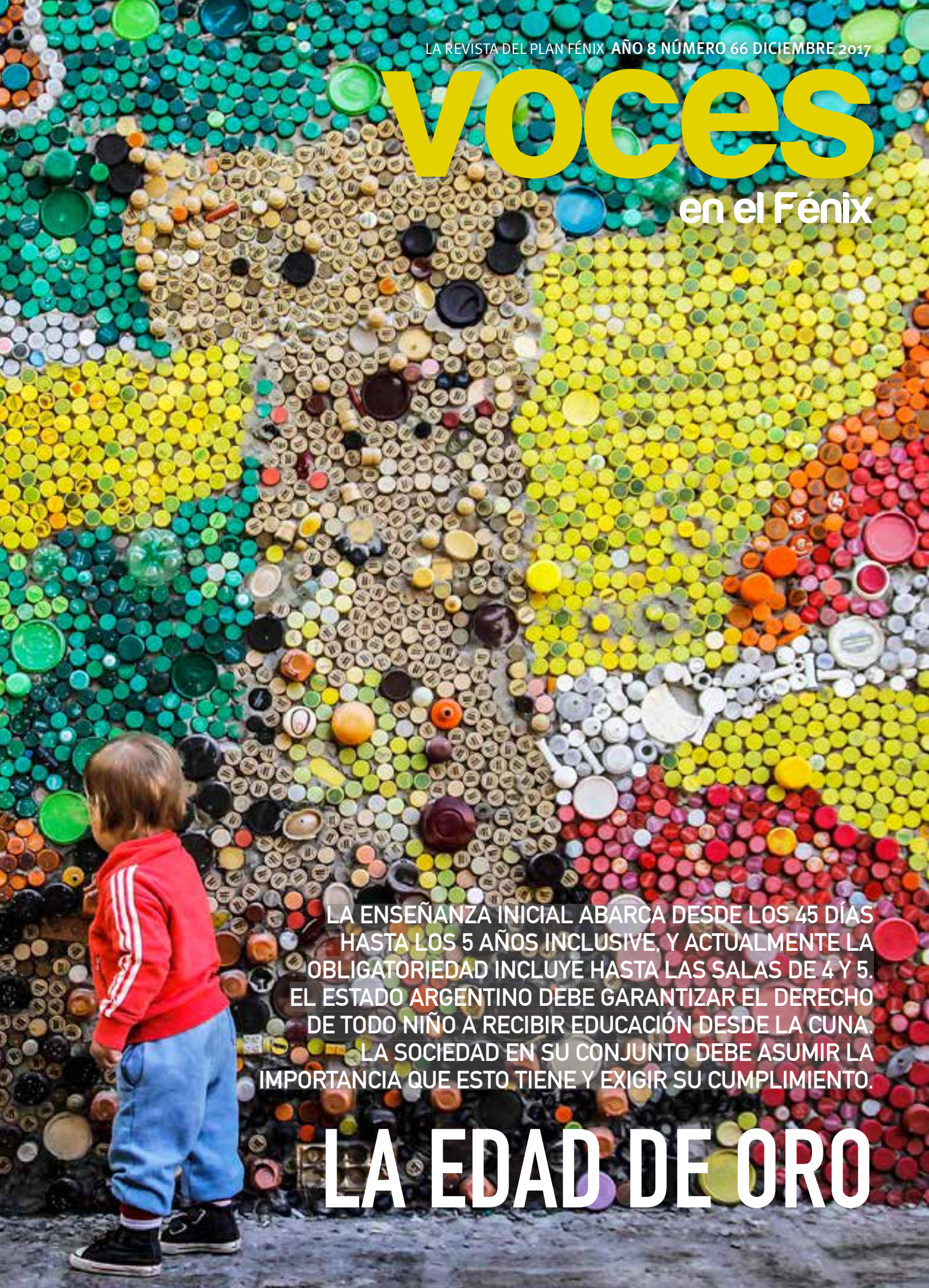


vooces

en el Fénix



LA ENSEÑANZA INICIAL ABARCA DESDE LOS 45 DÍAS
HASTA LOS 5 AÑOS INCLUSIVE, Y ACTUALMENTE LA
OBLIGATORIEDAD INCLUYE HASTA LAS SALAS DE 4 Y 5.
EL ESTADO ARGENTINO DEBE GARANTIZAR EL DERECHO
DE TODO NIÑO A RECIBIR EDUCACIÓN DESDE LA CUNA.
LA SOCIEDAD EN SU CONJUNTO DEBE ASUMIR LA
IMPORTANCIA QUE ESTO TIENE Y EXIGIR SU CUMPLIMIENTO.

LA EDAD DE ORO

sumario

n°66

diciembre

2017

editorial

EDUCACIÓN INICIAL: BASE
PARA PROPICIAR IGUALDAD
DE OPORTUNIDADES

Abraham Leonardo Gak

VERÓNICA KAUFMANN y CLAUDIA LOYOLA Presentación **6 ROSANA PONCE**
La educación inicial argentina **14 MARINA VISINTÍN** Guarderías, Jardines
Maternales, Comunitarios, Centros de Primera Infancia... **22 CLARISA LABEL**
Los jardines comunitarios **32 NANCY MATEOS** Estrategias de atención a la
primera infancia y fortalecimiento de las familias **40 ROXANA PERAZZA**
Concepciones alrededor de niño y las definiciones de políticas públicas **4 ANA**
MALAJOVICH La situación actual del nivel inicial **54 PATRICIA REDONDO** La
obligatoriedad de tres años en la educación inicial **62 SANDRA NICASTRO**
Algunas particularidades y características de las dinámicas institucionales
de los jardines de infantes, jardines maternales, escuelas infantiles **70**
ANALIA VERÓNICA QUIROZ De la dependencia de la escuela primaria a la
actualidad **78 TERESA CHIURAZZI** El jardín (de infancia) de los tesoros **86**
CECILIA BALBI La brújula de la educación en la primera infancia **96 LAURA**
SANTILLÁN Familias, comunidades y la demanda por el jardín de infantes
104 CLAUDIA LOYOLA La gestión institucional en espacios educativos para
la primera infancia **112 LILIANA LABARTA** Una vieja tensión para pensar la
Educación Maternal hoy **120 ROSA WINDLER** La formación de docentes de
nivel inicial **128 ELISA SPAKOWSKY** La formación docente en cuestión **136**
VERÓNICA KAUFMANN Docentes de nivel inicial en contextos socioeducativos
diversos **142 ANALÍA GARCÍA y LUJÁN ROSALES** De madres cuidadoras a
educadoras populares **150 MÓNICA FERNÁNDEZ PAIS** Organización y lucha
docente en el Nivel Inicial **156 VALERIA DOTRO** Contenidos audiovisuales
para la infancia **164 NATALIA SGANDURRA, MELINA D. VARELA e IRENE**
STRAUSS Las Abuelas de Plaza de Mayo y el Derecho a la Identidad **170**

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Decano

César Humberto Albornoz

Secretario de Investigación

Adrián Ramos

Secretario de Transferencia de Gestión Tecnológica

Omar Quiroga

Vicedecano

José Luis Franza

Secretario de Bienestar Estudiantil

Marcelo Conti

Secretario General

Gustavo Montanini

Secretario de Graduados

Rubén Arena

Secretario de Relaciones Académicas Internacionales

Humberto Luis Pérez Van Morlegan

Secretario Académico

Pablo Rota

Secretario de Posgrado y Relaciones Institucionales

Catalino Nuñez

Secretaria de Doctorado y Posdoctorado

María Teresa Casparri

Secretaria de Hacienda y Administración

Carolina Alessandro

CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Claustro de Graduados

TITULARES

Gabriela Verónica Russo

Luis Alberto Cowes

Rubén Arena

María Jose Canals

Claustro de Alumnos

TITULARES

Mauro Roberto Sartori

Carla Joana Kranevitter

Antonio Benito Ambrune

Ena Ailin Andrada

SUPLENTES

Roberto Darío Pons

Daniel Roberto González

Juan Manuel Oro

Adrián Zappia

SUPLENTES

Julian Gabriel Leone

Jonatan Rafael Barros,

Antonella Cesare

Ignacio David

Voces en el Fénix es una publicación del Plan Fénix

ISSN 1853-8819

Registro de la propiedad intelectual en trámite.



Los artículos firmados expresan las opiniones de los autores y no reflejan necesariamente la opinión del Plan Fénix ni de la Universidad de Buenos Aires.

staff

DIRECTOR

Abraham L. Gak

COMITE EDITORIAL

Eduardo Basualdo

Oscar Oszlak

Fernando Porta

Alejandro Rofman

Ricardo Aronskind

COORDINACIÓN TEMÁTICA

Claudia Verónica Loyola y Verónica Kaufmann

SECRETARIO DE REDACCIÓN

María Sol Porta

PRODUCCIÓN

Paola Severino

Erica Sermukslis

Tomás Villar

CORRECCIÓN

Claudio M. Díaz

DISEÑO EDITORIAL

Martín Marpons

DESARROLLO Y DISEÑO DEL SITIO

Leandro M. Rossotti

Carlos Pissaco

Córdoba 2122, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono 5285-6819. www.vocesenelfenix.com / voces@vocesenelfenix.com

EDUCACIÓN INICIAL: BASE PARA PROPICIAR IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Cuando, a fines del siglo XIX, se sancionó la ley 1420 que establecía la obligatoriedad de la escuela primaria, su gratuidad y su laicidad, la Argentina dio un paso enorme en aras de establecer las condiciones de equidad para acceder al nivel de educación imprescindible como derecho inalienable para cualquier ciudadano.

Con posterioridad, la enseñanza media de carácter elitista fue también sufriendo transformaciones debido a la demanda consecuente con la evolución de los tiempos.

Por último, a comienzos del siglo XX, con el objeto de colocar la enseñanza superior –es decir, la universitaria– también en condiciones de acceso más abierto, se la incorporaba dentro del régimen de enseñanza a cargo del Estado.

En el ínterin, se hizo carne la necesidad de ofrecer a los niños una instancia de formación educativa previa al inicio de la escuela primaria. Sin embargo, en aquel entonces aún no se habían desarrollado los principios rectores de esa etapa, por lo que el financiamiento de esta instancia quedaba en manos de los padres.

El progreso del conocimiento con respecto a las implicancias de la formación de cada individuo desde temprana edad, señaló la importancia que adquiere la educación en los niños desde el inicio de sus vidas hasta los 5 años. Esto trajo aparejado el incremento de una demanda que, al día de hoy, no ha sido atendida en plenitud.

La obligatoriedad por ley se extendió recientemente a los 4 años. Sin embargo, aún hoy el Estado no responde con la oferta institucional acorde con las necesidades sociales; por otra parte, la mayoría de la oferta para las edades de 0 a 3 años está en manos privadas y, muchas veces, su costo difícilmente puede ser atendido por la población de escasos recursos, lo que acentúa una importante desigualdad de oportunidades en la población.

Es por ello que deberíamos decir que el concepto de igualdad de oportunidades básico en una democracia progresista e inclusiva no se cumple en nuestro país.

Para una etapa tan fundamental de la vida como son los primeros años, el sistema debería atender de manera integral las necesidades de cada chico, acompañando a las familias en la tarea de asegurar su cuidado, atención y educación. Esto debe ser enfatizado con mayor insistencia en el caso de los sectores más vulnerables de la población porque, en muchas ocasiones, la escuela constituye un sostén central de la dinámica familiar. Solo por mencionar un ejemplo, una buena oferta pública de jardines de infantes y maternales ayudaría a los padres y a las madres a disponer de mayor grado de libertad horaria para capacitarse o buscar empleos mejores y en condiciones legales de contratación, disminuyendo así la fragilidad de su posición en el mercado laboral.

Es conveniente insistir en que esa escuela de la que hablamos no puede ser responsabilidad exclusiva de los docentes; debe contar con el apoyo y colaboración de otras disciplinas como la psicología, sociología y trabajo social, entre otras, de modo que se cumpla acabadamente con el objetivo clave en esta etapa etaria tan significativa para lograr la socialización: la comprensión y el entendimiento de los niños y niñas para vivir en un mundo cada día más complejo.

Un sistema educativo abarcativo desde la primera infancia evitará el estancamiento de la sociedad y transformará su carácter actualmente conservador en una sociedad creativa y dispuesta a enfrentar las dificultades que el sistema social, político y económico querrá imponer en defensa de sus propios intereses.

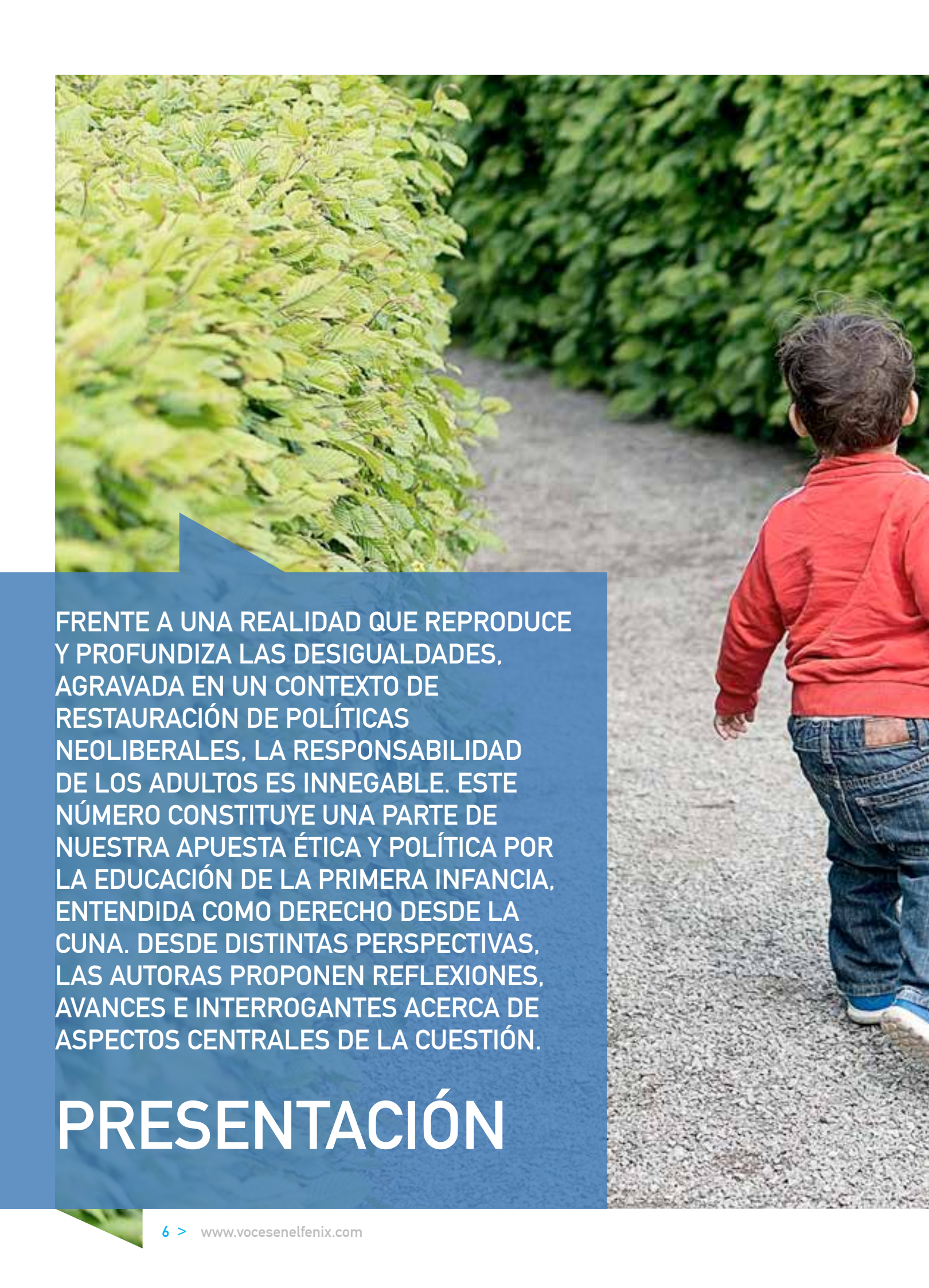
Este número que ofrecemos es un ejemplo de cuánto ha evolucionado nuestro propio pensamiento para atender una problemática que para muchos no existía o solo lo hacía en aspectos parciales.

Estamos seguros de que este número será útil no solo a los docentes sino a los usuarios, los padres, que a veces navegan en realidades que consideran insolubles.

ABRAHAM LEONARDO GAK (DIRECTOR)







FRENTE A UNA REALIDAD QUE REPRODUCE Y PROFUNDIZA LAS DESIGUALDADES, AGRAVADA EN UN CONTEXTO DE RESTAURACIÓN DE POLÍTICAS NEOLIBERALES, LA RESPONSABILIDAD DE LOS ADULTOS ES INNEGABLE. ESTE NÚMERO CONSTITUYE UNA PARTE DE NUESTRA APUESTA ÉTICA Y POLÍTICA POR LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, ENTENDIDA COMO DERECHO DESDE LA CUNA. DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS, LAS AUTORAS PROPONEN REFLEXIONES, AVANCES E INTERROGANTES ACERCA DE ASPECTOS CENTRALES DE LA CUESTIÓN.

PRESENTACIÓN



por **VERÓNICA KAUFMANN**. Profesora de Educación Preescolar y licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente es asesora pedagógica de la Escuela Infantil y Sala de Juegos Multiedad de la Universidad de General Sarmiento. Desarrolla actividades de capacitación docente. Fue coordinadora pedagógica del Programa Primera Infancia del Ministerio de Educación de CABA. Integró el equipo que elaboró las propuestas curriculares para el nivel inicial en la ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires. Es autora de publicaciones vinculadas con la temática de la primera infancia

por **CLAUDIA LOYOLA**. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación - FFyL UBA. Egresada de la Escuela de Titiriteros del Teatro Municipal Gral. San Martín. Secretaria académica de la Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas. Docente de nivel superior - Universitaria y no universitaria en Instituciones de Formación Docente. Integra la cátedra Problemáticas de la Educación Inicial en la carrera Cs. de la Educación UBA (titular Ana Malajovich). Ex coordinadora del Jardín del IVA Min. de Cultura CABA. Participó de la elaboración de contenidos del diseño curricular de nivel inicial de provincia de Buenos Aires (2007-2008) y del módulo de lenguajes artísticos del Postítulo de Educación Maternal INFD MEN. Integra equipos de investigación IICE UBA

*Un niño es de carne, hueso, pelo enrollado o no y muchas preguntas.
Pero sobre todo tiene una sustancia, un soplo, material, espiritual,
químico, físico o yo qué sé que despierta poderosamente la ternura.
Se preocupa mucho por las cosas más pequeñas.
Canta y ríe fácilmente.
Y no le importa ensuciarse las rodillas.
Mírenlo desde aquí: (con amargura) -Yo fui como él.
Mírenlo desde allí: (con alegría) -Él no será como yo!
¡Defiéndanlo!
Juan Gelman*

La violencia del sistema, la violencia de las relaciones sociales, tienen a nuestros niños como víctimas. Y es evidente el efecto lapidario de la desigualdad y de vínculos que, al vulnerar derechos, dejan huellas subjetivas que perduran.

La infancia nos convoca a imaginar el futuro, un proyecto a desplegar en un tiempo por venir, que concentra la tibieza de la esperanza y, de allí, el compromiso y la ternura por abrigar su presente. Sin embargo, hemos aprendido a hablar de infancias en plural dado que, desde su configuración como categoría social hasta el momento, las sociedades no han podido garantizar condiciones dignas para alojar las trayectorias y experiencias de vida de todos los niños y niñas.

Algún autor ha definido a la infancia como enigma, como una pregunta abierta, disponible, pero a la vez con una energía nueva que siempre nos plantea un desafío a conquistar. La infancia y su capacidad interpelante tocan a nuestra puerta, y resulta complejo ser indiferente ante esa apelación, que nos llama a asumir la responsabilidad ante toda la potencia que se esconde en su extrema fragilidad.

La educación es un campo que aspira a alojar dicho llamado, a promover la posibilidad de gestar condiciones para sortear los límites de la reproducción de las condiciones de partida, e impulsar interrupciones en las trayectorias vitales de quienes más lo necesitan. Sin embargo, al levantar la vista ante el horizonte social contemporáneo, contemplamos claros indicios de la agudización de procesos de polarización social tanto a nivel global como local y este panorama resulta particularmente acechante para la situación de los niños/as.

Dos estadísticas preocupantes han circulado en los últimos tiempos. Una remite a la situación económica y social, y mues-



tra de modo contundente que la pobreza se torna más cruda cuando se pone en foco la infancia: mientras que los índices de pobreza se agudizan y se plantean en torno al 33% del total de la población (Informe ODSA UCA), cuando ponemos el foco en los niños, el índice sube casi un 18%; prácticamente la mitad de la población infantil vive en la pobreza. Y los otros datos que generan alarma remiten a los métodos de disciplinar a los niños/as que incluyen castigos físicos y maltrato psicológico: en el caso de nuestro país, esto afecta a 7 de cada 10 niños de entre 2 y 4 años, en modos de chirlos, gritos o estereotipos que los tienen como destinatarios.

Allí la metáfora del enigma se hace trizas ante la literalidad de estos datos. La violencia del sistema, la violencia de las relaciones sociales, tienen a nuestros niños como víctimas. Y es evidente el efecto lapidario de la desigualdad y de vínculos que, al vulnerar derechos, dejan huellas subjetivas que perduran. Hay una trama de sostén que parece que los adultos no estamos pudiendo construir, una urdimbre como proyecto colectivo con capacidad de alojar, de nutrir material y simbólicamente que parece ser subestimada en el presente.

La paradoja se hace evidente cuando los discursos políticos más aluden al futuro como horizonte a conquistar de modo sistemático, y las condiciones del presente se tornan más cruentas y definitorias para la vida cotidiana de la gran mayoría de los niños y sus familias. Los argumentos utilitarios, intensamente preocupados por la productividad, se alejan taxativamente de la lógica de los derechos, que hay que postergar hasta que “derra-

men” de arriba hacia abajo las ganancias de los poderosos. La responsabilidad que nos cabe a los adultos es indelegable. Hemos aprendido que la educación de la primera infancia no puede ser entendida escindida de la noción de cuidado. Hay allí una apuesta ética y política. El detenimiento en el niño en su aquí y ahora nos convoca a bregar por construir hoy condiciones para albergar su presente. No es posible esperar “hasta que” suceda una inverosímil generosidad del libre mercado.

Esta publicación canaliza esta preocupación y esta apuesta por el presente de la educación de la primera infancia entendida desde la perspectiva del derecho desde la cuna. Por supuesto que no agota sus múltiples aspectos, sino que, por el contrario, busca construir una panorámica, a la vez que focaliza en cuestiones hoy tensionadas en este complejo escenario de restauración de políticas neoliberales.

Partimos de explicitar algunas coordenadas, que resultan referencias insoslayables para delimitar el alcance de este campo. La Educación Inicial atiende a la población de 45 días a 6 años, es decir, previo al inicio de la educación primaria. Hace tiempo ya, se la denominaba “educación pre primaria”, y fue toda una batalla ganada en la construcción de una identidad autónoma y respetuosa de su singularidad, superar esa alusión al nivel primario en su identificación.

Dentro de la Educación Inicial, reconocemos dos ciclos. Uno de ellos abarca a los niños de 45 días a 2 años y, habitualmente, se lo denomina Jardín Maternal; el otro es el que se ocupa de los niños de 3, 4 y 5 años y se conoce como Jardín de Infantes. La

Hemos aprendido que la educación de la primera infancia no puede ser entendida escindida de la noción de cuidado. Hay allí una apuesta ética y política. El detenimiento en el niño en su aquí y ahora, nos convoca a bregar por construir hoy condiciones para albergar su presente. No es posible esperar “hasta que” suceda una inverosímil generosidad del libre mercado.

situación de estos dos ciclos es muy diferente. Mientras que el Jardín de Infantes está mayormente incorporado a estructuras vinculadas con los ministerios de Educación, la atención de los niños más pequeños tiene una dependencia y organización más dispersa.

Asimismo, los jardines de infantes son mayormente estatales (en torno del 70%). La educación privada tiene presencia en las zonas urbanas. En las zonas rurales, la oferta es solo estatal. A la vez, las estadísticas nos muestran que, en la mayoría de las provincias, la educación privada tiene una mayor incidencia en la atención de niños de 3 y 4 años. Esto, entre otros factores, se debe a que la obligatoriedad de la sala de 5 y la universalización y posterior obligatoriedad de las de 4 han implicado una mayor expansión estatal. Sin embargo, y a pesar de que se observa un crecimiento sostenido en los últimos años, es preciso admitir que se trata todavía de una oferta desigual, que brinda menos atención a los niños más pequeños y a los niños provenientes de los sectores más pobres.

En la franja etaria 0-3, la atención del Estado se despliega fun-

damentalmente a través de las áreas sociales (Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio de Salud, etc.), siendo la incidencia del Ministerio de Educación muy escasa. Esto configura una de las aristas que estructuran una de las problemáticas clave que tensionan la educación en la primera infancia en nuestro contexto: educar y asistir. De este modo, uno de los rasgos clave que permean la atención de la primera infancia es la regulación diferencial que estructura la dependencia de los servicios. La pertenencia a las áreas sociales da cuenta, generalmente, de la tendencia a una menor regulación por parte del Estado: esto se manifiesta en exigencias más lábiles y/o acotadas, que dan lugar a una dispersión de propuestas de atención a los niños. La diversidad de instituciones, el tipo de regulación respecto de los criterios de funcionamiento, la calificación de las personas a cargo de los niños, la heterogeneidad de los espacios físicos que se les asignan, el tipo de vínculo que se establece con las familias, dan por resultado una oferta que, pretendiendo atender la diversidad, subraya, en muchos casos, la desigualdad.

Los aportes de las autoras procuran acercar, desde diferentes

perspectivas, reflexiones, avances y también interrogantes en relación con estas cuestiones que constituyen aspectos imprescindibles para pensar en la atención de la población infantil. En los siguientes párrafos, apelamos a las palabras de las propias autoras para dar cuenta de la perspectiva o temática que desarrollan en su artículo.

Un primer grupo de artículos intenta brindar a los lectores un estado (siempre provisorio) de situación. Las autoras ofrecen informaciones respecto de diversos aspectos tales como legislación; características de la oferta; dependencia de las instituciones, etc. Algunas de ellas plantean también las principales problemáticas y deudas en relación con la primera infancia que se presentan en la actualidad.

En este marco, Rosana Ponce propone *“revisar ciertas tensiones y debates desde la historia de la educación inicial, advirtiendo sus implicancias en torno al carácter público de la educación infantil, en abierta interpelación a la responsabilidad del Estado”*.

Marina Visintín aborda la particularidad de la franja de 0 a 2 años. Su análisis la lleva a plantear que *“a pesar de los avances*

en legislaciones y paradigmas sobre la infancia y sus derechos, persiste hoy cierta invisibilización de los niños/as como sujetos de derecho, acompañada de una suerte semejante para quienes los sostienen y educan”.

Clarisa Label acerca *“la historia de los jardines comunitarios cuyo origen se remonta a fines de la década de los '80. En el marco de la amplia variedad de espacios comunitarios, algunas experiencias desarrolladas por educadoras populares abrieron caminos para la construcción de saberes relevantes”*.

Nancy Mateos aporta la perspectiva de *“las políticas que se proponen la atención de la infancia a través de acciones orientadas al fortalecimiento de las familias”*; señala que estas *“ofrecen interesantes oportunidades para promover procesos socioeducativos que amplíen oportunidades vitales e incidan al mismo tiempo en el desarrollo de los niños y en el de su contexto”*.

