



Universidad de Buenos Aires
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL

Prácticas de enseñanza con tecnologías en el jardín de infantes

Carrera: Especialización en Tecnología Educativa

Directora: Mag. Mariana Maggio

Alumna: Lic. Julia Pereira de Lucena

Año: 2014

ÍNDICE

- I. Introducción
- II. El contexto actual y su influencia en el ámbito educativo
- III. Tecnología Educativa
 1. Acerca de la tecnología
 2. Principales hitos en la historia de la Tecnología Educativa
 - a. Orígenes de sus bases conceptuales y epistemológicas
 - b. Ampliación de sus bases conceptuales y epistemológicas
 3. Ciclos recurrentes
- IV. El jardín de infantes
 1. Su identidad
 2. Su historia en la Argentina
 - a. Gestación y crecimiento (1879 – 1904)
 - b. Crecimiento y afianzamiento oculto (1905 – 1935)
 - c. Reconocimiento oficial (1936 – 1960)
 - d. Elaboración de planes y unificación de objetivos (1961 – 1988)
 - e. Búsqueda e integración interna (1989 en adelante)
- V. Las prácticas de enseñanza con tecnologías en el jardín de infantes
 1. Escenarios
 - a. El escenario de la ayuda
 - b. El escenario optimista
 - c. El escenario de la producción
 - d. El escenario problematizador
 2. Inclusión de tecnologías: efectiva y genuina
 3. La enseñanza poderosa
 4. Materiales educativos
 5. La informática como recurso didáctico
 - a. Recorrido histórico
 - b. Nuevas tendencias: aplicaciones educativas
- VI. Hacia el cambio educativo
- VII. Conclusiones
- VIII. Bibliografía

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo final de la Especialización en Tecnología Educativa, nos proponemos analizar las características centrales de las prácticas de enseñanza con tecnologías en el jardín de infantes.

Para ello, en primer lugar estudiaremos en qué contexto nos encontramos actualmente y cuál es su influencia en el ámbito educativo.

En segundo lugar, nos introduciremos en la Tecnología Educativa, teniendo en cuenta qué se considera tecnología y cuál es su rol social, cuáles fueron los principales hitos en el campo de estudio de la Tecnología Educativa (sus orígenes y ampliaciones posteriores) y en qué sentido en su historia podemos encontrar ciclos recurrentes.

En tercer lugar, haremos foco en los jardines de infantes, teniendo en cuenta especialmente su identidad y su historia (que se divide en cinco etapas).

Luego de este recorrido exhaustivo, en cuarto lugar estableceremos cuáles son las características principales de las prácticas de enseñanza con tecnologías en el jardín de infantes. Para ello, tomaremos cuatro ejes de análisis: los escenarios, la inclusión de tecnologías, la enseñanza poderosa, y los materiales educativos, incluyendo a la informática como recurso didáctico.

Después, en quinto lugar, propondremos claves para el cambio educativo a partir del recorrido realizado.

Por último, se esbozan conclusiones y nuevos interrogantes.

II. EL CONTEXTO ACTUAL Y SU INFLUENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Dado que el presente capítulo será el punto de partida del trabajo final, consideramos necesario destacar las características centrales del contexto actual que tienen especial influencia en el ámbito educativo. De Pablos Pons (2009) afirma que la sociedad actúa como propulsor decisivo de la innovación, la difusión y la generalización de la tecnología, y esto se produce en contextos concretos. Dicho autor retoma a Castells, quien sostiene que “el cambio tecnológico tan sólo puede ser comprendido en el contexto de la estructura social dentro de la cual ocurre” (p. 36). Dado que este contexto se encuentra sumamente influido por la globalización y por la sociedad del conocimiento, a continuación expondremos sus particularidades.

Castells (2004) afirma que la globalización es una forma de capitalismo informacional desregulado y competitivo que supera a los Estados y articula a los segmentos dinámicos de las sociedades en todo el mundo, excluyendo a quienes no cuentan con el capital suficiente. Al respecto, Gardner (2008) sostiene que actualmente la globalización presenta cuatro tendencias particulares:

- Enormes cantidades de capitales que circulan de forma instantánea diariamente por todo el mundo.
- Migraciones permanentes de grandes cantidades de personas (más de cien millones).
- Movimiento de la cultura popular, que implica una gran similitud entre los gustos, creencias y valores de las personas, a nivel mundial.
- Impresionantes cantidades de información de todo tipo y con distintos grados de fiabilidad, disponible en todo momento en el ciberespacio.

Por otra parte, Castells (1996) sostiene que la revolución tecnológica actual es una herramienta esencial para la reestructuración global del capitalismo¹ que se produce desde fines del siglo XX e implica un nuevo modo de desarrollo² y una nueva estructura social. Esta última es el

¹ Según Castells (1996, pp. 27 - 28), las características principales de esta reestructuración son: “una mayor flexibilidad en la gestión; (...); una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer al trabajo (...); la intervención del Estado para desregular los mercados de forma selectiva y desmantelar el estado de bienestar (...); la intensificación de la competencia económica global...”

² Castells (1996, p. 43) afirma que “los modos de desarrollo son los dispositivos tecnológicos mediante los cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar el producto, determinando en definitiva la cuantía y calidad del

informacionalismo (sociedad de la información), cuya fuente de productividad son las tecnologías de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Así, este autor sostiene que

Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos. (...)... la difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. (...) Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no solo un elemento decisivo del sistema de producción. (p. 58).

En relación a nuestro contexto particular, Castells (2004) sostiene que América Latina se encuentra débilmente inserta en el modelo de producción informacional, debido a la falta de flexibilidad organizativa de sus empresas y a la baja capacidad tecnológica de la mayoría de sus sectores de actividad, en lo referente a la generación y al uso de nuevas tecnologías. Así, el autor afirma que “una nueva dependencia, la tecnológica, marca la nueva economía latinoamericana en un momento decisivo de su articulación a la economía global” (Castells, 2004, p. 29).

Los cambios actuales se producen a un ritmo sumamente acelerado. Al respecto, Castells (1996) razona que si la relación entre los emplazamientos de la innovación, la producción y el uso de las nuevas tecnologías es estrecha, entonces la transformación de las sociedades se produce rápidamente y existe un alto grado de retroalimentación positiva en las condiciones necesarias para que haya más innovaciones. Cobo y Moravec (2011) coinciden con esta visión y retoman a Kurzweil (1999), quien acuñó la Ley de Rendimientos Acelerados: “a mayor crecimiento exponencial del orden, mayor aceleración del tiempo. Es decir, el intervalo de tiempo existente entre eventos significativos crece menos con el paso del tiempo” (p. 30).

Castells (2004) afirma que, en la era de la información, la educación es la principal inversión, especialmente en relación a la capacitación docente relativa a cuestiones pedagógicas, conocimientos especializados y familiaridad con las nuevas herramientas tecnológicas.

El contexto actual tiene una influencia decisiva en el ámbito educativo. Al respecto, Sahlberg (2013) sostiene que la globalización contiene una paradoja cultural, ya que unifica y diversifica

excedente. Cada modo de desarrollo se define por el elemento que es fundamental para fomentar la productividad en el proceso de producción”.

simultáneamente a personas y culturas. Las políticas nacionales de educación se encuentran unificadas mediante su integración con tendencias mundiales más amplias. El autor afirma que, dado que los problemas y los desafíos entre un sistema educativo y otro son similares, las soluciones y las agendas de reforma educativa también se están asimilando. El mayor exponente de esta unificación es el Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM), que surgió en la década del '80 y es "un fruto concreto de la globalización de la educación" (Sahlberg, 2013, p. 165), un programa educativo no oficial que han implementado muchos países y es promovido por agencias internacionales de desarrollo, entre otros. Sus características centrales son:

- La estandarización de la educación, que llevaría a mejorar la calidad de los resultados esperados.
- Una mayor atención a las materias claves del currículum (por ejemplo, lectoescritura y aritmética).
- La enseñanza del currículum preestablecido (que implica objetivos de aprendizaje predeterminados).
- La transferencia de modelos empresariales como lógica principal de la gestión del cambio.
- La adopción de políticas de rendición de cuentas de alto impacto (en lugar del profesionalismo). (Pp. 166 - 169).

Sahlberg (2013) afirma que esta reforma tiene "motores de cambio errados":

- La calidad docente individual, en vez de la colegialidad.
- Las estrategias fragmentadas, en vez del pensamiento sistémico.
- La tecnología, en vez de la pedagogía.

En el próximo capítulo, estudiaremos qué significa que la tecnología sea el motor de cambio (errado) de las reformas educativas, y no la pedagogía.

En este capítulo expusimos las principales características del contexto actual: la globalización y la sociedad de la información, que tienen una amplia influencia en el sistema educativo. Enfocándonos en el mismo, a continuación desarrollaremos el segundo eje nuclear del presente trabajo final: la Tecnología Educativa.

III. TECNOLOGÍA EDUCATIVA

En este capítulo, haremos foco en la Tecnología Educativa. Para ello, comenzaremos reflexionando sobre la tecnología y el rol que desempeña en la sociedad.

Luego, estudiaremos cuáles fueron los principales hitos en el campo de estudio de la Tecnología Educativa (sus orígenes y ampliaciones posteriores) y qué ciclos recurrentes podemos encontrar a lo largo de su historia.

1. Acerca de la tecnología

De Pablos Pons (2009, p. 95) sostiene que el término *tecnología* fue acuñado en el siglo XVII. El autor cita al Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia y menciona que su significado más aceptado se refiere al “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”.

