición entre ciclos y niveles, como se muestra en la tabla 4.²⁷



27. Sobre la regulación del espacio y el tiempo en las normativas del sistema educativo del nivel inicial de la Argentina, puede consultarse el informe de esta serie de Cardini y Guevara (2019a)

Tabla 4.
Definiciones pedagógico-didácticas de los diseños curriculares jurisdiccionales

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Tiempo	Espacio	Alfabetización	Juego	Vínculo con las familias	Transición entre ciclos y niveles
Buenos Aires		●	Sección	Sección	Sección	Sección	Mención	Mención
	●		Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
Catamarca	●	●	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
	●	●	Mención	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
Chubut	●	●	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Mención
	●	●	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
CABA	●		Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	No se incluye
		●	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
Córdoba		●	No se incluye	No se incluye	Sección	Sección	Sección	No se incluye
		●	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
Corrientes		●	Mención	Mención	Sección	Mención	No se incluye	Sección
		●	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
Formosa		●	No se incluye	No se incluye	Sección	Mención	No se incluye	Mención
		●	Mención	Mención	Sección	Sección	Sección	Sección
La Pampa		●	Sección	Sección	Sección	Sección	Mención	Mención
	●	●	Mención	Mención	Sección	Sección	Sección	Sección
Mendoza	●	●	Mención	Mención	Sección	Sección	Sección	Sección
		●	Mención	Mención	Sección	Sección	Sección	Mención

Jurisdicción	Jardín maternal	Jardín de infantes	Tiempo	Espacio	Alfabetización	Juego	Vínculo con las familias	Transición entre ciclos y niveles
Misiones		●	No se incluye	No se incluye	Sección	Sección	Mención	No se incluye
Neuquén		●	No se incluye	No se incluye	No se incluye	Sección	Mención	Sección
Río Negro	●	●	Sección	Sección	Sección	Sección	Mención	Sección
Salta	●	●	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
San Juan	●		Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección
San Luis		●	Mención	Mención	Sección	Mención	No se incluye	Sección
Santa Cruz	●	●	No se incluye	No se incluye	No se incluye	Sección	Sección	Sección
	●		Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	No se incluye
		●	Sección	Sección	Sección	Sección	Sección	No se incluye
Santa Fe		●	Mención	Mención	Sección	Sección	Mención	Mención
Santiago del Estero		●	Mención	Mención	Sección	Mención	No se incluye	Sección
Tierra del Fuego	●		No se incluye	Sección	Sección	Sección	Sección	No se incluye
		●	Sección	Mención	Sección	Sección	Mención	Mención
Tucumán		●	Sección	Sección	Sección	Sección	Mención	Mención

En lo que respecta al tiempo²⁸, si bien las referencias a su organización y uso pueden encontrarse en distintas secciones de los diseños curriculares, no todos ellos les dedican un apartado específico ni tratan este aspecto con la misma profundidad. Mientras algunos le dedican un amplio apartado (por ejemplo, CABA, 2016; Chubut; Entre Ríos; San Juan, 2015)²⁹, otros se limitan a unos breves párrafos (por ejemplo, Santiago del Estero, San Luis y Mendoza) y el resto no contempla esta variable en su desarrollo (por ejemplo, Córdoba y Formosa). Estos últimos son diseños curriculares para el jardín de infantes. Puede afirmarse que, en líneas generales, son los diseños para el jardín maternal los que otorgan mayor jerarquía a esta dimensión.

A diferencia de lo que ocurre en relación con la organización del tiempo, que recibe un tratamiento amplio y en función de variados aspectos, los diseños prestan menos atención a la organización y el uso del espacio. Mientras algunas provincias dedican un apartado específico para regular este aspecto (Buenos Aires, 2008 y 2012; Chaco; Chubut, CABA, 2000a, 2000b y 2016; Entre Ríos; Salta; San Juan, 2012 y 2015; Santa Cruz, 2015b y 2015c; Tierra del Fuego, 2015; Tucumán), otras le brindan secciones acotadas (Corrientes; La Pampa; La Rioja; Mendoza; Río Negro; San Luis; Santa Fe; Santiago del Estero; Tierra del Fuego, 2011) o no lo contemplan (CABA, 2000c; Córdoba; Formosa; Misiones; Neuquén; Santa Cruz, 2015a).

