

EL NIÑO DE HOY NO ES IGUAL QUE EL DE ANTES... (PREOCUPACIONES ACTUALES ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA)



Un niño que ha cambiado bastante más de lo que ha cambiado la escuela, que respira a plenos pulmones los lenguajes, señales, códigos éstos que la sociedad de consumo fabrica y socializa sin parar. Una infancia «sobrealimentada» en cuando a experiencias sociales no tendrá dificultades en adelantar sus competencias intelectuales y en adquirir fuertes habilidades cognitivas.

María del Carmen Rimoli

Master (candidate) de FLACSO Argentina.

PRIMERAS APROXIMACIONES

Hacia los 90', en Argentina y en todo el Cono Sur, la redemocratización, la convergencia de Argentina y Brasil, y posteriormente la del Paraguay y Uruguay, y los acuerdos con Chile, hicieron más urgente la necesidad de repensar los Sistemas educativos existentes.

En general, en toda América Latina surgieron diagnósticos que hablaban de «carencias», «crisis», movimientos de transformación de los sistemas educativos, paralelamente a la aparición o reactualización de términos como democracia, integración, cooperación, concertación, globalización.

El conocimiento, la comunicación y la información aparecen como los ejes a partir del cual debieran organizarse las sociedades en un marco de economía globalizada, por lo que cobran particular importancia las instituciones capaces de formar los recursos humanos, es decir, los sistemas educativos.

Sin embargo no es novedad que en las transformaciones de los sistemas educativos de nuestros países, también tienen un peso decisivo las condicionalidades de los organismos multilaterales de crédito, que están elaborando la agenda pública de los países latinoamericanos, con un fuerte condicionamiento, dado que es el Banco Mundial quien financia los gastos de la misma.

En este artículo me gustaría presentar algunas preocupaciones actuales que se plantean en relación a la educación de la primera infancia, encuadrando este tema, en un primer momento, en una tensión que podría

ser llamada -parafraseando a J.C.Tedesco (1997)-, entre la **continuidad histórica y la transformación**, por lo que una sistematización de información sustantiva sobre este tema sería de particular importancia para una mayor comprensión de la situación de la educación de la primera infancia, ya que el material existente sobre el mismo es diverso y sobre temas específicos, que atienden a la coyuntura y a la necesidad.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En primer lugar, intentaré mostrar el desarrollo de la investigación en esta área, siendo necesario aclarar que parte importante del debate suscitado en torno a la educación inicial o preescolar en los últimos años, ha estado relacionado con la incidencia que el paso por ésta puede tener en el resultado que obtienen los niños en la educación primaria, (actual EGB en algunos países), fundamentalmente en la atención de fenómenos como la repetición, el fracaso, etc.

En relación a este tema, autores como Halpern y Myers, ya en 1984, asociaban las experiencias de educación inicial en América Latina, aunque en un marco más amplio de pobreza, desnutrición, etc., como la posibilidad de neutralizar los efectos de estos fenómenos.

En general, los estudios de la década del 80' (Philp, 1984, Pozner, 1982, Schiefelbeim y Simmons, 1980 y Feijo, 1983) están orientados a definir los aportes significativos que este nivel de educación realiza para que los niños lleguen en mejores condiciones a enfrentar las siguientes etapas de desarrollo

¹ Este trabajo es un avance de la investigación llevada a cabo para la presentación de la tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Argentina.

-con especial énfasis en el niño de sectores desprotegidos-

En estos trabajos hay alusión al concepto de desarrollo piagetiano como secuencia universal en la que cada etapa provee las bases para el nivel siguiente.

Existen también alusiones importantes a los proyectos comunitarios, donde la educación inicial cumple un rol de medio para reforzar o rescatar identidades culturales, desarrollar autonomía y favorecer participación de padres y comunidades en el proceso educativo de los niños y en la gestión de los programas (Pérez, 1984, Ponce, 1983). Estas preocupaciones se orientan tanto a programas de estimulación temprana como a intervención después de los tres años.

Es posible encontrar ya en esa época estudios como los que propone Pozner (1983), clasificando los jardines infantiles en relación a la calidad de la atención lograda, identificando jardines de tipo A, centrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, del tipo C, centrados en la formación de hábitos y transmisión de conocimientos, y del tipo B, combinación de los anteriores.