Roxana Perazza, en su artículo, propone *“reflexionar sobre algunas de las medidas acordadas desde fines del 2015 en esta área, con el propósito de entender las nociones sobre las cuales se sostienen y fundamentan las decisiones en materia de políticas públicas dirigidas hacia los niñ@s”*.

Ana Malajovich considera que estamos frente a un cambio de paradigma; en ese contexto, analiza *“cuáles son las políticas que impactan en el sector educativo en su conjunto y que también están incidiendo en el nivel inicial”*.

Patricia Redondo aborda la cuestión de la obligatoriedad de la sala de 3 años: *“Hoy, el anuncio de la obligatoriedad de tres años parece responder a intereses poco claros y se torna engañoso, ya que ampliar las oportunidades educativas de la primera infancia y al mismo tiempo capturar una necesidad familiar no debería implicar la sanción de la obligatoriedad”*.

Los siguientes artículos abordan temáticas más específicas: las características de las instituciones que albergan a la población infantil; las relaciones entre familias e instituciones; la formación y capacitación de las personas que atienden a los niños pequeños.

Desde la perspectiva del análisis institucional, Sandra Nicastro, desarrolla *“algunas hipótesis de trabajo, reconociendo la situacionalidad de los fenómenos, en un aquí y ahora historizado y su inscripción en diferentes contextos”*.

Analia Quiroz presenta *“algunas tensiones que dieron forma –en su desarrollo histórico– a la Educación Inicial, para analizar las distintas modalidades institucionales de la Educación Inicial que permitieron construir una identidad pedagógica propia y, en consecuencia, alejarse de la impronta de la escuela primaria”*.

Desde la arquitectura, Teresa Chiurazzi propone *“trabajar sobre las acciones (descubrir, experimentar, compartir, jugar, pintar, dibujar, dramatizar, leer, comer, descansar, coordinar, dirigir, habitar y construir autonomía). Este modo habilita la posibilidad de repensar para poder reformular, confirmar o alterar las formas habituales de la respuesta arquitectónica a lo escolar, en este caso, el nivel inicial”*.

La relación entre familias e instituciones procura recuperar diversas voces y puntos de vista.

Cecilia Balbi, focalizando en el niño pequeño, desarrolla una serie de reflexiones en torno de preguntas tales como: *“¿Qué toca hacer respecto de esa separación del niño de lo familiar en el ingreso al espacio educativo, en tanto resulta ser este para muchas familias y niños el primer espacio institucional de acogida, distinto del familiar con el que se encuentran?”*.

Laura Santillán, recuperando la perspectiva de las familias, expresa: *“Hoy en día es casi imposible que se pase por alto el hecho de que la educación formal sigue siendo considerada un hecho relevante, aun en poblaciones que, al menos desde algunas miradas, (...) no serían portavoces calificadas para hablar sobre educación”*.

Claudia Loyola acerca una serie de reflexiones a partir del reconocimiento de que *“las instituciones destinadas a la primera infancia aportan una matriz iniciática en el vínculo de las familias*

con los espacios educativos institucionales, que transitarán sus hijos en el transcurso de su trayectoria escolar”.

Liliana Labarta plantea la relación familias e instituciones en otra clave: *“Se piensa en posibilitar experiencias que enriquezcan el universo simbólico de bebés y niños, ofrecer propuestas que los ayuden a comprender la realidad acercándolos a ella, brindar oportunidades de conocimiento del mundo para favorecer su comprensión”*.

La cuestión de la formación y el trabajo de las personas que están a cargo de los niños/as pequeños se despliega a través de varios artículos.

Rosa Windler introduce: *“La formación de los docentes conlleva un valor trascendental para la mejora de los sistemas educativos. El presente Sistema Formador Educativo es el resultado de una serie de tendencias políticas, debates, luchas y acuerdos que han influido, a través del tiempo, en la conformación de su estructura y organización actual”*.

Elisa Spakowsky plantea que *“es necesario pensar en procesos de formación permanente y en acciones de formación que permitan conjugar la propia experiencia (teorías implícitas generalmente inconscientes), con otras experiencias en relación con los nuevos saberes, teorías explícitas, a través de los procesos de reflexión en la práctica y sobre la propia práctica”*.



Verónica Kaufmann describe experiencias de trabajo con docentes fuera del ámbito escolar. A partir de estas, señala que *“para promover un trabajo apropiado y adecuado con niños pequeños fuera del ámbito escolar, resulta necesario generar ciertas condiciones de trabajo para los docentes (...) otros modos de organizar la tarea educativa”*.

Analia García y Luján Rosales acercan las diversas instancias de formación que han generado un conjunto de centros comunitarios de educación popular: *“Sigue siendo camino a transitar y profundizar, pensar las infancias como una responsabilidad colectiva y comunitaria; que, junto con el Estado, garanticemos y ofrezcamos cuidados, afecto, y aseguremos derechos para los pibes y las pibas en el presente, para construir un mundo más digno, donde quepamos todos y todas”*.

Mónica Fernández aporta a esta publicación reflexiones en torno a las docentes como trabajadoras. *“Las consideraciones sobre el trabajo docente en el Nivel están atravesadas por la perspectiva de género y el lugar de la mujer como educadora ‘natural’ de la primera infancia. En segundo lugar, considerar que las docentes del Nivel Inicial forman parte de una organización integrada por los docentes de todos los niveles y, desde allí, construyen su militancia atenta a las necesidades sectoriales y colectivas”*.

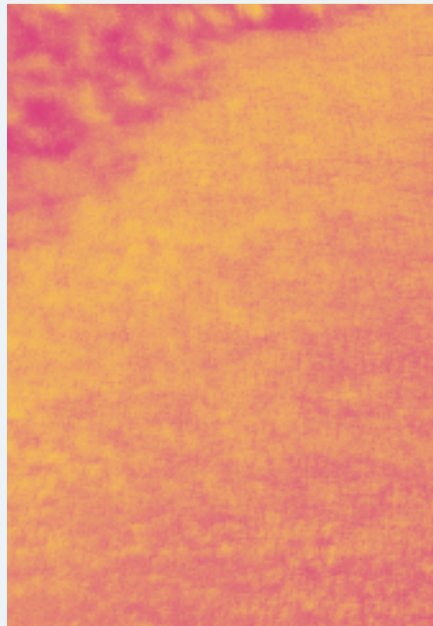
Este número finaliza con dos artículos, que desarrollan temáticas sensibles para nuestra contemporaneidad: Los niños y los medios de comunicación masiva, y los niños frente al pasado reciente y la identidad.

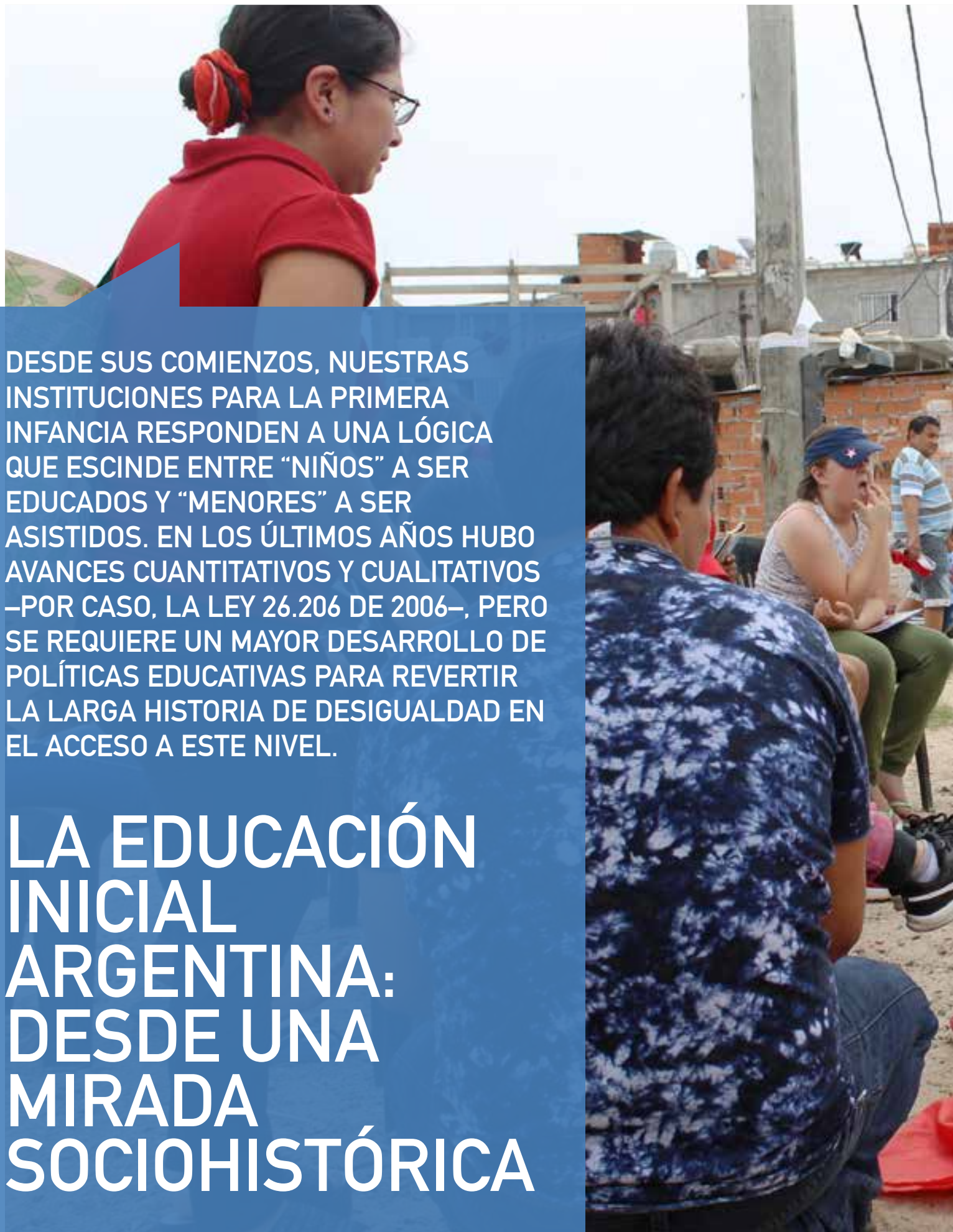
Valeria Dotro se pregunta: *“Dibujos animados, música, telenovela y publicidades forman parte de un ecosistema audiovisual que, de manera casi permanente, acompaña el crecimiento de los chicos y chicas desde que son muy pequeños. ¿Qué impacto tiene esto en el desarrollo de sus subjetividades? ¿Cómo podemos generar contenidos audiovisuales que promuevan la diversidad y amplíen los horizontes culturales?”*.

Irene Strauss, Natalia Sgandurra y Melina Varela describen algunos rasgos del trabajo que realiza Abuelas en los jardines de Infantes: *“Las Abuelas creemos que educar en Derechos Humanos requiere necesariamente de un compromiso colectivo. Requiere de educadores que se posicionen críticamente frente a la realidad, con conciencia histórica, con compromiso político para reconstruir nuestra memoria colectiva, para que las nuevas generaciones asuman como propia la tarea de que Nunca Más en la Argentina ni en el mundo se repitan hechos tan aberrantes como los que nos tocó sufrir, y que luchen para que existan condiciones de verdad y justicia para todos”*.

Valoramos los aportes de cada una de las colegas que se sumaron a esta publicación y nos permitieron organizar este número, que procura abrir la temática de la primera infancia a un público que, seguramente, excede el del ámbito educativo. Queremos agradecerle sinceramente a cada una por su interés y el tiempo dedicado.

La infancia y su capacidad interpelante tocan a nuestra puerta, y resulta complejo ser indiferente ante esa apelación, que nos llama a asumir la responsabilidad ante toda la potencia que se esconde en su extrema fragilidad.





DESDE SUS COMIENZOS, NUESTRAS INSTITUCIONES PARA LA PRIMERA INFANCIA RESPONDEN A UNA LÓGICA QUE ESCINDE ENTRE “NIÑOS” A SER EDUCADOS Y “MENORES” A SER ASISTIDOS. EN LOS ÚLTIMOS AÑOS HUBO AVANCES CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS –POR CASO, LA LEY 26.206 DE 2006–, PERO SE REQUIERE UN MAYOR DESARROLLO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA REVERTIR LA LARGA HISTORIA DE DESIGUALDAD EN EL ACCESO A ESTE NIVEL.

LA EDUCACIÓN INICIAL ARGENTINA: DESDE UNA MIRADA SOCIOHISTÓRICA



por ROSANA PONCE. *Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en Educación Inicial. Es profesora ordinaria en la Universidad Nacional de Moreno y Jefa de Trabajos Prácticos en la Universidad Nacional de Luján. Dicta el seminario de posgrado en Maestría de Educación para la Primera Infancia (UBA). Investigadora y extensionista. Ha publicado varios textos en libros y en revistas académicas*

En este artículo nos proponemos revisar ciertas tensiones y debates desde la historia de la educación inicial advirtiendo sus implicancias en torno al carácter público de la educación infantil, en abierta interpelación a la responsabilidad del Estado. En el terreno educativo se dan luchas, donde se entrecruzan los procesos histórico-políticos con los proyectos educativos, las experiencias socioculturales y pedagógicas. En ese entramado ocurre la inserción del nivel inicial dentro del sistema educativo y se dan definiciones de política pública, que van abarcando y creando nuevas demandas o dando respuestas a reivindicaciones de diversos sectores.

El origen de las instituciones para la primera infancia nos revela una operación de escisión de las infancias, no solo en torno a identidades asignadas, tales como: huérfano o hijo; niño alumno o menor, sino también en la condición de acceso territorial y sociocultural de la niñez: urbano o rural; etc. Estas escisiones se condensaron en diferentes etapas históricas. En tiempos coloniales, con el surgimiento de las primeras instituciones de "guarda", concebidas desde paradigmas anclados en la caridad o la filantropía, solo se dirigió la atención a la niñez huérfana y abandonada, sin plantearse otros aspectos que trascendiesen la mera guarda o protección. Luego, con la conformación del sistema educativo a fines del siglo XIX y comienzos del XX, quedaría sin resolver la escisión entre la niñez pobre y abandonada, y la niñez escolarizada que se mantendría girando en torno a la alianza familia-escuela. Estas escisiones fueron resignificando y configurando el proceso histórico-político de la educación inicial.

Si repasamos la historia, cabe destacar a algunos referentes vinculados con concepciones de infancia moderna en el siglo XIX. Se destacan: Juana Manso y Domingo Sarmiento, ambos directamente comprometidos con la difusión del Jardín de Infantes, coincidieron en otorgar relevancia a la educación sistemática desde edades tempranas. Estas ideas se reflejaron en las legislaciones: en 1875, con la ley 988 de educación común de la provincia de Buenos Aires y en 1884, con la ley 1420 de Educación Común. En los inicios se abrieron pocos jardines de infantes, acogidos como una institución educativa novedosa, vinculada a las propuestas de modernización pedagógica. En su mayoría, se construyeron anexos a las escuelas normales y funcionaron como departamentos de aplicación, donde las estudiantes realizaban observaciones y prácticas. La experiencia del Jardín de Infantes estuvo acotada a los niños provenientes de los sectores urbanos y entre ellos, particularmente a los de familias de clases acomodadas.

En los umbrales del siglo XX, el Jardín de Infantes afrontaba una serie de embates y descalificaciones que, en buena medida, condicionaron su expansión. Las acusaciones al Jardín de Infantes pueden relevarse desde diversas perspectivas, de índole coyuntural, pedagógica, económica, etc. A saber:

- ▶ Jardín de Infantes como institución exótica ajena a la idiosincrasia argentina.
- ▶ El Estado no debe sostenerlos porque el acceso es solo para unos pocos privilegiados.
- ▶ La educación antes de los 6 o 7 años no produce efectos favorables para el rendimiento escolar en la primaria.
- ▶ Controversias pedagógicas entre el normalismo (tendencia positivista) y el sistema froebeliano (tendencia espiritualista).



► La formación de docentes en Jardín de Infantes resulta excesiva porque se entiende que la tarea es cuidar niños.

► La estimulación temprana de las mentes infantiles produce aumento de la indisciplina.

Estas detracciones tuvieron resonancia en los funcionarios estatales, mientras que la defensa del Jardín de Infantes fue sostenida por maestras de jardín de infantes convencidas de la importancia de la educación para los niños pequeños. Algunas se organizaron en asociaciones, como la Unión Froebeliana (1893). Otros grupos de la sociedad civil sostuvieron discursos y acciones destinadas a la niñez pobre y marginada; es el caso de las feministas y socialistas, que propulsaron la creación de recreos infantiles en barrios obreros. También algunas sociedades filantrópicas y de la

La sanción de la ley 10.903 de Patronato de Menores, de algún modo, acentuó la conformación de dos circuitos diferenciados de atención a los niños: por un lado, se afianzaba la alianza Estado-Familia-Escuela, a partir de la cual los niños ocuparon el doble rol de hijo-alumno y, por el otro, se fue consolidando el circuito de encierro-tutelaje, dirigido a la niñez excluida de dicha alianza.





Iglesia Católica suplieron o complementaron la exigua acción del gobierno, ocupándose de la niñez huérfana y abandonada, en la mayoría de los casos, a través de dispositivos institucionales de encierro. Por otra parte, en 1919, el Estado nacional sanciona una ley que convalida la escisión entre minoridad e infancia. La sanción de la ley 10.903 de Patronato de Menores, de algún modo, acentuó la conformación de dos circuitos diferenciados de atención a los niños: por un lado, se afianzaba la alianza Estado-Familia-Escuela, a partir de la cual los niños ocuparon el doble rol de hijo-alumno y, por el otro, se fue consolidando el circuito de encierro-tutelaje, dirigido a la niñez excluida de dicha alianza.

La crisis económica, política y social de los años '30 conllevó la agudización de la pobreza y suscitó la preocupación por aspectos médico-sanitarios. Las asociaciones de la sociedad civil, el socialismo y algunos intelectuales compenetrados con las ideas higienistas denunciaban la emergencia y aconsejaban la implementación de políticas sociales. En este contexto, recobraron fuerzas las asociaciones que promovían la creación de jardines de infantes, particularmente la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten (1935), que mantuvo como petición constante la reapertura de la formación docente en la especialidad. Esto se consiguió con la creación del Profesorado de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston (1938) y del Jardín de Infantes Mitre (1939). El Jardín Mitre se convirtió en la escuela de aplicación del profesorado y, en esos tiempos, parecía estar en consonancia con los discursos de la época, que retomaban cuestiones del higienismo social y, por lo tanto, sugerían políticas sociales preventivas. Los niños que ingresaban como alumnos eran admitidos luego de informes realizados por asistentes sociales, se priorizaba a los más vulnerables por situación socioeconómica. Este Jardín de

La educación inicial cobraría una mayor dimensión durante los gobiernos peronistas. Hubo políticas públicas dirigidas a la infancia y el Jardín de Infantes tuvo un lugar destacado, se lo consideraba parte de la educación popular. Al mismo tiempo, se fundaron institutos para la formación de docentes de la especialidad.

Infantes “modelo” se dispuso a abrir sus puertas a los otros niños, a las otras familias.

Sin embargo, la educación inicial cobraría una mayor dimensión durante los gobiernos peronistas. Hubo políticas públicas dirigidas a la infancia y el Jardín de Infantes tuvo un lugar destacado, se lo consideraba parte de la educación popular. Al mismo tiempo, se fundaron institutos para la formación de docentes de la especialidad. A grandes rasgos, el Jardín de Infantes fue entendido desde las necesidades de la época, que contemplaron: niños/as en situaciones de desprotección familiar y social; la incorporación de la mujer al trabajo; el crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, y la diversidad social y cultural que aportaba el movimiento de migraciones internas. La tendencia a la incorporación de los Jardines de Infantes al sistema educativo signó la etapa. La provincia de Buenos Aires sancionó la ley 5.096/46, referida a la creación de los Jardines de Infantes, planteando la obligatoriedad desde los 3 a los 5 años. La ley, sostenida con presupuesto, tuvo un papel fundamental para la creación de Jardines de Infantes y de profesorados. En 1951, la ley de educación provincial N° 5.650 dejaría sin efecto la obligatoriedad de las salas de 3, 4 y 5 años. A pesar de ello, las políticas educativas del primer peronismo se complementaron con otras que procuraron el bienestar de la población infantil, atendiendo también el acceso a: salud, educación, deporte, esparcimiento, cultura, etcétera.

Luego de la experiencia del peronismo, continuó la demanda social por la creación de instituciones educativas para la infancia. Ante la escasa iniciativa estatal por proveer tales instituciones, creció la oferta del sector privado, el panorama se presentaba diverso. La demanda de las mujeres trabajadoras, en su mayor proporción fue atendida por el servicio de guarderías infantiles.

Los sindicatos también ofrecían servicios de guarderías, algunos procuraron cubrir no solo el cuidado elemental sino también propiciar un marco educativo para favorecer el desarrollo madurativo de los niños. Este panorama heterogéneo y dispar no impidió que las experiencias educativas/institucionales de las décadas de los '60 y '70 se vieran renovadas, en la búsqueda de fundamentos para la actividad pedagógica. En estos años se comenzaría a definir el Jardín Maternal, entendido como una alternativa pedagógica a la guardería y como un ciclo que podría articularse con el Jardín de Infantes. El Jardín de Infantes era denominado como educación pre-escolar y de manera desigual va alcanzando cierta expansión. No obstante, por la insuficiencia de establecimientos estatales, se mantuvo la escasa presencia de Jardines de Infantes en zonas rurales y suburbanas, sobre todo en las provincias del interior.

Por otra parte, la cuestión de la definición de rasgos propios que le confiriesen cierta singularidad e identidad al nivel inicial se tornaría un tanto más compleja con la expansión de las guarderías. Hacia fines de la década de los '60, se evidenciaba cierta preocupación por los niños que acudían desde bebés a las guarderías. Algunos grupos y especialistas intentaron extender la mirada pedagógica, para abarcar a esos niños que pasaban largas jornadas en instituciones no reglamentadas ni supervisadas pedagógicamente. Surgieron así las primeras reglamentaciones sobre las guarderías, sobre todo en los centros urbanos. En los años '70, la discusión planteada sobre las guarderías, en algún sentido, permitía observar la necesidad de propiciar la unidad del nivel inicial. Pero estos planteos recién tuvieron eco en 1973, en los años de la vuelta al orden democrático, durante el tercer gobierno peronista. En ese año se sancionó la ley 20.582 de creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales; si bien esta le-



gislación no llegó a ser reglamentada y eso impidió su puesta en vigencia, es preciso no perder de vista que estos debates estaban llegando al Congreso de la Nación. En 1973 hubo tres proyectos legislativos referidos a la educación maternal/inicial.

Durante la última dictadura cívico-militar la expansión de los Jardines de Infantes se detuvo y, como todas las demás instituciones, fue controlada y vigilada. Especialmente, se cuestionó a los Jardines Maternales como instituciones disruptivas del orden familiar y del rol materno. La censura y la represión llegaron a todos los rincones del país.

Hubo autores y artistas cuyas obras dirigidas al público infantil fueron censuradas y prohibidas. Los lineamientos curriculares fueron taxativos y los docentes, sus meros ejecutores, sin posibilidades de creación y recreación.

En la década de los '80 se pasó de la denominación de Educación Preescolar a Nivel Inicial. La apertura democrática recuperó debates y la necesidad de afianzar proyectos educativos vinculados con formas de vida democrática. Hacia finales de esta década, cobraba visibilidad en la ciudad de Buenos Aires una nueva institución de educación inicial: la escuela infantil. Esta institución recibió a los niños desde los 45 días de vida hasta los 6 años. La década culmina con crisis económicas y sociales. Las demandas de docentes y familias, por mejores oportunidades y condiciones socioeducativas estaban a la orden del día.

En los '90, tomó fuerza el debate por la definición de los contenidos para el nivel inicial. La sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 interpelaba al nivel inicial como parte del sistema educativo, estableciendo la obligatoriedad de la sala de 5 años. Por otro lado, se instauraron los Contenidos Básicos Comunes

para todos los niveles del sistema educativo.

En la Ley Federal, de acentuados rasgos neoliberales, el nivel inicial queda fracturado, por un lado, la obligatoriedad de la sala de 5, incitaría a las provincias y municipios a dar respuestas a esta demanda, dejando en segundo plano las salas de 4, 3 y el Jardín Maternal. En síntesis, la descentralización y la privatización de la educación en un proceso de desregulación y de ponderación de un rol subsidiario del Estado ampliaron la diferenciación cualitativa y cuantitativa entre las instituciones de educación inicial; la fragmentación o desarticulación con el sistema educativo; la privatización de la educación inicial, y la aparición de organizaciones sociales y del llamado tercer sector (fundaciones), que intentarían dar alguna respuesta para paliar las consecuencias de la exclusión social.

Si bien se implementaron programas focalizados dirigidos a los sectores más desfavorecidos, categorizados con la sigla NBI (necesidades básicas insatisfechas), los mismos se aplicaron en un contexto de reducción del presupuesto educativo, ajuste y decadencia de las economías provinciales. Hubo discontinuidad en el financiamiento y alcance limitado. La combinatoria de la obligatoriedad de la sala de 5 con la descentralización y el desfinanciamiento educativo dejó fracturado al nivel inicial y sus consecuencias perduraron, a pesar de que, en el año 2006, se produjo un viraje de la política educativa, con la sanción de la ley 26.206.

La nueva Ley de Educación Nacional plantea la responsabilidad estatal, establece que la educación inicial abarca a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Afirma que este nivel educativo se constituye en una unidad pedagógica que puede estar conformado por dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín

Durante la última dictadura cívico-militar la expansión de los Jardines de Infantes se detuvo y, como todas las demás instituciones, fue controlada y vigilada. Especialmente, se cuestionó a los Jardines Maternales como instituciones disruptivas del orden familiar y del rol materno.

de Infantes. Algunas cuestiones que establece la ley:

- ▶ Obligatoriedad de las salas de 5 y 4 años (modificatoria ley 27.045/14).
- ▶ Universalización de la sala de 3 años.
- ▶ Articulación con otras modalidades del sistema educativo.
- ▶ Fortalecimiento de la gestión educativa; creación y sostenimiento de equipos de conducción educativa de nivel inicial.
- ▶ Reconocimiento de formas organizativas que permitan el acceso a la educación inicial de todos las/os niñas/os del país. Desarrollo de modalidades alternativas y flexibles que respondan a las necesidades del niño y de sus familias.
- ▶ Implementación de la sala multiedad como alternativa pedagógica.
- ▶ Espacios federales para la construcción de acuerdos de lineamientos y acciones: político-pedagógicos y socioculturales.
- ▶ Articulación y gestión asociada entre organismos gubernamentales (Educación, Desarrollo Social) que se ocupan de la primera infancia.
- ▶ Establecimiento de redes interinstitucionales y comunitarias con instituciones educativas.
- ▶ Promoción del intercambio intercultural entre referentes de Pueblos Originarios y la estructura pedagógica-política del Nivel Inicial para favorecer procesos de inclusión y promover la igualdad educativa.
- ▶ Elaboración de pautas para la reglamentación y supervisión pedagógica de los establecimientos de educación no formal que atienden a la población infantil desde los 45 días hasta los 5 años inclusive.