A partir de la Revolución Industrial, en el imaginario social el término *tecnología* se relacionó con las máquinas y su funcionamiento. Sin embargo, en los últimos años se modificó esta perspectiva, ya que

la tecnología actual es reconfigurable y consecuentemente reutilizable en nuevos campos para los que sus creadores no la diseñaron específicamente. Es decir, el usuario ha superado la fase de uso receptivo para situarse en un nivel participativo, encontrándose así nuevas alternativas para las aplicaciones. La capacidad tecnológica actual no se apoya tanto en las características de las máquinas, sino en el software, es decir, en la lógica que permite su funcionamiento, los programas y los lenguajes informáticos. (De Pablos Pons, 2009, p. 95).

Diversos autores (Cuban, 2003; Buckingham, 2008; Litwin, 2009a; Lion, 2009; Sancho Gil, 2009) afirman que las tecnologías no deben ser concebidas como herramientas o dispositivos neutros, ya que cada tecnología es el resultado de la interacción de fuerzas sociales, económicas y políticas complejas. Las tecnologías son determinadas de maneras particulares por los intereses y motivaciones sociales de las personas que las producen y las usan (Buckingham, 2008).

El enfoque opuesto a éste se denomina *determinismo tecnológico* y concibe a la tecnología como el producto de un proceso neutro de investigación y desarrollo científico. Sancho Gil (2009) señaló que adoptar una aproximación reduccionista en la forma de entender la tecnología dificulta las visiones complejas de los fenómenos sociales que han sido construidos sobre la base de ciertas decisiones. Por esta razón, coincidimos con Mansur (2009), quien sostuvo que las tecnologías son artificios que modifican nuestra percepción y nuestro entendimiento del mundo.

Asimismo, adherimos a lo planteado por Buckingham (2008), quien propuso un enfoque dialéctico para reflexionar sobre la tecnología: es considerada a la vez como determinada socialmente y como determinante social. Así, el rol e impacto de las tecnologías “quedan determinados en parte por los usos a los cuales se aplique, pero también contiene restricciones y posibilidades inherentes que limitan las maneras en las que se puede utilizar” (p. 38). Al respecto, Litwin (2009a) sostuvo que las tecnologías marcan límites concretos, formas de uso más adecuadas y condicionan las experiencias ya que no se puede separar su carácter de herramienta y entorno de los fines con los que se las utiliza.

Por otra parte, el ritmo de cambio tecnológico es acelerado. Al respecto, De Pablos Pons (2009, p. 95) sostiene que se aceleró enormemente “el ciclo característico de introducción de una nueva tecnología, su implementación y desarrollo en nuevos ámbitos –consolidación-”. Litwin (2009a) afirmó que esta situación produce un problema: la adaptabilidad al cambio vertiginoso y a las nuevas posibilidades que se encuentran siempre a disposición.

Cuando actualmente se habla de tecnología, muchas veces se hace referencia a los términos *nuevas tecnologías* y *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. En relación al primer término, es importante recordar junto a Maggio (2012, p. 91) que “... lo nuevo siempre lo es relativa y provisoriamente. Lo que se crea tiene, en general, algo viejo recreado”. Sobre el término TIC, según Buckingham (2008) éste no es del todo correcto, ya que las tecnologías no son meras proveedoras de información sino que son portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan sobre la imaginación y el intelecto.

En esta sección, reflexionamos sobre el término *tecnología*, lo que nos permite poder avanzar con el análisis y comenzar a recorrer los principales hitos que se sucedieron en la historia de la Tecnología Educativa.

2. Principales hitos en la historia de la Tecnología Educativa

a. Orígenes de sus bases conceptuales y epistemológicas

La Tecnología Educativa como campo de estudio se crea en la década de 1940 en Estados Unidos (Sancho Gil, 2009; De Pablos, 2009; Litwin, 2009a). El contexto histórico en que se generó este campo fue la Segunda Guerra Mundial (De Pablos Pons, 2009). Así, se trata de un campo de estudio relativamente joven ya que cuenta con aproximadamente 70 años de historia.

Dicho contexto fue decisivo en los inicios de la Tecnología Educativa, ya que

Las primeras iniciativas tuvieron como resultado el diseño de cursos para la formación de especialistas, basados en el uso de medios audiovisuales (fundamentalmente películas didácticas) y se realizaron en el ámbito militar. Se trataba de acortar la duración de esos cursos, en un contexto bélico, sin que se perdiera su eficacia formativa. Su finalidad era entrenar a especialistas para trabajar en las cadenas de montaje destinadas a la construcción de vehículos, aviones, material bélico, etc. (De Pablos Pons, 2009, p. 98).

Este autor retoma a Saettler (1990), quien identifica los principales bloques temáticos que configuran el desarrollo de esta disciplina en sus inicios:

- La ciencia física.
- Los sistemas y modelos de comunicación.
- La psicología conductista.

Por otra parte, resulta importante destacar los antecedentes empíricos que dieron origen al campo. De Pablos Pons (2009) destaca dos hitos. El primero es el desarrollo sistemático del aprendizaje audiovisual (con antecedentes en los años '30), basado en las aplicaciones del cine sonoro y, luego, en la televisión de los centros educativos de los niveles primario y secundario de Estados Unidos. El segundo hito destacado por De Pablos Pons (2009) es la enseñanza programada, especialmente las denominadas *máquinas de enseñanza*, presentadas en 1926 por el autor norteamericano Pressey. En este sentido, De Pablos Pons (2009) afirma que

la influencia del conductismo y de Skinner tuvieron un peso decisivo como antecedente importante de los sistemas de autoenseñanza por ordenador que años después se aplicaron, así como en los 'libros programados', que seguían una lógica

similar, ya fuera en la modalidad lineal skinneriana o en la ramificada de Crowder (p. 98).

b. *Ampliación de sus bases conceptuales y epistemológicas*

A partir de 1990 se amplían las bases que sustentan a la Tecnología Educativa, que se nutrió de nuevas perspectivas de análisis con aportes de la Filosofía, la Lingüística y la Sociopolítica (De Pablos Pons, 2009). La Tecnología Educativa se enriqueció con enfoques culturales que señalaron las limitaciones y errores de las perspectivas tradicionales (eficientistas), y también contribuyeron con nuevas líneas de investigación. Este enfoque se denomina Tecnología Educativa Crítica (Yeaman, Koetting y Nichols, 1994, retomado en De Pablos Pons, 2009).

En el ámbito teórico – práctico, De Pablos Pons (2009) destaca los desarrollos de Papert, el creador del primer lenguaje de programación diseñado para niños, LOGO. El objetivo básico de Papert fue el dominio de conceptos básicos de geometría por parte de los alumnos, aunque también destacó que detrás de este objetivo él vislumbraba una “herramienta pedagógica mucho más poderosa”, fundamento del aprendizaje por descubrimiento.

Posteriormente, se produjeron otras invenciones, tales como el nacimiento de la web en los años '90 y su difusión exponencial en los años posteriores.

Según De Pablos Pons (2009), actualmente la Tecnología Educativa constituye un campo que se encuentra en creciente expansión, que contiene numerosos enfoques y ramificaciones donde se han expuesto diversas concepciones que han sido sumamente influenciadas por los paradigmas científicos dominantes en distintos momentos históricos. Al respecto, Litwin (2009a, pp. 14 - 15) sostuvo que surgieron definiciones artefactuales, que “sujetaban la Tecnología Educativa a los medios tecnológicos producidos para la educación”. También surgieron análisis histórico – críticos, “que subrayaban las limitaciones de su origen”, y posturas que se oponían a las concepciones artefactuales, “que desarrollaban proyectos pedagógicos que incluían medios con el objeto de generar posiciones de crítica social y ayudar a los procesos de emancipación y de toma de conciencia de las desigualdades sociales y políticas”. En definitiva, la autora afirmó que, a partir de la crítica a sus posiciones originarias, se produjo una reconceptualización de la Tecnología Educativa que implicó diferentes posturas, tal como expusimos anteriormente.

3. Ciclos recurrentes

Según Cuban (2003), desde sus orígenes (es decir, desde hace más de 70 años) la Tecnología Educativa presenta ciclos recurrentes de anuncios grandilocuentes (como solución mágica a todos los problemas educativos, Litwin, 2009) seguidos de desilusión y recriminaciones (Cuban, 2003; Buckingham, 2008). Al respecto, Maggio (2009) afirma que “las soluciones mágicas no llegan y las declaradas mejoras, entendidas como incrementos en los logros del aprendizaje, no se constatan en los estudios empíricos” (p. 43).

Cuban (2003) afirma que este ciclo se repitió con la introducción de cine, la radio y la televisión en las escuelas, y que en todos los casos los docentes usaron a estas tecnologías para reproducir sus prácticas anteriores (es decir, las mantuvieron sin modificaciones). Estas afirmaciones resultan coherentes con lo expuesto en el capítulo anterior, ya que las tecnologías por sí mismas no modificarán las prácticas de enseñanza dado que se encuentran determinadas de maneras particulares por los intereses y motivaciones sociales de las personas que las producen y las usan (Buckingham, 2008).

En relación a los ciclos recurrentes de la inclusión de tecnologías en las aulas, Cuban (2003) sostiene que existen tres metas que usualmente se intentan alcanzar:

- Meta 1: Generar más eficiencia y productividad en las escuelas.
- Meta 2: Transformar la enseñanza y el aprendizaje para que estén más comprometidos con el mundo real.
- Meta 3: Preparar a los jóvenes de hoy para los trabajos del mañana.³

³ “... three different goals for high – tech hardware and software in schools unite this disparate but powerful ad hoc coalition:

- Goal 1: Make schools more efficient and productive than they currently are” (p. 13).
- “Goal 2: Transform teaching and learning into an engaging and active process connected to real life” (p. 14).
- “Goal 3: Prepare the current generation of young people for the future workplace” (p. 15).

La traducción es mía.

En relación a la primera meta, Lion (2009) afirma que

esta construcción discursiva establece un vínculo entre tecnologías, rendimiento y eficiencia. En este caso, la argumentación reside en conectar tecnologías con costos, tiempos y rendimiento en la ecuación: menos costos, menos tiempo y mejor rendimiento. Además, se asocia el acceso a la información con un mejor aprendizaje. (p. 208).