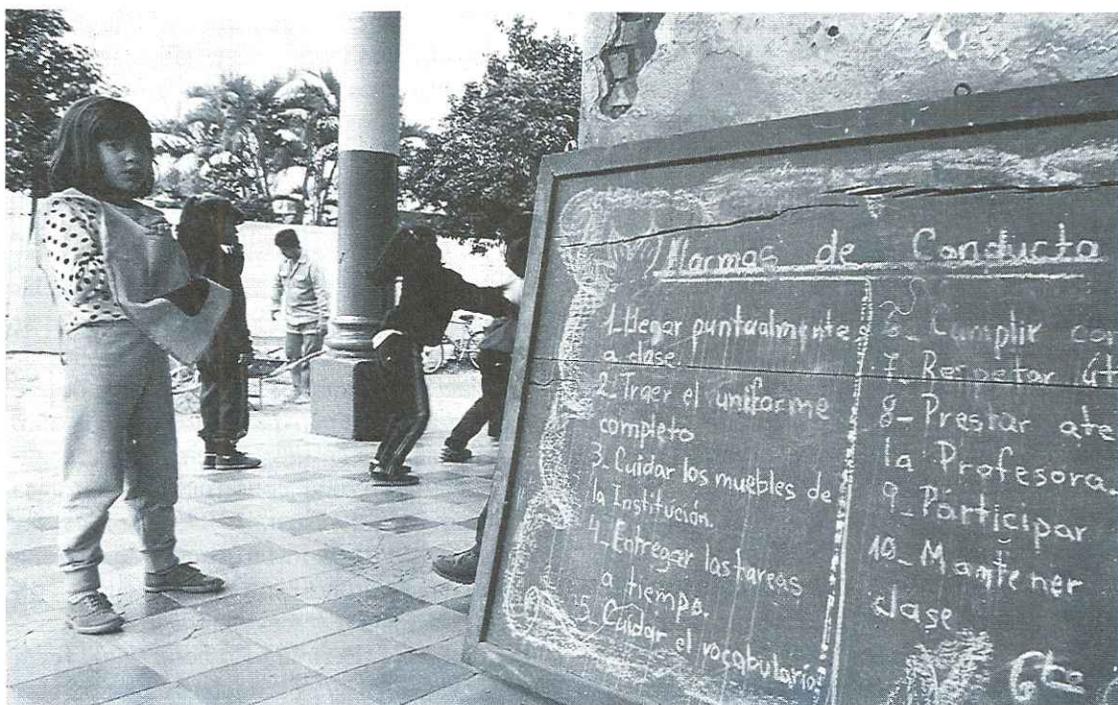
Otro grupo de trabajos, se orientan a investigar los resultados que efectivamente pueden evaluarse en niños con experiencia en educación inicial, con relación a adquisiciones en campos específicos, entre los que se encuentran los que identifican efectos positivos en la alfabetización (Assael), para el aprendizaje de la lecto-escritura en todos los niveles sociales (Fhlp, en Correa, 1987), en maduración emocional, área personal social e interacción (Pérez, 1984; Llanos y Winkler, 1982).

Finalmente, algunos estudios dan cuenta de la diferencia que se evidencia entre el clima de la educación inicial y el de la escuela primaria, los estilos de funcionamiento de los docentes, el origen geográfico, las aspiraciones de los padres, las políticas de promoción escolar, que ejercerían efectos importantes en el desarrollo de la escolaridad de un niño

(Correa, 1987), quedando orientadas las preocupaciones hacia un mayor control de experiencias de educación preescolar, no sólo en el ámbito de primaria, sino en el desarrollo futuro del niño; como así también la necesidad de buscar caminos de articulación más acabados entre este nivel y otros.