Todo esto se encuadró con la recuperación del rol principal del Estado, como responsable y garante. Si bien hubo avances cuan-

titativos y cualitativos en el alcance de la cobertura, en reformas curriculares, en formatos institucionales y de gestión, etc., el proceso de políticas educativas orientadas a promover condiciones igualitarias para la escolarización de la primera infancia debería seguir desarrollándose, porque contamos con una larga historia de desigualdad en el acceso a la educación inicial, que es menester revertir. También porque las políticas neoliberales han socavado el desarrollo del nivel inicial en las diversas jurisdicciones, con la descentralización y la falta de financiamiento. Los puntos de partida para igualar las condiciones de acceso al primer nivel del sistema educativo han sido y siguen siendo diversos y complejos. En la actualidad, se está discutiendo la obligatoriedad de la sala de 3, en un contexto de retracción de políticas públicas y de ajuste económico con subejecución de presupuesto educativo. Si bien la discusión sobre la obligatoriedad compromete al Estado como principal responsable, ¿cómo se garantiza el acceso y la permanencia a todos/as los niños/as en la educación inicial? ¿Cuál es el rol del Estado como garante del derecho a la educación? ¿Qué cuestiones aparecen implicadas en torno al derecho a la educación? ¿Cómo se compromete y articula el sistema educativo estatal con otras políticas públicas que contextualizan y sostienen los procesos de escolarización y las trayectorias escolares de los niños? ¿Desde qué posicionamiento ético-político se asume el constituirse en el primer espacio público para la garantía del derecho a la educación de los niños y las niñas?

Estos interrogantes parten de asumir que la educación inicial es un derecho de los niños y las niñas; por ende, es una responsabilidad social, ética y política del Estado. Y resultan sugerentes para comprender y comprometernos en los debates que contribuyan a fortalecer la noción de derecho a la educación inicial.

EL NIVEL INICIAL, TAL COMO LO CONOCEMOS HOY, ES RESULTADO DE UN DEVENIR HISTÓRICO, DESDE LAS CONCEPCIONES TRADICIONALES DE LA INFANCIA COMO OBJETO DE TUTELA HASTA LAS ACTUALES, QUE LA CONSIDERAN COMO SUJETO DE DERECHO. ASÍ Y TODO, LA REALIDAD ARGENTINA MUESTRA UNA INSUFICIENTE RESPUESTA ESTATAL AL DERECHO CONSAGRADO DE RECIBIR EDUCACIÓN DESDE EL NACIMIENTO.

GUARDERÍAS, JARDINES MATERNALES, COMUNITARIOS, CENTROS DE PRIMERA INFANCIA... INSTITUCIONES Y MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS



por **MARINA INÉS VISINTÍN**. Profesora de Educación Preescolar. Psicóloga Social y profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (UBA). Se desempeñó como consultora del Ministerio de Educación Nacional desde 2009 al 2016, formando parte del equipo del Programa Nacional Desarrollo Infantil y del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. Actualmente se desempeña como docente en Institutos de Formación Docente de la CABA y como docente en la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y de Tres de Febrero (UNTREF)



...Hay quien crece para arriba
y otros en que ancho nomás,
pero hay quien crece hacia adentro, guagüita,
y es lo que debe importar,
pues si lo de adentro es grande, guagüita,
siempre tendrás para dar...
Verónica Condomí ("Zamba para la guagüita")

Favorecer el crecimiento de los niños/as *hacia adentro* es una de las tareas más difíciles que los adultos nos podemos proponer. Dónde y a cargo de quiénes están los niños y niñas pequeños, y cuáles son los espacios de educación y cuidado que los albergan, supone considerar la diversidad de instituciones que brindan este servicio. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional (26.206/06) formaliza la incorporación de niños y niñas de 45 días a 2 años al sistema educativo. Sin embargo, esta posibilidad temprana de institucionalización del niño/a pequeño/a solo puede ser entendida si consideramos el devenir histórico de la Educación Inicial, así como las variables sociopolíticas que atraviesan la conformación de las instituciones educativas que los/as reciben. Según lo plantea Eleanor Faur (2014), dichas instituciones suponen una organización que es, a la vez, social y política, constituida en el marco de relaciones de oferta y demanda, en las que se juegan representaciones y valores que la misma sociedad instala. Es por esto que la educación de la primera infancia, como primer ciclo del Nivel Inicial, no puede pensarse sin observar el carácter social e histórico de su conformación. Enmarcada en la tensión *atención-educación-cuidado*, su función se evidencia tanto en el origen de este servicio educativo como en las legislaciones que condicionan las posibles formas de organización de las instituciones maternas.



El devenir histórico y el aporte de las legislaciones

La institucionalización educativa de niños/as pequeños se inicia a fines del XVIII (1779), cuando el virrey Vértiz funda, en la ciudad de Buenos Aires, la Casa de Niños Expósitos, destinada a los niños abandonados que necesitaban asistencia. Años más tarde, Bernardino Rivadavia crea la Sociedad de Beneficencia, dando atención a menores de seis años. Ambas instituciones fueron fundadas con fines caritativos y filantrópicos. Ya a mediados del siglo XIX, Sarmiento incorpora las salas cuna o salas de asilo como modelo de atención de inspiración francesa, centradas en aspectos asistenciales y médico-sanitarios. Un siglo después, la *ley que regulaba el Trabajo de Menores y Mujeres (11.317/1924)*, en concordancia con la *Ley de Patronato de Menores (10.903/1919)*, establecía que *deberían habilitarse salas maternales adecuadas para los niños menores de 2 años, donde estos quedarán en custodia durante el tiempo de ocupación de las madres.*

Si bien se suele tomar esta ley como antecedente de los futuros jardines maternales, tanto la perspectiva asistencial de las primeras instituciones como la impronta tutelar de la Ley de Patronato plantean una *primera marca de la tensión atención-educación-cuidado* en instituciones que recibían a niños/as pequeños. En las mismas, el *cuidado* se entendía en términos higienistas, a los niños como *menores* sujetos al tutelaje, y a las instituciones educativas como una respuesta asistencial a las necesidades de las mujeres que se incorporaban al mundo del trabajo.

De esta manera, la impronta tutelar se emplaza en el imaginario social, aunque años más tarde, durante el gobierno de Perón (1945-1955), la infancia se instala como tema de orden público

desde una perspectiva fuertemente centrada en el niño. En este marco, es Eva Perón la que gesta un espacio educativo destinado a niños de entre dos y seis años provenientes de hogares empobrecidos, llamado *Ciudad Infantil*, con maestras jardineras y actividades pedagógicas. Este cambio de perspectiva de las instituciones que inicialmente tuvieron como eje las necesidades laborales de las mujeres (madres), inicia un pasaje hacia la consideración de los intereses infantiles, atravesado por tensiones provenientes del interjuego entre variables vinculadas a la protección, el resguardo, la asistencia y las demandas maternas. Posteriormente, entre los años '60 y '70, a partir de una mayor inserción de las mujeres en la vida pública, se operan cambios en las organizaciones familiares que llevan al surgimiento de las guarderías, entendidas esencialmente como espacios de cuidado, pero iniciándose ya una transición hacia la concepción pedagógica implícita en la denominación de Jardín Maternal. Es así que esta institución empieza a surgir en empresas, organismos públicos y en el ámbito privado, disputando sentidos respecto de la comprensión de las necesidades psicológicas, cognitivas y lúdicas de la población infantil en esta primera etapa de la vida. El posterior golpe de Estado y la dictadura cívico militar impuesta en 1976 generan, entre otras violaciones de derechos, el cierre de jardines maternales estatales, la transferencia de servicios educativos y la reducción de los servicios de Nivel Inicial. También desde una perspectiva vinculada a un modelo patriarcal, se incitaba a las madres al cuidado de los niños pequeños, así como al control y vigilancia familiar de sus hijos; promoviendo a su vez la oferta de Jardines Maternales en el sector privado, como respuesta a la demanda en los sectores medios urbanos.



Como consecuencia del desmantelamiento del Estado y la consecuente escasez de servicios educativos públicos, hacia mediados de los años '80 y principios de los '90 surgen, en el conurbano bonaerense, los Jardines de Infantes Comunitarios, como espacio de lucha por los derechos de los niños. Esta respuesta concreta a las necesidades educativas de las familias de sectores populares de nuestro país se enmarca en un proceso de demandas y reivindicaciones de derechos socioeducativos, en los que escolarizar a los niños de 4 y 5 años, en zonas que no contaban con servicios educativos estatales, era prioridad. Es así que las organizaciones barriales y comunitarias ofrecieron respuestas organizadas a esta necesidad.

En este marco, la Ley Federal de Educación (1993) instala la obligatoriedad de la sala de 5 años, reconociendo como educación inicial al Jardín de Infantes de 3 a 5 años (art.10, ley 24.195/93), dándole al Jardín Maternal el lugar de un *servicio ocasionalmente necesario*, y al *Estado* como un organismo que apoyaría a las familias y organizaciones comunitarias, *sin ninguna responsabilidad educativa* sobre esta etapa. Es así que se fundan, en diferentes puntos del país, instituciones de diversos tipos de gestión y organización, no solo los llamados jardines comunitarios, sino también propuestas educativas de gestión municipal, en servicios hospitalarios, en grupos autogestionados, en espacios laborales públicos y/o privados, en escuelas especiales, o vinculadas a actividades laborales temporarias.

En la misma década, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) ocupa un lugar sustancial como legislación, ya que la comunidad internacional se comprometía a fomentar *el cuidado y educación de la primera infancia desde el momento del nacimiento*. Del mismo modo, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989, ratificada por Argentina en 1990 e incorporada a la Constitución nacional en 1994) marca un hito, estableciendo un conjunto de normas jurídicas internacionales para la protección y el bienestar de los niños/as. Pero es la sanción de la ley 26.061, de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, en el 2005, la que efectiviza dicha Convención. Si bien esta ley establece que es responsabilidad de la familia asegurar a los niños/as el ejercicio de sus derechos, *los organismos del Estado deben desarrollar políticas,*

Como consecuencia del desmantelamiento del Estado y la consecuente escasez de servicios educativos públicos, hacia mediados de los años '80 y principios de los '90 surgen, en el conurbano bonaerense, los Jardines de Infantes Comunitarios, como espacio de lucha por los derechos de los niños.

programas y la asistencia necesaria para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, incluyendo el rol de la comunidad organizada como parte activa en este logro. Esta ley implica el pasaje de la doctrina de la situación irregular (Ley de Patronato 10.903/1919) a la doctrina de la protección integral (ley 26.061/05), donde se aspira a dejar de pensar a la infancia como objeto de tutela para reconocerla como sujeto en pleno derecho, generando un quiebre en el concepto tradicional de infancia.

Es la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) la que, ratificando la obligatoriedad ya planteada por la Ley Federal, promueve la universalización de la sala de 4 años y considera el Nivel Inicial como una unidad pedagógica, que incluye dos ciclos en su desarrollo: el Jardín Maternal (45 días a 2 años) y el Jardín de Infantes (3 a 5 años).

Ley de Patronato y doctrina de la situación irregular

1. Dividía la infancia en menores, infractores o pobres vs. niños socialmente adaptados.
2. Estado asume la tutela de niños en situación de carencia o infracción, institucionalizándolos.
3. Niños en peligro material o moral, o acusados por delitos, sin garantías de defensa.
4. Menores objeto de derecho.

Ley de Protección Integral

1. Sostiene la igualdad de todos los niños y niñas, cualquiera sea su condición.
2. Estado con órganos específicos de niñez. No se aparta a los niños de sus familias por cuestiones socioeconómicas. Institucionalización como último recurso.
3. Niños, niñas y adolescentes acusados por delitos, con derecho a la defensa y respeto por garantías. El proceso incluye sus opiniones.
4. Niños, niñas y adolescentes sujetos de derecho. Este **cambio de paradigma** modificó sustancialmente tres aspectos clave: **jurídicos** (normativas y legislaciones en relación a los niños/as y jóvenes); **institucionales** (vinculados a los formatos de atención y organización de las instituciones) e **interpersonales** (relacionados con la construcción de nuevos vínculos adulto-niño, tomando al mismo como sujeto con voz propia).

En este marco, es la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) la que, ratificando la obligatoriedad ya planteada por la Ley Federal, promueve la universalización de la sala de 4 años y considera al Nivel Inicial como una *unidad pedagógica*, que incluye dos ciclos en su desarrollo: el *Jardín Maternal* (45 días a 2 años) y el *Jardín de Infantes* (3 a 5 años). Dicha ley –y su posterior modificatoria (27.045/2014), que instala la obligatoriedad de la sala de 4 años– señala como competencia de la Educación Inicial la atención de esta primera franja etaria, promoviendo el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as como sujetos de derecho. Cabe aclarar que el establecimiento de la obligatoriedad no solo marca la responsabilidad del Estado nacional y jurisdiccionales de expandir los servicios de educación inicial, sino también la posibilidad de las familias de exigir ese derecho. En este sentido, esta ley puede considerarse clave, ya que plantea el reconocimiento *de otras formas organizativas* para la educación de niños de 45 días a 2 años, tales como *salas multiedad, salas de juegos y otras modalidades que pudieran conformarse* según lo establezca la reglamentación de la ley, promoviendo gestiones asociadas y articulación entre organismos y áreas gubernamentales, como la inclusión de nuevas estrategias que incorporen instituciones no

consideradas dentro de la enseñanza oficial por el Ministerio de Educación nacional.

En correlación, en el año 2007 se sanciona la ley de creación de Centros de Desarrollo Infantil (26.233), que se propone la organización de espacios destinados a la atención integral de niños/as de hasta 4 años, promoviendo el desarrollo de capacidades familiares y comunitarias en esta tarea y considerando, además, que podrán estar administrados por el Estado o por organizaciones no gubernamentales. En julio del 2008, el decreto nacional 1.202/2008 aprueba la reglamentación de dicha ley, regulando la creación de estos centros. La posibilidad de articulación entre estas tres leyes (26.061, 26.206 y 26.233), así como la Asignación Universal por Hijo (decreto 1.602/2009) –que garantiza el derecho a educación y salud a familias en situación de vulnerabilidad social– plantean el inicio de un camino de transformaciones político educativas que posicionan al niño/a y sus derechos como eje, promoviendo el entramado de programas y estrategias de acción donde converjan diversos organismos bajo la responsabilidad del Estado en la educación del niño desde su nacimiento.



Algunos datos para pensar la educación de la primera infancia

Hablar de *primera infancia* es referirse a una población que, según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010) es de 2.029.712 niños/as de 0 a 2 años. Es decir que corresponde al 16,5% de la población total en edad escolar (12.333.747 niños y jóvenes de 0 a 17 años). Si se piensa a estos niños en relación con las instituciones que los reciben, según datos del Relevamiento Anual 2015 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, de un total de 20.788 unidades de servicio de Nivel Inicial en todo el país, 447 son solo de Maternal (45 días a 2 años) y 2.713 cuentan con ambos ciclos (45 días a 5 años), aclarando que solo un 25% de los maternales (447) es de gestión estatal (111) y el 75% de gestión privada (336).

Pero si se observan estos datos por jurisdicción, vale citar que, en 12 provincias, el ciclo maternal independiente es inexistente (Catamarca, Córdoba, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Neuquén, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe y Tucumán); 9 poseen 10 o menos servicios (Corrientes, Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Misiones, Río Negro, Santiago del Estero y Tierra del Fuego), y solo 3 (Mendoza, Buenos Aires y CABA) tienen más de 10 servicios, resaltando que Buenos Aires y Mendoza presentan un número mayor a 100 servicios.

Por otro lado, es relevante señalar que a la oferta total de jardines maternales (3.160) le corresponde una matrícula de 101.009 niños/as (RA 2015), de los cuales 35.765 asisten a jardines maternales públicos y 65.244 a privados; por lo que, según los datos censales 2010 (2.029.712 niños/as), quedarían con escasa probabilidad de cobertura aproximadamente 1.928.000 niños/as, lo que evidencia una insuficiente respuesta estatal al derecho educativo de los niños pequeños.

Esta escasa proporción de servicios educativos maternales registrados en el sistema educativo nacional –aun considerando el elevado porcentaje de instituciones de gestión privada– resulta también significativa al revisar la relación existente entre dicha oferta y la del nivel primario ya que, a nivel país, de cada 100 primarias, encontramos 87 servicios de jardín de infantes y solo 13,7 de maternal.

Las formas de organización y la diversidad de las instituciones

Los datos anteriormente planteados nos interpelan respecto de las instituciones que albergarían a los niños que no encuentran respuesta en el sistema educativo oficial. Es allí donde cobra sentido el gran número de formatos organizacionales en los que la tensión *educación, atención, cuidado* resulta fundante, evidenciándose tanto en su conformación, como en las demandas de las familias, la oferta y/o las posibilidades de acceso al servicio. Aun considerando el *escaso reconocimiento social* de los contenidos educativos implícitos en las funciones de *atención y cuidado*, es específicamente en este primer ciclo del nivel inicial donde un amplio abanico de instituciones de diversos tipos de gestión y organización –producidas y reproducidas en contextos de diversidad y desigualdad social– evidencian también el cambio de paradigma respecto del abordaje de la primera infancia, marcando gestiones y funciones diferenciadas.

A modo de ejemplo, se muestran algunos formatos que las mismas adquieren según las jurisdicciones.



NOMINACIONES DE LAS INSTITUCIONES	JURISDICCIÓN
Centro de Desarrollo Infantil (CDI)	Buenos Aires, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, La Rioja, La Pampa, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero, Tucumán, Tierra del Fuego
Centro Integrador Comunitario (CIC)	Buenos Aires
Centro de Atención Infantil (CAI)	Jujuy
Centro de Desarrollo Familiar	Salta
Centro de Desarrollo Infantil (CDI)	Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy
Centro de Desarrollo Infantil Comunitario (CDIC)	Tucumán
Centro de Primera Infancia (CPI)	Buenos Aires, CABA
Centro Educativos de Atención Temprana (CEAT)	Buenos Aires, Jujuy, La Pampa
Centro Materno Infantil	Buenos Aires, Formosa, La Rioja, Chubut
Guardería Materno Infantil	Salta
Jardín Maternal	Buenos Aires, CABA, Chubut, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, Río Negro, San Juan, Tierra del Fuego
Jardín Maternal Social Cooperativo	Mendoza
Jardín Maternal Comunitario	Río Negro
Jardín Comunitario	Buenos Aires
Jardines de Infantes (urbanos o rurales, solo con niños de 2 años, vespertinos en escuelas medias y hospitales), JIN, JII, JIC	Buenos Aires, Catamarca, Chaco, CABA, Entre Ríos, La Rioja, Córdoba, Corrientes, La Pampa, Misiones, Salta, Neuquén, Mendoza, Tucumán, Santa Fe, Santa Cruz.
Núcleos Educativos de Nivel Inicial (NENI)	Misiones
Unidades de Desarrollo Infantil (UDI)	Buenos Aires

En esta multiplicidad de nominaciones se encuentran instituciones que van desde las que presentan un formato y funcionamiento similar a los jardines de infantes oficiales, hasta servicios cuya organización depende de las posibilidades del espacio, muchas veces compartido con una organización comunitaria, hospitalaria o social, sujetas a variables vinculadas a la organización que los gesta, a recursos y a formas de sostenimiento económico diversos.

Dar cuenta de este panorama supone evidenciar que los parámetros normativos existentes son insuficientes para poder considerar las necesidades y particularidades locales y/o jurisdiccionales, sin que esto suponga una caótica o desarticulada distribución de este servicio educativo.

Nuevos formatos adquieren hoy relevancia en función de las transformaciones en la organización y economía familiares; por ende, a la hora de definir políticas públicas, es sustancial observar la complejidad que llevan consigo, considerando tanto la historia como el presente de sus espacios, de sus formas de gestión, de sus educadoras y educadores, y de las familias de los niños que reciben.

El desafío de las instituciones maternas... crecer hacia adentro

A pesar de los avances en legislaciones y paradigmas sobre la infancia y sus derechos, persiste hoy cierta invisibilización de los niños/as como sujetos de derecho, acompañada de una suerte semejante para quienes los sostienen y educan. La idea de *lo que queda por delante* en relación con el tiempo de vida de un niño/a impide, en ocasiones, ver el sustancial lugar que tiene en el presente temprano. Sin embargo, la primera infancia continúa su camino de reconocimiento en la política pública.

El entramado de instituciones que la consideran sujeto de sus acciones se encuentra en un período histórico reivindicatorio, tanto para los/as niños/as como para las/os educadoras/es que se han hecho cargo de ellos.

Hoy resulta clave comprender la trama que envuelve a las instituciones educativas que atienden a la primera infancia en nuestro país. Las mismas evidencian enfoques que ponen en tensión aspectos socioeducativos y asistenciales, con demandas que responden tanto a intereses familiares vinculados a sus posibilidades laborales, como a derechos propios de la población infantil, convergiendo en esto la responsabilidad del Estado como garante de los mismos.

Por tanto, el desafío adulto que permita a nuestros niños *crecer hacia adentro* –tal como lo plantea Verónica Condomí– será, entonces, considerar otras posibilidades de atención, educación y cuidado de los niños y niñas pequeños, replanteando las existentes, abandonando falsas antinomias e incorporando el aporte de la diferencia, en función de un cambio tanto necesario como sustancial, que redunde en beneficio de los niños y las niñas, sus familias, y las instituciones que los albergan.

Cabe aclarar que el establecimiento de la obligatoriedad no solo marca la responsabilidad del Estado nacional y jurisdiccionales de expandir los servicios de educación inicial, sino también la posibilidad de las familias de exigir ese derecho.

LOS JARDINES COMUNITARIOS. PERSPECTIVAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y EL CUIDADO



LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE BASE COMUNITARIA SURGIERON DESDE FINES DE LOS '80 COMO UNA RESPUESTA GENERADA POR LOS CIUDADANOS ANTE LA AUSENCIA DEL ESTADO. LEJOS DE PENSARLAS COMO UN SIMPLE LUGAR DE ASISTENCIA, ES NECESARIO REIVINDICARLAS COMO INSTANCIAS DE CREACIÓN DE TRAYECTORIAS DIDÁCTICAS NOVEDOSAS.



por **CLARISA LABEL**. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio Educativas (FLACSO). Regente del Nivel Terciario de la Escuela Normal Superior N° 7 "José María Torres" y profesora de Didáctica de la Educación Inicial I y II en la misma institución. Profesora a cargo del Seminario "Trabajo de Campo en Problemas Socio-Políticos de la Educación para la Primera Infancia" de la Maestría en Educación para la Primera Infancia (FFyL-UBA). Autora de diversos trabajos publicados en libros y revistas nacionales referidos a educación inicial y primera infancia

La historia de los jardines comunitarios, cuyo origen se remonta a fines de la década de los '80, pone de manifiesto la diversidad y desigualdad social existente no solo en cuanto a la oferta educativa, sino también en lo que respecta a la organización social del cuidado de los/as niños/as pequeños. En el marco de la amplia variedad de espacios comunitarios, algunas experiencias desarrolladas por educadoras populares abrieron caminos para la construcción de saberes relevantes a lo largo de sus múltiples itinerarios educativos, que han aportado valiosos elementos para repensar las lógicas escolares naturalizadas como único parámetro de atención a la niñez.

Muchas veces, las categorías con las que agrupamos no hacen más que borrar las diferencias, haciéndonos creer que el nombre común unifica perspectivas y modalidades. El propósito de este trabajo es aportar algunos elementos para interrogar una idea naturalizada, abrirla, hurgar al interior de ese imaginario y tratar de mostrar algunos aspectos de la diversidad que lo compone.

Al igual que con los jardines oficiales, el abanico de propuestas y de perspectivas que se despliegan en los denominados jardines comunitarios es muy amplio y heterogéneo, debido a que responden a proyectos, paradigmas e intereses variados.

El camino de los denominados jardines comunitarios

Al igual que con los jardines oficiales, el abanico de propuestas y de perspectivas que se despliegan en los denominados jardines comunitarios es muy amplio y heterogéneo, debido a que responden a proyectos, paradigmas e intereses variados.

Se registran diferencias en relación con el origen, las dependencias, el financiamiento, el grado de formalización, la regulación y supervisión de las prácticas, la calidad de atención, los grupos etarios, la participación de las familias, la articulación con la comunidad, la organización institucional (el período del año en el cual funcionan, los horarios de atención), el personal a cargo de los/as niños/as (su formación, capacitación, perfiles, conformación de equipos de trabajo), la infraestructura y el equipamiento. A los fines de esta presentación, preferimos hablar de propuestas educativas de base comunitaria, una denominación dirigida a dar cuenta del origen de algunas de estas alternativas, sabiendo que resulta imposible que la designación adoptada sea expresión de la pluralidad de opciones vinculadas con modalidades y ofertas muy disímiles.

Vamos a referirnos fundamentalmente a aquellas iniciativas de participación social y de gestión comunitaria que en la mayoría de los casos surgieron como una respuesta generada por los propios ciudadanos, frente a la ausencia del Estado.

Entre la diversidad de propuestas, algunas fueron diseñadas desde instancias de gobierno, se concibieron como planes, programas o proyectos destinados al desarrollo infantil y a la educación y se caracterizaron tanto por la fragmentación como por la desarticulación de sus acciones. De la mano de organismos internacionales, la atención de la primera infancia se instaló como una estrategia que reivindicaba (y reivindica) el altruismo de aquellas mujeres que gestionaban espacios de alimentación y cuidado, doblemente valoradas por su condición de género y su

situación de pobreza. Una apreciación dirigida a enaltecer y en el mismo acto ocultar una demanda por derechos marginados, vulnerados y hasta abandonados.

Podemos ubicar un inicio de estas experiencias en la hiperinflación de 1989. En el período que abarcó hasta 1995 (primera presidencia de Menem), se realizó un pasaje de las ollas populares a una incipiente coordinación a cargo de grupos barriales, que comenzaron por reunirse para resolver necesidades de subsistencia. Como consecuencia de los cambios dirigidos a profundizar el rumbo del neoliberalismo y neoconservadurismo, se multiplicaron los espacios ligados a grupos parroquiales, asociaciones civiles, movimientos de base y fundaciones, que se constituyeron no solo como comedores, sino como ámbitos para alojar a los niños durante el tiempo en que los integrantes de sus familias trabajaban o intentaban conseguir algún trabajo.

Para entender este proceso es necesario considerar que las transformaciones políticas y económicas propias de la implementación de estos modelos ahondaron una configuración social distinguida por la concentración de la riqueza, el consecuente aumento de la desigualdad social, el empobrecimiento masivo de la población y la exclusión. Una situación que hoy vuelve a desplegarse con toda su crueldad.

En la década de los '90, además del sistema educativo, la atención de la primera infancia se planteaba en el marco de políticas focalizadas, dirigidas a ocuparse en forma prioritaria de la población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Era común escuchar a las educadoras y hasta a las familias de los chicos presentarse diciendo "yo soy NBI". Este modo de nombrarse, pensarse e identificarse como *población beneficiaria* fue consecuencia de la instalación de un nuevo paradigma que, bajo un discurso de protección, legitimó la exclusión social, produciendo con los modelos asistenciales lo que Silvia Duschatzky y Patricia Redondo denominaron identidades tuteladas. Se trataba de una

perspectiva con fuertes implicancias subjetivas, que apuntaba a ubicar a los ciudadanos “favorecidos”, aquellos que habían sido “elegidos” para ser adjudicatarios de programas sociales, en un lugar de subordinación, dependencia y agradecimiento. Los beneficiados, entonces, lejos de ser considerados iguales, son juzgados como inferiores e incapaces, reforzando la supresión del concepto de sujetos de derecho.

También es importante recordar que, en los '90, con la excusa de descentralización, se terminó de realizar la transferencia educativa a las provincias (ley 24.049), iniciada en 1978, durante la última dictadura militar. Se trató de una política de carácter fiscal para reducir el gasto público, pero lo que en realidad se delegó a cada una de las jurisdicciones fue el financiamiento y, consecuentemente, la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación.

