

ENTRE EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DESDE EL NACIMIENTO: EL JARDÍN MATERNAL COMO CONTENIDO EN LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS JARDINERAS

Entre o cuidado e a educação desde o nascimento: a creche como conteúdo na formação das professoras da educação infantil

Between care and education from birth: The infant-toddler program as content in the training of early childhood teachers

Marcela Pérez Blanco 

RESUMO

O artigo analisa a incorporação de conteúdos sobre o Jardim Maternal na formação docente de graduação na Cidade Autônoma de Buenos Aires. A partir do estudo dos programas do Instituto “Sara Eccleston” e de entrevistas com protagonistas do processo de construção do Plano 271/02, examina-se uma abordagem pedagógica que reconhece as crianças de 0 a 3 anos como sujeitos educativos plenos. O Jardim Maternal é abordado como uma instituição especificamente educativa, que articula cuidado e ensino a partir de uma perspectiva situada. Conclui-se que sua inclusão nos planos de estudo implicou não apenas uma transformação curricular, mas também um processo de legitimação das práticas docentes com a primeira infância.

Palavras-chave: Formação Docente; Berçário; Primeira Infância; Cuidado; Ensino.

ABSTRACT

The article analyzes the incorporation of content related to nursery schools (Jardín Maternal) into undergraduate teacher education in the Autonomous City of Buenos Aires. Based on the study of programs from Institute “Sara Eccleston” and interviews

with key actors involved in the development of Plan 271/02, the article examines a pedagogical approach that recognizes children aged 0 to 3 as full educational subjects. The nursery school is approached as a specifically educational institution that integrates care and teaching from a situated perspective. It concludes that its inclusion in teacher education curricula represented not only a curricular transformation but also a process of legitimizing teaching practices with early childhood.

Keywords: Teacher Education; Infant-Toddler Center; Early Childhood; Care; Teaching.

RESUMEN

El artículo analiza la incorporación de contenidos sobre el Jardín Maternal en la formación docente de grado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir del estudio de los programas del ISPEI "Sara Eccleston" y entrevistas a protagonistas del proceso de construcción del Plan 271/02, se examina un enfoque pedagógico que reconoce a los niños de 0 a 3 años como sujetos educativos plenos. El Jardín Maternal es abordado como una institución específicamente educativa que articula cuidado y enseñanza desde una perspectiva situada. Se concluye que su inclusión en los planes de estudio no solo supuso una transformación curricular, sino también un proceso de legitimación de las prácticas docentes con la primera infancia.

Palabras clave: Formación Docente; Jardín Maternal; Primera Infancia; Cuidado; Enseñanza.

Introducción

En Argentina, los orígenes de la formación de maestras jardineras¹ — entonces denominadas *kindergarterinas* — se vinculan estrechamente con la consolidación del sistema educativo nacional y el proyecto modernizador impulsado por la Generación del '80.² Esta formación se inició en la Escuela

¹ En este artículo se utiliza el género femenino para referirse a las personas adultas involucradas — docentes, cuidadoras, formadoras, entre otras— en virtud de que se trata de una tarea y una profesión históricamente feminizadas y mayoritariamente ejercidas por mujeres. Para referirse a la infancia, se emplea la forma indeterminada "niñx" o "niñxs" con el objetivo de incluir a todas las identidades de género posibles.

² En Argentina, se denomina "Generación del '80" a un grupo de dirigentes políticos e intelectuales que ocuparon el poder entre 1880 y 1916, identificados con un proyecto liberal, modernizador y centralista. Impulsaron la consolidación del Estado nacional, la expansión del sistema educativo y una política activa de inmigración, enmarcados en una concepción eurocentrista del progreso.

Normal de Paraná, creada en 1870. En 1886, bajo la dirección de Sara Chamberlain de Eccleston, una de las maestras estadounidenses convocadas por Sarmiento, comenzó a funcionar allí el Profesorado de Kindergarten, marcando el inicio oficial de la formación especializada para el Nivel Inicial (Ponce, 2006).

Casi un siglo más tarde, durante la dictadura autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973), la formación docente fue transferida a la enseñanza superior y se sucedieron planes de estudio (DAVINI, 1997) que, aunque ampliaban el marco institucional, no contemplaban la formación específica para el jardín maternal. Sin embargo existieron iniciativas aisladas para cubrir esa ausencia. En el ámbito privado, la Fundación FILIUM —dirigida por Arnaldo Rascovsky— creó hacia 1975 una “Escuela de cuidadores de niños”, con cursos de dos años y una Bolsa de Trabajo para egresadas “recomendables”. Este dispositivo proponía una especialización altamente valorada, pero reservada a un grupo selecto de mujeres, y desvinculada de las tareas domésticas, lo cual reforzaba una lógica de prestigio simbólico y económico en la función de cuidado. Por el contrario, en el sector estatal, los centros comunitarios creados por el Ministerio de Bienestar Social para madres trabajadoras eran atendidos por personal sin especialización, con escasa valoración simbólica y salarial: en el escalafón estatal, se equiparaba su función a la de cuidadores de animales (Pinasco, 2009). No existía entonces personal docente formado para ese segmento etario.

En ese contexto, el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial (ISPEI) Sara Chamberlain de Eccleston comenzó a incorporar contenidos referidos al trabajo con niños de 0 a 36 meses (PINASCO, 2009). Este hecho sugiere que los menores de tres años no eran concebidos aún como población educativa legítima.

Durante los primeros años del regreso democrático, la entonces Municipalidad de Buenos Aires ofreció una especialización de dos años en jardín maternal desde su Escuela de Capacitación, en respuesta a la falta de formación específica en los maternales estatales. Hacia 1987, gracias al trabajo de Hebe San Martín y Ana Malajovich, la Universidad de Luján integró contenidos de

jardín maternal en el profesorado de Educación Inicial. Años más tarde, esa experiencia fue reemplazada por una licenciatura.

Recién con la sanción de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006), la incorporación del jardín maternal en la formación docente recibió un respaldo normativo explícito. La ley reconoce a la educación inicial como el primer nivel del sistema, incluyendo tanto al jardín de infantes (3–5 años) como al jardín maternal (45 días–3 años). Esta definición instó a los profesorados a incorporar saberes, enfoques y prácticas específicas para las edades más tempranas, reconociendo sus particularidades pedagógicas, vinculares y de cuidado. Sin embargo, la implementación efectiva de estos lineamientos ha sido desigual en las distintas jurisdicciones.

En el año 2002, la Ciudad de Buenos Aires sancionó el Plan de Estudios 271, que se convirtió en el primero en el país en incorporar de manera sistemática contenidos específicos para el jardín maternal. Hasta ese momento, la formación docente para el Nivel Inicial duraba dos años y medio y no incluía preparación para trabajar con niñxs menores de tres años. Con el nuevo plan, la carrera se extendió a cuatro años e integró por primera vez materias orientadas al trabajo pedagógico con la primera infancia.

Marco teórico

Concepciones de Infancia

Las concepciones de infancia no son universales ni atemporales, sino construcciones sociales e históricas que han variado según contextos culturales, políticos y económicos. Philippe Ariès (1960) fue uno de los primeros en señalar que la infancia, tal como la entendemos hoy, es una invención moderna, una categoría que comenzó a adquirir relevancia a partir de ciertos cambios sociales y culturales en Europa. Esta postura fue luego respaldada por historiadores como Pollock (1993), quienes coincidieron en que la noción de niñez como etapa diferenciada surgió progresivamente con el desarrollo de la modernidad.