En este sentido, podemos afirmar que las metas propuestas no se encuentran adecuadamente definidas. En conclusión, las computadoras en las escuelas en general y en las clases en particular han sido sobrevendidas por sus promotores y las autoridades, y sub- usadas por los docentes y los estudiantes⁴ (Cuban, 2003).

Si el objetivo es generar profundos cambios en la enseñanza y en el aprendizaje, se deben producir importantes reformas en los contextos organizacionales, políticos, sociales y tecnológicos, tal como veremos en el capítulo VI del presente trabajo. En línea con lo que plantharemos más adelante, es importante destacar que a fin de que estos ciclos no se repitan indefinidamente, es momento de reflexionar acerca de los supuestos de las reformas, de las inversiones económicas, las funciones sociales y cívicas que debe cumplir la escuela (Buckingham, 2008), y que también enfoquemos nuestra atención en las condiciones laborales de los docentes (Cuban, 2003, p. 197). En este proceso, todas las partes deben estar involucradas: docentes, padres, alumnos, autoridades centrales, directivos, etc. (Buckingham, 2008), tal como analizaremos en el capítulo VI.

En el presente capítulo, reflexionamos sobre la tecnología en general y sobre la Tecnología Educativa en particular, realizando un recorrido por los hitos más importantes que tuvo su desarrollo histórico. También analizamos las características de los ciclos que se repiten históricamente de manera recurrente y comenzamos a vislumbrar algunas alternativas para revertirlos.

4 "For fundamental changes in teaching and learning to occur there would have to have been widespread and deep reform in schools' organizational, political, social, and technological contexts (...) computers in classroom have been oversold by promoters and policymakers and underused by teachers and students" (Cuban, 2003, p. 195).

La traducción es mía.

A continuación, teniendo en cuenta lo abordado hasta el momento, analizaremos las particularidades de las prácticas de enseñanza con tecnologías en el jardín de infantes. Para ello, estudiaremos en primer lugar cuáles son las características que conforman la identidad del jardín de infantes, haremos un recorrido por los hitos centrales de su historia, y luego vincularemos estas cuestiones con las particularidades de las prácticas de enseñanza con tecnologías en dicho ciclo educativo.

IV. EL JARDÍN DE INFANTES

El jardín de infantes recibe a la población infantil desde los 3 hasta los 5 años, y es uno de los dos ciclos⁵ que componen el nivel inicial. Dicho nivel es el primero del sistema educativo argentino.

1. Su identidad

El jardín de infantes fue fundado a mediados del siglo XIX. Existen diversas razones que fundamentan su existencia: pedagógicas, sociológicas, filosóficas y políticas (Bosch y Duprat, 2004). En relación a las primeras, es importante destacar que la necesidad de la existencia de instituciones destinadas a la educación infantil se fundamenta en el conocimiento científico de los efectos que tienen las experiencias de los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano. Las razones de orden sociológico se refieren a los cambios que sucedieron en la estructura familiar (especialmente, la inserción de las mujeres en el mundo laboral) y las consecuencias de la urbanización creciente. La fundamentación filosófica de la necesidad de la educación temprana en los niños se refiere a la filosofía la educación permanente que sostiene que la educación de las personas debe comenzar con su vida y finalizar cuando ésta termina. Por último, las razones de orden político hacen referencia al principio democrático de igualdad de oportunidades. Bosch y Duprat (2004) fundamentan que estas cuatro razones sustentan la necesidad y el derecho a la educación inicial.

El jardín de infantes tiene una identidad propia, que se ha ido construyendo en el transcurso de prácticamente los dos últimos siglos. La identidad pedagógica del jardín de infantes

se consolida a partir de la elaboración de objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que le son propias.

Los objetivos y contenidos educativos para el nivel inicial contemplan la estrecha relación entre:

- Los aspectos referidos al desarrollo evolutivo psicológico, que incluye aspectos cognitivos, afectivos, motrices.
- La oferta educativa en relación con la aproximación a la lectura y la escritura, la matemática, el conocimiento del entorno natural, social, cultural, la plástica, música, expresión corporal, educación física, la literatura (Harf y otras, 1999, p. 7).

⁵ El otro ciclo que compone el nivel inicial es el jardín maternal, que recibe a una población de 45 días a 2 años inclusive.

Además, según Bosch y Duprat (2004), la identidad del nivel inicial se encuentra estrechamente vinculada con el juego y el lenguaje. Este último se refiere a todas las manifestaciones comunicativas tanto verbales como no verbales (lenguaje corporal, plástico, gestual, etc.). En relación al juego, Harf y otras (1999) afirman que éste es uno de los procesos vitales esenciales en el ser humano. Debido a la importancia que históricamente el juego ha tenido en el jardín de infantes, a continuación profundizaremos en este punto.

Maggio (2012, p. 99) retoma a Sarlé y Rosas (2005, p. 145) quienes, enfocándose especialmente en la educación inicial, afirman que

Al diseñar secuencias lúdicas como forma de enseñar contenidos escolares, el maestro ofrece una tarea que tiene *sentido real para el niño*, que está *contextualizada* y que presenta muchas oportunidades para *observar e interactuar con otros sujetos* co-construyendo el conocimiento con ellos.

Estos autores retoman a Vigotsky, quien sostuvo que tanto el juego como la enseñanza tienen la posibilidad de generar zonas de desarrollo próximo, en determinadas condiciones. Si bien juego y trabajo podrían considerarse análogos, los diferencia la “valencia afectiva que acompaña a una y otra. En el juego, prima la satisfacción afectiva que se resuelve en el goce propio del jugar. En el trabajo, se expresa en el dominio objetivo del propósito que se tenía en vista con anticipación” (Sarlé y Rosas, 2005, p. 35).

Diversos autores (Harf y otras, 1999; Malajovich, 2000; Bosch y Duprat, 2004; Sarlé, 2008) distinguen a un grupo de pedagogos *precursores* que defendieron al juego como parte de su sistema de enseñanza. En especial, Federico Froebel⁶, quien al reconocer al juego como actividad específicamente infantil, ocupó un lugar privilegiado en el nivel inicial (Bosch y Duprat, 2004)⁷. En este sentido, Malajovich (2000) sostiene que entre los objetivos originarios del jardín de infantes podemos encontrar la alianza del juego con la enseñanza.

En la actualidad, los jardines de infantes en todo el mundo sostienen de manera explícita la importancia y el valor del juego como eje de las prácticas de enseñanza, y también considerado por sí mismo (es decir, sin usos didácticos) (Sarlé, 2008). Sin embargo, en el jardín de infantes se

⁶ Federico Froebel (1782 – 1852), pedagogo alemán creador del Kindergarten (jardín de niños), en 1840. Hizo hincapié en la necesidad de asegurar la libertad y la espontaneidad infantiles, base de la creatividad (Bosch y Duprat, 2004). Más adelante retomaremos a este autor, pedagogo precursor del jardín de infantes.

produce una paradoja ya que en la práctica el juego se encuentra limitado (Sarlé, 2001 y 2008). Esta autora retoma a Brougere (1997), quien plantea dos obstáculos que causan dicha paradoja. Por un lado, se utiliza a la palabra “juego” metafórica y erróneamente ya que no toda actividad que involucre la imaginación o desligarse de la realidad es juego. Por otra parte, algunas características propias del juego (por ejemplo, la libertad del jugador, la ausencia de direccionalidad externa y de control sobre lo aprendido) producen que la inclusión del juego en la enseñanza no sea adecuada (Sarlé, 2008).

Dicha autora afirma que debemos respetar el valor que el aprendizaje y el juego tienen para los niños; para ello, es conveniente dejar de considerarlos como fenómenos separados, y observar los aspectos que comparten y sus mutuas restricciones. Así, es posible pensar en una enseñanza que se enriquezca con las propuestas lúdicas, y en juegos que “vale la pena enseñar como ‘contenidos’ socialmente potentes para los niños pequeños y no solo porque escondan contenidos escolarmente definidos en un currículo” (Sarlé, 2008, p. 55).

Hasta aquí, reflexionamos en torno a la identidad del jardín de infantes, teniendo en cuenta especialmente que el juego tuvo un vínculo importante con dicho ciclo desde sus orígenes. Más adelante retomaremos este punto.

A continuación, realizaremos un recorrido histórico por las etapas principales del jardín de infantes en la Argentina.

2. Su historia en la Argentina

Si bien actualmente se reconocen los fundamentos y la identidad propia del jardín de infantes, esto no siempre fue así. De hecho, según Bosch y Duprat (2004), el tránsito hacia la inclusión del nivel inicial como parte del sistema educativo argentino ha sido lento y azaroso. Este proceso se compone por cinco etapas (Harf y otras, 1999):

- a. Gestación y crecimiento (1879 – 1904).
- b. Crecimiento y afianzamiento oculto (1905 – 1935).
- c. Reconocimiento oficial (1936 – 1960).

- d. Elaboración de planes y unificación de objetivos (1961 – 1988).
- e. Búsqueda e integración interna (1989 en adelante).

A continuación, desarrollaremos cada una de estas etapas y reflexionaremos sobre las particularidades que las prácticas de enseñanza tienen en el jardín de infantes.

a. Gestación y crecimiento (1879 – 1904)

El jardín de infantes nació en Argentina en la segunda mitad del siglo XIX con el objetivo originario de acompañar la función educativa de “combatir el analfabetismo reinante y cambiar la ‘barbarie’ por la ‘civilización’” (Harf y otras, 1999). En relación a este período, Harf y otras (1999) destacan que en ese momento, el país tenía un alto porcentaje de analfabetismo y se encontraba despoblado; por lo tanto, la escolaridad previa al nivel primario no se consideró prioritaria. La Ley 1420 determina la fundación de jardines de infantes “en aquellas ciudades en donde sea posible dotarlos suficientemente” (Ley 1420, artículo 11). Por lo tanto, se refiere al ciclo como “posibilidad de algunos” (Bosch y Duprat, 2004), ya que estuvo dirigido a las minorías que residían en las grandes ciudades (Harf y otras, 1999).