Hacia la década del 90', trabajos como el publicado sobre «Políticas para mejorar la calidad de la educación primaria», de Prawda y Velez (1992), muestran evidencias que «la educación preescolar impacta positivamente en el rendimiento académico de los alumnos en primaria». Diversos autores señalan la correlación positiva entre educación preescolar (o programas de estimulación temprana) y rendimiento académico. «Myers (1992), en una revisión de 14 estudios en países en vías de desarrollo encuentra este tipo de correlación en ocho casos. La evidencia empírica existente señala que los efectos positivos son más notorios durante los dos primeros años de primaria (King y Myers)» (en Prawda y Velez, 1992). El trabajo mencionado aporta datos significativos en relación a la cobertura desigual que existe en América Latina en educación inicial, y finaliza efectuando recomendaciones de políticas para todos los países de la región, entre las que se menciona, -de interés para este trabajo-: «La primera recomendación de política es extender focalizadamente la oferta de la educación preescolar y mejorar la calidad de los servicios existentes.»... Complementariamente a la extensión, y en base a evidencia empírica (Lockheed y Verspoor, 1991), se hace necesario mejorar la calidad de los servicios existentes en términos de dotarlos de más materiales educativos; reforzar la actualización del personal profesional y paraprofesional, técnico, administrativo y de supervisión; proporcionar alimentación a la población escolar beneficiada que esté en situación de carencia; y mejorar la planta física y dotar de mobiliario y equipo a las aulas» (Prawda y Velez).

En esta misma línea, Fernando Reimers (1992), basándose en la evidencia sobre «la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo infantil y sobre las realidades de la



participación creciente de la mujer en el mercado de trabajo en la región», presenta una serie de estudios, para afirmar la «necesidad de que exista una política en cada país que otorgue a la educación inicial la importancia que merece como campo privilegiado para promover el desarrollo humano y social», señalando además que la «falta de políticas nacionales en esta materia explica la multiplicidad de agencias que operan en este campo y la carencia de coordinación y duplicidad de esfuerzos». En este trabajo es posible examinar el porcentaje de niños en edad preescolar en América Latina y El Caribe que están actualmente participando en programas de atención formales (sólo el 15%), algunos datos en relación al creciente trabajo de la mujer en la región, resultados de programas comunitarios en diversos países de la región, concluyendo que la necesidad de una política nacional de educación inicial se deriva del reconocimiento de necesidades nuevas y crecientes de los niños y sus familias.

La Van Leer Foundation en su Newsletter No. 74, de abril del 94, expresa: «La defensa o el abogar por los niños es hacer cambios -cambios para mejorar el nivel de vida de los niños y sus familias y cambiar la posición de

aquellas personas que trabajan para enseñar y cuidar a los niños-. Se trata de convicciones, compasión, apropiación y energía; coraje, valor y consenso».

Los argumentos que respaldan a la inversión en programas de desarrollo infantil son diversos, entre los que se cuenta el de «eficiencia de los programas»: el éxito de otros programas, por ejemplo de supervivencia, o la educación primaria, o mujeres en programas de desarrollo, pueden ser mejorados a través de la incorporación de un elemento de cuidado y desarrollo infantil enfocado en la salud mental y el desarrollo social. Esto hace a los programas educativos más eficientes a través de la reducción de la repitencia.

En Estados Unidos, la Asociación Nacional de Educación de la Primera infancia, señala que existe preocupación por la calidad de la educación primaria. Señalan que han reducido los contenidos del currículum a las escuelas y adaptado enfoques instruccionales, actitud que contrasta con lo que se conoce sobre cómo es el niño, cómo aprende y se desarrolla.

En los últimos años, documentos de orga-

nismos internacionales, ocupados en el tema de la Educación de nuestros países, mencionan la educación inicial en sus agendas. UNESCO Y UNICEF, han colaborado en identificar y seleccionar las experiencias exitosas llevadas a cabo en los países de la región para mejorar la calidad y equidad en educación. Han identificado como estrategias destacadas: materiales de autoaprendizaje, educación inicial, bibliotecas de aula, etc.