Durante los siglos XVII y XVIII, autores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel preconizaron la importancia de la educación desde el nacimiento, vinculando esta etapa con el desarrollo moral, emocional e intelectual. Rousseau, en *El Emilio* [1762], plantea una visión del niño como ser naturalmente bueno, que debe ser protegido de la corrupción social y educado según su desarrollo natural. Este planteo inauguró una mirada moderna que reconoce en la infancia un valor propio y no solo preparatorio para la adultez.

Las concepciones hegemónicas de infancia estuvieron estrechamente ligadas al contexto ideológico del Iluminismo, que introdujo la racionalidad como principio rector de la vida social y, por extensión, de la educación infantil (Badinter, 1981). Esta racionalización de la infancia promovió la valorización del cuidado y la educación de lxs niñxs como tareas de relevancia pública, aunque inicialmente limitadas al ámbito privado y familiar, y principalmente a las mujeres.

En este marco, la infancia se fue cargando de significaciones que naturalizaron determinadas prácticas y relaciones de poder. Canales Cerón (1995) advierte que cuando las prácticas sociales se representan como naturales, se ocultan sus orígenes históricos y se vuelven normativas, configurando convenciones aparentemente ineludibles. Así, la representación de lxs niñxs como seres frágiles, pasivxs, esencialmente dependientes de la madre biológica, y necesitadxs únicamente de cuidado emocional, se consolidó como una forma dominante de entender la niñez.

El aparato médico-psicológico hegemónico ha jugado un rol central en esta construcción. A través de su legitimación científica, se han impuesto ciertos preceptos sobre la crianza y la educación infantil que responden a modelos de clase media urbana y que refuerzan la idea de una infancia cuya óptima educación se da exclusivamente en el seno familiar (Badinter, 1981; Burman, 1994; Donzelot, 1998).

En muchas concepciones actuales sobre la infancia, persisten ideas que, aunque naturalizadas, merecen ser revisadas críticamente. Una de ellas es la noción de que lxs niñxs pequeñxs son principalmente receptores de cuidado físico y contención emocional, lo que tiende a reducir su condición de sujetos

activos y potentes en la construcción de vínculos y sentidos. Si bien es cierto que estas dimensiones son fundamentales, su énfasis exclusivo puede opacar otros derechos y necesidades igualmente centrales, como la exploración del entorno, la participación simbólica y el reconocimiento social.

Asociada a esta mirada, se sostiene que el desarrollo emocional es la base y el determinante del resto de las áreas del desarrollo infantil. Esta perspectiva, aunque en parte respaldada por ciertos enfoques del desarrollo humano, corre el riesgo de convertirse en una forma de reduccionismo afectivo, en la medida en que se privilegia el equilibrio emocional como condición previa para aprender, comunicar o jugar, sin considerar la complejidad y la simultaneidad con la que se despliegan los distintos procesos en la vida de lxs niñxs.

A estas ideas se suma la vigencia de un ideal normativo en torno a la familia nuclear heterosexual como el contexto más adecuado —cuando no el único legítimo— para el crecimiento infantil. Esta visión deslegitima otras configuraciones familiares existentes en nuestras sociedades y desconoce el carácter social, histórico y culturalmente construido de las formas de crianza.

Por último, se reproduce aún la creencia de que la educación y el cuidado de lxs menores de tres años son asuntos exclusivamente domésticos, asociados al ámbito privado y, por lo tanto, responsabilidad casi exclusiva de las mujeres. Desde esta perspectiva, el Estado asume un rol subsidiario, reforzando desigualdades sociales y de género, y desestimando el derecho de lxs niñxs pequeñxs a una educación pública, colectiva y de calidad desde los primeros años de vida.

Estas ideas, aunque presentadas como naturales, están profundamente atravesadas por relaciones de poder, estructuras de clase y discursos ideológicos que han buscado regular y controlar la infancia desde ciertos marcos normativos.

En contraposición, los enfoques contemporáneos que reivindican a lxs niñxs como sujetos de derechos implican una redefinición simbólica de la

infancia. Este giro propone un quiebre con concepciones biologicistas o meramente asistenciales, para pensar a la niñez en términos de ciudadanía, participación, y educación como derecho desde el nacimiento (Carli, 1997, 2006; Rosenberg, 2009; Llobet, 2013). En este sentido, se reconoce la infancia no sólo como una etapa de vulnerabilidad, sino también de potencia, digna de atención pública y de políticas inclusivas.

Modelos institucionales y el lugar del jardín maternal

La distinción entre la “guardería” y el “jardín maternal” no es meramente terminológica, sino que remite a modelos institucionales profundamente diferentes, con implicancias en la concepción del niñx, el rol de los adultos, y la función de las instituciones que atienden a la primera infancia. No se trata únicamente de cambiar el nombre, sino de disputar sentidos sobre el lugar que ocupa la educación desde el nacimiento. Uno de los ejes más relevantes en este campo ha sido la tensión entre el modelo de guardería, con una fuerte impronta asistencial, y el modelo de jardín maternal, que reivindica una función pedagógica desde los primeros meses de vida (Visintín, 2016; Kaufmann, 2016).

En su origen, las guarderías respondían a una lógica predominantemente asistencial, centrada en el resguardo físico del niñx pequeño mientras su familia — particularmente las mujeres — se incorporaba al mercado laboral. Este modelo, consolidado en contextos de fuerte desigualdad social y débil regulación estatal, colocaba el acento en el cuidado entendido como suplencia de la función materna. La mirada pedagógica era secundaria o directamente inexistente; el niñx era visto como un sujeto pasivo, sin necesidades educativas específicas, y el personal a cargo carecía, muchas veces, de formación especializada. En contraposición, el jardín maternal surge como una institución pedagógica orientada a reconocer a lxs niñxs de 0 a 3 años como sujetos de derecho, con potencialidades de desarrollo que requieren intervenciones educativas deliberadas, situadas y afectivas. Esta transformación conceptual fue impulsada tanto por organismos internacionales como la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), como por teóricas y referentes del campo de la infancia, entre ellas Julia Prieto, que enfatizan el carácter dialógico y emancipador de toda práctica educativa.

El pasaje de la guardería al jardín maternal implica entonces una redefinición del estatuto del niño y del saber pedagógico. Esta reconceptualización ubica al jardín maternal dentro del sistema educativo formal, y demanda una formación docente específica que no reduzca el cuidado a una práctica intuitiva sino que lo reconozca como una dimensión constitutiva del acto educativo. La distinción entre modelo asistencial y modelo educativo no supone, sin embargo, una negación de la función de cuidado, sino una problematización de su sentido. Lejos de plantearse como una dicotomía excluyente, las funciones de cuidado y enseñanza deben ser comprendidas en su articulación. La tensión entre cuidado y enseñanza se ha manifestado con particular fuerza en la formación docente. Históricamente, el cuidado fue desvalorizado dentro del saber pedagógico, asociado a tareas feminizadas y desprovistas de estatuto profesional.

Reivindicar el jardín maternal como espacio educativo implica entonces disputar sentidos dentro de la propia formación, y habilitar una reflexión crítica que permita superar visiones jerárquicas entre enseñar y cuidar. Este modelo parte de reconocer a los niños pequeños como sujetos activos, con capacidad de expresión, exploración y construcción de saberes, incluso en los primeros años de vida. Como señalan Dahlberg, Moss y Pence (2003), esto requiere construir un enfoque ético-político que reconozca la complejidad del trabajo en la primera infancia y promueva una pedagogía sensible a los derechos, las subjetividades y las diversidades de los niños pequeños. Desde esta perspectiva, el jardín maternal es pensado como una extensión descendente del jardín de infantes ni como una solución asistencial a demandas sociales, sino como una institución con identidad propia, en la que se configura una práctica pedagógica situada, relacional y profundamente vinculada a los procesos de constitución subjetiva.