Como ha sido argumentado por otros especialistas en educación inicial, la alfabetización y el juego³⁰ resultan de utilidad para aproximarse al problema de la calidad de la enseñanza en este nivel (Batiuk y Coria, 2015). Mientras la alfabetización inicial es considerada una de las piedras fundamentales del aprendizaje tanto en este nivel como en el primer ciclo del primario, el juego suele ser concebido como un pilar de la educación inicial, que la distingue de los niveles educativos siguientes.

Más allá de sus diversas definiciones, las referencias a la alfabetización se encuentran mayormente presentes en los diseños para el jardín de infantes³¹, que le dedican un apartado específico y de amplia extensión.



28. El tiempo y el espacio son consideradas dos variables claves en el análisis aquí propuesto, al entenderse que son aspectos especialmente dinámicos y flexibles en el trabajo propio del nivel inicial (Violante y Soto, 2011).

29. Para simplificar las referencias a los documentos, se los cita mencionando la jurisdicción y, cuando sea necesario para distinguirlo de otro documento de la misma jurisdicción, su año de elaboración.

30. La alfabetización y el juego son piezas claves del trabajo en la educación inicial. Aunque en ambos casos persisten discusiones en torno a su lugar y sentido en el nivel, existe consenso respecto de su importancia en las salas del jardín (Batiuk y Coria, 2015; Bosch y Duprat, 1995; Sarlé, 2000) y, como tal, es una de las particularidades que distingue a este nivel de otros del sistema educativo.

31. Las referencias a la alfabetización en el jardín maternal solo se encuentran en los diseños de CABA (2000 y 2016) y San Juan. Allí se presentan breves menciones a la alfabetización dentro del área de comunicación y expresión, y se proponen actividades de acercamiento a la cultura escrita, como la manipulación de libros o la escucha de relatos.

Si bien el "formato escolar" ha tendido a anclarse en la separación del niño y su familia, lo cierto es que cuanto más pequeños son los niños, más indivisibles e intensamente compartidas con las familias³² son las tareas de crianza, enseñanza y cuidado. Una mirada transversal de los diseños curriculares muestra que la mayoría de ellos —más allá de su alcance al jardín maternal o de infantes— incorpora referencias a las familias.³³

Las transiciones entre distintos niveles³⁴ son claves en el pasaje, acceso y retención de los alumnos a lo largo de su trayectoria en el sistema educativo. El pasaje del jardín maternal al de infantes y, aún más, el del nivel inicial al primario han sido objeto de discusiones sostenidas entre especialistas y profesionales de la educación inicial. Los diseños curriculares de las provincias, en general, se han hecho eco de esta preocupación: a excepción de los de Formosa, Santa Cruz (2015b y 2015c) y Tierra del Fuego (2015), todos se refieren a la transición entre niveles, si bien aquella entre ciclos es menos mencionada.³⁵



32. Se considera a la articulación con las familias como nodal en la educación temprana (Santillán y Cerletti, 2011). La crianza, la enseñanza y el cuidado requieren de la construcción de vínculos y articulaciones entre la familia y el jardín.
33. Sobre el vínculo con las familias en el sistema educativo del nivel inicial de la Argentina, puede consultarse el informe de esta serie de Steinberg y Giacometti (2019)
34. La transición entre jardín maternal y jardín de infantes es considerada una pieza clave en el nivel inicial. En particular, la transición del jardín de infantes a la educación primaria ha sido fuertemente tematizada en la literatura del nivel (Moss, 2013). Cabe señalar que la identidad pedagógica de la educación inicial, la diversidad de formatos institucionales y la estructuración reciente del nivel conllevan fuertes desafíos en esta línea.
35. Sobre el acceso y cobertura en el sistema educativo del nivel inicial de la Argentina, puede consultarse el informe de esta serie de Steinberg y Scasso (2019)

CONSIDERACIONES FINALES

6

La investigación emprendida por UNICEF y CIPPEC y presentada en este informe, en conjunto con el trabajo sobre normativa que integra esta colección, tienen como objetivo iniciar un debate acerca de la regulación de la educación inicial en la Argentina. Este documento se aproxima, por primera vez, al panorama curricular para el nivel inicial en las veinticuatro provincias argentinas.

