



---

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

---

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRO 2014

## **Prácticas de enseñanza con tecnologías en el jardín de infantes: su historia**

PEREIRA DE LUCENA, María Julia

## **Prácticas de enseñanza con tecnologías en el jardín de infantes: su historia**

Autora: María Julia Pereira de Lucena

Centro de trabajo: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

Correos electrónicos: [mjuliaLucena@gmail.com](mailto:mjuliaLucena@gmail.com) [jlucena@uces.edu.ar](mailto:jlucena@uces.edu.ar)

## **I. Introducción**

En el presente trabajo, nos proponemos analizar las características centrales de las prácticas de enseñanza con tecnologías en el jardín de infantes, deteniéndonos especialmente en su historia.

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 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**

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.

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 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.

En este apartado, 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: la Tecnología Educativa.

### III. TECNOLOGÍA EDUCATIVA

En este apartado, nos enfocaremos en qué es la tecnología y qué ciclos recurrentes podemos encontrar a lo largo de la historia de la Tecnología Educativa.

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).

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). Sin embargo, es importante destacar 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).

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 ciclos que componen el nivel inicial. Dicho nivel es el primero del sistema educativo argentino.

El jardín de infantes fue fundado a mediados del siglo XIX, y tiene una identidad propia, que se ha ido construyendo en el transcurso de su historia. Dicha

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).

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.

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 Froebel<sup>1</sup>, quien al reconocer al juego como actividad específicamente infantil, ocupó un lugar privilegiado en el nivel inicial (Bosch y Duprat, 2004)<sup>2</sup>. 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 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.

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).

---

<sup>1</sup> 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.

- 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 Froebel 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.

*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.

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 Cossettini<sup>3</sup> comienzan a difundir el método propuesto por María Montessori<sup>4</sup>. Este método hace hincapié en la

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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).

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.

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

En esta etapa se producen los primeros documentos oficiales que describen la “educación *preescolar*”<sup>5</sup> 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

---

<sup>5</sup> 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.



“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).

En este apartado, 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. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON TECNOLOGÍAS EN JARDINES DE INFANTES

Iniciaremos este apartado destacando 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 *dísfraza* 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: 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.

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).

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 apartado, 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 en 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.

## 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.
- 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, 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 recreen 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. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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](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.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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>