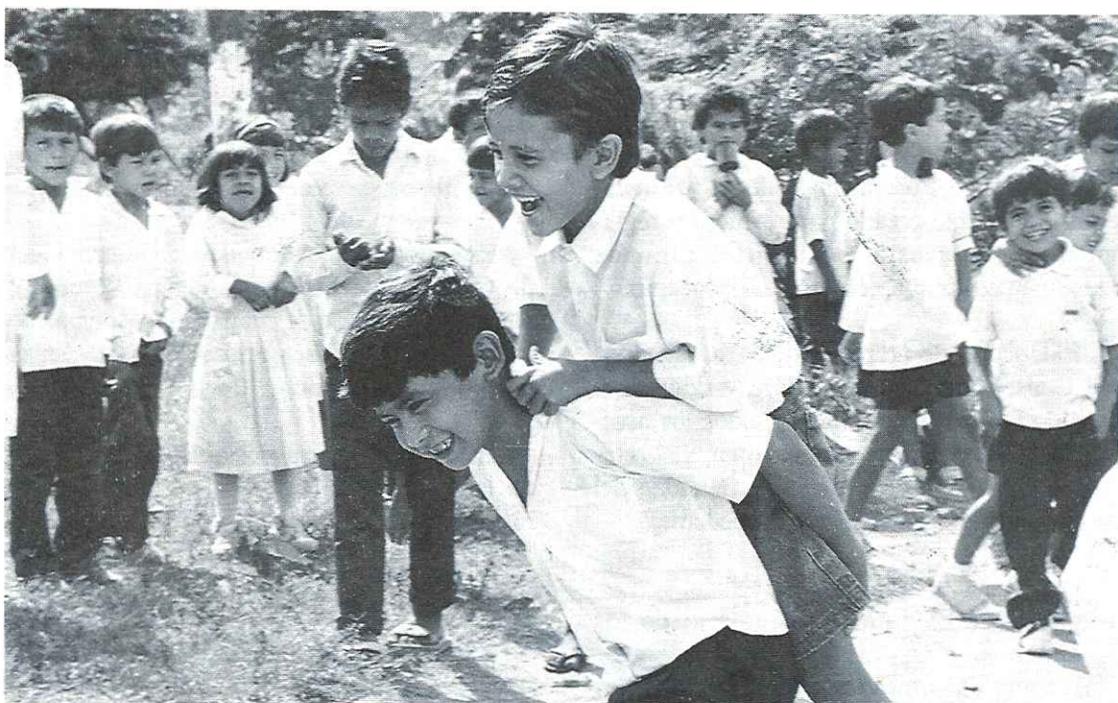
Por su parte, las cuatro agencias internacionales (UNESCO, PNUD, UNICEF Y BANCO MUNDIAL), que organizaron la Conferencia de Jomtien (1990), han participado en PROMEDLAC V (1993), y colaborado en el seguimiento del Compromiso de Nariño relativo a la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (30 de setiembre de 1990).

«En síntesis, las publicaciones sobre calidad de la educación que aparecen durante la década de los 80' en América Latina muestran que en la mayor parte de los casos se trataba de discusiones más bien conceptuales. Se buscaba llegar a una definición del concepto de calidad. ...El desafío actual es lograr, en diferentes situaciones y contextos, la transforma-

ción de las prácticas pedagógicas y la participación de todos los actores en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje... La escuela, como «tiempo de experiencia educativa», aparece sustituido por el concepto de «aprovechamiento de la experiencia educativa» (Unesco, 1994).

Para concluir un rastreo amplio sobre las preocupaciones que sobre el nivel inicial se evidencia en las diferentes producciones de circulación en ámbitos académicos y docentes se puede afirmar que en los últimos años se ha avanzado en investigaciones que analizan la niñez como construcción histórica (Elkonin, 1980; Carli, 1994; Narodowsky Baquero, 1994); la identificación de «revoluciones que se pronostican para la educación y la cultura y sus repercusiones sobre el mundo de la infancia (Bertolini-Fraboni, 1990, Tenti, 1993; Unicef, 1995), caracterizaciones sobre las instituciones que atienden a la primera infancia (Harff y ots, 1995; Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, 1986, 1996; San Martín de Duprat, 1995), pero las de mayor circulación, son aquellos materiales dirigidos a orientar al docente en la organización curricular, (Frabboni, 1990, Municipalidad de





Buenos Aires, 1986) y en las propuestas didácticas a nivel áulico (Denies, 1986; Encabo, Simón, Sorbara, 1995); intensificándose en éste último tiempo las referidas a organización de contenidos disciplinares propuestos por los Contenidos Básicos Comunes (CBC) elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina.