El trabajo realiza una lectura inicial, de carácter exploratoria y descriptiva, de los lineamientos nacionales y de los 32 diseños curriculares provinciales. Para ello, identifica, releva, describe y compara los documentos curriculares, con el objetivo de arrojar luz sobre las reglas de juego que orientan, exhortan y limitan los contextos de acción de los actores del sistema educativo.

La originalidad del informe radica en su propuesta de entrelazar la mirada de política educativa, el alcance federal y las particularidades de la educación inicial. El análisis partió de concebir al currículum como un instrumento de política educativa, lo cual implicó reducir el énfasis pedagógico-didáctico e intensificar el del entramado político de construcción y funcionamiento de los documentos curriculares. Esta mirada, en el contexto del sistema político argentino, implicó observar el entramado federal, esto es, no solo el nivel nacional y el provincial, sino sobre todo las relaciones entre ellos. Asimismo, el trabajo se propuso atender las particularidades de la educación inicial, un nivel que terminó de estructurarse hace poco más de una década, que posee una oferta heterogénea y una cobertura dispar, además de una identidad pedagógica propia.

Sin embargo, el trabajo no está exento de limitaciones. Por un lado, su alcance se circunscribe a la dimensión declarativa de la regulación y no alcanza su concreción cotidiana. Por otro lado, se ciñe a la lectura comparada de los documentos curriculares, dejando de lado el estudio del contexto en el que operan. Finalmente, no avanza sobre la interrelación del currículum con otros dispositivos de política.

El análisis permitió realizar contribuciones en tres frentes: el nivel nacional, el entramado entre la nación y las provincias, y el nivel interprovincial. Respecto de los lineamientos nacionales, los NAPNI se revelan como un instrumento de alcance acotado (regulan únicamente a

la sala de 5) y sectorial (se circunscriben al nivel inicial), al tiempo que se trata del documento menos actualizado de la región. Con el objetivo de garantizar un piso mínimo de equidad entre las provincias, los NAPNI se orientaron a la educación obligatoria, contemplando así solo a la sala de 5, la única incorporada en ese entonces al tramo obligatorio. Los NAPNI llevan ya quince años en vigencia, mientras que el resto de los países de América del Sur han renovado sus lineamientos o marcos curriculares en los últimos cinco años.

Sumado a ello, a diferencia de otros países, la tendencia sectorial se refleja en un documento dirigido al nivel inicial, que deja por fuera de su órbita a la oferta para la primera infancia no dependiente del MECCyT. Esto distingue a la Argentina de otros países que cuentan con bases curriculares destinadas a un público más amplio, que incluye desde instituciones de primera infancia no pertenecientes al sistema educativo hasta familias que se ocupan de la crianza de los más pequeños.