Alrededor del '95, en el marco de la segunda presidencia de Menem, algunas de esas iniciativas barriales comenzaron a agruparse. Muchas de las mujeres a cargo de los centros eran madres de los niños que concurrían a dichos espacios, de allí la primera denominación de *madres cuidadoras*. El lugar socialmente adjudicado a las mujeres como madres y, consecuentemente, como únicas responsables de la crianza y el cuidado de los niños, es una idea que sigue formando parte del sentido común de numerosos grupos poblacionales.

Tal como vuelve a registrarse en la actualidad, se trataba de una época en la que las tasas de desempleo eran muy altas. Las poblaciones de los barrios hacían lo que podían y como podían para contener el creciente aumento de las necesidades de subsistencia. Había que organizarse para dar una respuesta a la emergencia social: sobrevivir, alojar a los chicos y ayudarse entre los vecinos. Una realidad que ahora vuelve a someter a los grupos más desprotegidos y se despliega con una ferocidad inusitada. Nuevos tiempos en los que se reeditan las lógicas y acciones asistencialistas, una perspectiva que suponíamos ampliamente cuestionada por vastos sectores del campo social y educativo. Sin embargo, los acontecimientos políticos nos remiten permanentemente a pensar en que no existen las discusiones

terminadas. En todo caso, hay tiempos históricos de consensos respecto de algunas ideas que logran plasmarse en leyes a favor de la defensa de derechos conquistados a través de las luchas ciudadanas. Hoy más que nunca, comprobamos cotidianamente cómo las supuestas victorias, lejos de ser permanentes, son provisorias y su continuidad depende en gran medida de la posición que adoptemos frente a la realidad.

Durante la presidencia de De la Rúa –año 2001– se produjo el estallido social. Muchos de los centros que se crearon entre ese año y el 2003 fueron impulsados por organizaciones sociales y movimientos de desocupados. Podría decirse que, a partir de ese período, quienes integran estas propuestas, con fuerte representación comunitaria, comienzan a plantearse de manera más sistemática la necesidad y la decisión de capacitarse. Si bien las acciones de formación para las educadoras se originaron antes de esta etapa, la construcción de instancias específicas de aprendizaje vinculadas con las propuestas educativas avanzó a medida que los centros se fueron constituyendo como redes de trabajo y establecieron nuevos lazos hacia la interlocución y la tarea conjunta con otras instituciones.

Numerosas organizaciones sociales trabajaron con las familias para cambiar su perspectiva: lo que inicialmente se identificó como necesidades, fundamentalmente aquellas vinculadas con el cuidado de los niños, comenzó a ser percibido y reconocido como derechos. Ese pasaje significó un tránsito de la lógica asistencial, centrada en la alimentación y la subsistencia, a la construcción de ciudadanía.

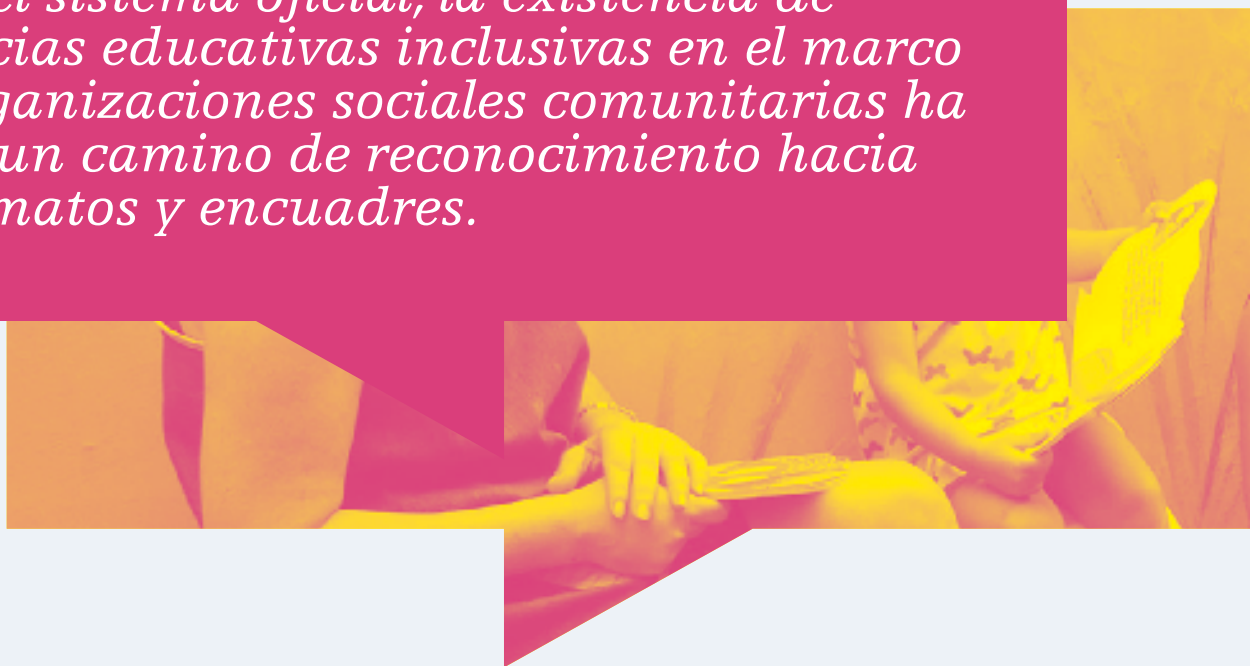
En relación con la producción de discursos, la perspectiva de las infancias como un campo de enfrentamientos y disputas de poder, es una apreciación menos evidente. Uno de los ámbitos en los que se plantea y se pone de manifiesto esta tensión es la asignación y distribución presupuestaria, a lo que se suma la discusión respecto de qué órbita del Estado se hace cargo de esa erogación. Otorgar o retirar los fondos destinados al financiamiento puede establecerse como un modo de coacción para conseguir la subordinación a las políticas gubernamentales o para instalar alguna línea de trabajo.



El cuidado en la enseñanza

En la Argentina, la controversia entre asistencia y educación es inherente al propio sistema educativo. La educación inicial nace de la mano de estas lógicas históricamente planteadas como un enfrentamiento: los jardines de infantes para educar a los sectores medios urbanos, las salas de asilo y casas cuna para ocuparse del cuidado de la población en situación de pobreza y de los más pequeños. Se trata de una polémica que se traslada al modo dicotómico de mirar y de entender las propuestas que se ofrecen en el marco de la educación reconocida formalmente y aquellas que se despliegan por fuera del sistema. Durante mucho tiempo, la valoración de la educación generó en la misma operación una apreciación en sentido inverso respecto del cuidado como una instancia menor. Justificar la minusvalía va en línea con la feminización de esta práctica y la consecuente argumentación a favor de bajas remuneraciones o del voluntariado para realizar tareas que, según estas versiones, podría hacer cualquiera. Contrariamente, ubicar el amparo como central en la relación de enseñanza, entender la relevancia de la asistencia, permite replantear el sentido de las instituciones y advertir la magnitud de las personas que se ocupan de esta tarea. Quien sostiene entabla con otro una relación amorosa en la que hay un deseo en juego, un lazo que no es anónimo y que requiere asumir una responsabilidad. Como en la educación, en todo acto de cuidado se produce un pasaje, se transmite una herencia de la cual las nuevas generaciones se apropian, resignificando lo que les es dado. Cada uno de nosotros fuimos acunados, higienizados y calmados desde determinadas modalidades culturales enmarcadas en una época. Las canciones que nos cantaron, los relatos que nos contaron, los versos o las palabras que nos hicieron dormir son parte de la cultura social y familiar a la cual pertenecemos y que nos da una identidad. En ese sentido, algunas prácticas que caracterizan la prestación en muchos jardines de base comunitaria nos han movido a reflexionar e interrogar los enfoques históricamente sustentados en el nivel inicial. Se trata de modalidades que, al aportar elementos no considerados o posiciones novedosas, ponen de manifiesto la viabilidad de otros encuadres posibles.

Si bien las representaciones sociales dominantes siguen identificando a la educación como un acontecimiento que se desarrolla básicamente dentro del sistema oficial, la existencia de experiencias educativas inclusivas en el marco de las organizaciones sociales comunitarias ha iniciado un camino de reconocimiento hacia otros formatos y encuadres.



Desafiar nuestra mirada

Para no caer en miradas románticas ni idealizadas es necesario detenernos en los procesos recorridos por algunas de estas instituciones. En muchos casos los propósitos, las circunstancias y las normativas en las que se desarrollan las experiencias educativas no escolarizadas difieren de aquellas que constituyen el sistema oficial. Sin embargo, están fuertemente atravesadas por el formato escolar, debido a que es el modo de enseñanza metódica más difundido y persistente desde la creación del sistema educativo en el siglo XVIII. Este condicionamiento origina la reproducción de estilos estereotipados como, por ejemplo, los traslados en trencitos, las consignas cantadas, las filas de nenes y de nenas, los largos tiempos de espera sentados sin propuestas mientras todos van al baño, expectativas de “buen comportamiento” signadas por el orden y el silencio, la ubicación de mesas y sillas como protagonistas principales de las salas, actividades como pegar papelitos adentro de un círculo o pintar fotocopias, entre otras. El intento de mimetización por las formas responde en parte a la necesidad de parecerse a *la escuela*, suponiendo que en estas particularidades reside la posibilidad de lograr el reconocimiento como instituciones educativas. Son

prácticas que el tránsito por la escuela y la amplia difusión del estereotipo de la maestra jardinera han llevado a incorporar como parte del sentido común.

No obstante, a partir de capacitarse y estudiar para asumir la responsabilidad educativa, el recorrido realizado por algunas organizaciones sociales ha permitido no solo desafiar las lógicas históricamente reproducidas, instalando preguntas allí donde numerosos jardines se manejan con certezas, sino iniciar algunas trayectorias didácticas que fueron adoptadas en los jardines oficiales. Tal es el caso del juego en sectores, una propuesta emparentada con el juego-trabajo que comenzó a implementarse en los jardines de la Red Andando, del partido de Moreno, desde donde circuló a otros espacios escolares.

La posibilidad de pensar grupalmente la finalidad de la tarea permitió resignificar lo que inicialmente se identificaba como dificultades vinculadas con la organización de la labor cotidiana. Así, comienzan a verse los aportes del trabajo con edades integradas, el beneficio de replantear el uso de espacios y tiempos rigidizados, la necesidad de analizar para volver a considerar o bien desechar los rituales, tradiciones y formatos sin sentido. Detenerse a evaluar habilita a ofrecer un encuadre de trabajo




flexible, que atiende la singularidad de la población que accede a los centros. Esto se traduce en una normativa elaborada como consecuencia de la necesidad de establecer criterios de funcionamiento, de convivencia, de organización, pero no se antepone a los sujetos fijando un corset al que niños/as y familias tienen que someterse.

En línea con el sentido de cuidado, al definir los períodos de asistencia, los horarios y los tiempos de funcionamiento institucional, se tiene en cuenta la situación de los grupos familiares. Se acuerdan posibilidades de concurrencia en días y horarios variables. Esto lleva a que la matrícula sea fluctuante: los chicos ingresan y egresan de la sala durante todo el año. No hay un momento establecido de antemano que limite esta posibilidad. Como parte de la dinámica, se contemplan los cambios en las condiciones laborales de los adultos, las mudanzas y, en algunos casos, el hecho de que se produzcan vacantes en los jardines formales, lo que les permite el ingreso a la órbita del sistema educativo. Esta docilidad es resultado del saber construido por las educadoras a partir de las relaciones de proximidad con los vecinos y del conocimiento de las dinámicas del barrio.

Si bien las representaciones sociales dominantes siguen identifi-

cando a la educación como un acontecimiento que se desarrolla básicamente dentro del sistema oficial, la existencia de experiencias educativas inclusivas en el marco de las organizaciones sociales comunitarias ha iniciado un camino de reconocimiento hacia otros formatos y encuadres. Así, modalidades como el trabajo en pareja pedagógica que, en ocasiones, articula la tarea conjunta entre docentes y educadoras, aporta saberes y experiencias complementarias que enriquecen sustantivamente la propuesta pedagógica. En estos intercambios, los equipos institucionales encuentran, en la cultura social de origen y las pertenencias identitarias, el punto de partida para ampliar los repertorios culturales de las nuevas generaciones.

A pesar de la precariedad de las situaciones laborales, los adultos se muestran sensibles a las necesidades de los/as chicos/as. Es esa disponibilidad para acompañar, observar, escuchar y hacer nuevas ofertas lo que hace factible establecer lazos y construir confianza. La tarea de los jardines comunitarios va más allá del trabajo específico con los niños/as. Las familias aprecian cuando se las convoca como parte de la gestión institucional desde una posición de simetría y horizontalidad, no solo para participar en fiestas y reuniones, sino para tomar decisiones. La mayoría de las veces, estos ámbitos se establecen como espacios articuladores de otras demandas sociales. Se acude a los centros comunitarios buscando respuestas a necesidades, problemas o requerimientos tanto individuales como sociales (familias que atraviesan situaciones de violencia, maltrato, niños con bajo peso o desnutridos, mujeres jefas de hogar, necesidad de acompañamiento al centro de salud, a realizar algún trámite, etc.). Este modo de funcionamiento responde a una lógica más amplia de trabajo en red con otras organizaciones sociales y como parte de una trama más extensa que incluye vínculos con otros organismos a nivel local, municipal, provincial y nacional. Estos lazos resultan fundamentales no solo para dar respuesta a las situaciones particulares, sino para generar la visibilidad y la fuerza colectiva necesaria que permita lograr la continuidad de las acciones y el reconocimiento, defensa y ejercicio de los derechos de las poblaciones con las que se trabaja. Se construyen, entonces, otras perspectivas del cuidado y la educación donde no es posible pensar en los niños al margen de sus familias y de la colectividad de referencia. La persistencia y crecimiento de los jardines y centros comunitarios exponen una realidad que, al decir de Laura Pautassi y Carla Zibecchi, trasciende las fronteras del cuidado y han avanzado en la configuración de propuestas y formas de trabajo con identidad propia, que nos llevan a revisar las prácticas hegemónicas. Ese es nuestro desafío.



ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA Y FORTALECIMIENTO DE LAS FAMILIAS

LA OPORTUNIDAD DE DESARROLLO Y EDUCACIÓN DE LOS CHICOS ES INDISOCIABLE DE SUS CONDICIONES DE VIDA Y LAS DE LOS ADULTOS QUE ESTÁN A SU CARGO. DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS ES POSIBLE IMPULSAR EL POTENCIAL SOCIOEDUCATIVO DE LAS COMUNIDADES Y REFORZAR EL PODER CULTURAL DE LOS SECTORES TRADICIONALMENTE EXCLUIDOS, GENERANDO ASÍ UN MEJOR ENTORNO PEDAGÓGICO.

por **NANCY MATEOS**. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), docente, investigadora. Actualmente es directora del Centro de Estudios en Educación y titular del Área Prácticas Educativas y Contextos del Área de Educación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales la Universidad Nacional de Moreno. Ha escrito diversos artículos vinculados a la educación infantil y se ha desempeñado en cargos de gestión en programas destinados a la primera infancia



Introducción

En este artículo argumentamos que las políticas que se proponen la atención de la infancia a través de acciones orientadas al fortalecimiento de las familias ofrecen interesantes oportunidades para promover procesos socioeducativos que amplíen oportunidades vitales e incidan al mismo tiempo en el desarrollo de los niños y en el de su contexto. La perspectiva se centra en el campo de la acción de los adultos en relación con las familias de los niños: representaciones y prácticas, discursos y decisiones que, por alguna razón, están directa o indirectamente relacionados con la atención infantil.

Cuando se consultan los resultados de experiencias de países tan diversos como Francia, México, Guatemala, Brasil, Colombia, Estados Unidos, El Salvador, Cuba, Alemania, España, por nombrar solo algunos, se percibe que varios proyectos han alcanzado escala de programas de gran cobertura, como, por ejemplo, Head Start en EE.UU., o alcance nacional como Educo en El Salvador y Educa a tu Hijo en Cuba. La intencionalidad de esos programas en todos los casos se orienta a propiciar procesos de inclusión a través del fortalecimiento de las familias para la crianza y la educación de sus hijos. La Argentina ha llevado adelante algunas experiencias similares de variado alcance, grado de reconocimiento y resultados. Dada la extensión del artículo, haremos referencia al enfoque y puesta en marcha de uno de ellos, con el propósito de mostrar características y potencialidades de la estrategia.

La subjetividad e identidad de cada niño se construye plenamente en un contexto de relaciones interdependientes en condiciones de corresponsabilidad a partir de los valores sociales, culturales y étnicos que expresan sus familias y comunidad. Es un derecho que los padres puedan contar con los recursos básicos y el acompañamiento necesario para poder cumplir con los cuidados que la ley les exige.

1.

El contenido de las propuestas: la normativa actual sobre la infancia

Es ampliamente reconocida la relación entre las posibilidades de desarrollo y educación infantil, por un lado, y las condiciones de vida de madres y padres, por otro. La situación de la primera infancia es una buena medida de los niveles de igualitarismo de una sociedad.

Las investigaciones, en general, muestran que las familias con mayores limitaciones cotidianas intentan variadas acciones para concretar positivamente el sostén (afectivo y económico) y la educación de sus hijos, pero sus estrategias suelen ser fallidas, con resultados que refuerzan su sentimiento de incapacidad e impotencia ante las dificultades cotidianas.

Resulta muy difícil criar y educar a un niño en condiciones de incertidumbre. Los padres necesitan predictibilidad y seguridad para llevar adelante esta tarea. Los problemas de autoestima ligados a la precariedad en la calidad de vida de los hogares generan en los niños condiciones poco propicias para su desarrollo y adecuada integración en los espacios sociales y políticos. Garantizar el acceso al hogar, a un trabajo e ingresos dignos para la subsistencia; a una salud y educación de calidad desde el nacimiento, no solo se traduce en una contribución eficaz al desarrollo humano, sino que colabora con los procesos de integración social.

Las afirmaciones anteriores comportan una serie de contenidos que cualquier política destinada a la atención de la infancia debería considerar. La normativa vigente en nuestro país lo reconoce, a través de la Convención de los Derechos del Niño, que integra la Constitución nacional desde 1994 y de sus criterios, que se concretan en la ley 26.061/05 (“Sistema de protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia”). Estas leyes definen que el Estado debe desarrollar políticas públicas que garanticen su protección a través de los principios de universalidad, integralidad y no discriminación de los derechos humanos y, además, que es responsable de crear condiciones para la participación de la sociedad civil y de los niños y adolescentes en las mismas. Todas las instituciones son corresponsables por el cumplimiento de los derechos. De este modo, la norma designa al Estado, a las instituciones públicas y privadas locales, y a los miembros de la comunidad en su conjunto como responsables por la garantía de los derechos.

En el año 2005 –en el contexto en el que en la legislación de nuestro país se concretaba el pasaje del paradigma de la “situación irregular” al de la “protección integral”– se inició el Progra-

ma de Desarrollo Infantil “Primeros Años”. Subyacía la decisión política de concretar, en su diseño y en su modalidad de implementación, los criterios de la legislación antes mencionada, a través del fortalecimiento y el incremento del capital sociocultural de las familias con niños pequeños. Creado en el ámbito del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales a partir de un convenio entre los ministerios de Educación, Desarrollo Social y Salud de la Nación (en 2009 se sumaron los ministerios de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y de Justicia y Derechos Humanos), refrendado por sus pares en las jurisdicciones, asumía el compromiso de integrar recursos nacionales y aportar profesionales para su definición e implementación. Asimismo, apuntaba a favorecer la articulación de los recursos existentes de todo tipo (humano, comunitario, institucional) de los niveles nacional, provincial y local en la búsqueda de generar entornos protectores con marco en los derechos.

El programa estaba destinado a las familias, las instituciones, la comunidad y los niños y niñas de 0 a 4 años de las 24 jurisdicciones del país. El desafío era hacer visibles a los niños en tanto sujetos de derechos y avanzar hacia la atención integral de la infancia en edades tempranas.

La normativa nacional se constituyó en el contenido que orientó el debate político, conceptual y metodológico para su desarrollo. Sustentaba la toma de decisiones para la asignación de recursos, la planificación, la intervención, la selección y formación de equipos y la evaluación del programa. El contenido del articulado colaboraba en establecer los criterios para “medir” el tipo y la calidad, la ausencia o presencia de los distintos factores que hacen a la existencia de las condiciones que necesitan los padres para la atención de sus hijos. En otras palabras, el articulado brindaba los contenidos y orientaba la metodología para “construir” entornos protectores en los distintos contextos y espacios institucionales, sociales y políticos en los que los niños estuvieran presentes o que, por alguna razón, incidieran en su desarrollo: la casa, la calle, la escuela, el barrio, el hospital, los espacios de gestión y toma de decisiones de las políticas, los medios de comunicación, para citar solo algunos de ellos.

Dado el cambio de paradigma jurídico antes mencionado, la primera etapa se orientó a abordar prácticas y representaciones acerca de las condiciones para propiciar el desarrollo infantil en todos sus actores y en los diferentes niveles de gestión del Estado, en las instituciones y organizaciones, en las comunidades y en las familias. Las reflexiones que aquí se desarrollan se vinculan con la experiencia de implementación referida a dicho período.

2.

El desafío de concretar los contenidos de la normativa en las actividades

¿Qué actividades son las más apropiadas para llegar a las familias? ¿Cuáles son las más “convocantes”? ¿Cuáles facilitan “hacer foco” en los niños, su atención y sus derechos?

Las actividades que propician procesos personales, interpersonales y comunitarios y que se conjugan con la progresiva generación de condiciones adecuadas para la atención infantil ofrecen un contexto apropiado para fortalecer el potencial socioeducativo de las comunidades, transfiriendo poder cultural hacia sectores tradicionalmente excluidos.

Propuestas accesibles y cercanas que reconozcan la complejidad de las vidas cotidianas de las familias y las inviten a participar en instancias con significación para ellas. Espacios que las hagan sentirse bienvenidas y les permitan conocer otras familias, ideas diversas, acordar, discrepar, proponer y elegir entre

opciones. Que les permitan expresarse y explicitar las propias razones en condiciones donde cada cual pueda ser escuchado y reconocido. Que brinden oportunidades para imaginar, proyectar y construir alternativas para mejorar las condiciones para la atención infantil en sus comunidades.

En esos intercambios aparecen las cuestiones vinculadas con la crianza: qué hacer ante un llanto prolongando que no cesa o si un bebé no duerme durante la noche; cómo anticipar señales de alarma, identificar riesgos de accidentes en los espacios donde se vive; qué hacer si no quiere comer y sigue con bajo peso; qué hacer si el niño no “hace caso” que no se trate de castigos físicos, verbales o emocionales, entre otras. Asimismo, temas como la inmigración reciente, con las consecuencias del desarraigo y la discriminación; la crianza como “asunto” de las mujeres; las adicciones; la violencia familiar; el maltrato infantil; el desempleo y las dificultades en el acceso a las necesidades básicas; el



embarazo precoz; la enfermedad, entre muchos otros que aparecerán y demandarán ampliar las líneas de intervención.

Las visitas a los hogares pueden ser una instancia inicial de contacto. Concretada una base de confianza inicial, las “mateadas” en espacios públicos, o en alguna casa, pueden propiciar los primeros acercamientos e intercambios grupales. Más adelante, actividades más ambiciosas como construir una plaza donde no la hay, arbolarla e incluir espacios de juego para los más chiquitos; reacondicionar un espacio comunitario con propuestas culturales y de juego; pintar un mural en una pared abandonada con los chicos; organizar espacios de expresión y bibliotecas en centros de salud, de jubilados. Proyecciones de películas en escuelas, clubes, sociedades de fomento. Festejos en espacios al aire libre. Y la lista puede extenderse.

Hacer “codo a codo” con otros genera lazos que fortalecen la trama social, condición necesaria para la crianza. La búsqueda

de la resolución de problemáticas desde la perspectiva de los niños en tanto sujetos de derechos avanza hacia entornos más adecuados para su desarrollo, aspecto que también involucra las condiciones de vida de los adultos. Se producen, además, cambios favorables en la percepción del valor de sí mismos y de las propias comunidades en los adultos. Son todos aspectos que tienen incidencia altamente positiva en la constitución de la subjetividad infantil.

Es obvio que las acciones detalladas previamente tienen como consecuencia la identificación de vacancias en las políticas públicas y de actores institucionales y políticos a los que demandar y sumar en los procesos. Al mismo tiempo, las familias amplían su red de relaciones, incrementan saberes variados, capacidad para planificar, concretar proyectos, para gestionar, demandar a las autoridades y para hacer efectivo ejercicio de los derechos ciudadanos, favoreciendo la atención de los niños.

Es ampliamente reconocida la relación entre las posibilidades de desarrollo y educación infantil, por un lado, y las condiciones de vida de madres y padres, por otro. La situación de la primera infancia es una buena medida de los niveles de igualitarismo de una sociedad.



Resulta muy difícil criar y educar a un niño en condiciones de incertidumbre. Los padres necesitan predictibilidad y seguridad para llevar adelante esta tarea. Los problemas de autoestima ligados a la precariedad en la calidad de vida de los hogares generan en los niños condiciones poco propicias para su desarrollo y adecuada integración en los espacios sociales y políticos.

3.

El desafío de construir la integralidad en las políticas

La integralidad en la intervención permite garantizar la simultaneidad e indivisibilidad de los derechos de la infancia. El nivel local, el territorio, aparece como el más apropiado para llevar adelante el desafío. Allí están las familias y los niños en la singularidad de sus vidas, que deben ser escuchados. Sin embargo, la lógica de las propuestas no puede quedar restringida a las posibilidades del nivel local. Abordar las significativas inequidades en la condición federal de nuestro país va de la mano de concretar política y operativamente formatos para la coordinación horizontal y vertical; para la toma de decisiones y la asignación de recursos; transversalizar los temas y las condiciones para su resolución a través de los distintos niveles de gestión (local, provincial y nacional) y de las lógicas sectoriales (educación, salud, desarrollo social, justicia, planeamiento urbano, etc.); generar instancias para viabilizar la intencionalidad de las acciones en muy diversos planos y propiciar la participación activa de todos los implicados para la concreción de los objetivos.

En el caso de Primeros Años, se avanzó en institucionalizar en los niveles nacional, provincial y local espacios de toma de decisiones intersectoriales, a partir de existentes o creando nuevos si no los había, para la implementación del programa. Dichos espacios (mesas interministeriales) estaban conformados por referentes con decisión política y saber sobre la temática, con la perspectiva de cada ministerio, que se ocupaban del diseño e implementación del programa en su nivel de gestión y en

permanente diálogo con los otros niveles. La Mesa Interministerial Nacional se orientaba a lograr un proceso de integración operativa para la definición de las problemáticas a abordar y las estrategias a desarrollar para concretar los objetivos. El énfasis central estaba puesto en el establecimiento de los acuerdos para que las acciones avanzaran hacia el “abordaje integral” de las problemáticas. Por un lado, se trataba de entamar la complejidad de la articulación entre los niveles nacional, provincial y municipal para la asunción de responsabilidades y asignación de recursos. En simultáneo, se trataba de generar consensos acerca de los criterios, contenidos y metodologías de abordaje. Dicha institucionalidad requería redefinir los problemas. Por un lado, la condición de interministerialidad exigía ir más allá de las lógicas de cada sector. Por otro, la nueva legislación sobre la infancia obligaba a concretar un cambio paradigmático hacia la doctrina de la protección integral, que desafiaba las prácticas y representaciones políticas, normativas, institucionales, profesionales y personales sustentadas en la doctrina de la situación irregular. Se resignificaban los problemas y aparecían así nuevas alternativas de solución en todas las instancias de intervención. Conformar las mesas locales y garantizar su funcionamiento regular con amplia participación de la sociedad civil y prácticas democráticas en la toma de decisiones fue otro desafío del programa. La selección y formación de profesionales y facilitadores/as colaboró en dicha tarea. Se conformaron equipos interdisciplinarios de profesionales en el nivel nacional y en cada una de las provincias, que fueron capacitados por un equipo central. A



través de los mismos, el programa se orientó hacia el fortalecimiento de las capacidades institucionales locales y de las redes territoriales, la formación de facilitadores y facilitadoras y al acompañamiento a las familias en sus prácticas de crianza de las niñas y los niños.