LA EDUCACIÓN INICIAL EN ARGENTINA

En el texto de la Ley Federal de Educación 24195/93, el nivel inicial está citado en el Título III: *Estructura del sistema educativo nacional*; Cap I: Descripción General, y específicamente en el Artículo 10, inc. a: «La estructura del Sistema Educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por: Educación Inicial: constituida por el Jardín de Infantes para niños de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último. Las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la Comunidad para que éstas lo brinden, y ayuda a las familias que lo requieran». El Cap. II cuyo título es Educación Inicial enumera en el

Artículo 13 los objetivos para este nivel:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño en lo sensorio motor, la manifestación lúdico y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos.
- c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- d) Favorecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

Y en el artículo 14: Todos los establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las provincias y la Municipalidad de Buenos

Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado.

El Consejo Federal de Cultura y Educación, organismo creado para estudio y reglamentación de esta Ley emitió algunos Documentos, que amplían estos conceptos.

El Documento preparatorio de la Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación emitido el 8/9/93, caracteriza todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, y al referirse al nivel Inicial expresa la finalidad del mismo, su función propia y propedéutica.

Con respecto a la primera, señala:

- garantiza el desarrollo integral de los alumnos,
- asegura cobertura universal a partir de los 5 años,
- impulsa la matrícula en zonas rurales y suburbanas,
- amplía prestaciones de servicios para el tramo 3 y 4 y menos de 3 años.

Se considera de avanzada la introducción de la educación temprana dentro del nivel,

pero tengo mis reparos porque lo explícito da cuenta de una marcada necesidad de asistencialismo, producto del momento histórico, enmascarado en una futura calidad de los aprendizajes, sin convicciones serias sobre la importancia del nivel en sí mismo.

Es conocida la experiencia de la provincia de Córdoba, (centro-norte del país), con el cierre de 537 salas de cuatro años, además de la suspensión de los subsidios para esas salas en el ámbito privado.

En otras provincias los ajustes han llegado de la mano de inicio de clases turbulento, mientras se continúa tomando préstamos del Banco Mundial, del BID, para financiar la transformación educativa.

Y aquí me gustaría hacer un recorrido sobre los conceptos que aparecen en las agendas internacionales acerca del nivel inicial de educación, cuya visión sobre nuestro país está asociada a otros países con escasa relación en cuanto a historia y desarrollo del nivel.

Cuando la propuesta del Banco Mundial hace referencia a nutrición, salud y educación preescolar, habla de esta última como vía para



compensar las desventajas de partida de los alumnos de las familias pobres.

El desarrollo infantil y la educación inicial aparecen como un apéndice y una prolongación anticipada del aparato escolar, una estrategia preventiva del fracaso escolar, y en esa medida, costo-efectiva (Torres).

Como conclusión se puede afirmar que es clara la idea de previa, de preparación del niño para ir a la escuela y adaptarse a ella, midiendo la calidad y eficacia de dicha educación en función del desempeño y rendimiento posterior de los niños una vez en la escuela. Esto niega las teorías y experiencias avanzadas en este campo que dan cuenta de la importancia de este nivel no como preventivo de fracasos sino como potenciador de éxitos.

Existe abundante evidencia mundial de los efectos positivos que tiene la educación inicial en mejorar los rendimientos cognitivos y en aumentar la eficiencia de los alumnos en todos los niveles siguientes.

Por ello, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe (PROMEDLAC V), sugiere como primera recomendación de política extender la oferta de la educación inicial y mejorar la calidad de los servicios existentes.

Indudablemente, este debate, parece instalado en relación a lo que Frabboni (1984), englobaría como «...estado de amplia emergencia en nuestra política escolar», que podrá tomar dos direcciones. «...puede desembocar en una emergencia políticamente controlada, con posibilidades de que lleve a la innovación», con posibilidades de un amplio empuje a los servicios de educación inicial, o «hundirse en una emergencia descontrolada, ciega», destinada a echar a pique definitivamente a maternal y parte del jardín de infantes como instituciones públicas de sello pedagógico.

IDENTIDAD AMENAZADA?

«La identidad no es algo que se discute, la identidad ES, solo aparece el planteo de la misma cuando algo amenaza con destruirla» (Antropólogo).

En educación Inicial, Owen, Froebel, Decroly y otros, realizaron aportes para la atención de problemas y para la constitución de un lugar donde esa Infancia pueda ser «debidamente atendida»: El Jardín de Infantes público.