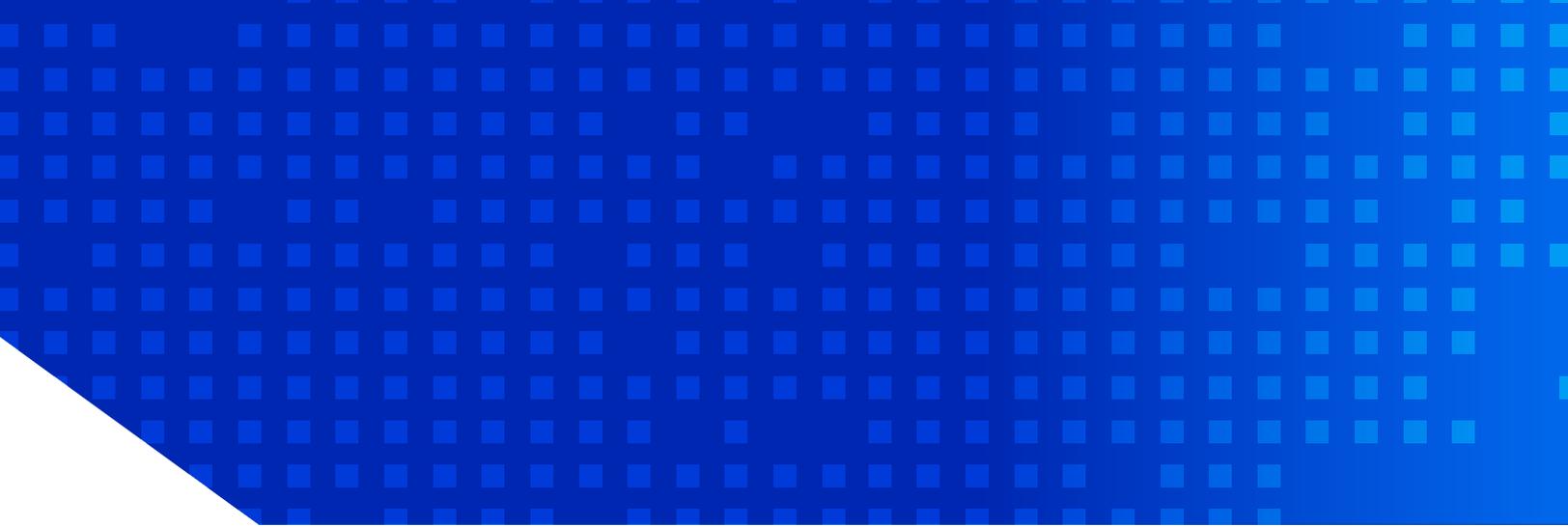
En lo que refiere a la relación entre nación y provincias, el panorama arroja múltiples desfases temporales. El que posee más implicancias es aquel entre los NAPNI (MECyT, 2004) y la LEN (2006). Mientras la LEN —sancionada en 2006— contempló por primera vez al nivel inicial como una unidad pedagógica que alcanza a los niños de 45 días a 5 años, los NAPNI fueron publicados en 2004, es decir, son anteriores a la estructura vigente. Luego, se verifica un desfase entre la LEN y los diseños curriculares provinciales. Así, nueve documentos provinciales son previos a la definición de la estructura vigente del nivel. Sumado a lo anterior, hay diferentes temporalidades entre los NAPNI y los diseños provinciales. Hay que considerar que los NAPNI se limitaron a proponer una serie de aprendizajes prioritarios y generales, consensuados en el Consejo Federal de Educación. Más allá de que el objetivo manifiesto de este documento fue el de definir una base de saberes comunes para la enseñanza, los NAPNI no lograron instalarse como un documento de orientación para los diseños curriculares jurisdiccionales. Esto implica que algunas provincias poseen documentos previos no solo a la estructuración del nivel, sino también a la definición curricular nacional vigente. En efecto, seis de ellos (Corrientes, Formosa, Neuquén, San Luis, Santa Fe y Santiago del Estero) datan de la década de 1990, es decir que fueron elaborados hace más de veinte años. Este triple desfase temporal se profundiza frente a la inexistencia de regulaciones nacionales que definan la periodicidad con la que deben renovarse los diseños.

Con respecto al análisis interprovincial, el estudio muestra diferencias en el alcance de los diseños. Mientras las provincias con instrumentos más actualizados han elaborado un único documento que alcanza a todo el nivel inicial, otras cubren la totalidad del nivel a través de diseños diferenciados. Finalmente, un tercer grupo que incluye a casi la mitad de las provincias (Córdoba, Corrientes, Formosa, Jujuy, La Pampa, Misiones, Neuquén, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán) no posee diseño para el jardín maternal, aspecto que debería ser revisado en el corto plazo.

Asimismo, la mirada al nivel jurisdiccional permite realizar una primera e incipiente revisión de una selección de seis variables claves para la identidad pedagógica del nivel inicial. Esta revisión reflejó que en los documentos se realizan tratamientos dispares de aspectos centrales, tales como el tiempo, el espacio, la alfabetización y el juego, el vínculo con las familias y la transición hacia el nivel primario.