Históricamente, la función asistencial fue el núcleo de legitimación de estos espacios ante el Estado y la sociedad (Esquivel, Faur y Jelín, 2012)). Las políticas públicas tendieron a priorizar el aspecto asistencial como respuesta a problemáticas sociales — especialmente pobreza y trabajo femenino — más que como parte de una política educativa integral. Esto implicó, en muchos casos,

una desvalorización del trabajo docente en el nivel, así como una escasa inversión en formación específica y recursos pedagógicos adecuados.

Sin embargo, reducir el jardín maternal a su función asistencial implica invisibilizar el carácter formativo que tiene toda experiencia desde el nacimiento. A lo largo del tiempo, ha emergido con fuerza una mirada que reivindica la dimensión pedagógica de los jardines maternos, reconociendo que lxs niñxs, incluso desde los primeros meses, son protagonistas de procesos de aprendizaje y construcción subjetiva. Esta transformación conceptual ha sido acompañada por reformas curriculares, regulaciones institucionales y marcos normativos que reconocen al jardín maternal como parte del sistema educativo formal.

Este giro implica una redefinición profunda del rol docente en el Nivel Inicial. De ser meras cuidadoras — frecuentemente feminizadas y desvalorizadas —, las educadoras del jardín maternal pasan a ser vistas como mediadoras culturales, generadoras de propuestas significativas y garantes del derecho a la educación desde el nacimiento. Al mismo tiempo, esta resignificación del nivel cuestiona la idea de una infancia homogénea y universal, para reconocer la diversidad de trayectorias, culturas y experiencias que lxs niñxs traen consigo.

La formación docente y el currículum como selección cultural

En los enfoques contemporáneos sobre educación y formación docente, el currículum ha dejado de concebirse exclusivamente como un conjunto ordenado y prescriptivo de contenidos, materias o secuencias formales a enseñar. La visión tradicional que lo reducía a planes y programas fijos ha sido desplazada por una perspectiva más amplia que lo entiende como parte de las prácticas educativas concretas, donde se articulan saberes, decisiones y relaciones de poder.

Aun así, el análisis de los planes de estudio y los programas de enseñanza sigue siendo clave. Estos documentos normativos permiten indagar cómo se definen y legitiman los saberes que deben ser transmitidos en la formación docente, y qué competencias se consideran necesarias para ejercer

la profesión. Son expresiones de una selección cultural que no es neutra, sino que refleja una determinada concepción del rol docente y, por lo tanto, también una concepción implícita de infancia, enseñanza y conocimiento (Davini, 1997).

Los planes de formación representan marcos que regulan lo que se espera que las futuras docentes aprendan para constituirse como tales. Funcionan como organizadores simbólicos y operativos del proceso formativo, ya que delimitan los contenidos considerados pertinentes y relevantes para el ejercicio profesional. En ese sentido, no sólo establecen qué saberes deben enseñarse, sino también qué tipo de maestras se busca formar y, por ende, qué infancia se presupone educar.

El currículum formal, entonces, define un recorte específico dentro del amplio universo de posibilidades educativas, con base en una racionalidad que es tanto pedagógica como política. Esta selección de contenidos y enfoques configura una determinada representación de lxs niñxs: qué se espera de ellxs, cómo se los concibe, y qué lugar se les asigna en la práctica educativa. Por ejemplo, un currículum centrado en la atención emocional y el cuidado puede reproducir una visión de la infancia esencialmente vulnerable y dependiente, mientras que uno que promueve la participación activa y el pensamiento crítico habilita una mirada de la niñez como sujeto político y de derechos.

Sin embargo, los planes no se implementan de forma automática ni lineal. Al ingresar en las instituciones formadoras, atraviesan procesos de recontextualización que dependen de múltiples factores: las interpretaciones de los equipos docentes, los recursos disponibles, las trayectorias de lxs estudiantes, y las condiciones institucionales. En ese marco, los programas de enseñanza operan como una instancia intermedia entre lo prescripto y lo vivido en el aula.

Los programas no describen la práctica educativa tal como ocurre, pero sí permiten anticipar sus lógicas, enfoques y prioridades. Pueden mostrar actualizaciones temáticas, perspectivas teóricas, o decisiones pedagógicas que expresan cómo cada docente o equipo interpreta su tarea formadora. A su vez, influyen tanto por lo que incluyen como por lo que omiten, estableciendo otra

capa de selección cultural. Algunos programas refuerzan las lógicas oficiales del currículum, mientras que otros las tensan, las amplían o las cuestionan (Davini, 1997).

En el campo de la formación docente, y especialmente en relación con la Educación Inicial, estas decisiones curriculares no son menores. Dado que la infancia constituye una categoría social y política atravesada por representaciones múltiples y en disputa, el modo en que se la aborda en los contenidos de formación incide directamente en las prácticas futuras. Por eso, el análisis del currículum desde una perspectiva crítica permite visibilizar cómo se construye el lugar de lxs niñxs en la escuela, qué se espera de ellxs, y qué tipo de vínculo se promueve entre docentes e infancia.

La formación docente inicial constituye un espacio clave en la configuración de las representaciones y saberes que definen a los sujetos pedagógicos legitimados dentro del sistema educativo. A lo largo del tiempo, se ha producido una selección implícita respecto de quiénes merecen ser objeto de intervención pedagógica, construyéndose categorías jerarquizadas que, en muchos casos, han invisibilizado a determinados grupos etarios o sociales. Entre estos, la primera infancia — particularmente lxs niñxs de 0 a 3 años — ha sido históricamente una franja relegada en términos educativos, atribuida más al campo del cuidado que al de la enseñanza.

Esta relegación se vincula con una concepción restringida del “niñx educable”, tradicionalmente entendido como aquel que posee cierto grado de autonomía, lenguaje verbal consolidado y capacidad de atención sostenida. Desde esta perspectiva, el ingreso de lxs niñxs al sistema educativo formal se justificaba sólo a partir de los tres años, momento en el cual se lxs consideraba aptxs para aprender. La infancia temprana quedaba, así, subsumida bajo un paradigma asistencial, en el que el rol adulto se limitaba a la protección física, la contención afectiva y el desarrollo de hábitos higiénicos o alimentarios.

Sin embargo, los desarrollos de la psicología, la pedagogía crítica y los estudios socioculturales de la infancia han tensionado esta visión, al reconocer la capacidad de lxs niñxs pequeñxs para construir conocimientos, participar

activamente en experiencias significativas y establecer relaciones intersubjetivas desde los primeros meses de vida (Rosemberg, 2009; Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

El reconocimiento del niñx pequeño como sujeto pedagógico legítimo conlleva, además, una redefinición del rol docente. Ya no se trata de “prepararlx” para la escolaridad futura, sino de construir propuestas educativas significativas en el presente. En este marco, la formación docente inicial tiene el desafío de deconstruir modelos tradicionales que excluyen a la primera infancia del campo educativo y de reconfigurar saberes que reconozcan la especificidad pedagógica del trabajo con niñxs de 0 a 3 años.

Metodología

Esta indagación se inscribe en la continuación, ampliación y profundización de mi investigación doctoral titulada “Políticas públicas para la educación de niños menores de tres años en CABA” (Pérez Blanco, 2019), dirigida por la Dra. Graciela Batallán y realizada en el marco del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación desarrollado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTref), la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSaM). Dicha investigación, ya concluida y defendida, abordó el campo de las políticas públicas orientadas a las primeras infancias en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), con énfasis en los dispositivos estatales para la atención y educación de niños menores de tres años.

En esta etapa del trabajo, el foco se desplazó hacia el análisis de la formación docente de grado en relación con el jardín maternal. Para ello, se desarrolló una estrategia metodológica cualitativa, de carácter exploratorio-descriptivo, orientada a reconstruir los modos en que el jardín maternal ha sido incorporado — de manera explícita o implícita — en los planes y programas de formación de maestras jardineras en CABA.