Las prácticas de enseñanza estuvieron basadas en el método propuesto por Froebel⁸ y tenían por objetivo central la estimulación del desarrollo sensorial y perceptivo con material estructurado a tal fin: los “dones”. Este material educativo se utilizó para la enseñanza en el jardín de infantes a partir de las primeras etapas de su desarrollo histórico. En el capítulo V del presente trabajo profundizaremos en los “dones”.

b. Crecimiento y afianzamiento oculto (1905 – 1935)

En esta etapa, frente a los gobiernos oligárquicos – liberales de la época, la educación inicial no contó con una decisión por parte del Estado que la respaldase política, social ni pedagógicamente. Tampoco existieron regulación, control ni inspección por parte del Estado.

⁸ Autor que hemos introducido anteriormente en el presente trabajo.

En relación a la propuesta de enseñanza, en esta etapa “no se reemplaza el sistema froebeliano sino que se enriquecen algunas de sus ideas, especialmente el educar deleitando, el juego y el arreglo de un ambiente diseñado para la educación de la libertad y la actividad del niño” (Harf y otras, 1999, p. 19).

Asimismo, entre 1911 y 1926, las hermanas Olga y Leticia Cossettini⁹ comienzan a difundir el método propuesto por María Montessori¹⁰. Este método hace hincapié en la necesidad de ofrecer un ambiente estructurado que se adapte a las necesidades de los niños, por ejemplo el mobiliario específico creado especialmente para el jardín de infantes. Montessori también creó material educativo específico destinado a la realización de distintas actividades cuyo objetivo central era lograr el desarrollo motriz y sensorial. Muchos de estos materiales fueron autocorrectores, porque estuvieron presentados de manera tal que los niños que no los manipulen correctamente descubran por sí mismos los errores cometidos y luego los corrijan (Bosch y Duprat, 2004).

En el método propuesto por Montessori, el rol del docente es principalmente el de un observador que debía ayudar al niño en el caso que fuera estrictamente necesario.

c. Reconocimiento oficial (1936/7 - 1960)

En este período, el Estado asume una serie de políticas en materia social, que implicaron la ampliación de la cobertura del jardín de infantes, campañas de mejoramiento de la alimentación infantil, las vacunaciones y la difusión de las normas de higiene, entre otras.

Por otra parte, como mencionamos anteriormente, el movimiento Montessori penetró en el país entre 1911 y 1926, con la acción de las hermanas Olga y Leticia Cossettini. El Consejo Nacional de Educación y algunas provincias intentaron extenderla, pero esto se detuvo durante el gobierno de Perón, en 1950.

⁹ Olga Cossettini (1898 - 1987) y su hermana Leticia (1904 - 2004) impulsaron el método Montessori en Argentina, teniendo en cuenta especialmente el gran respeto por la personalidad infantil que dicho método propone.

¹⁰ María Montessori (1870 - 1952), médica italiana considerada una de las precursoras del jardín de infantes que elaboró un método de enseñanza fundamentado científicamente que defendía la individualidad de cada niño y sostenía que se podía educar su inteligencia a través de la creación de un ambiente adecuado (Bosch y Duprat, 2004).

d. Elaboración de planes y unificación de objetivos (1961 – 1988)

En esta etapa se producen los primeros documentos oficiales que describen la “educación *preescolar*”¹¹ como parte del sistema educativo, tales como el primer documento curricular para el nivel, elaborado por el Consejo Nacional de Educación en 1972. Dicho documento reglamentaba fuertemente las prácticas docentes, en un contexto en el que aumentaron las instituciones privadas dedicadas a la educación inicial. Además, Sarlé (2000) afirma que “en estas primeras prescripciones curriculares continúan vigentes las ideas froebelianas y de la Escuela Nueva, fundamentados en una psicología de corte piagetiana” (p. 5).

e. Búsqueda e integración interna (1989 en adelante)

En 1989 hubo cambios en el Diseño Curricular y se reemplaza el término *preescolar* por *inicial*. En dicho documento, se plantearon objetivos y contenidos para cada campo disciplinar.

Asimismo, en esta etapa el jardín de infantes se convirtió en un derecho de todos, gracias a la extensión de la obligatoriedad escolar a la sala de 5 años (Ley 24.195/93, Ley Federal de Educación).

En relación a la formación docente, en esta etapa no se observan cambios curriculares profundos, sino especialmente los vinculados a “la democratización de las prácticas” y “la inclusión de contenidos referidos a la Didáctica de las disciplinas curriculares (matemática, lengua, ciencias naturales y sociales) hasta ahora ausentes en la formación” (Ruth y otros, 1999, p. 34), en consonancia con el nuevo Diseño Curricular.

Por último, es importante destacar la elaboración de nuevos Diseños Curriculares por jurisdicción a partir del año 2000, modificaciones en la formación docente acordes a estas modificaciones, y la aprobación de la Ley de Educación Nacional (2006).

¹¹ En este punto, diversos autores (Harf y otros, 1999; Bosch y Duprat, 2004) sostienen que es inadecuado denominar al jardín de infantes como educación *preescolar*, ya que el mismo forma parte integrante del sistema educativo argentino, y el niño que asiste a este nivel se encuentra escolarizado.

En este capítulo, pudimos recorrer los hitos centrales de la historia de los jardines de infantes en Argentina, teniendo en cuenta especialmente sus fundamentos pedagógicos y las propuestas didácticas. A continuación, retomaremos esta historia para articularla con las prácticas actuales de enseñanza con tecnologías en los jardines de infantes.

V. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON TECNOLOGÍAS EN EL JARDÍN DE INFANTES

1. Escenarios

Para iniciar este capítulo, resulta fundamental retomar una de los nodos centrales del presente trabajo final: la importancia del rol docente en el diseño de prácticas de enseñanza con tecnologías (Litwin, 2009a).

Estas prácticas se llevan a cabo en cuatro escenarios que remiten a diversas concepciones docentes y al sentido que ellos le dieron a la inclusión de tecnologías en las aulas. Estas cuatro escenas suelen superponerse ya que no se encuentran de forma “pura” en la empiria. Litwin (2009b) distingue cuatro escenarios:

- a. El escenario de la ayuda.
- b. El escenario optimista.
- c. El escenario de la producción.
- d. El escenario problematizador.

A continuación, describiremos dichos escenarios y los vincularemos con las prácticas de enseñanza con tecnologías que suceden en los jardines de infantes.

a. *El escenario de la ayuda*

Este escenario se refiere a prácticas originarias con tecnologías que aún podemos encontrar en las escuelas. En este escenario, los docentes

... entendieron que su utilización les brindaba una ayuda frente a los difíciles temas de la comprensión y de enseñanza. También dicha contribución se plasmaba porque las tecnologías resolvían el problema de sostener el interés de los estudiantes. (...) En muchas de las concepciones originales de la Tecnología Educativa, los materiales audiovisuales proveían estas ayudas. En esos casos, los docentes que las incluían adoptaban producciones de otros que eran utilizadas por ellos.

También en estas escenas de ayuda, organismos centralizados o empresas editoriales, en las primeras décadas del uso de las tecnologías en las aulas –las décadas de los 60 y 70– diseñaban materiales para las aulas que incluían sugerencias previas y posteriores a su utilización. (Litwin, 2009b, p. 77).

Litwin (2009a) afirmó que el uso de las tecnologías como factor motivacional las ubica en los bordes y no en el centro de las actividades que despliegan los docentes o los estudiantes para la construcción del conocimiento.

Es clave aquí el papel que los docentes asignan a las tecnologías, porque ellos preparan esos usos, los ponen al alcance de sus estudiantes y los integran en la escuela.

En el caso del jardín de infantes, resulta pertinente analizar dos situaciones.

En un primer caso, en ocasiones se usan grabaciones de audio (generalmente, en soporte CD) para escuchar ciertas canciones que tienen por objetivo central atraer la atención de los niños. Esto se vincula con el mito del autocontrol del grupo (Harf y otras, 1999), porque el docente del jardín de infantes se vale de estas canciones como si fueran fórmulas mágicas para lograr el silencio o el orden por parte del alumnado. Sin embargo, coincidimos con las autoras, quienes afirman que (si este recurso es utilizado repetidas veces) se *disfraza* una imposición que se asimila a un rito mecánico.

La segunda situación sobre la que quisiéramos reflexionar se refiere al uso de videos durante el desarrollo de las unidades didácticas con el objetivo de captar el interés de los alumnos y motivar su interés en los contenidos a abordar, lo que ubica a las tecnologías en los bordes y no en el centro de las actividades (Litwin, 2009a), como mencionamos anteriormente.

En conclusión, podemos observar que actualmente en el jardín de infantes suceden al menos dos situaciones diferentes que se vinculan con el escenario de la ayuda, que es el primero en nuestro recorrido sobre las prácticas con tecnologías.

b. El escenario optimista

Según Litwin (2009b), esta escena fue relevante en la década de 1980 e implica el reconocimiento del valor de los medios de comunicación masiva para la instalación de diversos temas

curriculares o no, que permite el análisis o puede ser tratado como un “puente poderoso para el estudio de otro tema” (p. 78).