Los/as facilitadores/as se constituyeron en figuras clave en el desarrollo del programa. Se trataba de personas pertenecientes a instituciones u organizaciones de las comunidades en donde se desarrolló Primeros Años, quienes, a partir del conocimiento de las comunidades e interés en la temática, constituían una instancia de mediación entre las familias y el programa. Eran parte interesada de las comunidades y contribuían a acercar “distancias”: comprender razones, lógicas culturales, expectativas, “traducir” sentidos para facilitar el diálogo e involucramiento de las familias y otros actores locales. Asimismo, eran quienes promovían y motorizaban el desarrollo de los proyectos, a través de su pertenencia a las instituciones y su participación en las mesas locales. Excede la extensión de este artículo dar cuenta de los resultados. Solo comentaremos que, en las comunidades en las que se desarrolló el programa, se concretaron numerosas plazas; espacios de juego y lectura en muy diversas instituciones y organizaciones sociales; miles de talleres que abordaron los temas enumerados en este texto y muchos otros a partir de las demandas locales; propuestas itinerantes; redes diversas de acompañamiento a las familias; positivos cambios en el desarrollo personal y social en todos los participantes; mejoras en la infraestructura básica, entre muchos otros.

A modo de cierre

A partir de la experiencia de Primeros Años, y sin desconocer la complejidad de los desafíos que comporta, sumamos argumentos a favor de la potencialidad de intervenciones como las que se llevaron adelante orientadas a concretar las definiciones del actual marco jurídico.

La subjetividad e identidad de cada niño se construye plenamente en un contexto de relaciones interdependientes en condiciones de corresponsabilidad a partir de los valores sociales, culturales y étnicos que expresan sus familias y comunidad. Es un derecho que los padres puedan contar con los recursos básicos y el acompañamiento necesario para poder cumplir con los cuidados que la ley les exige. Fortalecer a las familias para la atención de la infancia haciendo foco en esos derechos contribuye a avanzar hacia la justicia social a través de la participación ciudadana. Todos los aspectos antes mencionados se conjugan con la progresiva generación de condiciones adecuadas para la atención infantil.

SI BIEN EN 2006 SE SANCIONÓ LA LEY NACIONAL DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES, LOS AVANCES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LO ESTABLECIDO POR ESTA NORMA SON MÁS LENTOS DE LO ESPERADO. EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS, SE OBSERVAN INICIATIVAS QUE NATURALIZAN Y REPRODUCEN LA IDEA DE UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA, AGUDIZANDO LOS PROCESOS DE SEGMENTACIÓN SOCIAL.

CONCEPCIONES ALREDEDOR DE NIÑO Y LAS DEFINICIONES DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NUEVAS PREOCUPACIONES Y OTROS SENTIDOS

por ROXANA PERAZZA. *Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Cohorte Políticas públicas e investigación para la toma de decisiones (FLACSO). Especialista en Políticas Públicas (FLACSO). Subsecretaria de Educación (2000-2003) y luego secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2003-2006). Actualmente se desarrolla como consultora independiente. Asesora de la Comisión de Educación de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Ha escrito numerosas publicaciones y artículos sobre temas relacionados con el área de políticas educativas. Dirige una colección de educación y política en la Editorial Aique. Docente en diversas instituciones. Miembro del Colectivo Pedagógico: Conversaciones Necesarias*



Las interrelaciones entre las concepciones alrededor de la niñez y las políticas públicas para las infancias pueden constituirse en un camino cierto para comprender la direccionalidad de toda gestión pública. En el presente artículo nos proponemos reflexionar sobre algunas de las medidas acordadas desde fines del 2015 en esta área, con el propósito de entender las nociones sobre las cuales se sostienen y fundamentan las decisiones en materia de políticas públicas dirigidas hacia los niñ@s.

Sin duda alguna, el impacto y la importancia de la Convención Internacional del Niño y la definición del niño como sujeto de derecho marcaron el comienzo de otra etapa.

En nuestro país, décadas más tarde, en el 2006, la sella y ubica a los niñ@s en el centro de las políticas. La ley 114, de 1995, de la ciudad de Buenos Aires, se presenta como un valioso antecedente. A partir de esta norma, sin dudas, la concepción de que todos los niñ@s son sujetos de derecho es una conquista político jurídica que impone a los Estados el rol de garantes de los derechos a través de la implementación de políticas públicas.

Los avances en el proceso de implementación de lo pautado en esta ley nacional son más lentos que lo deseado y esperado. De las veinticuatro jurisdicciones, veintiuno han sancionado sus leyes provinciales propias o han adherido a la ley nacional. En los últimos meses, el poder judicial exhortó al Congreso nacional a designar el Defensor del Niño, dando cumplimiento al procedimiento establecido en la ley 26.061, y hoy se encuentra en mora por más de 10 años. Además, la Argentina ha adherido a diversas normativas internacionales que refuerzan su posicionamiento en relación con las obligaciones y derechos de las infancias. En cuanto a los derechos educativos, todavía en muchas jurisdicciones hay niñ@s que no pueden asistir a la sala de cinco años y menos aún a la de cuatro, ambas con carácter obligatorio, y la sala de tres es un deseo lejano para un buen número de organizaciones familiares.

Claramente, el lugar donde se nace y el quintil socioeconómico al cual se pertenece son dos datos que delimitan el acceso a la educación y, por supuesto, a otros derechos. La apelación a constituir una política integral para la infancia es un enunciado expuesto en casi todos los discursos políticos. Su “sobreuso” no garantiza de ningún modo el afianzamiento de políticas en ese sentido sino, por el contrario, se corre el riesgo de vaciar de significados sus principales contenidos. ¿Qué significaría una política integral?

No obstante, frente a la presencia de múltiples enunciados que se referencian en los derechos, sin poder ahondar en el presente artículo sobre las implicancias, los supuestos y las decisiones a tener presentes, subrayamos con preocupación la reconstrucción de dos propuestas y modalidades diferenciadas para los niñ@s. Dicha preocupación se profundiza, sobre todo, cuando nos remontamos a décadas pasadas y repasamos que determinadas políticas de escolarización habilitantes para el acceso a la escuela y el progreso estaban dirigidas y destinadas para determinados sectores sociales. Por otro lado, los “*otros niños*”, los “menores”, sólo podían recorrer diversos circuitos de institucionalización, alternando entre la calle y la internación, bajo el paraguas de las políticas de minoridad.

De este modo, se había consolidado la constitución de dos instancias separadas con nulo intercambio entre sí, y, al mismo tiempo, se garantizaba la naturalización y la consolidación de procesos de exclusión y segregación.

La visión hegemónica de la infancia reforzaría la decisión que identificaba a algunos niñ@s con la escuela, y a los pobres, los abandonados, los huérfanos, con un circuito definido por la institucionalización/internación. La necesidad de *re* formarlos, para la adquisición de determinados “valores”, en un marco de disciplinamiento y buenas costumbres, era una de las principa-

les misiones de estas instituciones. La “promesa institucional” era que, en un futuro, esos niños iban a estar en condiciones de acceder a la escuela.

La noción del niño como sujeto de derecho fue la bisagra que posibilitó superar esta dicotomía y tensar al Estado para que asuma un lugar protagónico en la promoción y sostenimiento de políticas tendientes a garantizar la igualdad de escenarios y de derechos.

A partir de los últimos años, observamos con preocupación las medidas llevadas a cabo como parte del Plan Nacional para la Primera Infancia (decreto 574/2016), basadas, fundamentalmente, en el desarrollo de espacios para los niñ@s más pequeños.

A grandes rasgos, si se analiza la propuesta, se retoman los componentes constitutivos de los llamados centros de la primera infancia (CPI, en adelante), llevados a cabo en la ciudad de Buenos Aires desde 2013. Allí, más de 10.000 niños de 45 días a 4 años, concurren a una jornada completa de ocho horas. El 70% de su población reside en la zona sur de la ciudad. En términos muy generales, los CPI funcionan por convenio entre una organización de la sociedad civil y el Ministerio de Desarrollo Social de la CABA.

La propuesta basada en *la contención* de los niñ@s asegura una iniciativa “educativa” para los niñ@s pobres de la ciudad. A par-

tir de su implementación, se logró satisfacer varias demandas.

Una buena cantidad de sectores solicitaban un espacio para sus niñ@s y, desde el ámbito educativo, no se podía dar respuesta rápidamente. También las organizaciones sociales se beneficiaron, porque son ellas quienes reciben los fondos necesarios para contratar a los docentes. Al mismo tiempo, pareciera que el Estado, como en el caso del gobierno porteño, cumple con sus funciones al garantizar este servicio para todos los que lo demanden.

Pocos interrogantes circulan sobre la calidad del servicio que reciben los niñ@s pobres, pero responden a dos cuestiones: por un lado, “se resuelve” la demanda por parte de diversos sectores y, por el otro, se consolida un circuito educativo y social diferenciado. Habrá escuelas de nivel inicial para los niños y habrá centros de primera infancia para los niñ@s pobres.

Como adelantamos, ya al inicio del siglo XX se establecen dos circuitos diferenciados para los niñ@s. En el primero, a partir de la ley 1.420, de 1884, se aseguraba un trayecto de escolarización básica para los niñ@s de modo tal que allí pudieran adquirir los saberes y conocimientos necesarios para formar parte de la sociedad. La escuela común, gratuita y obligatoria fue la bandera civilizatoria de determinados grupos.

En el segundo, los destinatarios eran otros: los menores. Para aquellos niñ@s pobres, abandonados o provenientes de familias

La apelación a constituir una política integral para la infancia es un enunciado expuesto en casi todos los discursos políticos. Su “sobreuso” no garantiza de ningún modo el afianzamiento de políticas en ese sentido sino, por el contrario, se corre el riesgo de vaciar de significados sus principales contenidos.

de dudosa moralidad, la internación en determinadas instituciones y el distanciamiento con cualquier lazo familiar actuarían como garantías de una posible re-educación o reforma que los habilitara a un proceso de reinserción.

La no conexión entre estos dos circuitos estaba reconocida y, al mismo tiempo, actuaba como clave de éxito de las políticas. De este modo, cada uno de los sectores, el educativo y el de la minoridad, fue adquiriendo mayores niveles de autonomía y distanciamiento el uno del otro.

Si analizamos algunos conceptos y acciones llevadas a cabo en estos dos últimos años, advertimos cierta autorización gubernamental a reinstalar estos discursos acerca de las infancias. A pesar de los avances en esta área –en parte por los desarrollos normativos, por las conquistas alcanzadas producto de determinadas políticas y por la creciente organización y demanda de diversos colectivos que trabajan alrededor de las infancias y sus derechos– percibimos el establecimiento de diferentes propuestas gubernamentales de acuerdo con el lugar de nacimiento, la situación socioeconómica y las expectativas del mercado en relación con determinados sectores.

Las políticas implementadas tienden a agudizar los procesos de segmentación social y en algunos de los documentos de reciente circulación (por ej., en el Plan Maestro, 2017/MEN) es factible hallar algunos argumentos para entender nuestras preocupaciones. La consolidación de un circuito asistencial/educativo que tiende a satisfacer la cobertura para los niños pobres más pequeños bajo el formato de los Centros de Primera Infancia a nivel nacional se direcciona en este sentido. Mientras que a los “otros”, a los niños, se les ofrece, en las instituciones escolares, *tablets* desde los tres años bajo un discurso que les brinda un futuro esperanzador, de la mano de la escolaridad temprana frente a un mercado cada vez más exigente.

La transferencia de la experiencia producida en la ciudad de Buenos Aires para el resto de las provincias vendría a suplir la vacancia de propuestas estatales para los niños más pequeños. La promesa de construcción de 3.000 instituciones de nivel inicial quedó relegada ante la ausencia de una planificación estratégica a nivel nacional e intentan compensarla a partir de la firma de convenios con diferentes organizaciones barriales. La deuda de una política integral para las infancias está presente y la propuesta de estos centros no llega a traducirse en una propuesta educativa porque tiene condicionantes materiales que la limitan. Por ejemplo, la mayoría de los docentes a cargo de la

sala no poseen la titulación habilitante requerida, son contratados y este plan asistencial/educativo adquiere las características que cada institución le puede imprimir de acuerdo con sus capacidades y herramientas. Sin instancias estatales de monitoreo sobre el trabajo desarrollado, sin direccionalidad ni criterios ni estándares de funcionamiento, los desarrollos institucionales dependen de las posibilidades de cada grupo que está al frente de este proyecto.

Estas políticas se articulan con el recurrente pedido de baja de imputabilidad para los jóvenes de 16 años. Este requerimiento es respaldado por diversos sectores y alentado por el gobierno nacional, a través de su ministro de Justicia. Estos grupos apelan a dicha medida como la solución “mágica” frente a la creciente inseguridad y al incremento de la pobreza y la indigencia. La institucionalización y el encierro son las alternativas *más eficaces* y tranquilizadoras para un sector importante de la sociedad que, atemorizado y desconfiado, descreo y discute una política de derechos.

Este discurso se consolida aún más cuando se analiza la caracterización sobre las formas de crianza de la infancia. Por ejemplo, en el mencionado Plan Maestro está explicitado cómo las instancias estatales u organizaciones de la sociedad civil deben ayudar y acompañar (se puede transcribir como *mejorar*) la crianza de las niñas y niños dado que se evalúa de modo deficitario las formas que asumen las crianzas y los cuidados en determinados sectores sociales.

Estas concepciones también se sostienen sobre dos cuestiones: por un lado, como ya se anticipó, se duda de las capacidades de cuidado y crianza de los padres y de las madres de los sectores pobres hacia sus hijos. La carencia material pareciera que va de la mano de la ausencia de herramientas, saberes, afectos y modalidades varias de criar y acompañar el crecimiento de los hijos e hijas. Y, por el otro, en diálogo con el anterior, no se rescata ni se indaga sobre las prácticas y conocimientos acumulados por un conjunto significativo de organizaciones comunitarias que, insertas en barrios populares, han contribuido y contribuyen a sostener los procesos de escolarización y de crianza de gran parte de niños, niñas y adolescentes que habitan en sus comunidades, a través de diferentes propuestas. Por estos motivos, en los años fue creciendo su papel como interlocutores válidos de las políticas públicas.

En suma, asegurar el derecho a la educación de las mayorías por parte del Estado requiere de una voluntad política para recoger

y ensanchar aquellas propuestas que ya han tenido logros significativos y que necesitan ampliarse y llegar a un vasto conjunto de la población que aún no accede a políticas integrales.

Si ponemos en el centro de las políticas públicas a los niños, se hace necesario atender la densidad institucional de las propuestas y propiciar un trabajo pedagógico de calidad; reconocer la singularidad de cada niño, niña, adolescente y reevaluar, así, identidades estigmatizadas; alentar la participación y la pluralidad de los diferentes actores involucrados. Pero, sobre todo, se espera un Estado que asuma el lugar como principal promotor y que garantice el financiamiento que requiere una política de derechos.

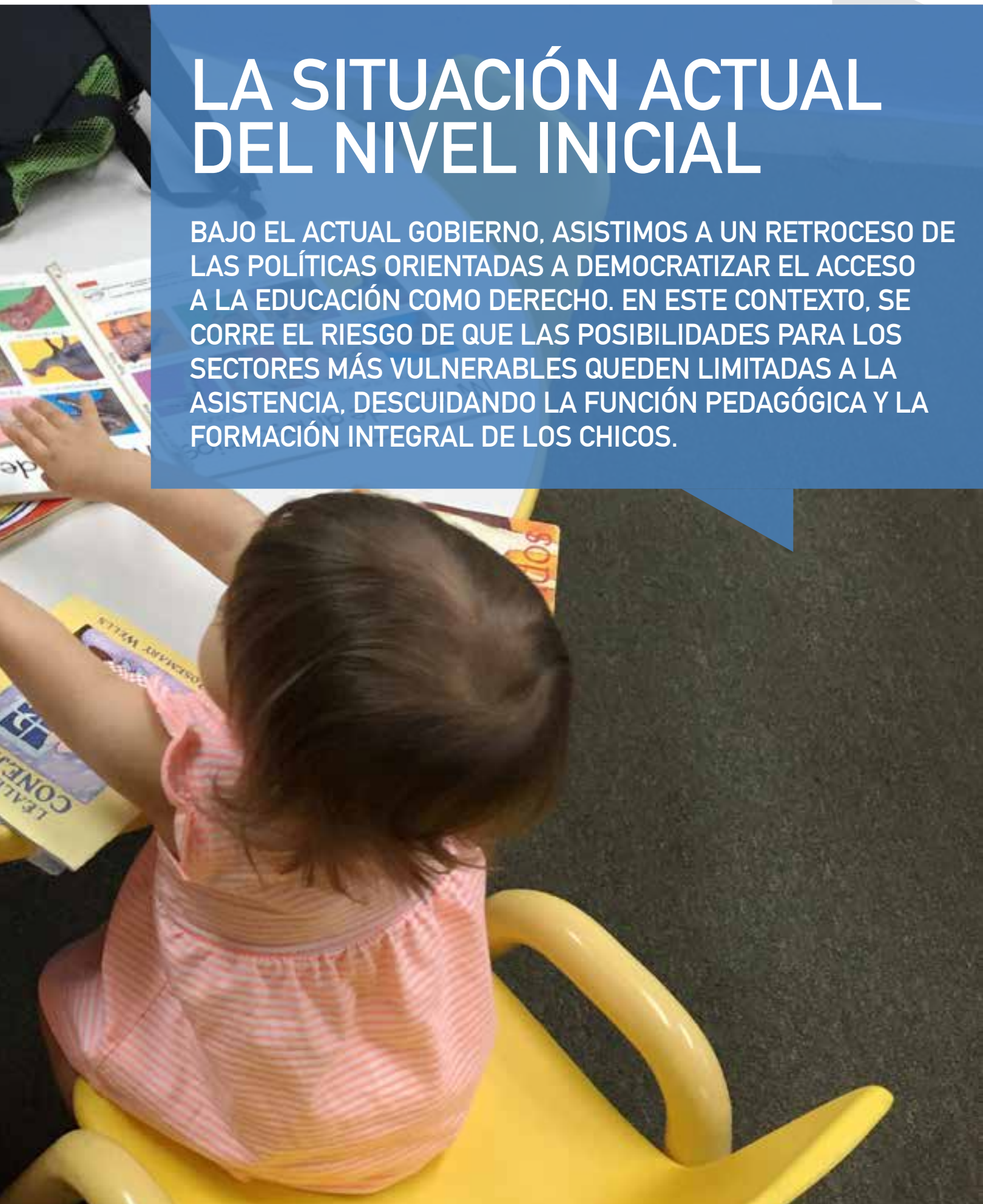


por ANA MALAJOVICH. Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Investigación. Profesora titular de la cátedra de Didáctica del nivel inicial y directora de la Maestría sobre Educación para la Primera Infancia. Facultad de Filosofía y Letras. UBA



LA SITUACIÓN ACTUAL DEL NIVEL INICIAL

BAJO EL ACTUAL GOBIERNO, ASISTIMOS A UN RETROCESO DE LAS POLÍTICAS ORIENTADAS A DEMOCRATIZAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN COMO DERECHO. EN ESTE CONTEXTO, SE CORRE EL RIESGO DE QUE LAS POSIBILIDADES PARA LOS SECTORES MÁS VULNERABLES QUEDEN LIMITADAS A LA ASISTENCIA, DESCUIDANDO LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS CHICOS.



Para analizar la situación del nivel inicial es preciso establecer, en primer lugar, que estamos frente a un profundo cambio de paradigma. El anterior gobierno impulsó la justicia social, y puso el énfasis en la recuperación del ideario igualitario de políticas universales que promovieron la inclusión social, logrando reducir la pobreza, aunque en menor medida las brechas de desigualdad. Esto dio inicio a una serie de transformaciones en el campo de las políticas públicas, que lograron avanzar en la democratización del acceso al bienestar en general, y a la educación en particular. En cambio, el actual gobierno pareciera que retorna a las principales políticas ya implementadas durante la dictadura, pero profundizadas durante el gobierno del menemismo. Vale entonces retomar lo planteado por Daniel Suárez, quien, al referirse a las políticas de los '90, señala que

“desde los sectores hegemónicos del capitalismo globalizado se intentó generar consenso político y técnico en torno a la conveniencia de pensar y operar sobre las escuelas como si estas fueran fábricas o empresas que ofrecen bienes o servicios en un mercado educativo. [...] mediada por el discurso influyente de los organismos internacionales de crédito financiero y por la prolífica actividad de diseño de las tecno-burocracias nacionales [...]. Los operativos concretos [...] estuvieron dirigidos hacia la reorganización financiera y al ajuste presupuestario del sistema educativo. Sin embargo, esto no significó que gran parte de sus esfuerzos hayan estado orientados a generar e implementar propuestas de cambios en las estructuras administrativo-institucional y curricular-formal de la escolarización. [...] combinando el interés tecno-burocrático con las premisas ideológico-pedagógicas neoliberales, reforzando el discurso del control y la gestión [...]” (Daniel Suárez, “Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía”. En Hillert et al: *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. 2011).

Vale entonces comenzar analizando cuáles son esas políticas que impactan en el sector educativo en su conjunto y que también están incidiendo en el nivel inicial.

La primera se refiere al traspaso a las provincias de programas que desarrollaba el ministerio nacional. Transferencias que se realizan sin presupuesto, tal como sucedió en el caso de los programas socio-educativos (como las orquestas juveniles, los centros de actividades juveniles), los de Educación y Memoria, el de Educación Sexual Integral, o el de Argentina Digital, que entregaba computadoras a los alumnos secundarios y realizaba software educativo para apoyar su uso en las escuelas. Entre esos planes, también se está vaciando el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), que desarrollaba numerosos cursos y especializaciones para los docentes de todo el país, a través de formas presenciales y a distancia. Esta política a su vez ha sido reforzada por la negación a dar cumplimiento con la paritaria nacional docente, tal como marcaba la ley.

La segunda política que remeda los años '90 es la puesta en marcha de políticas focalizadas y compensatorias, como respuesta a la exclusión social, cuyo impacto es el desplazamiento de las prestaciones universales fundadas en la ciudadanía y sus derechos, hacia políticas descentralizadas, impulsando respuestas diferenciadas para los distintos grupos sociales.

La tercera política es el proceso de delegación de obligaciones estatales en empresas privadas o las denominadas organizaciones no gubernamentales.

En ese marco general, es posible entonces reflexionar acerca de las políticas que se proponen implementar para el nivel inicial. La primera medida que anunció el actual gobierno fue declarar como obligatoria la asistencia de los niños al nivel inicial a partir de los 3 años. Se presentó un proyecto de ley de modificación de la Ley Nacional, que fue aprobado por la Cámara de Diputados, pero luego de más de un año no ha sido tratado por el Senado. Esto es así porque el propio gobierno ha decidido volver sobre sus pasos y sostener ya no la obligatoriedad, sino la universalización como se exponía en la Ley Nacional. El Plan Maestro –pro-

grama que presentó el gobierno, con objetivos y metas hasta el año 2026 para cada uno de los niveles educativos-, al referirse a este grupo etario plantea como objetivo: “Garantizar la cobertura universal del nivel inicial desde sala de 3”. Pero cuando establecen las metas, los períodos fijados para su cumplimiento se diluyen en el tiempo. Recién en el 2026 se dará cumplimiento efectivo a ese objetivo.

Como puede observarse, se nombra al nivel inicial pero solo se hace referencia a su segundo ciclo y cuando se refieren a las metas de infraestructura se plantea la construcción de 10.000 aulas para el nivel, pero sin fijar lapsos. Tampoco se establece qué presupuesto será necesario acordar para su cumplimiento. La política para el nivel continúa con una tendencia a su fragmentación. Jardines de infantes para los niños de 3 a 5 años y salas cunas o centros de primera infancia para los más chicos. Estos servicios están dirigidos a las poblaciones “más vulnerables” y solo contemplan acciones de cuidado con hincapié en la nutrición y control sanitario. En el plan que preparó el gobierno –“Argentina enseña y aprende. Plan 2016-2021”– se propone: “Fortalecimiento del cuidado y la atención integral de la primera infancia, priorizando las poblaciones más vulnerables”. Asimismo, anuncian que “en los próximos cuatro años se inaugurarán 4.000 nuevos Espacios de Primera Infancia en todo el país haciendo foco en las zonas más vulnerables. Estos espacios están destinados a la estimulación temprana y al cuidado de los chicos, a la formación y a la adquisición de hábitos. También funcionan como ámbito de contención y asistencia a

las familias, que son el pilar fundamental de nuestra sociedad y el primer lugar de contención de nuestros chicos. Este año, 1.000 Espacios de Primera Infancia les abrirán sus puertas a 140.000 chicos” (promesa que, por supuesto, resultó incumplida). En esa misma línea, Córdoba presenta la creación de 200 salas cunas en toda la provincia, dependiendo de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo, cuyos objetivos son los “controles de salud del binomio madre-hijo: control de niño sano y madre sana para la detección temprana de enfermedades. Operativos de vacunación. Asistencia de niño en sala. Seguimiento de su evolución. Calidad del servicio brindado en la SC: nutrición, actividades, higiene, personal de Sala. Abordaje familiar para detección de problemáticas” (nota de prensa de Córdoba del 11 de julio de 2017).

Como puede observarse, estas instituciones no están bajo la órbita de Educación, sino de agencias que responden a desarrollo social, cualquiera sea su denominación. En la actualidad, la oferta estatal para estas edades es casi inexistente en la mayoría de las provincias. Tomando los datos que nos ofrece Marina Visintin –en “Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños”, de Kaufmann (comp.): *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*, de 2016)–, en la comparación que realiza entre las escuelas primarias, los jardines de infantes y los maternas (cualquiera sea su denominación) y, a pesar de que la cantidad de niños en cada una de estas edades es bastante similar, se observa que cada 100 primarias

La política para el nivel continúa con una tendencia a su fragmentación. Jardines de infantes para los niños de 3 a 5 años y salas cunas o centros de primera infancia para los más chicos. Estos servicios están dirigidos a las poblaciones “más vulnerables” y solo contemplan acciones de cuidado con hincapié en la nutrición y control sanitario.

hay 87 jardines de infantes y 13 maternas. Por supuesto que estas comparaciones no son similares en todas las provincias. Al mismo tiempo, sigue predominando una mirada asistencial, que reconoce las necesidades de las familias, pero no la de los niños. Por eso se habla de cuidado y no de educación, y se vuelve a hablar de estimulación temprana al estilo de los años '70. Reconocemos que, durante el gobierno anterior, se crearon servicios con esta misma orientación (los CDI, los CIC) y han proliferado tanto instituciones privadas como comunitarias, muchas de ellas que se iniciaron como comedores y luego, frente al mejoramiento de las condiciones de vida, se transformaron en jardines. El tema es que cuando el Estado creó instituciones se hizo cargo del personal mientras que, en los proyectos actuales, cada espacio se entrega para que sea la propia organización social o empresa comercial la que se haga cargo del funcionamiento, otorgando simplemente subsidios para infraestructura y alimentación. Este modelo de centros para la primera infancia (CPI) fue desarrollado en la CABA, en la cual se incorporó, además de los controles desde Desarrollo Social, supervisión pedagógica. Con respecto a estas instituciones pensadas para las poblaciones más vulnerables, conviene rescatar algunos presupuestos establecidos por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que

“identifica que las áreas críticas en las cuales hay que evaluar la calidad de los servicios de cuidado incluye: las relaciones que el niño tiene con otros adultos y con otros niños, el plan de actividades y aprendizaje, la enseñanza, la evaluación del progreso del niño, la atención a la salud, el perfil de los adultos a cargo de la atención de los niños, el contexto familiar, las relaciones comunitarias, el entorno físico, el liderazgo de quien coordina el centro de cuidado, y los aspectos relacionados con la gestión del centro. [...]”