Hasta la implementación del Plan 271, la unidad de análisis empleada fue el programa de cada materia, entendido como el documento que refleja la

interpretación y adaptación que realiza cada docente de las directrices institucionales en cuanto a contenidos, enfoques, bibliografía y objetivos formativos. Estos programas fueron examinados desde una perspectiva histórico-curricular, prestando especial atención a las referencias (o ausencias) al jardín maternal, a la franja etaria de 0 a 3 años y a las figuras institucionales asociadas a esta etapa educativa. Las fuentes analizadas incluyeron los programas disponibles desde el año 1953, accesibles en la biblioteca del ISPEI Sara Eccleston, reconocido en la bibliografía como uno de los institutos pioneros en la incorporación de contenidos relativos al jardín maternal.³

Asimismo, se analizaron la Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26.206) y los primeros documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) vinculados a la formación docente. Sin embargo, no fueron incluidos en los resultados del estudio, ya que fueron elaborados con posterioridad al Plan 271/02 y no introducen modificaciones sustantivas en relación con la formación específica para el jardín maternal.

Complementariamente, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes clave vinculados al diseño, implementación y evaluación de los planes de estudio. Este enfoque buscó articular la revisión documental con las voces de quienes participaron activamente en los procesos de formación, con el fin de comprender tanto las decisiones curriculares como sus sentidos pedagógicos e institucionales.

Los contactos con posibles entrevistadas se realizaron por correo electrónico y a través de mensajes por la aplicación WhatsApp. Las entrevistas se llevaron a cabo en modalidad virtual entre los meses de febrero y abril de 2025, fueron grabadas con un teléfono celular y transcritas mediante el uso de un programa de reconocimiento de voz, con posteriores correcciones manuales para garantizar la fidelidad del registro. En total, se consultó a siete personas; de ellas, cuatro fueron entrevistadas. Para este artículo, se seleccionaron y

³ No se incluyeron en el análisis la Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26.206) ni los primeros documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), ya que fueron elaborados con posterioridad al Plan 271/02 y no introducen modificaciones sustantivas respecto de sus lineamientos para la formación docente en el Nivel Inicial.

analizaron fragmentos de tres entrevistas, elegidas por la relevancia de las trayectorias de las personas entrevistadas en relación con el desarrollo e implementación del Plan 271/02. La información brindada por las demás personas consultadas también aportó elementos significativos para la reconstrucción del proceso de elaboración de dicho plan.

Resultados

Cuando el jardín maternal era una ausencia: el punto cero de su enseñanza

Del análisis de los programas de formación docente correspondientes a las décadas de 1950 y 1960, se identificó una etapa previa a toda consideración pedagógica sobre el jardín maternal, que puede pensarse como un "punto cero". En esta fase inicial, los programas abordaban contenidos generales vinculados a disciplinas como Literatura, Higiene o Pedagogía, pero lo hacían desde una perspectiva teórica o descriptiva, sin implicancias específicas para la enseñanza. Estos contenidos estaban completamente desvinculados de toda noción de intervención pedagógica en los primeros años de vida, limitándose a aspectos más generales o sanitarios, sin atender a la especificidad educativa de lxs niñxs menores de tres años.

Posteriormente y de forma paralela, se identifican programas que excluyen al jardín maternal de manera explícita. En estos casos, los contenidos están claramente dirigidos al jardín de infantes (niñxs de 3 a 5 años), ya sea por la forma en que se conciben los sujetos de enseñanza —que ya poseen habilidades como el habla—, o por el recorte etario delimitado desde el propio título de la materia. Así, aunque estos programas forman parte de la capacitación para el Nivel Inicial, no reconocen la necesidad de una preparación diferenciada para el trabajo con lxs más pequeñxs, consolidando una exclusión del jardín maternal dentro de la formación docente.

Si bien se encontraron menciones aisladas a bebés o recién nacidxs —como en un programa de Música que alude a sus “condiciones naturales”—, estas referencias se enmarcan en una lógica biologicista, donde lo que

predomina es la noción de lo “natural” del desarrollo, sin presencia de la figura docente ni de propuestas educativas concretas.

En conjunto, los programas analizados evidencian una ausencia estructural del jardín maternal como objeto específico de formación. Esta exclusión no siempre es explícita, pero se sostiene en la forma de presentar los contenidos, los sujetos de enseñanza y las edades consideradas como pertinentes para la intervención pedagógica. El jardín maternal, cuando no es omitido, aparece diluido o subordinado a perspectivas ajenas a lo educativo.

La primera infancia como parte del estudio del desarrollo, sin mención al jardín maternal

Durante la primera etapa de inclusión de contenidos referidos a la primera infancia en los programas de formación docente, se observa una creciente presencia del niñx muy pequeñx en el currículum, especialmente desde una perspectiva psicológica, biológica o asistencial. Sin embargo, esta inclusión no se traduce en una consideración pedagógica explícita del jardín maternal como institución educativa, ni de la docencia con niñxs menores de tres años como un campo específico de intervención.

Los programas abordan el desarrollo infantil de manera fragmentaria y, en general, sin vinculación con propuestas didácticas ni con una reflexión sistemática sobre la enseñanza en el jardín maternal. En muchos casos, las referencias a lxs niñxs de 0 a 3 años aparecen de forma implícita o indirecta, a partir de procesos evolutivos o sanitarios asociados a esa franja etaria.

Un ejemplo temprano de esta tendencia es el programa Psicología General de la Primera Infancia y Trabajos Prácticos (1953), que incluye contenidos vinculados al recién nacidx y al niñx pequeñx, como "infancia para-natal", "reflejos", "captación de formas" y "la madre como núcleo del mundo afectivo del niño". La “bolilla”⁴ 7 contiene referencias connotadas por el psicoanálisis freudiano — como la sexualidad infantil — y, en general, el enfoque

⁴ Se utiliza el término *bolilla* porque así aparece en los programas analizados. La palabra proviene del ámbito universitario, donde originalmente designaba los temas sorteados en exámenes, y con el tiempo se generalizó para nombrar unidades temáticas en diversos niveles educativos.

está influido por teorías de Gesell y la Gestalt. Aunque los contenidos aluden sin duda al desarrollo temprano, no se los vincula con prácticas pedagógicas específicas ni se menciona el jardín maternal como institución.

Desde una lógica médico-sanitaria, el programa de Higiene, Puericultura y Dietética (1953) también incluye a lxs niñxs menores de tres años, aunque desde un abordaje asistencial. En la "bolilla" 4, titulada "Puericultura posnatal", se describen procesos como el parto y los cuidados de la puérpera y el recién nacidx, reforzando una mirada centrada en la salud antes que en la educación.

A partir de la década del 60, comienzan a aparecer referencias más sistemáticas al niñx de 1 a 3 años. El programa de Pedagogía (1967) incorpora una unidad específica sobre esta franja etaria en su "bolilla" 4. Allí se reconoce la intervención pedagógica en esta etapa, identificando incluso la presencia de dos figuras femeninas responsables, aunque sin precisar quiénes son ni qué formación requieren. Esta estructura se mantiene en el programa Pedagogía (1968), que contiene la misma unidad y la amplía mediante bibliografía específica por cada "bolilla".