El traspaso de la educación infantil de la esfera de lo familiar a lo público, precisa de un contrato entre padres y maestros, ya que será este último quien se hará cargo de las tareas que «naturalmente» correspondía a los padres (Narodowski, 1996).

El nacimiento de esta institución escolar respondería, entonces, a un programa de gobierno del Estado, que se arrogaría el derecho de insertar a la niñez en el terreno de lo público, permitiendo un mayor control de la misma (Hamilton, D. 1992).

Sin embargo, a pesar de lo expuesto anteriormente, creo que comenzar a enunciar aspectos que definen una identidad del nivel inicial, requiere de un acercamiento más preciso de lo que se está entendiendo, en este trabajo, por Identidad.

Se puede pensar en Identidad como aquel proceso que mira hacia afuera y se piensa desde afuera, que concibe al mundo como un gran espacio interior homogéneo, pacificado y controlado.

O bien concebir dicha identidad como «reflejo de sí», como igualdad consigo mismo, identidad que mira hacia adentro pero se mira desde el pasado, ligada a un modo de ser ya predeterminado, invariable.

Ninguna de estas visiones aportan elementos para pensar una identidad del Nivel Inicial. Coincido con Navarro y Servetto, en que la identidad debe ser comprendida como una construcción social definida no como una esencia invariable sino como un producto histórico-social, o sea cultural. Una identidad se gesta en lo individual y lo colectivo. Identidad que se constituye y enriquece en la diversidad, que asume y está abierta a la pluralidad, que alude siempre a un proyecto como fundación conjunta. Identidad que es siempre política,

ya que su tarea es la construcción de un orden colectivo, un orden que no excluye el conflicto pero que permite gestar un «nosotros».

En ese sentido, los efectos que estas transformaciones tengan sobre este nivel educativo particular, dependerá de la manera en que son procesadas por el mismo, situado en un espacio y en un tiempo que lo constituye, en una historia concreta, en un eslabonamiento entre pasado, presente y futuro.

De esta manera, el análisis de dichas transformaciones debe tener el sentido y la significación de un componente histórico.

Este «espacio de enseñanza, de inculcación y negociación de significados, y de logros de aprendizajes de saberes básicos, que facilitan al niño la comprensión de la realidad» (R. Harff, 1996), afronta el desafío de definir un nuevo rumbo y de posicionarse frente a las nuevas demandas de una manera particular.

"EL NIÑO DE HOY NO ES IGUAL AL DE ANTES"

¿Qué esconde esta afirmación que escuchamos diariamente?

Ocuparse de la infancia/niñez pareciera remitirnos a un único referente, como señala S. Carli (1994) «este carácter de obviedad ha dejado sentado un concepto de infancia como objeto dado desde siempre e inmutable, ahistórico y simple», sin embargo, ya nadie duda que los conceptos de infancia son construcciones históricas, aunque haya estado ausente durante mucho tiempo, segregada de la historia general.

Ariés, De Mause, Snyders, Dolto, Mendel, Frabboni y otros reconstruyen la historicidad de la cuestión infantil desde diferentes perspectivas.

Se podría afirmar, entonces, que la Infancia es una construcción histórica y más precisamente una construcción de la modernidad. Según Philippe Ariés, la infancia no existía, al menos tal como la conocemos actualmente, en la Edad Media. Hasta ese momento no había una percepción realista, sentimental y

diferenciada de la misma. Los niños, desde que podían valerse por sí mismos, se integraban a la comunidad compartiendo la vida cotidiana en todos sus aspectos (alegrías, tristezas, juegos, trabajo, etc.).

A fines del siglo pasado y principios del actual, los aportes de diferentes disciplinas como la Psicología, la Pedagogía, la Puericultura, etc., intervinieron en la construcción de una concepción de Infancia como período vital, diferenciado de otros, con capacidad para ser moldeado (Carli S. 1992, Baquero R. y Narodwski, M. 1994).

La configuración del campo de la niñez debe situarse -según Carli-, como parte de estrategias más amplias de control o protección social y diseño de imaginarios futuros.

Así la Infancia se consolida como una etapa de la vida, susceptible de una educación específica, ya que en ella se encuentran necesidades e intereses diferenciados de las necesidades e intereses que atañen a los jóvenes (Varela J., Alvarez U., F. 1992).