Asimismo, establece que

“los cuidadores que tenían más años de educación y aquellos que se capacitaron en temas de educación de primera infancia tienden a ofrecer actividades más apropiadas y estimulantes para el desarrollo de los niños bajo su cuidado. [...] Además, se ha demostrado que los salarios de los cuidadores están altamente correlacionados con la calidad de los centros de cuidado infantil” (López Boo F., Araujo M. C., Tomé R., *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?* De 2016. Edición del Banco Interamericano de Desarrollo en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7432/C%C3%B3mo-se-mide-la-calidad-de-los-servicios-de-cuidado-infantil.pdf?sequence=1>).

Es decir que el propio Banco reconoce que, para que estas instituciones ofrezcan intervenciones de calidad para los niños que más requieren de este tipo de servicio, es preciso ofrecer espacios adecuados, equipamiento, pero centralmente personal muy capacitado y no simplemente guarderías que cuiden a los niños mientras sus familias trabajan.



Todos los niños tienen derecho a que se les reconozcan sus identidades, sus lenguajes, su cultura. Todos precisan de cuidado y mirada, de afecto y confianza, como requisitos necesarios, pero no suficientes, pues todos necesitan aprender a través de propuestas de enseñanza interesantes, en tiempos de juego y disfrute.

Otra política que este gobierno busca implantar se refiere, tal como lo plantea el Plan Maestro, a “una renovación de las propuestas pedagógicas y del fortalecimiento de la calidad del nivel, a partir de los aportes de numerosas investigaciones y enfoques de reconocida trayectoria internacional en el campo de la educación inicial”. Para cumplir con este objetivo se prevé la compra de modelos educativos supuestamente exitosos para ser trasplantados a nuestro país. El supuesto es que si estos modelos han sido exitosos en otras regiones se podrán desarrollar de igual manera aquí. Obviando que cada sistema responde a una historia, a un proyecto político, a una cultura, a una idiosincrasia... Importa recordar que la mayoría de los modelos que se ofrecen, además, están desactualizados, pues parten de concepciones psicológicas arcaicas, ya que dos de ellos fueron elaborados a comienzos del siglo XX (Montessori y Waldorf), otros tres corresponden a mediados del siglo pasado (el de la libre corriente de actividad, Spectrum, y el de Regio Emilia). Si bien este último es el que resulta más interesante por sus concepciones ideológicas y pedagógicas, su implantación en nuestro país desarticula lo que es el centro del modelo, esto es, su raigambre profundamente comunitaria y cultural.

Este traslado acrítico desconoce el recorrido y la transformación que ha tenido el nivel en las últimas décadas. La elaboración de nuevos contenidos y la consecuente innovación de sus propuestas didácticas a la par de los cambios en los diseños curriculares, realizados por la mayoría de las jurisdicciones, han permitido avances importantes en las propuestas educativas hacia una formación integral de los niños. Así como los nuevos planes de la formación docente, el programa de formación continua universal de capacitación en servicio y los esfuerzos realizados en la compra de equipamiento de ludotecas, bibliotecas, etcétera. Por otra parte, la intención del gobierno actual es que cada provincia elija un modelo para replicar en algunos jardines. Esto implica, además de equipamientos, una formación particular del personal docente. Formación de la que se hacen cargo instituciones privadas que tienen la autorización de las casas matrices para desarrollar esos programas.

Esta política de importar modelos “exitosos” también es parte de las políticas focalizadas. Por supuesto que, en este caso, ni siquiera se centran en los lugares más carenciados, sino en aquellos que tienen mejor infraestructura y condiciones más propicias para su desarrollo.

Resulta interesante observar que esta idea de comprar en el mercado “modelos exitosos” no es una originalidad de este proyecto. En su trabajo “Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality” (2014. Londres: Routledge), el pedagogo Peter Moss señala:



“En mi propio país, Inglaterra, por ejemplo, un discurso dominante en la educación de la primera infancia hoy es lo que he denominado ‘la historia de los mercados’, una creencia (porque es a lo que se reduce) de que la mejor manera de proporcionar servicios y asignar recursos es a través de un sistema comercializado en el que las empresas compiten por la clientela de los padres-consumidores” (Moss P: “De la dictadura a la política democrática de la educación en infancia latinoamericana”, N° 19. Abril 2017. Revista digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat).

En cuanto al Plan Maestro, por otro lado, además de sostener los cambios pedagógicos, nos advierten que “estas miradas permitirán la reconceptualización de la organización y gestión de los jardines de infantes, la propuesta educativa, el desarrollo profesional de los docentes y la gestión de los recursos didácticos o tecnológicos”. No queda claro qué es lo que proponen en cuanto a la organización y gestión, aunque sí establecen la incorporación en la formación docente tanto de contenidos digitales como de idiomas.

El nivel ha crecido, aunque quedan muchos retos aún. Importa revertir las políticas que se centran únicamente en la incorporación de los niños al nivel frente a una escasa mirada acerca de sus aprendizajes. Esto marca una diferencia central con respecto a los demás niveles del sistema, en los cuales se observa una preocupación por el nivel de conocimientos que adquieren los niños. Esta diferencia con el nivel inicial revela que todavía persisten representaciones que desvalorizan las capacidades y potencialidades de la infancia. En la mayoría de la población perdura la idea de la socialización como objetivo prioritario, a pesar de que, desde hace muchos años, se viene insistiendo acerca de la alfabetización cultural y la relevancia que adquieren estos aprendizajes como condicionantes de las futuras trayectorias escolares.

Sin embargo, poner atención sobre los aprendizajes no implica que esto se pueda resolver “comprando” una evaluación internacional, como la que está desarrollando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Así, el pedagogo inglés Peter Moss –en su trabajo ya citado de 2017– advierte que la OCDE está preparando una “evaluación internacional de los ‘resultados del aprendizaje temprano’, a través de la prueba a niños de 5 años. (La OCDE es) uno de los actores internacionales más prominentes que difunden la historia de la calidad y los altos rendimientos”. Oponiéndose a la misma, sostiene:

“Esto es sintomático de la manera en que la historia de la calidad y los altos rendimientos ignora el contexto, a pesar de la importancia que le atribuyen los principales estudiosos de la educación comparada. Robin Alexander, por ejemplo, concluye que ‘ninguna política o práctica educativa puede entenderse correctamente si no se hace referencia a la red de ideas y valores heredados, hábitos y costumbres, instituciones y visiones del mundo que hacen a un país distinto del otro’ (Alexander, 2001, p. 5). Advierte de los peligros de despojar ‘a un país de las complejidades de la cultura, de los valores, de la estructura social, de la política y de la demografía... [aunque] estas son las características con las cuales debemos enganchar si entendemos la educación en cualquier otra parte’ (Alexander, 2012, p. 2). Sin embargo, en lugar de involucrarse con el contexto y sus complejidades, la historia de la calidad y los altos rendimientos busca en lugar de conclusiones universales y leyes para informar las acciones universales, todas basadas en el ‘metanálisis’ de estudios dispares de lugares dispares, de aplicabilidad general.[...] Por último, pero no menos importante, porque insiste en la primacía de la técnica, cuando la educación es primero y ante todo una práctica política y ética, presionando por respuestas científicas a cuestiones técnicas en lugar de respuestas democráticas a cuestiones políticas”.

Estas referencias que realiza Peter Moss nos preocupan, pues ya hemos tenido la experiencia de lo que ha sucedido con las pruebas PISA.

La política de “tierra arrasada” de este gobierno es sumamente preocupante, ya que desconoce la historia, los avances y dificultades, pretendiendo ser inaugural, apolítico y desideologizado cuando esto no es posible. No debemos olvidar que la educación es un acto político y, como tal, es un campo de lucha, de contradicciones y negociaciones en torno a lo que aspiramos para nuestros niños en función del proyecto de país.

Es necesario que las políticas educativas se sostengan en el tiempo, contradiciendo la tradición –propia de nuestros países– caracterizada por trayectorias erráticas en los planes de gobierno, programas que se inician en una gestión y luego se discontinúan sin evaluación previa, proyectos que siempre se visualizan como inaugurales, desconociendo las experiencias anteriores con sus logros y fracasos.

El nivel ha crecido, aunque quedan muchos retos aún. Importa revertir las políticas que se centran únicamente en la incorporación de los niños al nivel frente a una escasa mirada acerca de sus aprendizajes.




Todos los niños tienen derecho a que se les reconozcan sus identidades, sus lenguajes, su cultura. Todos precisan de cuidado y mirada, de afecto y confianza, como requisitos necesarios, pero no suficientes, pues todos necesitan aprender a través de propuestas de enseñanza interesantes, en tiempos de juego y disfrute.

Educar es apostar al futuro. Hoy ese futuro se observa de manera sombría, ya que los planes económicos han provocado un aumento de la pobreza, lo que repercute en la niñez como sus principales víctimas. Debemos seguir luchando para que ese porvenir no sea el de una grieta que vuelva a dejar afuera a millones de niños y jóvenes que solo encuentran en las instituciones el alimento que sus familias no pueden darles, y se les escamotee el conocimiento que requieren para ser parte fundamental de esta sociedad.



LA OBLIGATORIEDAD DE TRES AÑOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL: PERSPECTIVAS EN DEBATE

LA PRESENCIA INSUFICIENTE DEL ESTADO CONTRIBUYE A LA CRISTALIZACIÓN DE CIRCUITOS EDUCATIVOS EXCLUYENTES PARA LA PRIMERA INFANCIA. EL RECIENTE ANUNCIO DEL GOBIERNO RESPECTO DE LA OBLIGATORIEDAD DE TRES AÑOS ESCONDE UNA REALIDAD DISTINTA, EN LA QUE LA OBLIGATORIEDAD DE CUATRO –SANCIONADA EN 2015– AÚN ESTÁ LEJOS DE CUMPLIRSE, Y EN LA QUE LAS MEDIDAS ECONÓMICAS REGRESIVAS DIFICULTAN TODAVÍA MÁS EL ACCESO DE LOS SECTORES POPULARES A LA EDUCACIÓN TEMPRANA.



por **PATRICIA REDONDO**. *Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNLP, Investigadora Principal del Área de Educación de FLACSO-Argentina, Especialista en temas de infancia, educación y pobreza, invitada por universidades nacionales y extranjeras de Brasil, Colombia, España y Uruguay. Integrante de Comités Científicos de revistas especializadas en Pedagogía e Infancia, autora de publicaciones nacionales e internacionales sobre dichas temáticas, entre otras: “Encrucijadas entre cuidar y educar, debates y experiencias”, Homo Sapiens Ediciones, 2017; “Inventar lo imposible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas”, La Crujía Ediciones, 2015, entre otros*

El contenido del presente texto fue publicado en el artículo “La obligatoriedad de tres años, paradojas y debates” en el blog Conversaciones Necesarias.

La Educación Inicial en la Argentina tiene una larga historia de más de un siglo y en cada etapa ha habido avances y retrocesos, como también la presencia y participación de diferentes actores políticos y sociales, además de las autoridades educativas nacionales, provinciales y municipales. A diferencia de los otros niveles educativos, la Educación Inicial es mucho más heterogénea en cuanto a las formas y los formatos de atención/educación y a los actores involucrados: intervienen la Iglesia, los municipios, las organizaciones y movimientos sociales, las propias comunidades y los diferentes colectivos en barrios populares en zonas urbanas, suburbanas y rurales.

En períodos muy difíciles, como la crisis del 2001, se crearon espacios de atención de la primera infancia a cargo de diferentes actores sociales que, con el objeto de asumir su cuidado y paliar la urgencia alimentaria, abrieron comedores y merenderos y extendieron luego sus jornadas y actividades al terreno educativo. Un amplísimo abanico de estas experiencias son en la actualidad jardines comunitarios que forman parte del campo de la educación infantil en nuestro país. Iniciativas que surgieron como respuesta a la emergencia se institucionalizaron como experiencias educativas con una trayectoria destacada de varias décadas de trabajo educativo y social.

La heterogeneidad del campo de la educación infantil es un dato de peso para comprender en la actualidad los avances y las deudas pendientes del Estado con la primera infancia. La ausencia de regulación estatal de la educación de los primeros años es una evidencia preocupante. Y favorece, entre otras cuestiones, que actores del sector privado sostengan una oferta sin los requisitos mínimos necesarios y con la precarización del personal a cargo de los niños y niñas. Incluso, allí donde es casi inexistente la presencia estatal del Nivel Inicial, las mujeres de sectores populares que trabajan jornadas muy extensas deben recurrir a las ofertas institucionales disponibles, aunque se trate de opciones que con frecuencia no garantizan el derecho a la educación de sus hijos e hijas.

En el caso argentino, tampoco se ha regulado la cantidad máxima de horas que los niños y niñas pequeños pueden estar en las instituciones, por lo cual no hay un límite establecido, como sucede en otros países. Este aspecto es de enorme relevancia, a pesar de que se halla completamente invisibilizado. En zonas muy empobrecidas, en espacios no registrados y supervisados, niños y niñas muy pequeños pueden superar las ocho horas de jornada en una institución que no cuenta con los recursos necesarios, los espacios físicos, la habilitación correspondiente, etcétera.

No existen políticas articuladas desde cada barrio que trame la atención educativa de la primera infancia y multiplique los esfuerzos comunitarios con las iniciativas estatales. De este modo, se cristalizan circuitos educativos excluyentes para la primera infancia desde los primeros años si el Estado no juega un rol activo como garante de los derechos de la infancia en términos integrales.

Las dificultades de acceso a los espacios escolares se complejizan junto con la segregación espacial, con lo cual se muestra una faceta más de la desigualdad: ello condiciona el acceso al mundo del trabajo de las mujeres que no tienen cómo resolver la atención y el cuidado de sus hijos pequeños.

En sentido contrario, en el caso de los sectores medios y medios-altos, además de contar con ofertas variadas y específicas, se organizan otras estrategias que incluyen, por ejemplo, jardines rodantes por casas particulares con la contratación privada de una maestra que incluso puede atender solo dos niños. La brecha entre los sectores más altos y los más bajos en nuestro país respecto de la educación recibida desde los primeros años es cada vez más amplia y profunda. Y, en prospectiva, solo se avizora que se profundice.

A pesar de los importantes avances obtenidos durante los últimos doce años y el conjunto de leyes vigentes –entre ellas, la Ley de Educación Nacional– que garantizan los derechos de los niños y las niñas, se torna imprescindible la continuidad de las políticas puestas en marcha en años anteriores. Si bien la tasa

La insuficiencia de vacantes para la Educación Inicial es solo noticia los pocos días que dura la inscripción, una vez al año. Luego, queda fuera de agenda y cada grupo familiar debe construir una estrategia propia para poder resolver la atención educativa de sus hijos.

de escolarización de cinco años es casi universal, tras la sanción en el 2015 de la obligatoriedad de cuatro años, su cumplimiento no ha sido garantizado. Se requiere la creación de miles de secciones con sus correspondientes puestos de trabajo: docentes de sala, preceptores/auxiliares y profesores/as especiales. Al día de hoy alcanzar este objetivo –el cumplimiento de la obligatoriedad de cuatro años– representa una prioridad política y educativa y una deuda pendiente de las actuales autoridades a nivel nacional y de las respectivas jurisdicciones.

La insuficiencia de vacantes para la educación inicial es solo noticia los pocos días que dura la inscripción, una vez al año. Luego, queda fuera de agenda y cada grupo familiar debe construir una estrategia propia para poder resolver la atención educativa de sus hijos. En ocasiones, ello se traduce en la organización de redes de padres y madres que se autoconvocan junto con organizaciones gremiales docentes para concretar sus demandas

públicas, como en la ciudad de Buenos Aires.

En ese marco, las medidas regresivas en términos económicos, la devaluación, el aumento de la desocupación y la precarización laboral –solo por citar algunas– vuelven a reducir el poder adquisitivo de los grupos familiares, en particular el de los sectores populares que no poseen salarios en blanco. A esto se le suma la falta de la actualización de la Asignación Universal por Hijo y el aumento de los costos de manera exponencial de los alimentos de la canasta básica familiar que impide que una familia pueda cubrir las necesidades básicas. Escenas ya vividas retornan: madres con niños y niñas pidiendo alimentos o solicitando que en las escuelas reciban a los/as hermanos/as menores en los comedores escolares. Una vez más, se presenta un escenario social en el que los niños y las niñas, sobre todo desde los primeros años, quedan expuestos a un proceso de pauperización con efectos traumáticos para su experiencia infantil.

Paradójicamente, en momentos de reducción del derecho a una *buena vida* para la infancia en nuestro país y su desplazamiento acelerado a una situación de excepción, el Presidente de la Nación anuncia la obligatoriedad de tres años y la gobernadora de Buenos Aires, la provincia con mayor densidad demográfica del país, publicita la creación de jardines de infantes. ¿Cómo comprender este anuncio?

En primer lugar, es necesario situar algunas coordenadas en términos históricos, sobre todo porque el discurso que pretende hegemonizar la lectura sobre lo que acontece en el país se propone eliminar toda huella histórica.

Una primera cuestión por considerar es que la obligatoriedad de los tres años no es una novedad para la Educación Inicial en nuestro país: hay antecedentes en la historia argentina. En efecto, ya fue sancionada por la Ley Simini en 1945 en la provincia de Buenos Aires junto con la de cuatro y cinco años a pesar de que no prosperó en ese momento político, pero influyó en la conformación del Nivel Inicial de esa provincia. Hasta el día de hoy, el subsistema más grande de todo el país de atención de la primera infancia en la Argentina cuenta con jardines de infantes

y secciones de tres años, cuatro y cinco años en todas sus instituciones con diferentes niveles de cobertura.

En el marco de la reforma educativa neoliberal de los noventa, sostener ese ciclo educativo significó defender las secciones de tres y cuatro años y no ceder a la presión por pasar todas las salas para cumplimentar la obligatoriedad de cinco años sancionada por la Ley Federal en 1993.

En el caso de la provincia de Córdoba, ante el cierre de más de 450 secciones de cuatro años para cumplimentar la ley, las docentes cordobesas en el marco de la resistencia a esta medida presentaron recursos de amparo acompañadas por Hebe San Martín de Duprat, en un hecho que marcó un hito histórico de la lucha por la defensa del Nivel Inicial. En la ciudad de Buenos Aires, otras expresiones de las docentes de la educación maternal se sumaron junto con las de Bariloche y otros puntos del país. La controversia alrededor de la obligatoriedad de cinco años que impuso la reforma educativa de los noventa marcó el campo de la educación temprana, definió posiciones respecto de sus efectos, como la primarización y la ruptura de una visión integral del Nivel Inicial; los debates pedagógicos continúan abiertos.




Pero la tensión sobre la obligatoriedad y su extensión a más años encierra discusiones de diferente carácter: la que se vincula con el derecho a la educación de la primera infancia y la responsabilidad del Estado como su garante. Partamos de considerar que la primera obligación del Estado es brindar la prestación necesaria para que todos los niños y las niñas del país en zonas urbanas, suburbanas y rurales puedan acceder a una educación inicial de calidad en pie de igualdad.

Para muchos actores políticos y sociales, la ampliación de la obligatoriedad es sinónimo de la obtención del presupuesto necesario para asegurar el acceso al Nivel Inicial con la creación de los jardines de infantes y secciones de educación inicial. Quienes conocen esta realidad saben que esto nunca ha sido suficiente; en ocasiones apenas alcanza para subvencionar lo básico. Aunque sin lugar a dudas es loable haber obtenido a nivel nacional que todos los niños y las niñas de cuatro años tengan el derecho a recibir educación temprana.

Al día de hoy, este plan de ampliación de salas y de cargos no muestra los avances necesarios en la construcción edilicia y designación de docentes para cumplir la ley en tiempo y forma.

Con las declaraciones presidenciales y los avances en el Poder Legislativo se suma en el horizonte la extensión de la obligatoriedad a tres años. Este nuevo anuncio intenta barnizar y ocultar la falta de avances en el cumplimiento de las salas de cuatro, en la reglamentación y puesta en marcha de la regulación de la educación maternal sancionada por la Ley de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no incluidas en la Enseñanza Oficial, N° 27.064, al aludir el Presidente a la creación de cuatro mil espacios de atención de la infancia bajo la retórica de la obligatoriedad de tres años busca desregular la educación inicial, provocando una mayor fragmentación en su interior. Y en el marco de la deuda interna que significa el aumento de la pobreza que tiene a los/as niños/as como los/as primeros/as afectados/as.

Asimismo, obliga a los grupos familiares a enviar a sus hijos e hijas desde los dos años y medio a una institución educativa, pero sin garantizar su acceso. En este caso el argumento envuelto en un supuesto sentido progresista o de avance encierra una pregunta. ¿No será una nueva máscara que vele el incumplimiento de lo ya legislado? ¿Qué ocultan estas declaraciones? ¿Qué lugar



La brecha entre los sectores más altos y los más bajos en nuestro país respecto de la educación recibida desde los primeros años es cada vez más amplia y profunda. Y, en prospectiva, solo se avizora que se profundice.

se les otorga a las familias respecto de la crianza y educación de sus hijos? ¿Cuál es el papel del Estado en la educación de la primera infancia como garante del derecho a la educación?

Los países que resuelven la universalidad de la atención educativa de la primera infancia no requieren de la obligatoriedad para su cumplimiento. Un gobierno que toma medidas que encierran un desprecio por las condiciones de vida de los niños y niñas, en particular los más pequeños, ¿por qué amplía la extensión de la obligatoriedad de tres años sin garantizar aún la de cuatro, que ya está sancionada?

Las autoridades educativas deben reglamentar la regulación estatal de la atención de la educación de los primeros años, que incluye un registro único de todas las instituciones en todo el país que permita establecer un punto de partida común para todos los niños y niñas garantizado por el Estado. Al no hacerlo, la vulnerabilidad a la que se expone a la infancia en la Argentina es muy alta, ya que no existen instancias estatales que regulen, supervisen, acompañen e intervengan sobre todo lo que se vincule con la atención educativa desde los cuarenta y cinco días en adelante.

Y si no financian como corresponde las formas de atención comunitaria existentes, que nuevamente deben hacer malabarismos para subsistir, el pomposo anuncio de la obligatoriedad de tres años constituye un modo de postergar las verdaderas prioridades de la educación infantil en la Argentina.

El compromiso del Estado y la sociedad debe traccionar en términos de igualdad las políticas dirigidas a la infancia para que asuman un carácter universal y, al mismo tiempo, sean cumplidas.

Si no se definen trayectos formativos específicos de quienes tienen a cargo la primera infancia en todas las formas institucionales existentes en articulación con el sector educación en cada una de las jurisdicciones; si no se atienden las políticas alimentarias dirigidas a las instituciones para que definan y ofrezcan dietas nutricionales de acuerdo con la población de niños y niñas por región, zona y ciudad en articulación con las instituciones de salud que contemplen su crecimiento y desarrollo integral; si no se ponen en marcha extensiones horarias –como se llevó adelante en CABA en otras gestiones educativas– que vinculen las condiciones de trabajo de las madres con la atención temprana; si no se contempla la situación de los niños y niñas en cárceles y su escolaridad en las instituciones educativas, entonces el anuncio del gobierno sobre la extensión de la obligatoriedad de tres años paradójicamente puede reforzar y reafirmar más aún las desigualdades, ya que puede habilitar el ingreso no regulado del mercado y de fundaciones a la resolu-

ción de una tarea educativa contemplada históricamente por el Nivel Inicial.

Es necesario sacar la fotografía completa de la educación inicial en la Argentina. Hoy, el anuncio de la obligatoriedad de tres años parece responder a intereses poco claros y se torna engañoso, ya que ampliar las oportunidades educativas de la primera infancia y, al mismo tiempo, capturar una necesidad familiar no debería implicar la sanción de la obligatoriedad. Si la responsabilidad, por parte del Estado, de cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso a lo largo y ancho de todo el país a la educación inicial. Existe una legislación que requiere ser cumplida: la obligatoriedad de cuatro años y la universalización de la educación temprana en la Argentina sancionada por la Ley Nacional de Educación.

Si la palabra “infancia”, en el discurso político de los que gobiernan, es utilizada como parte de una retórica y no adquiere otro peso, el verdadero, el de los derechos por cumplir y garantizar, la situación se torna compleja y muy grave.

La situación social actual indica que los niños y las niñas trabajan con los padres nuevamente recolectando cartones por las noches en las ciudades. Sus pequeñas figuras se distinguen con claridad y en las cosechas participan del trabajo familiar y abandonan la escolaridad. Ha vuelto a aumentar el trabajo infantil rural desde los primeros años, porque en un establecimiento donde se crían gallinas de manera intensiva, las manos pequeñas de un niño de dos años –que deberían estar haciendo *collage* en una sala de Nivel Inicial próxima– son útiles porque no rompen los huevos.

Si el Estado estuviera presente prohibiendo el trabajo infantil, ese niño o niña podría acceder por primera vez a un jardín de infantes, donde los esperaría un/a docente que lo/a pondría en contacto con el aprendizaje y el juego, con otros mundos de experiencias.

La sociedad argentina aún no termina de hacerse cargo de su infancia y el gobierno vacía los términos de un glosario riquísimo que, desde hace más de cien años, docentes, educadores, padres, pedagogos/as, militantes y otros han hecho carne, al ser defensores de niños y niñas y postular que la educación es un derecho desde la cuna. Pero ese derecho no implica la obligatoriedad desde los primeros años, sino ofrecer jardines maternos de calidad en todo el país.

Educación, como sugiere el filósofo Jorge Larrosa, es responder a la llamada. Quienes bregamos desde hace décadas por el derecho a la educación de la primera infancia no queremos que un gobernante anuncie más obligatoriedades, sino que se amplíen las oportunidades educativas en pie de igualdad. Esto significa

sostener la continuidad de las políticas estatales que articulan los trabajos entre las diferentes áreas de gobierno. Se debe mantener la inversión necesaria para el cumplimiento de la obligatoriedad de cuatro años, es decir, que se construyan jardines y aulas, pero sobre todo que se abran puestos de trabajo a lo largo y ancho del país: contamos con docentes de Nivel Inicial, profesores y profesoras de educación física, música y expresión corporal, etc., con formación para trabajar y ofrecer una atención y educación de calidad.

Maestros y maestras que hagan de la cultura de la infancia la tarea de cada día con los recursos necesarios. Educadores y educadoras que, en cada comunidad, alojen a los niños y a las niñas en un vínculo educativo urgente y necesario para su crecimiento y desarrollo.

Sin políticas de Estado, nada de esto es posible.

Sin presupuesto, nada de esto es posible.

Las retóricas no alcanzan, solo opacan el horizonte.