Para ubicarse en este escenario, el docente debe reconocer el poderoso impacto que los medios tienen en la cognición, aceptándolo y utilizándolo en provecho de la educación sistemática. Según Litwin (2009b)

Son diversos los especialistas que señalaron, en este sentido, el valor de los medios (Pablo del Río, 1996, Ángel Pérez Gómez, 1990) para hacer de la escuela un lugar no ficcional, para tender puentes entre lo verdadero y lo real o para reconocer que la escuela tiene que reconstruir el conocimiento experiencial como una de sus funciones necesarias aprovechando la instalación temática que tiene los medios masivos (...). Desde esta misma perspectiva, el tratamiento temático que hacen los medios puede ser reconocido como una maravillosa puerta de entrada al conocimiento, utilizando la metáfora de Howard Gardner (Gardner, 1997) (p. 78).

Hemos observado que en algunos jardines de infantes, en ciertas situaciones específicas, en el espacio de intercambio el docente comenta alguna noticia transmitida por los medios de comunicación. Por ejemplo, en el caso de los mundiales de fútbol.

c. El escenario de la producción

Según Litwin (2009b), esta escena se desplegó especialmente en la década de 1990 y se encuentra centrada en el valor de producir contenido para los medios. En este sentido, se crean mensajes y propuestas innovadoras, pero en este caso la innovación se vincula especialmente con la utilización de un medio en la enseñanza.

En los jardines de infantes, podemos observar que existen algunas propuestas específicas de implementación de propuestas radiales y de creación de periódicos en soporte papel y digital. Generalmente, se trata de propuestas laboriosas que comprometen a docentes y alumnos/as durante largas jornadas; por lo tanto, nos preguntamos junto a Litwin (2009b) si la cobertura curricular no resulta escasa en relación con la demanda del tiempo requerido para llevar a cabo propuestas tan complejas.

d. El escenario problematizador

En este escenario, las propuestas generan controversias. En el caso de la vinculación entre la escuela y los medios de comunicación, debemos reconocer que “ambas instituciones encierran lógicas diferentes y ofrecen respuestas distintas a las grandes preguntas que se hace la humanidad” (Litwin, 2009b, p. 79).

Los medios de comunicación promueven rasgos cognitivos nuevos (pensamiento atomizado, no relacional, no explicativo, no argumentativo, sin jerarquización semántica) que son opuestos a los que se pretende desarrollar en los diferentes niveles educativos, incluyendo al inicial.

Otra situación problemática que podemos encontrar en el jardín de infantes se refiere a que en muchas oportunidades los niños tienen mayores habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías que sus docentes.

“En resumen, se trata de escenas caracterizadas por la incompletud, la desarticulación, la inversión de situaciones consabidas que se exponen con total transparencia” (Litwin, 2009b, p. 79).

Hasta aquí, vinculamos los diferentes escenarios propuestos por Litwin (2009b) con las prácticas de enseñanza en el jardín de infantes.

A continuación, recuperaremos otra categoría teórica que resultará de suma pertinencia para seguir analizando dichas prácticas.

2. Inclusión de tecnologías: efectiva y genuina

Según Maggio (2012), la inclusión genuina de tecnologías implica la incorporación por parte de los docentes de los nuevos desarrollos tecnológicos con intenciones explícitas y coherentes, percibiendo, analizando e incluyendo los permanentes cambios sociales y culturales (que, como mencionamos en el segundo capítulo del presente trabajo, son cada vez más vertiginosos).

La contracara de la inclusión genuina es la inclusión efectiva, que se refiere a aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones forzadas y ajenas a la enseñanza (Maggio, 2009).

En casi todos los niveles educativos, la inclusión genuina implica un alto grado de *expertise* en los contenidos a enseñar por parte de los docentes. Ellos reconocen que las prácticas que se desarrollan en ámbitos no docentes han recibido una influencia considerable de las nuevas tecnologías; por lo tanto, omitirlas significaría el empobrecimiento de las propuestas de enseñanza.

En cambio, podemos afirmar que en el nivel inicial, dado que el núcleo de las propuestas didácticas no son los contenidos disciplinares en sentido estricto, la inclusión genuina de tecnologías adquiere otras características. Aquí, la inclusión genuina adquiere un sentido social, ya que

Por un lado, los sectores marginales demandan el acceso a nuevas tecnologías en la escuela como único lugar posible donde obtenerlo. En segundo lugar, los proyectos que incorporan nuevas tecnologías en los niveles básicos del sistema educativo requieren el trabajo en colaboración de diversos actores institucionales para poder llevarse a cabo. Finalmente, si hay un lugar donde las nuevas tecnologías se revelan como más potentes desde el punto de vista pedagógico, es en la provisión de una plataforma adecuada para la construcción social del conocimiento en el intercambio con otros sujetos que están más allá de las paredes del aula o de la institución escolar (Maggio, 2009, p. 66).

Es importante destacar la necesidad de una investigación que permite dilucidar el tipo de inclusiones de tecnologías que se están produciendo actualmente en los jardines de infantes, a partir del marco teórico propuesto por Maggio (2009 y 2012).

3. La enseñanza poderosa

Maggio (2012) sostiene que la inclusión genuina de tecnologías se encuentra centrada en una enseñanza poderosa. Los docentes son los únicos capaces de hacer que esta suceda, teniendo un espíritu optimista y alerta a la vez.

Las prácticas de enseñanza poderosa incluyen tecnologías, se destacan por lo que crean en las clases y especialmente porque perduran en los docentes y alumnos (Maggio, 2012).

En este capítulo, retomaremos algunas de las características que la autora identificó como propias de las prácticas de enseñanza poderosa y las vincularemos con la identidad propia del jardín de infantes.

- *Da cuenta de un abordaje teórico actual*, del modo de entender un tema de actualidad con todo aquello que pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. Según Gardner (2008), “la actualización es habilitada por la mente disciplinada, es decir, formada en disciplinas, cuya ausencia atenta contra la comprensión de las creaciones de los últimos siglos” (Maggio, 2012, p. 48). En este punto, la tecnología adquiere un rol central, ya que los nuevos entornos tecnológicos entran los modos en los que el conocimiento se construye y difunde. En algunos jardines de infantes, los contenidos no siempre se encuentran abordados desde la actualización teórica sino que a veces se repiten los mismos contenidos con las mismas fuentes y enfoques teóricos desde hace años. En cambio, hemos observado que en otras oportunidades sí se retoman los abordajes teóricos actuales para el tratamiento de ciertos contenidos.
- *Mira en perspectiva*, ya que enseña a modificar los puntos de vista. En este punto, es importante destacar que en el jardín de infantes las prácticas de enseñanza pueden sentar las bases para la modificación de los puntos de vista, teniendo a su vez en cuenta las características de la población que atiende (que en general tienen un pensamiento de tipo egocéntrico).
- *Está formulada en el tiempo presente* de “la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos” (Maggio, 2012, p. 55). En el jardín de infantes, en ocasiones observamos propuestas que se repiten en el tiempo. Por ejemplo, hemos observado que la propuesta de enseñanza en la unidad didáctica La familia en múltiples oportunidades se construye de la misma manera, sin importar el momento histórico en que se desarrolla, el contexto sociocultural de la comunidad educativa, etc. En cambio, podemos observar que en otras ocasiones esta propuesta de enseñanza retoma los abordajes teóricos actuales para dar cuenta de familias de múltiples tipos y con estructuras diversas.

- *Ofrece una estructura que en sí es original*, lo que implica “pensar que es posible alternar modos de tratamiento, bien emulando o bien yendo contra la lógica de construcción de la disciplina que se enseña; es poder cerrar la clase proponiendo un nuevo interrogante; es poder crear oportunidades para la imaginación...” (Maggio, p. 59).
- *Conmueve y perdura*, lo que implica un alto grado de involucramiento por parte del docente.

En conclusión, y retomando lo expuesto por Maggio (2012), podemos afirmar que el campo de la Tecnología Educativa es fértil para la experimentación desde propuestas que innoven y recreen el currículum, la enseñanza y el aprendizaje en el jardín de infantes, y que sirvan de prisma para repensarlos.

4. Materiales educativos

En primer lugar, resulta importante retomar lo expuesto en el capítulo IV en relación al respecto por el valor que el aprendizaje y el juego tienen para los niños; para ello, es conveniente dejar de considerarlos como fenómenos separados, y observar los aspectos que comparten y sus mutuas restricciones. Así, es posible pensar en una enseñanza que se enriquezca con las propuestas lúdicas, y en juegos que “vale la pena enseñar como ‘contenidos’ socialmente potentes para los niños pequeños y no solo porque escondan contenidos escolarmente definidos en un currículum” (Sarlé, 2008, p. 55).

Además, consideramos a los materiales educativos (en todas sus formas) como tecnologías. Por lo tanto, en esta sección consideramos fundamental retomar la postura dialéctica planteada en los primeros capítulos del presente trabajo (Buckingham, 2008). Así, quisiéramos afirmar junto a Área Moreira (2004) que los materiales didácticos son uno de los ejes vertebradores de muchas acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en cualquiera de los niveles educativos ya que las organizan y modelan.

Este autor sostiene que

Los medios y tecnologías para la información y comunicación deben ser considerados algo más que meros soportes físicos¹² transmisores de información o simples canales que vehiculan la comunicación entre un emisor y un receptor. Para distintos autores, los medios y tecnologías debieran ser conceptualizados como un conjunto de artefactos u objetos culturales que tienen la potencialidad de configurar y modular el pensamiento humano y las formas de representación del mismo, es decir, actúan como herramientas en la construcción social de la cultura. Esta capacidad de los medios como recursos de representación cultural viene condicionada por las prácticas culturales hegemónicas dominantes en cada período histórico, existiendo una interacción dialéctica entre los inventos de estas tecnologías y el contexto cultural en el que se emplean (Área Moreira, 2004, p. 5).

Asimismo, Litwin (2009b) distingue entre aquellos materiales creados por fuera del sistema educativo (y con otros fines), y los diseñados especialmente para el aula (en algunos casos, estos últimos han sido creados por los mismos docentes). Esto da cuenta de dos concepciones y estilos de uso diferentes. En la historia de los jardines de infantes y también en la actualidad, podemos encontrar estos dos tipos de materiales de enseñanza en los jardines de infantes.