En el campo de la psicología, los programas elaborados por Cristina Fritzsche consolidan una perspectiva evolutiva que abarca las primeras infancias, aunque sin vinculación explícita con el jardín maternal. En Psicología Infantil, General y de Niños Excepcionales (1970), las "bolillas" 5 y 6 se centran en la psicología profunda y los métodos de estudio infantil, aludiendo indirectamente a procesos propios de la primerísima infancia. Las "bolillas" 7 y 8 mencionan de forma explícita a los "niños de 1, 2, 3, 4 y 5 años", lo cual deja fuera a los bebés menores de un año, y plantea interrogantes sobre los límites de lo considerado pedagógicamente relevante. En Psicología Infantil (1972), también a cargo de Fritzsche, se incluyen perfiles evolutivos del niñx de 0 a 5 años, aunque en un marco estrictamente psicológico.

En Psicología (1966), también de Fritzsche, tras varias unidades generales, la "bolilla" 7 incorpora contenidos sobre el recién nacidx y su desarrollo. Se trata de uno de los primeros programas que incluye objetivos

generales explícitos, aunque todavía sin referencia al jardín maternal como ámbito educativo.

En el área de las prácticas, el programa de Observación y Práctica de Ensayo (1971), redactado por Hebe San Martín, menciona al niño menor de tres años sólo en la primera “bolilla”, y lo hace en relación con sus características motrices, intelectuales y emocionales, sin desarrollar propuestas didácticas ni estrategias de enseñanza específicas.

Una inflexión más clara se produce con el programa Observación y Práctica de Ensayo (1974), elaborado por Marina Margarita Ravioli, en el que la Unidad I se refiere explícitamente a los lactantes, deambuladores y niños de dos años, abordando tanto sus características evolutivas como su vínculo con la planificación educativa. La Unidad II, además, se destina exclusivamente al jardín maternal, e incluye actividades como la elaboración de planificaciones y observaciones en instituciones específicas. Aquí comienza a perfilarse una consideración más integral del jardín maternal en la formación docente, aunque aún con elementos híbridos que combinan lo asistencial con lo pedagógico.

Esta tendencia se consolida parcialmente en el programa Observación y Práctica de Ensayo (1976), también redactado por Ravioli. Si bien los objetivos generales y específicos no mencionan directamente al jardín maternal, la Unidad 1 incluye actividades para niños desde los dos años, y la Unidad 2 presenta menciones explícitas al jardín maternal tanto en los contenidos como en las actividades propuestas (A.6 y A.7). No obstante, persisten vacíos en torno a la especificidad institucional del jardín maternal, como se observa en la unidad sobre Jardín y Comunidad, donde no se abordan las particularidades de este nivel en las relaciones con las familias y la comunidad.

En síntesis, esta etapa se caracteriza por una presencia creciente de los niños menores de tres años en los programas de formación docente, aunque mayoritariamente desde perspectivas psicológicas o sanitarias. Las referencias explícitas al jardín maternal como institución educativa son escasas y, cuando aparecen, no siempre implican un reconocimiento pleno de su especificidad ni una propuesta didáctica consistente. La educación en la primera infancia

comienza a tener lugar en el currículum, pero aún no como un campo pedagógico autónomo, sino como una extensión del desarrollo infantil, sin una figura docente claramente definida para este nivel.

De la guardería al jardín maternal: una transición hacia el reconocimiento pedagógico

En una etapa posterior, que se inicia hacia mediados de los años setenta, comienza a consolidarse en los programas de formación docente una distinción entre el modelo asistencial de la *guardería* y una nueva concepción del *jardín maternal* como espacio educativo. Aunque las menciones explícitas aún son intermitentes y desiguales, se observa un viraje progresivo hacia la inclusión del jardín maternal en el discurso pedagógico, con referencias directas en los contenidos, unidades didácticas específicas, trabajos prácticos y bibliografía.

Cabe destacar que las menciones al jardín maternal en los programas del ISPEI Eccleston provienen, principalmente, del campo de la práctica docente. Son las materias vinculadas a la formación en terreno — aquellas diseñadas e impartidas por especialistas con mayor inserción en el quehacer pedagógico cotidiano — las que comienzan a incorporar contenidos y experiencias vinculadas a la educación de niños menores de tres años. Este dato resulta significativo, ya que muestra cómo el reconocimiento del jardín maternal como campo formativo específico no surge inicialmente desde las disciplinas teóricas, sino desde los espacios más próximos a la práctica profesional concreta.

Hasta entonces, las pocas apariciones del jardín maternal o de figuras institucionales similares estaban ligadas a una lógica asistencial, como lo revela el uso esporádico del término *guardería*. Este modelo se había desarrollado principalmente en respuesta a las necesidades de cuidado derivadas de la creciente incorporación de mujeres al mercado laboral, especialmente en zonas urbanas y contextos de vulnerabilidad. En sus orígenes, la guardería no tuvo fundamentos educativos, ni propuso marcos teóricos o didácticos para la intervención con bebés y niños pequeños. Su finalidad era esencialmente la de cuidar, alimentar y atender, sin constituirse como una institución con intencionalidad pedagógica.

Recién en los años setenta se advierte un cambio significativo: algunos programas comienzan a nombrar al jardín maternal como parte de la formación docente y a incluirlo como objeto de enseñanza. El programa de Pedagogía (sin fecha exacta, posterior a 1970) es el primero en mencionar conjuntamente los términos *jardín maternal* y *currículum*, en el marco de una reflexión más estructurada sobre la educación en los primeros años. La referencia al II Congreso Argentino de la OMEP (1970) permite situarlo temporalmente en esta transición.

La materia Conducción del Aprendizaje y Observación, particularmente en sus versiones de 1974 a 1976, muestra avances notables. En el programa de 1974 (Ravioli), la Unidad 1 incluye una sección dedicada a “La Didáctica en el Jardín maternal y de infantes”, y la Unidad 4 retoma al jardín maternal junto con bibliografía específica como el texto de la OMEP. La versión de 1975 (San Martín) dedica una unidad entera al jardín maternal e incorpora contenidos explícitos como “Funciones del jardín maternal y de infantes” (Unidad 1-4), menciones al trabajo con niños de 0 a 5 años en el análisis de la motivación (Unidad 4-3), y observaciones prácticas en jardines maternos. La inclusión del jardín maternal se da tanto en contenidos como en los trabajos prácticos y la bibliografía, que remite a textos como *El Jardín Maternal* (OMEP) o *La educación liberadora* del Consejo Nacional de Educación.

El programa de 1976 (Ravioli) también contiene una unidad completa titulada “El Jardín Maternal”, que incluye contenidos, trabajos prácticos, bibliografía y criterios de evaluación. Lo mismo ocurre en otras versiones de la misma materia de esos años, donde aparece una sistematización progresiva de este nivel educativo en el diseño curricular.

En otros casos, la referencia al jardín maternal no es central pero sí reconocible. Por ejemplo, el programa de Observación y Práctica de la Enseñanza (1975), a cargo de Teresa Gloria T. de Noël, incluye contenidos explícitos en la Unidad 2, como “Actividades y horarios del Jardín Maternal”, y bibliografía específica como *Guarderías Infantiles* de Davidson-Nowacka. Asimismo, el programa de Organización y Administración Escolar (1975), de Cristina Fritzsche y Elda A.C. Cammarata, menciona “la incorporación de los

jardines maternos al sistema educativo” dentro de la Unidad 4 dedicada al “nivel preescolar”. Aquí se observa cómo el término *preescolar* funcionaba de manera inclusiva, abarcando tanto al jardín maternal como al de infantes, aunque sin una distinción institucional clara.

En todos estos casos, es posible identificar al menos dos tipos de referencias al jardín maternal: las directas, en las que se lo menciona como tal en los contenidos o en los títulos de las unidades, y las indirectas, que lo incluyen a través del rango etario (0 a 3 años), sin nombrarlo explícitamente. Esta diferenciación permite visualizar la evolución desde su exclusión total o su tratamiento meramente asistencial, hacia una incorporación progresiva como institución educativa con características propias.