ALGUNAS PARTICULARIDADES Y CARACTERÍSTICAS DE LAS DINÁMICAS INSTITUCIONALES DE LOS JARDINES DE INFANTES, JARDINES MATERNALES, ESCUELAS INFANTILES



LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL SE ENCUENTRAN ATRAVESADAS POR ENUNCIADOS UNIVERSALES Y DE CARÁCTER HISTÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA INFANCIA, QUE ALLÍ SE TRADUCEN EN PRÁCTICAS CONCRETAS. DESDE ESTA PERSPECTIVA, ES POSIBLE REFLEXIONAR ACERCA DE RASGOS COMO EL TIEMPO INSTITUCIONAL, LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS, LA POSICIÓN DEL DOCENTE Y LAS RELACIONES DE CONFIANZA.

por SANDRA NICASTRO. *Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad de posgrado en el área técnico educativa: análisis pedagógico institucional. Profesora de grado y posgrado e investigadora de la UBA. Profesora invitada en posgrados de diferentes universidades nacionales. Asesora institucional. Cuenta con publicaciones en torno a su especialidad*



Pensar en las organizaciones educativas a partir de hacer foco en las dinámicas institucionales requiere, cualquiera sea el nivel o la modalidad, hacer algunas aclaraciones ligadas a la perspectiva desde la cual se aborda esta cuestión.

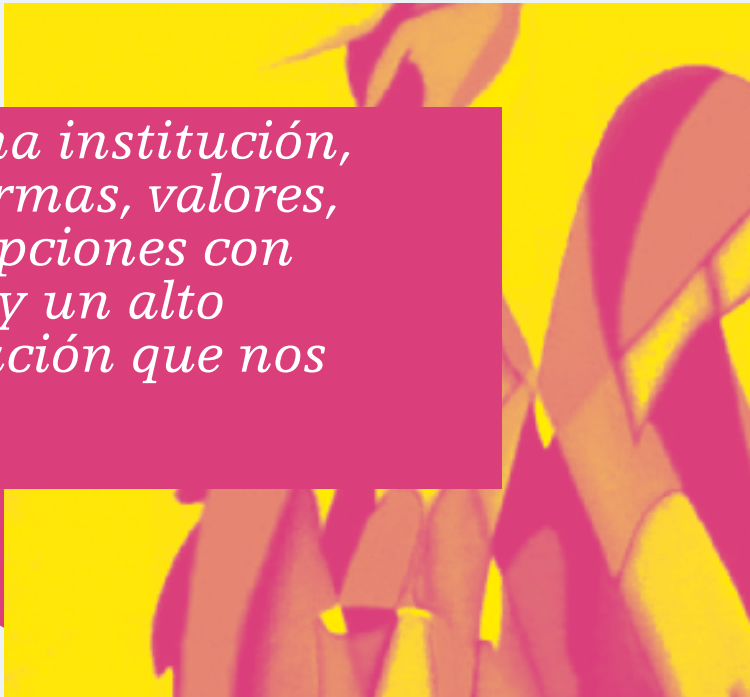
En nuestro caso, proponemos una mirada desde el análisis institucional, centrando la reflexión en la relación entre las organizaciones educativas –en este caso, los jardines de infantes, los jardines maternos y las escuelas infantiles– y algunas de las instituciones que las atraviesan y configuran como, por ejemplo, la educación y las infancias.

Desde esta perspectiva, y atendiendo a algunos criterios de su encuadre, presentaremos algunas hipótesis de trabajo, reconociendo la situacionalidad de los fenómenos, en un aquí y ahora historizado, y su inscripción en diferentes contextos: desde lo interpersonal, grupal, organizacional a lo social, político e histórico.

Acerca de las organizaciones educativas del nivel inicial y su dinámica

Caracterizar la dinámica institucional de los jardines de infantes, los jardines maternos y las escuelas infantiles supone una reflexión que nos permita anclar esa idea de dinámica en la relación entre enunciados con alcance universal que, como recién señalamos, tienen que ver con la educación y las infancias, entre otros, y su traducción y concreción en las organizaciones educativas del nivel. También implica reconocer que la noción de dinámica alude a las relaciones que se dan en el marco de las tramas de las organizaciones, a su movimiento y modos peculiares de funcionamiento.

Por un lado, es importante advertir que esos enunciados universales se derivan de marcos políticos que regulan y prescriben el funcionamiento del sistema educativo y, según la normativa vigente, apuntan a garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas en tanto responsabilidad política del Estado. En simultáneo, son portadores de sentidos, representaciones y expresiones epocales que nos atraviesan como parte del proceso de construcción subjetiva.



La educación es una institución, un conjunto de normas, valores, significados, concepciones con carácter universal y un alto potencial de regulación que nos alcanza a todos.

Desde allí decimos que la educación es una institución, un conjunto de normas, valores, significados, concepciones con carácter universal y un alto potencial de regulación que nos alcanza a todos. Se materializa, concretiza y traduce en cada caso, en cada jardín, en un movimiento de confrontación, pasaje e institucionalización de lo que se define como el “deber ser” y se expresa en las normas, las regulaciones, los discursos, las prácticas, ligadas a las producciones y los encuadres normativos propios del nivel.

Por otro lado, al definir al jardín como una organización educativa estamos refiriéndonos a un recorte espacio temporal, con múltiples relaciones entre los sujetos, en una estructura de roles y funciones instituidas para el logro de determinados fines, siempre atravesadas por sentidos y significados que dan cuenta de instancias políticas, ideológicas, subjetivas, inconscientes, sociohistóricas, que se instituyen en ese contexto.

Es decir que, para caracterizar las dinámicas de funcionamiento de los jardines, es necesario reconocer de qué modo la educación en tanto institución se traduce en ellos, con los matices que cada modelo organizacional presenta: jardines de infantes, jardines maternos, escuelas infantiles, y qué significados toma,

sabiendo de antemano que se trata de significados no necesariamente unívocos, ni homogéneos.

Podemos decir que, al observar la estructura organizativa, al reconocer las concepciones circulantes acerca de la educación y las infancias, al definir los propósitos educativos del nivel, al tomar determinadas decisiones curriculares, al definir roles y responsabilidades, al delimitar los espacios y los tiempos, entre otras cuestiones, nos acercamos a esos significados y a las modalidades particulares que en cada caso presentan. Por ejemplo, esto es así cada vez que nos encontramos con situaciones en las cuales el mismo diseño curricular se desarrolla en propuestas de enseñanza diferentes, cuando roles comunes presentan modalidades de desempeño disímiles, cuando los propósitos formativos del nivel, que alcanzan al universo de las organizaciones educativas, justifican decisiones particulares respecto del acompañamiento de las trayectorias de los niños.

A partir de todo lo dicho, entendemos que reconocer algunas particularidades y características de las dinámicas institucionales tiene que ver con la idea de transversalidad, en el sentido de que esos enunciados universales atraviesan y estructuran organizacionalmente a los jardines como ámbitos concretos de acción.





Algunos rasgos de las dinámicas institucionales de los jardines

Si bien cuando hablamos de jardines de infantes, jardines maternales y escuelas infantiles estamos refiriéndonos a modelos organizacionales de diferente tipo, en este momento presentaremos algunas particularidades que pueden observarse en ellos por su regularidad.

Es importante que la lectura de lo que sigue sostenga como clave la idea de tensión, en un ida y vuelta de ideas que no se presentan como polos opuestos o como versus. De este modo, se garantizará una aproximación que capte con mayor profundidad la idea de dinámica.

En estos tiempos, por momentos, son las organizaciones educativas del nivel inicial las que definen una serie de normas que aluden a las familias como ninguna institución lo hizo antes.

El tiempo institucional

Pensar en el tiempo –en el tiempo del jardín– desde la historia institucional hasta el tiempo de su organización en la vida cotidiana, es ineludible. Además, la tarea de los docentes está siempre orientada hacia el porvenir, el de cada niño, con anticipaciones, proyecciones y, por qué no, ilusiones. Podríamos decir que imaginan a los niños en un tiempo futuro que va más allá del presente de cada uno ya que, como dice Silvia Bleichmar (2008), cuando el maestro atisba el porvenir el niño no corre riesgo de quedar atrapado en la inmediatez del destino.

Ahora bien, uno de los rasgos de la dinámica de los jardines tiene que ver con los modos a través de los cuales este pensar el tiempo, y desde allí proyectar la trayectoria del niño y su escolaridad, se entrelaza con un rasgo netamente epocal que tiene que ver con el corto plazo. De este modo, el largo plazo y la inmediatez atraviesan y organizan las relaciones y las prácticas simultáneamente. Si el tiempo institucional, si la historia de lo escolar se acotara al corto plazo, los jardines tendrían trazado su recorrido de una vez y para siempre.

En el día a día de estas organizaciones educativas es posible observar cómo la tensión entre el largo y el corto plazo es una condición del funcionamiento institucional que se expresa en más de una situación. Un ejemplo de lo que venimos diciendo se observa en la expectativa de respuesta que se da entre los maestros, las familias, los directores, también entre unos y otros y con los niños, en un tiempo que podríamos definir como presente constante o un tiempo “ya”. En este sentido, mostrar resultados, evidenciar progresos, garantizar conclusiones, por la índole de los procesos que implican, requiere de otros tiempos, y afecta directa y profundamente la situación de los niños y su escolaridad cuando por momentos se trata de juicios prematuros y descontextualizados y decisiones apresuradas.

La relación con las familias

La relación con las familias es una cuestión central en la cotidianidad del nivel inicial y sus organizaciones educativas. La dinámica de esta relación presenta algunos rasgos que pueden pensarse a la luz de dos temas.

El primero tiene que ver con el grado de institucionalización del trabajo como institución, que en esta época se ha modificado y, en algunos casos, se ha fragilizado. La familia contaba con pautas y normas interiorizadas en las diferentes organizaciones laborales, con un alto nivel de socialización y de penetración en la vida privada.

En estos tiempos, por momentos, son las organizaciones educativas del nivel inicial las que definen una serie de normas que aluden a las familias como ninguna institución lo hizo antes. Al decir de Cornelius Castoriadis (2006), la institución primera de la sociedad, la familia, entra en una relación de paridad y por momentos de subordinación respecto de la institución segunda, que es la educativa.

El segundo tema tiene que ver con la dinámica que se instala en torno de una relación que pendula, como afirma Bleichmar (2008), entre “la puesta de límites y la construcción de legalidades”. Esto quiere decir que en la relación del jardín con la familia se atraviesan momentos en los cuales prima el establecer límites, determinar criterios y exigir su cumplimiento. Se trata de cuestiones imprescindibles para organizar el funcionamiento de la organización educativa y para garantizar las condiciones que se requieren para el desarrollo de las distintas experiencias educativas. Ahora bien, como lo señala esta autora, existe también un pasaje en permanente movimiento hacia la construcción de legalidades, en el sentido de poner en el centro el derecho, las obligaciones colectivas, pero en el marco del reconocimiento de las particularidades de las familias y los jardines, de los acuerdos que se van alcanzando, de los contratos conjuntos que se van estableciendo.

La posición docente y la mirada hacia los niños

En este punto, es importante aclarar que al referirnos a la idea de posición no solo estamos aludiendo a un lugar en la organización y su estructura, a un rol. La posición docente, más allá del lugar formal de cada uno en el jardín, implica reconocer sentidos, concepciones, discursos que atraviesan y configuran su trabajo institucional y los modos a través de los cuales los mismos entran en diálogo, siempre con diferentes matices, con las regulaciones y las políticas que los enmarcan.

A partir de esta posición es que nos preguntamos acerca de la mirada hacia el niño, y al encuentro con un niño, que a veces es el esperado y a veces no. Por momentos, se trata de un tipo de mirada que habilita y da lugar a la diferencia, de la mano de lo que discursivamente hoy llamamos infancias. Por momentos se trata de miradas sostenidas en la idea de déficit, desde las cuales se hace evidente lo que el niño no tiene, no trae, no puede.

La posición del docente y su mirada hacia el niño es una condición para hacer lugar, en el sentido de habilitar un espacio no solo material sino también simbólico, donde cada uno cuenta con puntos de apoyo, de identificación con los otros, con la historia, con la cultura escolar. En este hacer lugar se hace evidente la brecha entre lo ideal y lo real, en tanto diferencia insoslayable y a la vez constitutiva de cualquier fenómeno humano.

En el jardín de infantes, la relación entre la posición del docente y la mirada hacia los niños adquiere, como vimos, rasgos particulares. En todos los casos, vale la pena recordar que los adultos son los referentes del discurso público, garantes del derecho a la educación, son quienes se encargan de ofrecer un mundo diferente al familiar de cara a su tarea específica. No se trata de una relación meramente personal o interpersonal porque es allí donde el conocimiento y la oferta cultural hacen terceridad y aseguran la trasmisión.

La confianza y la desconfianza como condiciones institucionales

Es posible pensar que, en esta época, y teniendo en cuenta las dinámicas institucionales de las organizaciones educativas –en este caso, los jardines de infantes, los jardines maternos y las escuelas infantiles–, existe una relación móvil entre la confianza y la desconfianza entre los distintos actores, entre cada uno y su trabajo, su entorno, las instituciones sociales y políticas. Esa relación puede entenderse como una clave para revisar los posicionamientos, los discursos, las prácticas, las maneras de comprender y abordar el trabajo de educar.

La confianza, tal como lo plantea Laurence Cornu (1999) al referirse a Georg Simmel, *“...es una hipótesis sobre la conducta futura del otro”*, desde donde puede inferirse que el énfasis está puesto en el “entre” unos y otros, en el jardín, en la escuela, en las diferentes relaciones que allí se establecen. Es evidente que existen límites o bordes, pero no son cercos ni murallas. Sí intersticios propios de una trama que expresa lugares, intenciones, relaciones de fuerza, en permanente tensión cuando comanda como fin la educación de los niños pequeños.

Desde aquí entendemos la confianza como una condición que estructura el funcionamiento de una organización educativa y, al mismo tiempo, como uno de sus posibles resultados. En



este sentido, la confianza, en tanto reciprocidad, es mucho más que un rasgo o una cualidad de un sujeto; se produce en la relación, se construye entre unos y otros y, por lo tanto, puede pensarse como una modalidad o modo de relación particular y situada.

Esta dinámica está inscripta en una lógica social, política, atravesada por la desconfianza, que en las organizaciones educativas aparece, por ejemplo, ligada al rechazo de algunas posiciones institucionales que no se reconocen como legítimas, como puede ser el caso de algunos directores para los maestros, o de algunos maestros para las familias.

También como pautas, encuadres, modos de trabajar que se entienden como imposiciones y que se perciben como arbitrarias, como si estuvieran por fuera de los acuerdos más o menos explícitos propios de cada cultura escolar y de cada jardín. Podría ilustrarse esta hipótesis con algunos desacuerdos que plantean las familias respecto de decisiones escolares que van desde el uso del espacio y el tiempo del jardín, hasta la fundamentación respecto del seguimiento de la trayectoria de un niño.

A partir de lo dicho, sostenemos que la tensión entre confianza y desconfianza es irreductible, inherente a cualquier hecho social, e imprime un carácter controversial en la dinámica de las organizaciones educativas.

A modo de cierre

Antes de cerrar este artículo y a partir de lo trabajado hasta aquí, nos interesa insistir en que el análisis de las dinámicas institucionales del jardín de infantes, el jardín maternal y la escuela infantil es una oportunidad para elucidar y revelar sentidos inherentes a cuestiones tales como las concepciones de infancia, las representaciones de las familias y su guión previo respecto de lo escolar, el lugar del niño en el marco de pensar su trayectoria educativa, el trabajo institucional de los maestros y los directores, los propósitos educativos del nivel, etcétera.

Se trata de un proceso de traducción de cuestiones de índole universal y abstracta y de la producción de significados situados, que por momentos se puede radicalizar y fijar en algunas expresiones y modos de explicar habituales y conocidos por todos.

De ahí la invitación a pensar la educación de la primera infancia a través de plantear preguntas a pesar de contar con conocidas respuestas, de habilitar espacios de incertidumbre difiriendo algunas certezas y de promover el acercamiento a otras opiniones o perspectivas en un trabajo de pensamiento conjunto.

La posición docente, más allá del lugar formal de cada uno en el jardín, implica reconocer sentidos, concepciones, discursos que atraviesan y configuran su trabajo institucional y los modos a través de los cuales los mismos entran en diálogo, siempre con diferentes matices, con las regulaciones y las políticas que los enmarcan.

DE LA DEPENDENCIA DE LA ESCUELA PRIMARIA A LA ACTUALIDAD. MODALIDADES INSTITUCIONALES QUE PRESENTA LA EDUCACIÓN INFANTIL

A LO LARGO DE SU HISTORIA, EL NIVEL INICIAL FUE CONSTRUYENDO UNA IDENTIDAD PEDAGÓGICA PROPIA, NO EXENTA DE DEBATES Y TENSIONES. SI BIEN MUESTRA UN CRECIMIENTO SOSTENIDO, EL DESAFÍO ES SUPERAR SU FRAGMENTACIÓN, COMO TAMBIÉN LAS FALENCIAS DEL ESTADO EN CUANTO A LA RESPONSABILIDAD DE PROVEER EDUCACIÓN INTEGRAL DESDE LA MÁS TEMPRANA EDAD.

por **ANALIA VERÓNICA QUIROZ**. *Maestra Especializada en Educación Inicial y Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Se ha desempeñado en la formación y capacitación docente en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos y en la gestión de políticas públicas para la primera infancia a nivel nacional.*





“Desprejuiciados son los que vendrán”.
“No soy un extraño”, *Clics Modernos*. Charly García (1983)

Introducción

La Educación Inicial es concebida como una unidad pedagógica que atiende a los niños de 45 días a 5 años inclusive siendo la obligatoriedad escolar a partir de los 4 años de edad. El recorrido del texto se enmarcará dentro de la propuesta contenida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y su modificatoria ley 27.045/14, junto con las líneas políticas que fueron emanadas a partir de la sanción de las mismas.

Las instituciones de la Educación Inicial pueden darse en diferentes modelos organizacionales: formales y no formales, institucionales y no institucionales, escolares o alternativas, privadas o estatales, religiosas o laicas, representantes de una comunidad o de una pedagogía en particular, entre otras. Dentro de los modelos institucionales encontramos diversidad de propuestas: jardín de infantes, jardín maternal, escuela infantil, salas multiedad, salas de juegos, jardines comunitarios, jardín montessoriano, de la pedagogía Waldorf, de Reggio Emilia, jardines logosóficos, de la comunidad italiana, judía, inglesa, entre otros. Nos arriesgamos a incluir en este listado los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), los Centros de Primera Infancia (CPI) o cualquier otra denominación presente en las jurisdicciones dependientes del área de Desarrollo Social o su equivalente.

Dado este panorama, se presentan algunas tensiones que dieron forma –en su desarrollo histórico– a la Educación Inicial. En algunos casos, estas tensiones se superaron, mientras que, en otros, forman parte aún de la discusión vigente:

1. Obligatoriedad/universalización.
2. Formato escolar/diversidad de modelos institucionales.
3. Socialización/alfabetización.

Por supuesto que se podría seguir agregando otras tensiones. La selección presentada solo tiene la intención de ser un organizador para analizar las distintas modalidades institucionales de la Educación Inicial, que permitieron construir una identidad pedagógica propia y, en consecuencia, alejarse de la impronta de la escuela primaria.

Tensiones o falsas antinomias

Presentar algunas ideas contrapuestas que discuten entre sí o que, en todo caso, presentan controversias vigentes o discusiones que se creen saldadas, da cuenta de la complejidad del campo de la Educación Inicial. A pesar del lugar que hoy ocupa la educación destinada a la primera infancia, se reeditan las falsas antinomias del debate fundante. Hebe San Martín de Duprat –pedagoga argentina, reconocida por su permanente lucha por el Nivel Inicial– supo listar algunas falsas antinomias constitutivas del Nivel Inicial en torno a la responsabilidad de la educación de los niños, ya sea por parte exclusiva de la familia o como responsabilidad de la sociedad, al rol de la familia en la educación de los hijos frente al papel del Estado en la educación, a la iniciativa privada frente a la responsabilidad del Estado, al lugar de la mujer como productora o reproductora, entre otras. En esta oportunidad, tomaremos, a la luz de los tiempos que corren, las siguientes controversias para analizar:



La oferta educativa para los niños menores de 3 años sigue siendo terreno del ámbito privado y de otros sectores del Estado ligados a las políticas sociales (Desarrollo Social, Desarrollo Humano o equivalente según nomenclatura de las jurisdicciones), así como también de los Estados municipales, de las universidades nacionales y de la sociedad civil.

1. Obligatoriedad y universalización

En nuestro país, el crecimiento cuantitativo de la Educación Inicial estuvo ligado a la impronta de la obligatoriedad, en tanto que los instrumentos legales fueron señalando el camino a seguir, marcado por la creación de instituciones y, en consecuencia, la designación de cargos docentes. En otras palabras, cuando el ingreso a la escuela se hace obligatorio –en los inicios del sistema educativo fue a los 6 años para la escuela primaria; luego, a los 5 años para el Nivel Inicial, y en la actualidad, a los 4 años– los esfuerzos gubernamentales giran en torno a garantizar lo que determinan las leyes; esto significa designar presupuestos y formular políticas públicas.

La obligatoriedad, según las leyes vigentes, es interpretada desde el punto de vista del Estado en cuanto asumir el compromiso con la sociedad para garantizar financiamiento hacia el logro de esa meta. De esta manera, el Estado nacional destina presupuesto para la construcción de edificios con el consiguiente compromiso provincial en la designación de cargos, así como también de generar alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales (LEN, Art 16).

El carácter obligatorio de la escolaridad marcó el crecimiento cuantitativo del Nivel Inicial de manera fragmentada, ya que la misma se fue organizando por edades. En otras palabras, al hacerse obligatoria la escolaridad a partir de los 5 años, en la década de los '90, los esfuerzos provinciales se enfocaron en garantizar el acceso a esta sala. Es conocido el caso de Córdoba donde, al momento de sancionarse la obligatoriedad vía la Ley Federal de Educación, se cerraron salas de 4 y 3 años en nombre de garantizar dicha obligatoriedad. Cabe aclarar que no es lo mismo decir que la sala de 4 o 5 años es obligatoria que decir que la escolaridad se inicia a partir de los 4 años de edad. Este detalle del discurso encierra algunas tradiciones y confusiones en el Nivel Inicial, dado que las salas pueden estar organizadas por edades homogéneas (sala de 5, sala de 4) o pueden estar organizadas con edades combinadas, a las que llamamos salas multiedad.

Por su parte, la universalización, tal como se expresa en cuerpos normativos, es una solución de compromiso que –desde una expresión de deseo– impulsa a un débil crecimiento de una porción específica del Nivel Inicial: la franja etaria de 0 a 3 años. En los países donde la educación infantil muestra un importante desarrollo, ya sea por la extensión de la oferta o por la calidad de la misma, el eje no está puesto en definiciones ligadas a la obligatoriedad o a la universalización. Véase el caso de Finlandia –que tan ocupados tiene a ciertos pedagogos y decisores políticos–: la obligatoriedad está pautada a partir de los 6 años. En el mismo sentido, ya en el año 2002, el informe “Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana”, de la OCDE, detalla el tipo de instituciones que suministran educación y cuidado y las formas de acceder de los países miembro, en los cuales la obligatoriedad no es un dato clave para el desarrollo y la inversión en educación infantil.

Si bien la Educación Inicial muestra un crecimiento sostenido, demostrado desde las estadísticas educativas oficiales y los organismos internacionales, podemos advertir que dicho crecimiento, marcado por la obligatoriedad, también marca la fragmentación del Nivel, anunciada en los párrafos precedentes. Fortalecer la unidad pedagógica de la Educación Inicial invita a revisar este tipo de decisiones. Principalmente, el crecimiento cuantitativo se da bajo el clásico formato de Jardín de Infantes: sala de 5, sala de 4, sala de 3 y/o sala multiedad. Mínimamente se dan creaciones de jardines maternos (45 días a 2 años). La oferta educativa para los niños menores de 3 años sigue siendo terreno del ámbito privado y de otros sectores del Estado ligados a las políticas sociales (Desarrollo Social, Desarrollo Humano o equivalente según nomenclatura de las jurisdicciones), así como también de los Estados municipales, de las universidades nacionales y de la sociedad civil.

Por lo tanto, consideramos que la obligatoriedad y universalización no son ideas que se tensionan, sino que se complementan en cuanto a la búsqueda de garantizar el derecho a la educación de los más pequeños. Nuestro país tiene la tradición de engarzar el crecimiento cuantitativo con las posturas ligadas a la obligatoriedad. Sin embargo, su crecimiento nunca estuvo directamente determinado por la normativa vigente ya que, al momento de sancionarse la obligatoriedad en la Ley Federal de Educación, el Nivel Inicial contaba con una profunda extensión territorial y posición firme en el sistema educativo, lo que llevó a reconocerlo como el primer eslabón del sistema educativo argentino. Asimismo, sabemos y reiteramos que propuestas de otros países garantizan este derecho y no ponen por delante el principio de obligatoriedad.

Sin embargo, la tensión que destacamos entre obligatoriedad y universalización desencadena una suerte de fragmentación del Nivel Inicial en cuanto a su concepción como unidad pedagógica. Si decimos que la Educación Inicial es una unidad pedagógica que constituye las ofertas educativas destinadas a los niños menores de 5 años, es coherente suponer que la oferta institucional tendría en cuenta al bloque entero: 45 días a 5 años inclusive. A esta oferta institucional se la conoce como escuela infantil. Sin embargo, la expansión de la oferta se da por bloques compartimentados que consisten en anexar salas o priorizar jardines de infantes; la oferta para los niños menores de 2 años sigue siendo terreno casi exclusivo del sector privado o, en todo caso, de otro sector del Estado por fuera del sistema educativo. La cuestión consiste en preguntarse por qué la Educación Inicial sigue sosteniendo este tipo de expansión ya que en los otros niveles educativos no se da esta situación. En otras palabras, por ejemplo, la apertura de una nueva escuela primaria se concibe con los 6 o 7 años que la comprenden, por supuesto nunca sucede que una escuela primaria solo oferte su primer ciclo y los niños continúen el segundo ciclo en otra institución. Como paradoja, para la Educación Inicial, los niños pueden egresar dos veces: a los 2 años en el Jardín Maternal, a los 5 años en el Jardín de Infantes. Esta situación deja en claro una problemática que se agudiza al considerar el caso de los niños/as pequeños. Creemos que sería pertinente preservar un marco más estable de figuras y ámbitos de inserción que contemplen propuestas de educación integral.

Un modelo ideal, que comprende a la unidad pedagógica, está contenido en la Escuela Infantil, ya que recibe a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Un modelo ideal que, con decisión política, puede convertirse en un modelo real. Mientras tanto, son pocas las escuelas infantiles estatales de nuestro país, instaladas casi exclusivamente en la ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires.

Pensar la universalización y la obligatoriedad, ya no como tensiones sino como ideas complementarias –podríamos nombrarla como una nueva falsa antinomia– que se constituyen como dos ideas potentes a la hora de fortalecer la Educación Inicial desde las políticas públicas. De esta manera, nos alejamos del supuesto de que la responsabilidad indeclinable del Estado está dada exclusivamente por la obligatoriedad, dejando a los vaivenes de la universalización en torno a las decisiones políticas que se deben asumir. Sin embargo, en el Congreso nacional existe un proyecto de ley, elevado por el gobierno actual, que cuenta con media sanción para establecer la obligatoriedad escolar a partir de los 3 años de edad. La Educación Inicial, entendida como prioridad en las políticas públicas, debería ya de dejar de discutirse en el marco cerrado de lo obligatorio y lo universal.