La niñez, entendida como algo desprotegido, genera un campo que debe atenderse, cubrirse, guiarse. Ya no bastará con la educación familiar o social, sino que este espacio será tomado entonces, -a partir del siglo XIX- por los discursos de funcionarios, maestros, etc.

Carli desde una perspectiva histórica, ha reconstruido varios períodos que dan cuenta de la Infancia como objeto construido política, cultural, educativa y socialmente, identificando el período actual, con fenómenos como niños en la calle, crisis del modelo de familia nuclear, nuevos modelos paterno-maternales, clausura del discurso estatal de protección a familias pobres, que configuran una generación en crecimiento.

En relación a esta breve caracterización de fenómenos que identifican la época actual, autores como Neil Postman (1982) sostienen la desaparición de la niñez en la sociedad contemporánea. Explica el autor que la socialización familiar tradicional se basaba en la

existencia de la niñez como categoría especial, diferente. Había entre adulto y niño una diferencia de secretos (sobre la muerte, el sexo, las enfermedades, etc.), que se iban revelando en forma progresiva. Según Tedesco (1997), el argumento de Postman es que la televisión ha modificado radicalmente esta situación al suprimir la barrera que imponía la lectura para el acceso a la información. Actualmente, todos tienen acceso a la información, sin respeto por edades ni sensibilidades.

Esta situación, que Tedesco plantea como que «En un sentido más general y más profundo, se ha producido una nueva disociación entre familia y escuela, a través de la cual los niños llegan a la escuela con un núcleo básico de desarrollo de la personalidad caracterizado bien por la debilidad de los marcos de referencia, bien por marcos de referencia que difieren de los que la escuela supone y para los cuales la escuela se ha preparado», remite a aquello que algunos docentes expresan sobre «el niño de hoy no es igual que antes».

Y ENTONCES QUE...?

El debut de la obligatoriedad escolar a los cinco años, según F. Frabboni (1984), encuentra justificación en la misma carta de identidad del niño «histórico» de los años 80. Un niño que ha cambiado bastante más de lo que ha cambiado la escuela, que respira a plenos pulmones los lenguajes, señales, códigos que la sociedad de consumo fabrica y socializa sin parar. Una infancia «sobrealimentada» en cuando a experiencias sociales no tendrá dificultades en adelantar sus competencias intelectuales y en adquirir fuertes habilidades cognitivas. Este autor, en otro texto de su obra (pág 87), insiste: «O lo que es lo mismo: la exigencia consiste en, hace que el niño de nuestra época histórica no tenga que vestir las ropas de un niño-tortuga, incapaz de seguir el paso de la historia, cojeando de un lado (el cognitivo) que sistemáticamente lo lleva escayolado.

Si el niño puede rescatar cuanto antes los instrumentos de comunicación, de conocimiento, de inventiva, entonces su actividad será tanto más provechosa cuanto más peque-

ño sea. Edad en la que puedan superarse oportunamente las diferencias culturales de origen en los niños: con lo cual se gana un tiempo precioso, después ya insuperable, en favor de la Infancia desheredada y con dificultades.

Sobre este punto, alguien diría «pero no se le puede quitar al niño su máxima expresión, el juego, es decir, su fantasía,... su infancia» (docente de nivel inicial).

Y ahí los reproches de una psicopedagogía actual frente al «infantilismo pedagógico», que sostienen una pedagogía que aprisiona la infancia en un capullo, con características domésticas, alejándola del ambiente como primer libro de lectura, y ubicándose en la lista de los partidarios de la «espera».

Es interesante entonces en este punto señalar algunas investigaciones que dan cuenta que el juego infantil, sus diferentes formas, especialmente las que se despliegan durante la edad preescolar, que correspondería a la etapa denominada «Simbólica», me estoy refiriendo al juego dramático, o protagonizado, que suele ser el punto de partida o el desarrollo de actividades en el jardín de infantes, también tiene un origen social, histórico. El juego protagonizado, -según Elkonin-, nace a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad, como resultado del cambio de lugar del niño en el sistema de relaciones sociales. Por consiguiente es de origen y naturaleza social. Su nacimiento está relacionado con unas condiciones sociales muy concretas de la vida del niño en la sociedad y no con la acción de energía instintiva innata, interna, de ninguna clase.