En resumen, esta etapa marca el inicio de un giro teórico y formativo en relación con la primera infancia. El jardín maternal comienza a figurar como parte del currículum de formación docente, aunque con niveles variables de desarrollo según el programa. La emergencia de este nuevo modelo responde, en parte, a la problematización del paradigma de la guardería desde distintas perspectivas teóricas, muchas de ellas impulsadas por organizaciones como la OMEP y por autoras que contribuyeron a la construcción de una pedagogía específica para la educación de los más pequeños.

Hacia la institucionalización del jardín maternal en la formación docente: el Plan 271/02

La sanción del Plan de Estudios 271/02 por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires marca un punto de inflexión en la trayectoria de incorporación del jardín maternal a la formación docente. A diferencia de las etapas anteriores, donde las referencias al nivel maternal eran esporádicas, indirectas o tratadas como contenidos optativos, este nuevo plan establece por primera vez una estructura curricular que reconoce al jardín maternal como un campo específico de intervención pedagógica. El ciclo adquiere entidad propia dentro del diseño formativo, con materias dedicadas, pasantías obligatorias y dispositivos institucionales pensados para la enseñanza con niños de 0 a 3 años.

Esta transformación señala el pasaje desde una lógica de inclusión fragmentaria hacia una perspectiva sistemática, en la que la formación para jardín maternal se asume como parte constitutiva del perfil profesional docente.

Con el propósito de reconstruir el proceso que culminó en la sanción del Plan 271 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se realizaron entrevistas a tres protagonistas que participaron activamente en su gestación. Desde distintos roles — como docentes, directivas o asesoras de equipos responsables de la formulación de políticas públicas —, estas mujeres aportaron sus experiencias y perspectivas sobre el recorrido que llevó a la inclusión del jardín maternal en la formación docente. A pesar de las particularidades de cada relato, sus testimonios convergen en la reconstrucción de una misma secuencia histórica, que pone de relieve el reconocimiento temprano del jardín maternal como espacio educativo, el rol pionero del Instituto Eccleston, las tensiones con enfoques asistencialistas, y los múltiples esfuerzos por consolidar un trayecto formativo específico para el trabajo con niñxs de 0 a 3 años.

La inclusión del jardín maternal en la formación docente oficial no comenzó con el Plan 271/02, sino que se gestó mucho antes, a partir de experiencias institucionales concretas que otorgaron al ciclo maternal un lugar propio dentro del campo pedagógico. El reconocimiento del jardín maternal como espacio educativo antecede ampliamente a su formalización normativa, y se manifestó en prácticas, discursos y propuestas formativas que asignaban al trabajo con niñxs de 0 a 3 años una especificidad profesional y una densidad pedagógica que desbordaban cualquier enfoque reduccionista limitado al cuidado asistencial.

Uno de los espacios pioneros en esta construcción fue el ISPEI “Sara C. Eccleston”, donde desde las décadas del setenta y ochenta se desarrollaron experiencias pedagógicas orientadas a la primera infancia como un momento decisivo del desarrollo humano.⁵ Estas experiencias promovieron una propuesta

⁵ Algunas fuentes bibliográficas mencionan al profesorado de Nivel Inicial de la Universidad del Salvador como uno de los pioneros en la incorporación de contenidos específicos para el jardín maternal. Sin embargo, esta información no ha podido ser corroborada. A pesar de múltiples gestiones, desde la institución se informó que no se conservan materiales históricos que permitan verificar dicha afirmación e informantes clave consultadas lo han negado explícitamente.

educativa situada, lúdica y sensible a las necesidades del niño pequeño, enmarcada en una concepción integral de la infancia. Bajo ciertas gestiones directivas, se habilitó una reflexión específica sobre este tramo etario, impulsando prácticas institucionales y dispositivos formativos que posicionaron al jardín maternal como un espacio educativo pleno.

Este proceso enfrentó resistencias significativas, especialmente relacionadas con el enfoque asistencialista que históricamente había definido al jardín maternal. Esta mirada, centrada en el cuidado físico y desvinculada de una intencionalidad pedagógica, tendía a invisibilizar las potencialidades de aprendizaje presentes desde los primeros meses de vida. Frente a esta concepción, se promovió una redefinición del ciclo maternal como ámbito de enseñanza, donde el juego, el vínculo y las experiencias fueran considerados ejes estructurantes del aprendizaje.

El fortalecimiento del ciclo maternal dentro de la formación docente se apoyó especialmente en las prácticas formativas. Incluso antes de la existencia de regulaciones específicas, los espacios de práctica en jardines maternos eran concebidos como instancias fundamentales para la construcción de saber pedagógico. En el caso del instituto mencionado, las prácticas se integraban en procesos sistemáticos de reflexión crítica, articulados con marcos teóricos y metodológicos que permitían a las estudiantes resignificar sus experiencias profesionales.

Otro aspecto central en este trayecto fue la producción de materiales específicos. En un contexto en que la bibliografía sobre el jardín maternal era escasa, se generaron documentos de circulación interna y publicaciones colectivas que consolidaron un corpus de saberes pedagógicos situados. Entre estos materiales destaca el texto "Hacia el jardín maternal" [1977], entre otros trabajos producidos por docentes del instituto, los cuales contribuyeron a fundamentar teóricamente las propuestas didácticas dirigidas a niños de 0 a 3 años. Esta producción local y colectiva se transformó en un insumo valioso tanto para la formación docente como para el campo de la educación inicial en general.

La sistematización de estas experiencias y su posterior institucionalización a través del Plan 271/02 representaron la consolidación de un proceso que venía desarrollándose desde hacía décadas. No se trató de una innovación impuesta desde fuera, sino del reconocimiento formal de una práctica ya instalada en unas pocas instituciones formadoras, particularmente en aquellas que habían desarrollado una propuesta coherente, sostenida y comprometida con la especificidad del ciclo maternal.

Este reconocimiento oficial no estuvo exento de conflictos. Las resistencias sociales incluían discursos que sostenían que lxs niñxs menores de tres años debían permanecer exclusivamente en el ámbito familiar, especialmente con sus madres. También existieron obstáculos de carácter político-institucional, relacionados con la dificultad de incorporar contenidos del ciclo maternal en planes curriculares estructurados y poco permeables a la especificidad de esta franja etaria. Asimismo, persistían en el propio sistema educativo concepciones que negaban el carácter educativo del jardín maternal, dificultando su legitimación.

Una noción transversal a las experiencias analizadas es la concepción integral del desarrollo infantil. En esta perspectiva, el trabajo pedagógico en el jardín maternal articula dimensiones afectivas, corporales y cognitivas. El aprendizaje, el juego, el vínculo y el cuidado no se conciben como condiciones previas al aprendizaje, sino como contenidos pedagógicos en sí mismos. Esta mirada ha orientado el diseño curricular en propuestas formativas que reconocen la riqueza y complejidad del desarrollo infantil desde los primeros meses de vida.

Finalmente, la gestión institucional y la construcción de comunidades pedagógicas aparecen como factores estructurales en este recorrido. La continuidad y solidez de las propuestas formativas desarrolladas se explican por la existencia de equipos docentes comprometidos, prácticas de trabajo colectivo, vínculos interinstitucionales y una gestión orientada a la mejora continua de la calidad educativa. La articulación entre teoría, práctica e investigación permitió sostener una propuesta formativa con identidad propia, en diálogo con las demandas del campo profesional y con un fuerte anclaje en el territorio.

La elaboración del nuevo plan de estudios se inició a partir de una convocatoria de la Dirección de Currículum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que reunió a un equipo de especialistas para diseñar una propuesta integral de formación docente. En ese momento, el ciclo maternal no se encontraba diferenciado dentro de la formación específica, por lo que uno de los avances fundamentales del trabajo fue su inclusión con autonomía, por primera vez, dentro del diseño curricular.