De estos resultados se desprenden dos reflexiones. La primera es la necesidad de avanzar hacia la renovación de los lineamientos nacionales. Este proceso podría constituir una oportunidad no solo para alcanzar a la totalidad del nivel, sino también para explorar su potencial cohesionador de los distintos tipos de oferta. Para ello es necesario que se contemplen las características específicas que asume la oferta en las distintas provincias y que los lineamientos sean elaborados a partir de consensos a nivel federal. La segunda es la importancia de consolidar dispositivos que garanticen una armonía entre los niveles de gobierno y una coherencia temporal entre las normativas nacionales y provinciales. Estos permitirían acompañar el federalismo con la justicia educativa.

Este informe, de naturaleza exploratoria y de carácter descriptivo, constituye una primera e inédita reconstrucción del mapa curricular de la educación inicial en Argentina. Dado el abordaje y los objetivos del trabajo, su alcance se circunscribe a la dimensión declarativa de la regulación, a la lectura comparada de los documentos curriculares más allá del contexto en el que operan o de su interrelación con otros tipos de política. Futuras investigaciones podrían avanzar en estas tres promisorias líneas, a los fines de comprender la concreción del currículum en las salas del jardín, la relación entre los diseños y las tradiciones educativas y características de la oferta provincial, así como su vínculo con otros dispositivos de política.



BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE DATOS

7

7.1 Bibliografía

- Araujo, M. C., y F. López Bóo, (2010), "Invertir en los primeros años de vida: una prioridad para el BID y los países de América Latina y el Caribe", Banco Interamericano de Desarrollo.
- (2016), "Educación infantil: una prioridad política y social. Avances, agenda y estrategias", en J. C. Tedesco, *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Fundación OSDE y Siglo XXI.
- Batiuk, V. y G. Itzcovich, (2005), "Expansión y equidad del Nivel Inicial en Argentina. 1990-2003: una aproximación cuantitativa", Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Batiuk, V. y J. Coria (2016), *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*, Buenos Aires, OEI-UNICEF.
- Batiuk, V. y J. Coria (2015), "Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza", OEI-UNICEF, Buenos Aires, disponible en línea: <http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades_educaivas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf>[Consulta: 8 de julio de 2018].
- Bennett, J. (2005), "Curriculum issues in national policy-making", en *European Early Childhood Education Research Journal*, núm.13, vol. 2, pp. 5-23.
- Bosch, L. y H. Duprat (1995), *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Buenos Aires, Colihue.
- Bustelo Graffigna, E. (2005), "Infancia en indefensión", en *Salud Colectiva*, núm. 1, vol. 3, pp. 253-284.
- Cardini, A., G. Díaz Langou, J. Guevara, y O. De Achával (2017), "Enseñar, cuidar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas de infancia en Argentina", en *Documentos de Políticas Públicas*, vol. 167, Buenos Aires, CIPPEC.
- Cardini, A. y J. Guevara (2019a), "La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo", en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.

- Cardini, A. y J. Guevara (2019b), "La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama curricular", en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Cardini, A. y J. Guevara, (2019c), "Los profesionales del nivel inicial en Argentina", en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- Cardini, A. y J. Guevara (en prensa a), "El sentido del currículum para las políticas de primera infancia en América del Sur", documentos de trabajo, Buenos Aires, CIPPEC.
- Cardini, A. y J. Guevara (en prensa b), "El lugar del currículum en la primera infancia: aportes de una mirada comparada", *Revista Currículum y Profesorado*.
- Cardini, A. y J. Guevara (2017), "El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia", documentos de trabajo, Buenos Aires, CIPPEC.
- Dahlberg, G., P. Moss y A. R. Pence (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, Nueva York-Londres, Routledge.
- Diker, G. (2001), "Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias", informe para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en línea: <<https://www.oei.es/historico/observatorio2/tendencias.htm>> [Consulta: 16 de julio de 2018].
- Esquivel, V., E. Faur y E. Jelin (2012), "Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. Las lógicas del cuidado infantil", en *Entre las familias, el estado y el mercado*, pp. 11-43.
- Feeney, S., y D. Feldman, (2016), "National regulations on the curriculum: Argentina, the new governance formats and curricular tolos", *Educação em Revista*, vol. 32, núm. 2, pp. 19-44.
- Hall, J., K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj Blatchford, y B. Taggart (2009), "The role of preschool quality in promoting resilience in the cognitive development of young children", en *Oxford Review of Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 331-352.
- Heckman, J. J., J. Stixrud y S. Urzua (2006), "The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior", en *Journal of Labor economics*, vol. 24, núm. 3, pp. 411-482.
- Kagan, S. L. y K. Kauerz (2012), *Early childhood systems: Transforming early learning*, Teachers College Press.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) (2004), Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Nivel Inicial, Buenos Aires.