La complicación de herramientas da lugar a que se aplaque la inserción de los niños en el trabajo productivo de los adultos. La Infancia se prolonga. Frente a las preocupaciones que tenemos los que nos dedicamos a la educación de la primera Infancia, se abre el desafío de pensar y construir escenarios posibles, para que el niño-alumno-sujeto del aprendizaje, enfrente un mundo actual y futuro lleno de contradicciones. Nos corresponde una parte importante para que ese mundo también se presente lleno de posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTOLINI- FRABBONI. Nuevas orientaciones para el currículum de la educación Infantil. Paidós.1990.
- CEPAL «El desarrollo de América Latina y sus repercusiones en la educación. Analfabetismo y escolaridad básica» Cuadernos de CEPAL No. 41. Naciones Unidas. 1982. Chile.
- CORREA L. Rosario. Revisión de la educación preescolar o educación inicial en América Latina. Santiago, Chile, enero 1987.
- ELKONIN, Daniil B. Psicología del juego. Aprendizaje Visor. España. 1980.
- ENCICLOPEDIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR I. Bases Teóricas. Edit Diagonal/Santillana. 1986.
- FERNANDEZ ENGUIA, MARIANO. Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación. Aprendizaje visor. 1990.
- FRABBONI, FRANCO. La educación del niño de 0 a 6 años . 1984. Edit. Cincel. España.
- HARF, R. PASTORINO, E. SARLE,P Y OTS. Nivel Inicial: Aportes para una didáctica. 1996. Edit. El Ateneo.
- ITZCOVICH, S. «La odisea del espacio: nivel inicial» en Boletín «Comunicación» Año 2 No.4. DGE/MCBA.
- LEY FEDERAL DE EDUCACION No. 24195/93
- ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE ARGENTINA PNUD-CLAD; UNESCO-OREALC; CINTERPLAN; SECAB «Factores que inciden en la calidad de la educación». Ponencia de la Dra. Gaby Fujimoto-Gómez. Especialista principal. PRODEBAS-OEA. DIC. 1994.
- PHLIP, Johanna. «La evaluación de proyectos educativos en América Latina». en Boletín No. 26. Proyecto Principal de América Latina y el Caribe. UNESCO. Diciembre, 1991.
- PHLIP, J. y SCHIEFELBEIN, E. «Efecto de la educación preescolar en el rendimiento de Primer grado de Primaria: el estudio Umbral en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile». CIDE, Chile, 1984.
- PRAWDA, J. y VELEZ,E. «Políticas para mejorar la calidad de la educación primaria» en Boletín no. 29. Proyecto Principal de Educación, diciembre 1992.
- REIMERS, Fernando. «Necesidades de una política de educación inicial en América Latina y El Caribe», en Boletín no. 28. Proyecto Principal de Educación. UNESCO, 1992.
- REVISTA DEL IIICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Edición: «Escuela y construcción de la Infancia». Miño y Dávila.1994.
- SAN MARTIN DE DUPRAT y OT. El Nivel Inicial. Nuevos caminos para la educación Inicial. Edic. Colihue. 1995
- SCHIEFELBEIN, E. TEDESCO, J.C. Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de A. Latina. Aula XXI Santillana. 1995.
- SCHIEFELBEIN, A., CORVALAN, A. y OTS. «Calidad de la educación: desarrollo, equidad y pobreza en la región», 1980-1994, en Boletín No. 38. Proyecto Principal de Educación, diciembre 1995.
- TEDESCO, J.C. El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Grupo anaya. Madrid.1995.
- TENTI, Emilio. «La escuela y la construcción social de la infancia» en La escuela vacía. UNICEF. Argentina. UNICEF/ Losada.1993.
- UNICEF-INDEC «Infancia y pobreza en la Argentina». Siglo XXI-1990- Buenos Aires.
- UNESCO/UNICEF. La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe. Santiago. Chile. UNESCO/UNICEF. 1993.
- UNESCO. «Medición de la calidad de la educación básica: Por qué, cómo y para qué?. Una propuesta sobre el mejoramiento de la calidad y las nuevas demandas de información. Volumen I. REPLAY. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Santiago, Chile, 1994.