La coordinación general del área inicial se realizó en conjunto entre Rosa Violante y Elvira Pastorino, mientras que Carmen Delgadillo participó en representación del Nivel Primario. Ambas formaciones, tanto la de educación inicial como la de primaria, compartían principios pedagógicos comunes, profundamente influenciados por la formación académica recibida junto a Gloria Edelstein en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Edelstein solía afirmar: “Ustedes lograron lo que yo todavía no logré en Córdoba”, reconociendo la aplicación efectiva de sus lineamientos en la formación docente de la ciudad.

Los principios propuestos por Edelstein, desarrollados y profundizados durante la cursada de la Maestría en Didáctica, se plasmaron en la estructura del plan a través de la organización de los trayectos formativos. Estos se estructuraron en torno a ejes como el análisis de las prácticas, la observación y el registro, la planificación, el desempeño docente y el trabajo en equipo. Tales ejes configuraron los contenidos centrales de los seis talleres previstos. En consonancia con la perspectiva teórica de Edelstein, se estableció una diferenciación entre las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes, lo cual permitió una mirada más compleja y situada de los procesos formativos. En este marco, uno de los talleres estuvo destinado específicamente a la enseñanza con niños de 0 a 3 años, marcando un hito en la incorporación del jardín maternal a la formación docente sistemática y reconocida oficialmente.

Como parte del proceso de diseño curricular, se llevó a cabo un relevamiento exhaustivo de todos los programas de formación docente vigentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de esta tarea, se realizó una

sistematización de los materiales y se promovieron instancias de encuentro con docentes de los doce profesorados de la jurisdicción. En dichas reuniones, se compartieron los programas, se elaboraron documentos de trabajo y se generaron espacios de discusión colectiva en los que se buscó articular saberes, prácticas y perspectivas provenientes de las distintas instituciones. El conjunto de programas correspondientes al área de Conducción del Aprendizaje permitió organizar los ejes temáticos fundamentales y volcarlos en un documento modelo orientado a la elaboración de un programa de Didáctica específicamente centrado en el ciclo maternal.

Tradicionalmente en los programas preexistentes el jardín maternal generalmente aparecía relegado a una unidad final, con escasa bibliografía específica. La aprobación del plan fue acompañada por una significativa ampliación horaria. El nuevo enfoque proponía dedicar un cuatrimestre completo al trabajo con la primera infancia, lo cual fue bien recibido por los equipos docentes, ya que recuperaba prácticas valiosas que venían desarrollándose.

Además se elaboró una guía para la formulación de programas, acompañada por un compendio de bibliografía organizada en torno a ejes temáticos tales como el juego, las instituciones educativas y las relaciones con las familias. Esta información fue puesta a disposición de todas las profesoras, garantizando así el acceso a los recursos y reforzando el carácter colaborativo del proceso. Cabe destacar que no se trató de una imposición jerárquica, sino de una construcción colectiva basada en el reconocimiento y la valorización de saberes situados.

Durante esta etapa, la Dirección de Currículum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires trabajaba de manera articulada con la Dirección de Educación Superior, entonces a cargo de Hebe García. Este proceso comenzó a delinearse en 1998 y, hacia el año 2000, cuando María Cristina Davini asumió la conducción de la Dirección de Currículum, ya se encontraba en un estado avanzado de desarrollo. Si bien Davini introdujo ciertas modificaciones, el diseño general del plan coincidía con sus lineamientos pedagógicos. No obstante, su llegada implicó una interrupción respecto del modo en que se había concebido originalmente el proceso junto a Hebe García, quien había sostenido como

principio rector que ningún docente perdiera horas de trabajo, lo que requería una reestructuración institucional cuidadosamente planificada.

La implementación del nuevo plan de estudios implicó una transformación profunda en la organización institucional y en las concepciones pedagógicas subyacentes. Se abandonó el modelo tradicional de organización “secundarizada”, basado en cohortes fijas y cursos estandarizados, para dar paso a una estructura más flexible que permitía a las estudiantes definir su propio recorrido formativo.

En este marco, se elaboró el cuadernillo *Didáctica de la Educación Inicial*, escrito por Rosa Violante en coautoría con Claudia Soto. Dicho cuadernillo fue utilizado para la capacitación de formadores de todo el territorio nacional encargados de dictar las asignaturas Didáctica del Nivel Inicial 1 y 2, constituyéndose en una herramienta clave para la implementación de las nuevas orientaciones.

El cambio fue de una magnitud considerable. Mientras que anteriormente se contaba, por ejemplo, con 17 estudiantes bajo una asignación de cuatro horas cátedra, el nuevo esquema estableció grupos más reducidos —seis estudiantes— con una dedicación de once horas cátedra. Este incremento respondía a una demanda sostenida por quienes coordinaban la formación tanto en el Nivel Inicial como en el primario, entre ellas Carmen Delgadillo, en el marco de una propuesta que priorizaba la dimensión práctica de la formación docente y el acompañamiento sistemático por parte de un/a formador/a que propiciara instancias continuas de reflexión.

En el año 2000, quienes habían participado en la redacción de los documentos de apoyo para las nuevas asignaturas del plan —entre ellas Rosa Winder, Elvira Pastorino, Edith Weinstein y Adriana Serulnicovich— fueron convocadas para llevar adelante instancias de formación de formadores. Se conformaron equipos de trabajo organizados por áreas temáticas, en los que se compartieron diseños de clase, criterios de evaluación y estrategias de enseñanza, con el objetivo de acompañar la implementación del nuevo diseño curricular. En relación con el área de práctica, se convocó especialmente a Gloria

Edelstein, reconocida referente teórica y pedagógica, para brindar la formación correspondiente.

Durante la gestión de María Cristina Davini y Graciela Morgade, en el año 2002 promovieron instancias de sistematización de la práctica por parte del cuerpo docente. Se organizaron jornadas institucionales en las que los/as profesores/as presentaron y compartieron experiencias desarrolladas en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios. A partir de estas jornadas se generaron documentos que fueron posteriormente recopilados y organizados por Elvira Pastorino, Rosa Violante y Cristina Tacchi. En dichas instancias se abordaron aspectos fundamentales de la propuesta formativa, tales como el concepto de “pareja pedagógica”, la organización de visitas a instituciones educativas y otras acciones vinculadas a las nuevas exigencias curriculares. La producción escrita por parte de los/as docentes en torno a sus propias prácticas contribuyó significativamente al fortalecimiento del proceso de implementación, promoviendo una reflexión situada y colectiva sobre la enseñanza.

Este proceso de escritura y reflexión colectiva enriqueció significativamente la apropiación del diseño, promoviendo una construcción situada del conocimiento pedagógico. Cabe señalar que el documento fundacional del trayecto de formación de la práctica docente, elaborado en 1999 bajo el título *Trayecto de la Formación de las Prácticas Docentes*, fue aprobado por el 99% de los participantes del proceso. En dicho marco, se respetaron las trayectorias profesionales de los/as docentes, se sistematizó la bibliografía relevante y se elaboró un compendio con referencias comentadas organizadas por ejes temáticos, herramienta que resultó de gran utilidad para la planificación de las clases. Este conjunto de acciones favoreció una apropiación genuina y colectiva de la propuesta formativa.

En síntesis, el reconocimiento oficial del jardín maternal en los planes de formación docente no puede entenderse al margen de las experiencias históricas que le dieron origen. Lejos de tratarse de una conquista meramente normativa, fue el resultado de un proceso pedagógico, institucional y político sostenido en el tiempo, que otorgó legitimidad al trabajo educativo con la primera infancia y

consolidó la especificidad del ciclo maternal dentro del campo de la educación inicial.