- Moss, P. (ed.) (2013), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*, Londres, Routledge.
- Oberhuemer, P. (2005), "Conceptualising the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism", en *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 13, núm. 1, pp. 5-16.
- OECD (2013), *Panorama de la educación 2013*, Madrid, Santillana.
- ONU. (2015), "Objetivos y metas de desarrollo sostenible", disponible en línea: <[https:// www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/)> [Consulta: 10 de mayo de 2019].
- Santillán, L. y L. Cerletti (2011), "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la antropología y la educación", en *Boletín de Antropología y Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 7-16.
- Sarlé, P. (2000), "La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia", 23ª reunión anual de ANPED (GT 7), Caxambú.
- Schady, N., J. Behrman, M. C. Araujo, R. Azuero, R. Bernal, D. Bravo y C. Paxson (2015), "Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries", en *Journal of Human Resources*, vol. 50, núm. 2, pp. 446-463.
- Soler, J. y L. Miller (2003), "The Struggle for Early Childhood Curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whariki and Reggio Emilia", en *International Journal of Early Years Education*, vol. 11, núm. 1, pp. 57-68.
- Steinberg, C. (2015), *Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Steinberg, C., O. Cetrángolo y F. Gatto, (2011), "Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo", documentos de proyectos, Santiago de Chile, CEPAL.
- Steinberg, C. y C. Giacometti (2019), "La oferta del nivel inicial en Argentina", en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNI-CEF-CIPPEC.
- Steinberg, C. y M. Scasso (2019), "El acceso a la educación inicial en Argentina", en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina, Buenos Aires, UNI-CEF-CIPPEC.
- UNESCO (2010), *Atención y educación de la primera infancia, informe regional: América Latina y el Caribe*, Moscú, UNESCO.

UNESCO (2015), *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*, Nueva York, UNESCO.

UNICEF (2002), "A world Fit for Children", Asamblea General de las Naciones Unidas, Sesión Especial N° 27.

UNICEF (2016), "Para cada niño, el mejor comienzo", documento de posicionamiento, disponible en línea: <[https:// www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-03/ PrimerInfancia2016_0.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-03/PrimerInfancia2016_0.pdf)> [Consulta: 16 de julio de 2018].

UNICEF (2017), "La primera infancia importa", documento de posicionamiento, Buenos Aires, UNICEF Argentina.

Violante, R., y C. Soto (2011), "Didáctica de la educación inicial: los pilares", Foro para la Educación Inicial, Encuentro Regional Sur, Políticas de Enseñanza y Definiciones Curriculares.

7.2 Fuentes de datos

Consejo Provincial de Educación (2015a), Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Santa Cruz.

Consejo Provincial de Educación (2015b), Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte II: Jardín Maternal. Santa Cruz.

Consejo Provincial de Educación (2015c), Diseño Curricular. Nivel de Educación Inicial. Parte III: Jardín de Infantes. Santa Cruz.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Dirección Nacional de Información y Estadística (2014), Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos. Datos generales. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Dirección de Educación Inicial de la provincia de Río Negro (2018), Diseño Curricular para la Educación Inicial. Versión preliminar. Río Negro.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008), Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2012), Diseño Curricular para la Educación Inicial. Primer Ciclo. Buenos Aires.