Por otra parte, Martínez Bonafé (1992) (retomado en Muraro, 2013c, p. 4) afirmó que los materiales educativos constituyen:

... una teoría de la escuela. No solo es el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo del profesor y los alumnos. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da forma pedagógica.

En este sentido, es importante destacar junto a Muraro (2013c) que existen algunos factores que inciden en las características y funciones de los materiales educativos, tales como las diferentes concepciones didácticas y la tecnología del soporte. Así, a continuación realizaremos un recorrido por los materiales de enseñanza que se utilizaron en los jardines de infantes, muchos de los cuales aún tienen vigencia.

12 También son objetos físicos que vehiculan información codificada mediante formas y sistemas de símbolos que proporcionan al sujeto una determinada experiencia de aprendizaje. En este sentido, Escudero (1983) formuló la siguiente definición: "... [medio de enseñanza] es cualquier recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes con propósitos instructivos" (Escudero, 1983, retomado en Área Moreira, 2004, p. 9).

De acuerdo a lo explicitado en el capítulo IV del presente trabajo, el material educativo que se utilizó desde las primeras etapas del jardín de infantes fueron los “dones” de Froebel. Al respecto, es importante destacar que este *precursor* propuso actividades para estimular el desarrollo sensorial y perceptivo con material estructurado a tal fin (por ejemplo, esferas, cilindros, cubos lisos, cubos con cortes en las tres dimensiones, prismas). Malajovich (2000) afirma que los dones fueron el material creado por Froebel para ejercitar nociones tales como formas, colores, tamaños, etc., y propiciar el trabajo manual en los niños. Esta autora realiza un análisis retrospectivo de estos materiales didácticos, y afirma que el pedagogo alemán los utilizó para dirigir el pensamiento de los niños, y esto resultó contradictorio con sus propias ideas ya que planteó ejercitaciones artificiales sobre la base de nociones abstractas a las que los niños no podían otorgar sentido. Sin embargo, estos materiales revolucionaron la organización de los jardines de infantes y sentaron las bases de la Didáctica del nivel inicial. Este es el primer material de enseñanza específico destinado a la acción educativa en los jardines de infantes que fue utilizado durante varios años en Argentina.

Vallejo Salinas (2009) afirma que Froebel finalmente abandonó el uso del material didáctico que él mismo había creado ya que consideró que los dones nunca igualarían lo que sucede durante el juego espontáneo cuando el adulto participa para ayudar al niño con sugerencias y explicaciones. Sin embargo, en los jardines de infantes se continuaron utilizando estos materiales de enseñanza, y aún los encontramos presentes.

Asimismo, los materiales de enseñanza que fueron populares en los jardines de infantes argentinos (y se continúan usando) son los diseñados por María Montessori. Su objetivo central fue lograr el desarrollo motriz y sensorial, y muchos de estos materiales fueron autocorrectores, porque estuvieron presentados de manera tal de que los niños que no los manipularan correctamente descubran por sí mismos los errores cometidos y los corrijan (Bosch y Duprat, 2004).

Vallejo Salinas (2009) critica al material Montessori, ya que afirma que el mismo “enseña a hacer cosas útiles a través de actividades inútiles sin sentido en la vida e intereses vitales de los niños. ¿Para qué aprender a atar cordones en un bastidor si todos llevamos botas y zapatos?” (p. 201). En la actualidad, en muchas secciones se continúa usando este tipo de materiales.

Además, otra propuesta de enseñanza que podemos encontrar en los jardines de infantes actualmente se basa en la utilización del material de desecho, parte de la propuesta de Rosa (1866- 1951) y Carolina Agazzi (1870- 1945). Más conocidas como “las hermanas Agazzi”, postularon que

La educación infantil debe orientarse en el sentido de darle al niño oportunidades para que se manifieste libre y espontáneamente, lo cual no implica que el adulto deje de ejercer una continua vigilancia sobre él. (...) En el modelo agazziano se busca que el niño aprenda dándole oportunidad de obrar, para lo cual es preciso presentarle lo que es de su ambiente y responde a sus necesidades; es decir, que debe ser tomado en consideración inserto en su propio medio social y físico. De ahí la importancia que se le asignara a la lengua hablada en su comunidad así como a los elementos materiales que forman parte del medio físico en que ésta se halla ubicada (Bosch y Duprat, 2004).

Otra cuestión a destacar es que, en la etapa de Elaboración de planes y unificación de objetivos (1961 - 1988) descrita en el capítulo IV, la divulgación de las ideas de Jean Piaget creó “un impulso pedagógico encaminado a proporcionar más ocasiones de acción espontánea y experimentación con objetos” (Vallejo Salinas, 2009).

Por otra parte, en la actualidad aún se continúan usando en muchas secciones (especialmente las de 4 y 5 años), los cuadernillos de aprestamiento creados por los docentes, o bien por las editoriales. Harf y otras (1999) afirman que “éstos proponen una serie de actividades de ejercitación de las nociones, que partiendo de un ‘aparente’ fundamento en la teoría psicogenética de Piaget, terminan dando una propuesta fuertemente empirista” (p. 69). Esto se vincula con lo expuesto anteriormente en relación a la función del jardín de infantes, ya que el objetivo central de estos cuadernillos suele ser la preparación para la escuela primaria.

Carbone (2013) analiza diversas reiteraciones que se sucedieron en las sucesivas cohortes de manuales a lo largo de cuatro décadas, especialmente en los niveles primario y medio del sistema educativo. Resultaría interesante investigar cuáles son las reiteraciones que se pueden hallar en los materiales didácticos escritos destinados al nivel inicial, y conocer qué concepciones didácticas y de la tecnología educativa implican. También resultaría pertinente analizar la vinculación entre los textos, la propuesta editorial, los documentos curriculares y las prácticas docentes. En este punto, Carbone (2013) distingue entre los *consumos* y los *usos activos*, que son

las modalidades de empleo de los libros de texto en las que las condiciones institucionales y profesionales son débiles para sostener la singularidad de los procesos de enseñanza sin eludir las expectativas de logro que deberían ser equivalentes, aún bajo la vigencia de los *diseños curriculares compatibles* (p. 17).

En este punto, se abren diversas líneas de investigación para desarrollar.

Por último, es importante destacar que en los últimos años en los jardines de infantes paulatinamente se comenzaron a difundir algunas propuestas de enseñanza que incluyen nuevas tecnologías, tal como analizaremos a continuación.

5. La informática como recurso didáctico

a. Recorrido histórico

Muraro (2013b) sostiene que, desde sus inicios, la Informática estuvo asociada a los recursos educativos. Si bien posteriormente se incluyó como nuevo objeto de conocimiento escolar en el currículum, en la actualidad también continúa siendo considerada como soporte de materiales educativos. En el caso de muchos jardines de infantes, se observa el lugar que la Informática tiene en tanto soporte de materiales educativos, ya que en la “hora de Informática”¹³ los alumnos realizan actividades vinculadas con los contenidos que están abordando en la sala. Sin embargo, podemos hipotetizar que en el espacio curricular específico de Informática los alumnos a su vez paulatinamente se van apropiando de la tecnología del soporte, introduciéndose al saber de la lógica de un determinado conocimiento informático. De hecho, Muraro (2013b) sostiene que

En el nivel inicial y primeros años de la formación general básica, la escuela debe proveer de un ambiente de inmersión tecnológica sobre el cual interactúen niños y docentes. (...)... exponiendo los alumnos sus criterios de trabajo sin que la enseñanza de las técnicas se anticipe a las estrategias cognitivas que despliegan. Esta inmersión cultural se promueve en la medida que los docentes son usuarios frente a sus alumnos de los recursos informáticos de uso habitual, y a través de las posibilidades de

¹³ Al respecto, Muraro (2013b) sostiene a partir de los años '80 en Argentina, “se incluyó un nuevo miembro en la comunidad educativa, el *docente de Informática*, poseedor de la suma de conocimientos tecnológicos, dueño de un espacio propio y de recursos especiales” (p. 23).

interacción entre pares. Es evidente que esta situación lleva a planteos organizativos de los espacios que albergan a las computadoras, las modalidades y horarios de acceso o planteos organizativos del aula donde habitualmente realizan sus trabajos docentes y alumnos (p. 52).

En relación a los softwares educativos que se utilizan en las sala de informática, podemos observar que en los últimos años hubo un crecimiento exponencial de los mismos. Así, Muraro (2013b) afirma que se modificó el eje sobre el cual giraban las preocupaciones escolares. Durante un tiempo, la búsqueda y selección de software educativo pasó a tener un lugar privilegiado; sin embargo, en muchas ocasiones no se produjo un adecuado análisis de la propuesta didáctica y del tipo de mediación del conocimiento que ofrecían. Esta situación motivó la elaboración de criterios de valoración y catalogación de los softwares educativos, enfoque es rechazado por McDougall y Squires (1997) porque centraliza la atención en las características de los programas, en detrimento del análisis de la propuesta didáctica. En este sentido, los autores proponen un nuevo paradigma para reflexionar sobre el software educativo que se enfoca en el uso, haciendo hincapié en consideraciones educativas como las interacciones en el aula, las teorías de los procesos de aprendizaje y las cuestiones curriculares.

b. Nuevas tendencias: aplicaciones educativas

Maggio (2012) sostiene que las nuevas tendencias pueden permitir crear propuestas de enseñanza poderosa, al ponerlas en práctica, documentarlas, analizarlas y reconstruirlas teóricamente. Esto implica también un alto grado de atención por parte de los docentes para identificar y conocer otras nuevas tendencias. En este mismo sentido, Buckingham (2008) afirma que es imperioso que la escuela asuma un rol mucho más activo ante las nuevas tendencias.