Algunas reflexiones para seguir trabajando

El recorrido histórico e institucional abordado en este artículo permite afirmar que la incorporación del ciclo maternal al plan de estudios de la formación docente para la Educación Inicial no sólo representó una transformación curricular, sino, fundamentalmente, el triunfo de una concepción ampliada de infancia. La sanción del Plan 271/02 significó el reconocimiento oficial de que lxs niñxs de 0 a 3 años son sujetos pedagógicos legítimos, con derecho a experiencias educativas sistemáticas, situadas y con intencionalidad formativa desde los primeros meses de vida. Este cambio supuso una ruptura con el paradigma asistencial que tradicionalmente había subordinado el trabajo con la primera infancia a una lógica de resguardo y atención básica.

Los testimonios analizados en este trabajo evidencian que el nuevo plan no emergió como una imposición externa, sino como la consolidación de trayectorias institucionales previas que ya venían construyendo propuestas pedagógicas para el jardín maternal. En este sentido, el caso del ISPEI Eccleston resulta paradigmático: lejos de significar una novedad, el Plan 271/02 implicó la validación y puesta en valor de un trabajo sostenido durante décadas, basado en la articulación entre teoría, práctica e investigación en torno al ciclo maternal. La legitimación curricular se vivió allí como un reconocimiento a una identidad pedagógica ya consolidada.

No obstante, en otros profesorados de formación docente, el nuevo plan pudo haber introducido un quiebre significativo. La inclusión del ciclo maternal en la formación inicial abrió la posibilidad de revisar las concepciones vigentes sobre lxs niñxs pequeñxs, las prácticas de enseñanza y los modos de acompañar el desarrollo infantil en sus primeras etapas. En este sentido, la implementación del Plan 271/02 puede leerse como un proceso democratizador, en tanto permitió el acceso más equitativo a saberes específicos sobre la educación de la primera infancia en toda la formación docente oficial de la ciudad.

Finalmente, la redefinición del sujeto pedagógico en la primera infancia trajo consigo una disputa simbólica en torno a los modelos institucionales: la incorporación del jardín maternal en los planes de estudio representó, también, el triunfo de un modelo educativo por sobre la lógica de la guardería. Esta transformación no se limita al plano normativo, sino que expresa una resignificación profunda del rol del docente, de la propuesta institucional y del propio niño como protagonista de su desarrollo. Las voces de las entrevistadas coinciden en señalar que, a partir de este reconocimiento, se habilitaron nuevas formas de pensar, de enseñar y de habitar la Educación Inicial desde sus comienzos.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Congreso de la Nación. Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Buenos Aires: **Boletín Oficial**, 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-129974>

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. **Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional**. Documento aprobado por *Resolución CFE N.º 30/07*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2007.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. **Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial**. Documento aprobado por Resolución CFE N.º 24/07. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2007.

ARIÈS, Philippe. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. Madrid: Taurus, 1987.

BADINTER, Elizabeth. **¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal**. Siglos XVII al XX. Barcelona: Paidós/Pomare, 1981.

BURMAN, Erica. **La deconstrucción de la psicología evolutiva**. Madrid: Visor, 1994.

CANALES CERÓN, Manuel. **Sociologías de la vida cotidiana**. En M. A. Garretón y Mella, O. (Comps.), **Dimensiones actuales de la Sociología**. Madrid, España: Bravo y Allende Editores. 1995.

CARBAL PRIETO, Julia. M. **Guarderías Infantiles o jardines maternales**. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1983 [1976].

CARLI, Sandra. Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. En: PUIGGRÓS, A. (Dir.). **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**. Buenos Aires: Galerna, 1997. p. 221-287.

CARLI, Sandra. (Comp.). **La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping**. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2006.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. Ministerio de Educación. **Plan de estudios de la carrera de Profesorado de Educación Inicial**. Documento aprobado por Resolución N.º 271/02. Buenos Aires: Dirección General de Educación Superior, 2002.

DAHLBERG, Göran; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Más allá de la calidad en la educación infantil: Hacia un enfoque postmoderno**. Barcelona: Graó, 2003.

DARRÉ, Silvana. **Maternidad y tecnologías de género**. Buenos Aires: Katz, 2013.

DAVINI, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DONZELOT, Jacques. **La policía de las familias**. Valencia: Pre-Textos, 1998.

ESQUIVEL, Valeria; FAUR, Eleonor; JELIN, Elizabeth (Eds.). **Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado**. Buenos Aires: IDES, 2012.

KAUFMANN, Verónica. (Comp.). **Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación**. Buenos Aires: Aique, 2016.

LLOBET, Valeria. La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. En: LLOBET, V. (Comp.). **Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión**. Buenos Aires: CLACSO, 2013. p. 209-235.

OMEPA ARGENTINA. **La educación de los niños y las niñas de 0 a 2 años: Una mirada desde los diseños curriculares**. Buenos Aires: OMEPA, 2021. Disponible en: <https://www.omepa.org.ar/single-post/nuevo-libro-de-omepa-argentina>. Acceso en: 4 mayo 2025.

OMEPA ARGENTINA. **Primera infancia – Mejores comienzos: Juego en los Centros de Desarrollo Infantil / Manual de Gestión de Centros de Desarrollo Infantil**. Buenos Aires: OMEPA / Subsecretaría de Primera Infancia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2018. Disponible en: <https://www.omepa.org.ar/single-post/Primera-Infancia-Mejores-Comienzos>. Acceso en: 4 mayo 2025.

PÉREZ BLANCO, Marcela. **Las políticas públicas para la educación de niños menores de tres años en CABA**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTref), Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Universidad Nacional de San Martín (UNSaM). 2019 (Tesis de doctorado inédita). Disponible en: <https://170.210.60.93/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=73190>. Acceso en: 4 mayo 2025.

PINASCO, Silvia. M. **La gestión institucional de los jardines maternales y las escuelas infantiles**. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2009.

POLLOCK, Laura. A. **Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1993.

PONCE, Rosana Elizabeth. Los debates de la educación inicial en la Argentina: persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En: MALAJOVICH, Ana (org.). **Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006, p. 19-102.

ROSEMBERG, Fúlvia. Niños pequeños en la agenda de políticas para la infancia: representaciones sociales y tensiones. En: PALACIOS, Jesús; CASTAÑEDA, Elsa (Coords.). **La primera infancia (0-6 años) y su futuro**. Madrid: OEI, Fundación Santillana, 2009. p. 49-62.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio o de la educación**. Madrid: Alianza, 1998. [1762].

SAN MARTÍN DE DUPRAT, Hebe.; WOŁODARSKY ESTRÍN, S.; MALAJOVICH, Ana. M. **Hacia el jardín maternal. Dilemas y propuestas**. Buenos Aires: Búsqueda, 1994 [1977].

VIOLANTE, Rosa. Algunas notas para pensar en una pedagogía de la crianza. En: Jardín Maternal. La construcción de la subjetividad y la transmisión de la herencia cultural. **Panel del Encuentro Nacional de Educación Inicial “Justicia educativa para la primera infancia: su centralidad en la agenda política pedagógica”**, Buenos Aires, nov. 2005.

VISINTÍN, Marina. Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. En: KAUFMANN, V. (Comp.). **Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación**. Buenos Aires: Aique, 2016. p. 23-58.

Submissão em: 5 mai. 2025

Aceite em: 24 jun. 2025

ⁱ **Marcela Pérez Blanco**. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Doctora en Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, UBA.
Maestra jardinera. Formadora de docentes. Profesora e Investigadora.

E-mail: marceperezblanco@yahoo.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6308-6126>