Dirección General de Escuelas (2015), Diseño Curricular Provincial. Nivel Inicial. Mendoza. Ley de Educación N° 26150 (2006) de Educación Sexual Integral.

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), Buenos Aires.

Ley Federal de Educación N° 24195 (1993), Buenos Aires.

Ley N° 26061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Buenos Aires.

Ley N° 27045 (2014), Sobre la obligatoriedad de la educación inicial para niños de cuatro años. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación (1997), Diseño Curricular. Nivel Inicial. Formosa.

Ministerio de Cultura y Educación (2012), Diseño Curricular. Nivel Inicial. La Pampa.

Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2014), Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel de Educación Inicial. Misiones.

Ministerio de Educación (1997), Diseño Curricular del Nivel Inicial. Santa Fe.

Ministerio de Educación (1997), Diseño Curricular. Educación Inicial. Corrientes.

Ministerio de Educación (2010), Diseño Curricular para Educación Inicial. Salta.

Ministerio de Educación (2011), Diseño Curricular de la Educación Inicial. Córdoba.

Ministerio de Educación (2012), Diseño Curricular de Educación Inicial. San Juan.

Ministerio de Educación (2013), Diseño Curricular Inicial. Chubut.

Ministerio de Educación (2015), Diseño Curricular de Educación Inicial - Primer ciclo - Jardín Maternal. San Juan.

Ministerio de Educación (2015), Diseño Curricular para Jardines de Infantes de 3, 4 y 5 años. Tucumán.

Ministerio de Educación (2015), Diseño Curricular Provincial. Educación Inicial. Jujuy.

Ministerio de Educación (2015), Lineamientos Provinciales para el Primer Ciclo de Nivel Inicial: Jardín Maternal. Tierra del Fuego.

Ministerio de Educación (2016), Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños desde 45 días hasta 2 años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2015), Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Rioja.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2016), Diseño Curricular Educación Inicial. Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Catamarca.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2011), Diseño Curricular para el Nivel Inicial. 3, 4 y 5 años. Tierra del Fuego.

- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2013), Gobierno del pueblo de la provincia del Chaco. Currículum para la Educación Inicial. Chaco.
- Ministerio de Estado de Gobierno y Educación (1997), Diseño Curricular. Nivel Inicial. San Luis.
- Ministerio de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicios Públicos (2008), Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. Entre Ríos.
- ONU (1989), Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York.
- Resolución N° 214 (2004), Consejo Federal de Cultura y Educación. Sobre la aprobación del documento "Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes".
- Resolución N° 225 (2004), Consejo Federal de Cultura y Educación. Sobre la aprobación del documento "Aprendizajes prioritarios para el nivel inicial y 1° ciclo de la EGB/Primaria".
- Resolución N° 228 (2004), Consejo Federal de Cultura y Educación. Sobre la aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial.
- Secretaría de Educación (2000a), Diseño Curricular para la Educación Inicial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Secretaría de Educación (2000b), Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Secretaría de Educación (2000c), Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Secretaría de Estado de Educación (1995), Diseño Curricular del Nivel Inicial. Neuquén.
- Subsecretaría de Educación y Cultura (1997), Diseño Curricular de Santiago del Estero. Nivel Inicial. Santiago del Estero.

7.3 Tablas y gráficos

Tabla 1. Año de aprobación, alcance y relación temporal con la LEN de los diseños curriculares jurisdiccionales

Gráfico 1. Panorama curricular jurisdiccional

Tabla 2. Actores a cargo de la elaboración, actores consultados, destinatarios e intención reguladora de los diseños curriculares jurisdiccionales

Tabla 3. Extensión y estructura de los diseños curriculares jurisdiccionales

Tabla 4. Definiciones pedagógico-didácticas de los diseños curriculares jurisdiccionales

Serie de informes Mapa de la Educación Inicial en Argentina:

El acceso a la educación inicial en Argentina

La oferta del nivel inicial en Argentina

La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo

La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama curricular

Los profesionales del nivel inicial en Argentina

CIPPEC[®]

unicef 
para cada niño