Así,

Si la inclusión genuina como categoría teórica construida en la investigación sobre la enseñanza universitaria tenía sentido epistemológico, el reconocimiento de lo que los niños y jóvenes que son nuestros alumnos experimentan con la tecnología en sus prácticas cotidianas tiene sentido cultural. Efectuar los dos reconocimientos y crear propuestas pedagógicas que incluyan ambos sentidos – epistemológico y cultural – es a mi entender uno de los mayores desafíos de la docencia en los escenarios de la contemporaneidad (Maggio, 2012, p. 23).

Entonces, podemos vislumbrar junto a Litwin (2009b) el campo de la pedagogía cultural desplegada por la televisión, los videojuegos, Internet, la publicidad, los juguetes, las revistas y los diarios, entre tantos otros espacios en el que se configura la mente de los niños que asisten al jardín de infantes. Generalmente, los citados lugares y sus producciones no han sido pensados como espacios educativos. En este punto, coincidimos con Litwin (2009b) en que los docentes debemos convertirnos en analistas críticos, apropiarnos de estos espacios, estudiarlos y analizarlos teniendo en cuenta especialmente cuáles son las razones por las que se imponen en los espacios de entretenimiento de las poblaciones infantiles. Se plantea así un nuevo rol docente, estudioso de la cultura infantil, que puede conocer e interpretar de qué se tratan los múltiples estímulos que les llegan diariamente a los niños en todos los espacios y “tiende un puente para dotarlos de significado, reorientar sus propósitos y apropiarse de ellos” (p. 74).

Asimismo, en relación a las tendencias en el ámbito de la educación infantil, coincidimos con Maggio (2012), quien menciona que

Muchos niños que viven en los grandes centros urbanos y se relacionan desde su primera infancia con juegos en entornos tecnológicos más o menos sofisticados, estos configuran uno de los modos a través de los cuales entienden el mundo. Esos entornos obran como aquellas tecnologías definitorias (Bolter, 1988), metáforas que ayudan a organizar la comprensión en el marco de una cultura (p. 22).

De esta manera, podemos observar que en la actualidad las aplicaciones de software (tanto las creadas con objetivos educativos como las que tienen fines recreativos) ocupan un lugar importante en la vida cotidiana de los niños de entre 0 y 5 años, especialmente a través de su uso en tabletas electrónicas y teléfonos celulares. Esto se vincula a la importancia del juego en el ser humano que describimos en el capítulo IV del presente trabajo.

En este punto, consideramos necesario destacar junto a Buckingham (2008) la “explosión” que sucedió hace unos años en relación al mercado de los materiales diseñados para niños pequeños. Las empresas se dirigen a un mercado dual, ya que por un lado intentan satisfacer las expectativas de los padres (que buscan actividades educativas para sus hijos); por otro lado, las

compañías también buscan la persuasión de los niños para que usen estos programas en su tiempo libre¹⁴ (por lo tanto, deben resultar placenteros y entretenidos).

Buckingham (2008) sostiene que la búsqueda de la satisfacción de este mercado dual esto explica el surgimiento del “entretenimiento educativo”, una combinación híbrida de educación y entretenimiento basada en material visual, formatos narrativos o propios de los juegos y estilos de apelación menos formales y didácticos.

Además de ocupar un lugar cada vez mayor en la vida de ciertos niños, estos software intentan ser una “alternativa glamorosa para el aparente tedio de buena parte de las actividades escolares”. Al respecto, es importante destacar que los niños suelen diferenciar claramente los momentos de aprendizaje y los momentos de juego en el jardín de infantes (Harf y otras, 1999; Sarlé, 2001).

Asimismo, Maggio (2012) advirtió la importancia de evitar el “diseño por aplicaciones”, que implica que las mismas se superponen a la propuesta didáctica, que empieza a girar en torno a ellas en lugar de hacerlo en torno a los propósitos de la enseñanza.

Por último, debemos señalar que actualmente continúa existiendo la brecha señalada por Buckingham (2008) entre las experiencias de los niños fuera y dentro de la escuela, ya que los usos de aplicaciones y de internet en la misma son mucho más limitados y restringidos que en los hogares. Buckingham (2008, p. 156) afirmó que

... necesitamos salvar la ‘nueva brecha digital’ entre las escuelas y las culturas extraescolares de los niños (...). Sin embargo, si hemos de lograr ese objetivo, va a ser necesario ir mucho más allá de la adopción de un enfoque defensivo unidimensional. En lugar de incurrir en la mera celebración, necesitamos pensar una manera de participar en las culturas extraescolares de nuestros niños mucho más rigurosa y crítica, pero también más creativa.

¹⁴ En este punto, Buckingham (2008) afirmó que “... las actividades de los niños en su tiempo libre están cada día más privatizadas y mercantilizadas (...). Una consecuencia inevitable de este fenómeno es que los mundos sociales y mediáticos de los niños son cada vez más desiguales (...) La brecha digital ya no es solo una cuestión de acceso a equipos, también tiene que ver con la calidad del equipo y la conexión a Internet, con las habilidades y el ‘capital cultural’ que se requieren para usarlo” (pp. 114 – 115).

En este capítulo, pudimos reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza con tecnologías en el primer ciclo del nivel inicial, teniendo en cuenta especialmente cuáles son los escenarios propios de la inclusión de tecnologías en las aulas y los vinculamos con los jardines de infantes.

Dicha inclusión puede ser genuina o efectiva, y también reflexionamos acerca de sus características particulares en los jardines de infantes. Luego, abordamos el concepto de enseñanza poderosa, que se encuentra vinculado a la inclusión genuina de tecnologías. Continuamos nuestro recorrido abordando la cuestión de los materiales educativos en el jardín de infantes y luego nos introducimos en la informática como recurso didáctico, comenzando por un recorrido histórico y finalizando con las nuevas tendencias (aplicaciones educativas).

Así, se plantea la reflexión en torno a la necesidad del cambio educativo en los jardines de infantes, cuestión que abordamos en el próximo capítulo.

VI. HACIA EL CAMBIO EDUCATIVO

Lipsman (2009) propone recuperar el lugar de la evaluación, lo que implica la construcción de un espacio que genere información respecto de la calidad de la propuesta de enseñanza, juzgando el valor de la enseñanza y del aprendizaje. Maggio (2012, p. 171) comparte esta idea, ya que afirma que “cuando el objeto de la evaluación son las prácticas de la enseñanza y el propósito de la evaluación es su enriquecimiento, entonces podemos avanzar en la definición del diseño desde el que las abordaremos en nuestra construcción evaluativa”. En definitiva, adherimos también a lo plantado por Santos Guerra (1995), quien afirmó que reflexionar sistemática y colegiadamente sobre la práctica es imprescindible para comprenderla y mejorarla.

El cambio educativo debe estar basado en un proceso de evaluación sistemático, en donde no solo se evalúe a los alumnos y los docentes, sino también a la institución. La evaluación debe estar al servicio de la mejora de las prácticas educativas, ya que no se puede lograr una transformación profunda y real de la educación sin una evaluación adecuada (Lipsman, 2009).

En relación al cambio en las escuelas, Fullan (2002) afirma que necesitamos realizarlo porque actualmente las mismas no son organizaciones que aprenden (Fullan, 1995).

Necesitamos, especialmente, promover la *‘reculturización’*, la creación de *‘nuevos’* tiempos y la *‘reestructuración’* de las mismas. La reestructuración es un lugar común y todo lo que hace es alterar el horario y los roles formales. La *‘reculturización’* (...) transforma los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación. La construcción de nuevos tiempos (*‘retemporalización’*) aborda la cuestión de cómo el tiempo puede usarse de manera más fructífera tanto para los profesores como para los estudiantes. La *‘reculturización’* y la *‘retemporalización’* deberían conducir la reestructuración porque ya sabemos que ocasionan una gran diferencia en el aprendizaje, aunque son muy difíciles de cambiar. También hemos dicho que las escuelas deben radicalmente reestructurar sus relaciones con el entorno. Las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables tanto como puedan hacer los profesores en esta dirección (Fullan, 2002, p. 12).

En este contexto, el autor sostiene que resulta fundamental destacar que el sistema educativo (incluyendo al jardín de infantes) debe conectarse cada vez más con su entorno, estableciendo nuevas alianzas con grupos con los que hasta ahora no habían tenido mucha relación en el pasado (como la comunidad, los negocios, los gobiernos, las universidades, etc.).

Sobre las razones del cambio, Gardner (2008) distingue dos: por un lado, las prácticas actuales no son operativas; por otro, el mundo está cambiando de forma significativa. Así, en relación a la dirección del cambio, resulta fundamental retomar a Gardner (2008), quien construyó una serie de tipologías de mentes que serán necesarias para el futuro y que debemos empezar a cultivar desde el momento actual en el jardín de infantes.

- La *mente disciplinada* domina un tipo significativo de cognición que caracteriza una disciplina académica, un oficio o una profesión. Las investigaciones dan como resultado que es necesario dedicar diez años al dominio de una disciplina.
- La *mente sintética* recaba información de diversas fuentes, la evalúa objetivamente y la reúne de forma que adquiera sentido para sí mismo y para los demás. Esta capacidad es crítica actualmente, debido al vertiginoso incremento del volumen de la información, de acuerdo a lo explicitado en el capítulo II del presente trabajo.
- La *mente creativa* toma como base a las dos anteriores y abre nuevos caminos.
- La *mente respetuosa* observa y acepta las diferencias entre los individuos y los grupos humanos, trata de comprenderlos a esos 'otros' y trabajar con ellos de forma efectiva.
- La *mente ética* reflexiona acerca de la naturaleza del propio trabajo y sobre las necesidades y deseos de la sociedad en que vivimos.

Entonces, a la hora de plantearnos cuál debería ser la dirección del cambio educativo, debemos tener en cuenta las mentes que se precisarán en el futuro y que debemos empezar a cultivar desde el momento actual en el jardín de infantes.

Tampoco podemos soslayar la existencia de una "gramática escolar" (Tyack y Tobin, 1994, retomados en Romero, 2007) y de una "gramática del cambio" (Romero, 2007). En el contexto actual (ver capítulo II), ambas gramáticas requieren ser reformuladas.

La primera se refiere a formas culturales (estructuras profundas de sentido) que constituyen la identidad de esas organizaciones que llamamos escuelas (Romero, 2007). Esta gramática

... construida sociohistóricamente, obedece a un canon moderno que en la actualidad resulta en crisis. Admitir la existencia de una gramática escolar no significa negar los cambios que efectivamente se han venido produciendo en los modelos escolares pero

sí advierte sobre la vulnerabilidad de esos cambios en la medida en que las estructuras escolares más profundas resisten (Romero, 2007, p. 3).

Asimismo, la “gramática del cambio” se constituye bajo los principios modernos de universalidad, regularidad y progreso. La misma implica una lógica determinada (centro – periferia; arriba – abajo y afuera – adentro) que, en la última década, se cuestiona y es reemplazada por nuevas concepciones del cambio, como la de “mejora escolar” (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997, retomados en Romero, 2007):

- La escuela es el centro del cambio: implica adecuar los cambios a la realidad de las escuelas, y también superar la visión del aula o del sistema educativo como escala de intervención.
- Se requiere de un planeamiento sistemático: la mejora es un proceso que dura varios años y debe ser cuidadosamente planificado.
- Desarrollar condiciones internas de la escuela: no sólo referidas a la enseñanza, sino también a la cultura escolar, la gestión de recursos, etc.
- Establecer metas: las metas son particulares para cada escuela y reflejan el futuro deseable que orienta el proceso.
- Se necesita una perspectiva multi-nivel: es importante considerar el contexto en que se inserta la escuela, el nivel de aula, y el nivel individual del alumno.
- Las estrategias de desarrollo están integradas: implica relaciones entre los enfoques de ‘arriba-abajo’ y de ‘abajo-arriba’.
- Existe una tendencia hacia la institucionalización: la mejora implica que el cambio ha de ser sostenible en el tiempo, en recurso, estructuras y pautas culturales escolares.

Entonces, tenemos que recordar junto a Fullan (2003) que los cambios educativos suelen oscilar entre el control excesivo y el cambio (Pascale, 1990, retomado en Fullan, 2003). El control excesivo no funciona, ya que el proceso de cambio es de una complejidad incontrolable e inevitable.

En este sentido, Fullan (2003) establece las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio:

- Lección 1: Lo importante no se puede imponer por mandato (cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer).

- Lección 2: El cambio es un viaje, no un proyecto establecido (el cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y a veces es perverso).
- Lección 3: Los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos).
- Lección 4: La visión y la planificación estratégica son posteriores (las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran).
- Lección 5: El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo (no existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario).
- Lección 6: Ni la centralización ni la descentralización funcionan (son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba).
- Lección 7: Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito (las mejores organizaciones aprenden externa e internamente).
- Lección 8: Todas las personas son agentes de cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen la protección definitiva).

En este proceso, el rol de los directivos de las escuelas (incluyendo a los jardines de infantes) es central. Latorre, Lion, Maggio y otros (2012) retoman a Fullan (1993), quien identifica tres dimensiones del rol del director para gestionar los procesos de mejora y crecimiento institucional:

- El director como maestro.
- El director como diseñador de condiciones institucionales que promuevan un aprendizaje auténtico y significativo por parte de la comunidad educativa.
- El director como administrador; es decir, como constructor de espacios de acción e intervención con el contexto social, político y cultural más amplio, que expanda y permita enriquecer las actividades y experiencias institucionales.

En definitiva, cuando reflexionamos acerca del cambio educativo, debemos enfocarnos en la evaluación como proceso de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y también de las instituciones. Además, el cambio debe tener en cuenta cuáles son las mentes necesarias para el futuro que el jardín de infantes debe comenzar a cultivar, y que debe existir un paradigma sobre el cambio educativo diferente al que existe actualmente.

VII. CONCLUSIONES

Para concluir el presente trabajo, quisiera apropiarme de las palabras de dos de las principales referentes de la Tecnología Educativa como disciplina.

En primer lugar, resulta importante destacar que Litwin (2009a) afirmó que los espacios escolares necesariamente deben ser nuevos, porque se modificaron tanto los contextos como las generaciones que hoy asisten al sistema educativo. La escuela fue cambiando su lugar y su perspectiva para el futuro, pero es fundamental que no cambie sus sueños más profundos:

... tener memoria de elefante para recordar lo que vale la pena, abrir la puerta para ir a jugar pensando en la aventura del conocer, descubrir misterios en las propuestas didácticas, pero por sobre todas las cosas soñar con un mundo mejor, más justo y más fraterno. ¿Podrán las tecnologías ayudarnos a conseguirlo? (p. 11).

En este mismo sentido, Maggio (2012) declara firmemente la necesidad de reinención por parte de la escuela, y aquí las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen múltiples oportunidades para que esto sea posible, lo que implica concebir una Tecnología Educativa recreada” y “revisar la enseñanza a través de la tecnología”.

Esta transformación tendrá lugar si los docentes “se hacen cargo de estas enormes oportunidades para poner en juego sus ideas más brillantes y hacer realidad sus sueños pedagógicos” (Maggio, 2012).

Entonces, nos preguntamos:

- ¿Qué escenarios podemos encontrar en la historia de las prácticas de enseñanza en el jardín de infantes?
- ¿Cuáles son los escenarios de inclusión de tecnología más típicos en los jardines de infantes actuales?
- ¿Qué tipo de inclusiones de tecnologías se están produciendo actualmente en los jardines de infantes?
- La introducción de las tecnologías en las escuelas ofrece una gran oportunidad para enriquecer la enseñanza, ¿el jardín de infantes se está apropiando de la misma? ¿Cómo?
- Dado que el juego forma parte de la identidad del jardín de infantes ¿qué rol tendrá en estas inclusiones genuinas?

- ¿Podremos recuperar el valor del juego a través de la inclusión genuina de tecnologías en las prácticas de enseñanza en los jardines de infantes?

En conclusión, y retomando lo expuesto por Maggio (2012), podemos afirmar que el campo de la Tecnología Educativa es fértil para la experimentación desde propuestas que innoven y creen el currículum, la enseñanza y el aprendizaje en el jardín de infantes, y que sirvan de prisma para repensarlos. Esperamos poder aprovechar esta enorme oportunidad.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Área Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en educación*. Madrid: Pirámide. Cap. Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Caracterización y tipos.
- Argentina. Ley N° 1420 de educación común. 1884.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Documento sobre aprendizajes prioritarios para nivel inicial y primer ciclo de EGB/ nivel primario. 2004.
- Argentina. Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006.
- Bosch, L y Duprat, H. (2004). *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Carbone, G. (2013). *Libros de texto y prescripciones curriculares desde la recuperación de la democracia hasta la actualidad*.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Recuperado de: http://ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20III/lecturas/Problemas_gestion_educativa1.pdf
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2003). "Panorama de la Era de la Información en América Latina ¿es sostenible la globalización?" En: *¿Es sostenible la globalización en América latina?* Santiago de Chile: FCE.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cruder, G. (2003). Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares. Luján: Universidad Nacional de Luján. En: Carbone, G. *El libro de texto en la escuela*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Cruder, G. El texto de imagen en la educación a distancia: un breve recorrido sobre los conceptos involucrados en su utilización y análisis. *RUEDA, Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia, 2009, 7*.
- Cruder, G. La biblioteca infantil "General Perón": una propuesta comunicacional para la formación ciudadana de los niños. *Revista Question, 31, invierno 2011*.
- Cuban, L. (2003). *Oversold & underused. Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

- De Pablos Pons, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Aljibe.
- Escolano Benito, A. (2012). *El manual como texto. La textualidad de un manual*. Berlanga de Duero: Universidad de Valladolid. Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Fullan, M. El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1- 2), 2002. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2003). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Barcelona: Akal. Cap. 3, “La complejidad del proceso de cambio”.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P. y otros. (1999). *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Latorre, M., Lion, C., Maggio, M., Massnatta, M., Penacca, L., Perosi, M. V., Pinto, L. y Sarlé, P. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad*.
- Lion, C. (2009). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En: Litwin, E. (comp.) (2009a). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lipsman, 2009. Los misterios de la evaluación en la era de internet. En: Litwin, E. (comp.) (2009a). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (comp.) (2009a). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2009b). Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente. En: de Pablos Pons, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Aljibe.
- Maggio, M. (2009). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En: Litwin, E. (comp.) (2009a). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Malajovich, A. (comp.) (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Mansur, A. Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase. En: Litwin, E. (comp.) (2009a). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McDougall, M. y Squires, D. (1997). *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Madrid: Morata.

- Molinas, I. (2009). Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza. En: Litwin, E. (comp.) (2009a). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Muraro, S. (2013a). *La informática como recurso didáctico*.
- Muraro, S. (2013b). *Una mirada a la historia de la Informática Educativa*.
- Romero, C. A. Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. El caso de la escalera vacía. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 2007.
- Sahlberg, P. (2003). *El cambio educativo en Finlandia*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 4 y 5.
- Sancho Gil, J. La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En: de Pablos Pons, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1995). "Estrategias para la evaluación interna de centros educativos" (Capítulo X), en *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sarlé, P. M. (2000). La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. Ponencia presentada en la 23ª Reunión Anual de ANPED (GT 7). Caxambú. Recuperada de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.PDF>
- Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. M. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sarlé, P. M. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Vallejo Salinas, A. Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. *CEE Participación Educativa*, 12, 2009, pp. 194-206. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-vallejo-salinas.pdf>