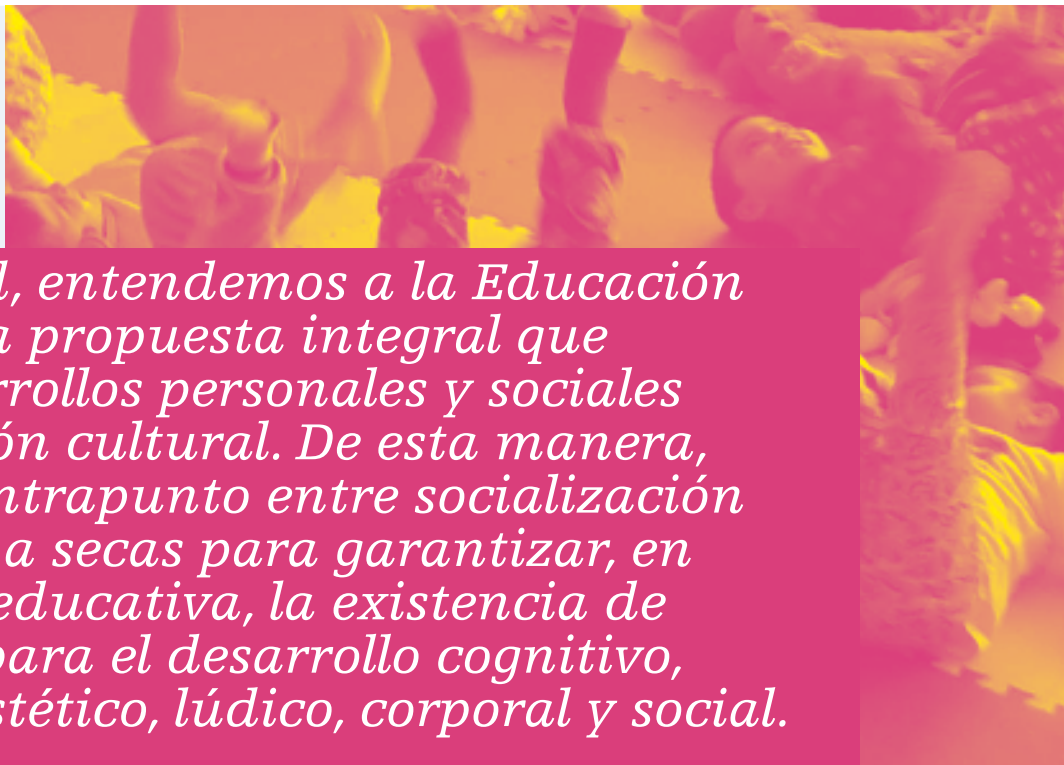
Un modelo ideal, que comprende a la unidad pedagógica, está contenido en la Escuela Infantil, ya que recibe a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Un modelo ideal que, con decisión política, puede convertirse en un modelo real. Mientras tanto, son pocas las escuelas infantiles estatales de nuestro país, instaladas casi exclusivamente en la ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires.

2. Formato escolar vs. diversidad de modelos institucionales

El jardín de infantes es el primer modelo institucional, esgrimido en la Ley de Educación Común N° 1.420 del año 1884. Desde este marco legal, el Jardín de Infantes se constituía como una escuela especial dentro del Nivel Primario. Esa marca de origen arrastra varias de las controversias vigentes.

Por un lado, nos remite a aquella denominación tan ampliamente conocida como “preescolar”. Si la escuela es el lugar del aprendizaje, de la “*genuina enseñanza*”, de lo serio; el preescolar entonces se ocupa de preparar a los niños para ese futuro y “*verdadero*” aprendizaje. De aquí, el carácter propedéutico del Nivel Inicial. Es decir, el Nivel Inicial cumple la función de enseñar a los niños pequeños a ser alumnos: mantenerse sentados, respetar los tiempos que regula el docente, levantar la mano para hablar, copiar, formar fila... La idea que subyace consiste en homologar la experiencia formativa del Nivel Inicial a la del Nivel Primario; es decir, responder a la demanda y los intereses de los objetivos perseguidos por la escuela primaria, alejándonos de las propuestas educativas específicas para los niños menores de 5 años. La denominación de “preescolar” nos habla de una endeble identidad pedagógica del Nivel Inicial, en tanto que solo se define por su vínculo y parecido con el nivel educativo siguiente. Por otro lado, en su intento de consolidarse como una institución escolar, el jardín de infantes emula el formato de la escuela primaria. El formato escolar se caracteriza por la gradualidad, los grupos de niños de edad similar, el aprendizaje como una adquisición progresiva sucesiva y escalonada. Así es como se conforman las salas de 5, las salas de 4, las salas de 3 años. Sin embargo, el primer jardín de infantes de la Argentina, inaugurado en la Escuela Normal de Paraná (Entre Ríos) por Sara Eccleston, se inicia con un grupo de niños de 3 a 6 años. En este sentido, queremos señalar que el formato de grupos con edades





En la actualidad, entendemos a la Educación Inicial como una propuesta integral que incluye los desarrollos personales y sociales y la alfabetización cultural. De esta manera, superamos el contrapunto entre socialización y alfabetización a secas para garantizar, en toda propuesta educativa, la existencia de oportunidades para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social.

heterogéneas no es un formato nuevo u original de estos tiempos sino –como hemos señalado– la Ley 1.420 ya había habilitado este tipo de organización.

La variedad de ofertas educativas incluye instituciones formales, no formales, comunitarias, proyectos y programas diversos, entre otros. De esta manera, se supera y complementa los formatos clásicos (jardín maternal, infantes y escuela infantil) para sumar e integrar las diversas propuestas actualmente vigentes. En este sentido, podemos tomar como ejemplo un modelo institucional concebido desde la Educación Inicial, en el marco de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en las provincias de Chaco, Formosa, Salta y Misiones, como producto de garantizar el derecho a la educación en las comunidades indígenas. En estas instituciones los grupos de niños son atendidos por una pareja pedagógica conformada por un docente “criollo” y un referente de la comunidad indígena con la intención de participar en el conjunto de la propuesta de enseñanza a fin de amalgamar la cosmovisión de su pueblo con los objetivos de la escuela.

En la variedad de modalidades institucionales también sumamos todas aquellas propuestas que puedan surgir desde estrategias intersectoriales. La disputa del sentido sobre lo público, que se entretiene entre las tensiones de los formatos formales y no formales de las instituciones, toma un nuevo y fuerte sentido con la ex-

pansión de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en la década pasada. La sanción de una ley propia (26.233/07) que los regulara y los promoviera fortaleció su presencia en el territorio y reinició la discusión entre lo comunitario, lo público y lo escolar.

Los vientos de cambio anuncian un avance en la transformación de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) a Centros de Primera Infancia (CPI), en algunos casos vinculados a fundaciones cuya misión es sostener vínculos asistenciales, la prevención y la contención sociobiológica, con acento en la desnutrición y el potencial genético, tal el anuncio de la Fundación CONIN. El Plan Nacional de Primera Infancia se anunció con un presupuesto que abarcará la construcción de 4.000 CPI bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, mientras que en paralelo el fallido “Plan 3.000 jardines”, bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, plantea una meta inferior a la construcción de instituciones asistenciales. Dejo una reflexión matemática: 4.000 - 3.000 da como resultado el fortalecimiento de una concepción asistencial sobre la atención y el cuidado de la infancia. Estas propuestas están destinadas a los niños desde su nacimiento hasta los 2 o 3 años, dejando la oportunidad educativa para el ciclo obligatorio del sistema (otra vez lo obligatorio!). Una vez más, los caminos paralelos entre propuestas neoasistenciales y propuestas de educación integral se profundizan.



3. Socialización vs. alfabetización

En una primera instancia, podemos decir que socialización y alfabetización son dos ideas contrapuestas que, claramente, pueden entenderse o explicarse por su estado de tensión en relación con la función principal de la Educación Inicial.

Por mucho tiempo, la socialización fue el objetivo central del nivel inicial, ligado al aprendizaje de ser alumno, atendiendo a las particularidades de la escuela primaria. También hablamos de una socialización, en sentido clásico, aquella que se encarga de la transmisión de las normas y las costumbres. El jardín, por ser la primera institución pública que da ingreso a los niños pequeños, tomó como función la socialización, entendida como la primera separación de las familias o adultos cercanos. Es conocido escuchar frases del siguiente estilo: “Lo llevo al jardín para que se haga amigos”; “es importante que pueda separarse de la madre”; “es bueno que vaya a jugar con nenes de su edad”; “en el jardín aprende hábitos”. Pareciera que en el jardín no circularan los conocimientos, los saberes, los contenidos y las experiencias sino solo la posibilidad de encontrarse con el otro y aprender las normas de vivir en “esta sociedad”.

En el otro extremo, la mirada centrada en la alfabetización acercó al Nivel Inicial a la propuesta “seria” y ligada al conocimiento propio de la escuela primaria. En este punto, el jardín se convertía en

una “verdadera escuela” porque enseñaba contenidos, tenía temas, daba clases. El ejemplo por excelencia en nuestro nivel son las propuestas de aprestamiento. Recordemos: el aprestamiento consiste en la realización de ejercicios repetitivos, por fuera de un contexto genuino, donde los niños pueden aprender habilidades ligadas a la motricidad fina, graffias, coordinación visomotora, numeración, seriaciones, lateralidad, entre otras. Quizá, pensándolo de manera irónica, el aprestamiento fue la única propuesta de efectiva articulación entre la escuela primaria y el jardín de infantes.

En la actualidad, entendemos a la Educación Inicial como una propuesta integral que incluye los desarrollos personales y sociales y la alfabetización cultural. De esta manera, superamos el contrapunto entre socialización y alfabetización a secas para garantizar, en toda propuesta educativa, la existencia de oportunidades para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social. Los desarrollos personales y sociales implican tener en cuenta el proceso de construcción de la propia identidad de los niños, la inserción social y la participación activa de los más pequeños, promoviendo la formación de sujetos libres y críticos. Entendemos como alfabetización cultural la posibilidad de brindar a los niños la participación en variedad de experiencias ligadas al juego, a la construcción de la corporeidad, a la cultura letrada, el conocimiento del ambiente, las tecnologías, a las artes, entre otras experiencias y, de esta manera, separarnos de la versión clásica de la alfabetización ligada al aprendizaje sistemático del código lector. Es en estos sentidos que hablamos de una educación integral para la primera infancia.

La metáfora que nos representa

Queda claro que la Educación Inicial, como nivel educativo, tiene la particularidad de organizarse en diferentes modalidades institucionales; en sus inicios, emparejadas con la propuesta de la escuela primaria. Su largo recorrido muestra un mapa heterogéneo de ofertas institucionales y una tendencia a proseguir con la diversificación.

Entonces cabe preguntarnos: ¿en qué sentido la diversidad de modelos institucionales es una ventaja positiva o un aspecto negativo respecto de las propuestas de educación y cuidado a la primera infancia? ¿Qué nos dicen los distintos modelos u ofertas para la atención a la primera infancia? ¿Por qué el sistema educativo no adopta, suma o articula la variedad de los distintos modelos institucionales? ¿Cuándo el Estado propondrá políticas articuladas, lógicas y coherentes para la primera infancia?

La metáfora “modelo para armar” acuñada por la investigadora Eleanor Faur (2014) es la que nos representa.



por **TERESA CHIURAZZI**. Arquitecta (UNLP) cotitular del Estudio CHD. Profesora de la FADU-UNL en la Carrera de Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión en Arquitectura para la Educación y de la Escuela Normal Superior N° 4 “Estanislao Severo Zeballos”, en el Postítulo Docente Especialización Superior en El Juego en Contextos Educativos. Trabajó en el Ministerio de Educación de la Nación (2004 a 2007). Textos de su autoría integran publicaciones especializadas. Obras y proyectos del estudio CHD arquitectos han sido premiados, publicados y expuestos en el ámbito nacional e internacional



EL NIVEL INICIAL CONSTITUYE EL PRIMER ESPACIO PÚBLICO NO FAMILIAR QUE EL NIÑO COMPARTE CON PARES Y CON NO PARES. POR ELLO ES CENTRAL LA CREACIÓN DE ENTORNOS EN LOS QUE LOS CHICOS PUEDEN EXPERIMENTAR A PARTIR DE JUEGOS Y OBJETOS COTIDIANOS, DE AMBIENTES QUE AYUDEN A CUIDARLOS SIN INHIBIR EL DESARROLLO DE SU AUTONOMÍA.

EL JARDÍN (DE INFANCIA) DE LOS TESOROS. EDUCACIÓN Y ARQUITECTURA

*Este texto está dedicado las cestas
de los tesoros de Raquel Stein y
Patricia Goicochea*

Los espacios destinados a bebés y niños dentro del marco educativo, al igual que en el resto de los niveles, están fuertemente condicionados por el formato escolar. Si bien la invención del Kindergarten es posterior a la escuela, la actual escolarización del nivel inicial obliga a alertar sobre los riesgos de la tendencia reproductora propia de la arquitectura escolar.

Los principios inmovibles de la Didáctica Magna de Comenio (1630), el triunfo de la enseñanza simultánea y la gradualidad, entre otros factores, han definido un formato que, a lo largo de los siglos, salvo en casos aislados, no se ha visto modificado. Los modos de hacer escuela se basan en general en la repetición de módulos regulares, idénticos y homogéneos. Ello ha generado un repertorio acotado que se ha constituido en especialidad arquitectónica.

La pregunta sobre la arquitectura escolar de nivel inicial pide ser incluida en una interrogación de mayor escala a propósito de las especialidades, en principio arquitectónicas. No se trata, naturalmente, de desconocer las ventajas de la experiencia sobre un tema (el programa, las normas, las referencias y antecedentes). Resulta pertinente, en cambio, sostener la autoridad de un saber

arquitectónico que logre despojarse y recuperar sus principios fundantes y una práctica que opere sobre la tensión propia de responder a una incógnita (la educación hoy), desde una disciplina que en su materialidad construye contundencia. Apelo entonces a una figura poco atendida de la educación inicial que debe integrarse a la historia del coleccionismo, “la cesta de los tesoros”, para intentar desarmar los presupuestos que condicionan el modo de hacer espacios para bebés y niños. Me refiero a la pedagoga inglesa Elinor Goldschmied (1910-2009) y su propuesta de aprender a través de la experimentación y el descubrimiento de los objetos cotidianos, principios sintetizados en la cesta de los tesoros (para bebés de 6 a 12 meses) y el juego heurístico (para los de 12 a 24 meses). En ambos casos se trabaja con materiales no catalogados como didácticos. Se trata de combinaciones de objetos, de diferentes materiales (metales, maderas, telas, corcho), texturas (suaves y ásperas), temperaturas, tamaños, orígenes (tanto naturales como artificiales). Los objetos se alojan en la cesta (para los más pequeños) o en contenedores y bolsas (para los de 12 a 24 meses). El adulto solo observa y custodia en un ambiente que debe ser amplio y confortable.



La crisis actual que esa repetición de modelos produce en la arquitectura escolar quizá pueda comenzar a resolverse apelando miméticamente a esa experiencia de juego infantil. Se trata de una metodología y al mismo tiempo una pedagogía como tareas de una nueva arquitectura escolar.

Una cesta de los tesoros de la arquitectura trabajaría con materiales catalogados como arquitectónicos, pero no catalogados (solamente) para la primera infancia: ideas y recuerdos, referencias y antecedentes, leyes geométricas y estrategias proyectuales. Para representar las ideas (como para cualquier destino) la cesta contará con lápices de grafito y de colores, marcadores, tintas, papeles blancos y de colores, cartones, fomboard, madera balsa. Lo producido se transmitirá por medio de croquis, planos en CAD, maquetas, renders, y planos de obra.

Al desarmar el recorte de la especialidad, se intenta volver al destino específico sin los estereotipos que lo han condicionado. Una vez reformulado el problema, se propone dar respuesta a las particularidades etarias. Sus pobladores, pese a las diversidades funcionales, en general tienen una altura de 0,60 a 0,90 metro. Con sus manos abarcan un radio de 0,65 metro. Rozan un frío y áspero tabique de hormigón o una suave y cálida baranda de madera. Con sus ojos alcanzan mucha más distancia y en múltiples ángulos. Pueden disfrutar de los sonidos pero también perturbarse con los ruidos. Disfrutar del aroma de la huerta o enterarse, a las 8 AM, de qué van a comer al mediodía.

La propuesta para construir las programaciones (pedagógica y arquitectónica) parte de subestimar los modos más frecuentes de hacerlo que por lo general se basan en la enumeración de locales (salas, SUM, comedor, patio, dirección) y propone trabajar sobre las acciones (descubrir, experimentar, compartir, jugar, pintar, dibujar, dramatizar, leer, comer, descansar, coordinar, dirigir, cuidar y habitar). Este modo habilita la posibilidad de repensar para poder reformular, confirmar o alterar las formas habituales de la respuesta arquitectónica a lo escolar, en este caso el nivel inicial.

El efecto que la arquitectura provoca en los sentidos es comparable con el de los fenómenos de la naturaleza, pero se distingue por tratarse de un hecho artificial y por ende anticipable. Claro está que puede anticipar el tipo de vivencia que provoca y, con menos certezas, la experiencia que puede albergar. A partir de ello, es posible atribuir a la disciplina una potencia silenciosa para provocar emociones tanto en la contemplación como en la habitación de sus invenciones. El nivel inicial, el primer espacio público no familiar que el niño comparte con pares y no pares, es fundante en la experiencia escolar.

El juego, la seguridad y los límites

Tomaré a continuación el juego, un tema central para el nivel inicial. Intento luego analizar de qué modo la seguridad impacta en el juego, actividad que ha sido y debería ser el eje predominante del primer contacto de los niños con la educación.

“Porque no se trata, para mí, del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego”. Johan Huizinga (filósofo holandés, 1872-1945)

¿En qué grado los lugares de la escuela y el Jardín ofrecen un carácter de juego? Es, quizá, su afán clasificatorio el que deriva en localizar excluyentemente al juego en el patio de juego, así como las denominaciones parciales de los históricos rincones dentro de la sala.

“Todo juego es un sistema de reglas. Estas definen lo que es o no es juego, es decir lo permitido y lo prohibido. [...] La palabra juego combina entonces las ideas de límites, de libertad y de invención”. Roger Caillois (sociólogo francés, 1913-1978)

También cabría preguntarse de qué modo las categorías de Caillois: la competencia, el azar, el simulacro y el vértigo están reflejadas, alojadas, ubicadas en los espacios escolares.

Me interesa tomar las ideas de límite, de libertad y de invención para pensar el nivel inicial y la escuela en relación con el juego. Así como tratar de des-localizarlo (del patio) y extenderlo (a otros lugares y a todas las franjas etarias).

Presentaré brevemente tres documentos: el primero de ellos data de los albores del siglo XX; los dos siguientes presentan enfoques diferentes a inicios del siglo XXI.

En *Las plazas de juegos para niños*, Ernesto Nelson (Buenos Aires, Imprenta y casa editora de Coni y hermanos, 1913) recopila el proceso de expansión de las plazas de juegos en EE.UU. y diversas ciudades europeas. Seleccione a continuación algunos párrafos en base a la sorpresa que generan en relación con la fecha del libro, y otros, por la singular valoración que hace del

juego. “Las calles se han convertido en los sitios menos adecuados para la permanencia en ella de los niños. En los viejos tiempos los niños podían jugar en las calles en perfecta seguridad. [...] Las plazas de juego no son un lujo sino una necesidad. No es simplemente algo que al niño gusta tener, es algo que debe tener. [...] El juego es el gran productor de salud, es el mejor protector contra la tuberculosis, que diezma las poblaciones”. Es evidente la influencia de los higienistas en esta concepción, que liga la medicina y la educación con el saludable impacto que ello representó en la configuración de las escuelas desde principios del siglo XX.

A comienzos del siglo XXI, el “Manual de prevención de accidentes” de la Sociedad de Pediatría Argentina (2001) plantea que “la terraza no debe ser un lugar de juegos para los niños, ya que a los riesgos habituales de un patio a nivel, se agrega la posibilidad de caídas, aun en presencia de adultos”. En cuanto a los parques y los jardines, describe los riesgos más frecuentes y destaca los “árboles para trepar”. Es llamativa la mención de los riesgos escolares en cuanto a los recreos, los describe como “uno de los momentos de mayor riesgo para los chicos”.

El Centro Metropolitano de Diseño difundió un trabajo interdisciplinario (DI Sebastian Ackerman, Ing. Graciela Cohen, DI Javier Izbicki, Lic. Graciela Keskiskian, Arq. Nora Larosa. Coordinadoras: Lic. Inés Piccinino y Lic. Adrián Lebendiker), con prólogo de la Dra. Alicia Gershanik, titulado “Patio de Juego-Seguridad” (2006). Parte de considerar que los accidentes, primera causa de mortalidad entre 1 y 35 años, constituyen un problema evitable. El manual genera pautas para que disminuya el riesgo de heridas o muertes secundarias. Para ello, realiza una serie de recomendaciones para la disposición de los juegos, los procedimientos de instalación y mantenimiento. Plantea: “Un desafío es algo que el niño puede ver y elige intentar. La responsabilidad de los diseñadores de las áreas de juego es optimizar el desafío y minimizar el riesgo”.

Independientemente del siglo transcurrido y los enfoques diferentes, los tres documentos están enlazados, no solo por el tema (juego) sino por sus relaciones con la seguridad: está presente en la peligrosidad de la calle en 1913, las prohibiciones del segundo documento (pese a incluir la palabra prevención en su título)





y las prevenciones propuestas en el tercero. Evidentemente, la única denominación “seguridad” cobija posiciones diferentes. En inglés, en cambio, la distinción *safety / security* para designar lo que en español se hace con un solo término sirve, simplemente, para desplegar (y poner en cuestión) la escena de fundación de una ideología de la seguridad.

El nivel inicial, la escuela y la universidad son espacios emblemáticos para la seguridad, en la medida que allí, y de diversos modos, se dirimen la seguridad institucional, la de la evacuación, la de las normas, la de los niños y jóvenes, la que surge del mantenimiento, la del control.

Michael Foessel (filósofo francés nacido en 1974), en su libro *Estado de vigilancia. Crítica de la razón securitaria*, se pregunta: “¿De qué deseamos protegernos con tanto fervor? ¿Por qué la seguridad goza de tanta legitimidad? Y, ¿qué tenemos en mente

El efecto que la arquitectura provoca en los sentidos es comparable con el de los fenómenos de la naturaleza, pero se distingue por tratarse de un hecho artificial y por ende anticipable.

cuando hablamos del mundo peligroso?”. Y pregunto: ¿de qué desean proteger (a los niños y jóvenes) con tanto fervor? ¿Por qué la seguridad (escolar, universitaria) goza de tanta legitimidad? Y, ¿qué tenemos en mente cuando hablamos del mundo (infantil, juvenil) “peligroso”? ¿Qué queremos dejar afuera? ¿Qué es lo otro que nos amenaza?

Abandonada definitivamente la ingenuidad, debemos asumir la responsabilidad que implica dar respuestas arquitectónicas a las resoluciones concretas vinculadas con este tema y reflexionar sobre las diferencias desde las dos perspectivas: *security / safety*. La arquitectura de la primera mitad del siglo XX se caracterizó por su énfasis en relación con las transiciones, la transparencia, la permeabilidad, la fluidez y, por ende, la comunicación y el encuentro, valores muy especialmente puestos a disposición para las obras de arquitectura destinada a la educación. En muchos ejemplos emblemáticos los recintos se dilatan, los límites se diluyen, los umbrales operan como transición entre los interiores y los exteriores (del aula y sus afueras, de la escuela y la ciudad, de lo cubierto y lo descubierta, incluyendo lo semicubierto).

Para la arquitectura del siglo XXI (y desde fines del XX), el problema del límite se relaciona de modo directo con los problemas de la seguridad en sus múltiples manifestaciones. Esto impacta en la concepción de los límites, entonces también en la de los recintos, las transiciones y por ende el modo de habitar la escuela.



1935 EUGENE BEAUDOUIN Y MARCEL LODS .
ESCUELA AL AIRE LIBRE EN SURESNES (FRANCIA)



1935 RICHARD NEUTRA CORONA BELL SCHOOL (EE.UU.)



Pequeña recopilación de propuestas pedagógicas

Algunos proyectos y obras destacadas de la primera mitad del siglo XX permiten vislumbrar encuentros disciplinares. Así como algunos del siglo XXI deberían alertarnos cuando apelan solo a aspectos formales sin interpelar las configuraciones, distribuciones y articulaciones entre las diferentes partes del programa pedagógico y arquitectónico.

Para poder repensar interdisciplinariamente, se indagan las diferentes corrientes en relación con los modos más favorables para el desarrollo de los niños en su primera experiencia colectiva (no familiar). El recorrido abarca desde la generación de un escenario *ad hoc* a la adecuación en y del hábitat natural.

Ha habido experiencias que han explicitado su correlato con lo espacial, a modo de ejemplo las escuelas inspiradas en Maria Montessori (Italia, 1870 - Holanda, 1942), en las cuales el diseño del ambiente y su equipamiento se adecuan a las dimensiones de sus pequeños usuarios; las escuelas de Reggio Emilia, cuyo guía pedagógico Loris Malaguzzi consideraba que los niños en la escuela tienen tres maestros: los adultos, sus pares y el espacio. Los casos de Olga y Leticia Cossettini (Argentina, 1898-1987 / 1904-2004) y Luis F. Iglesias (Argentina, 1915-2010) corresponden a maestros que seguramente supieron adecuar sus innovadoras ideas y prácticas a edificios indiferentes. Las innovaciones se efectuaron ampliando el área de experimentación: fuera del aula, fuera de la escuela, fuera de los márgenes de cada hoja del cuaderno.

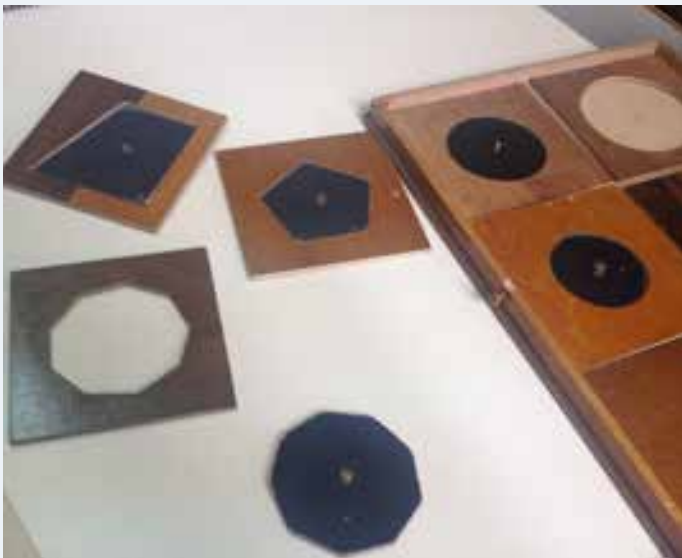
También ha habido experiencias singulares sin (aparente) correlato arquitectónico, pertinentes para el enfoque de este texto. Las hermanas Rosa y Carolina Agazzi (Italia, 1866-1951 / 1870-1945), contemporáneas y coterráneas con Montessori, se opusieron a crear un universo a la medida de los niños y, por ello, sustituyeron el material tradicional del aula por objetos, actividades y ocupaciones propias de la vida diaria. En la misma línea ubico a la ya mencionada Goldschmied.

Claro está que, tratándose del nivel inicial, es inevitable y resulta imprescindible referirnos a Friedrich Fröbel (Alemania, 1782-1852). Luego de diversos intentos institucionales, Fröbel descarta su plan de la enseñanza escolar con injerencia estatal y apuesta a la familia. En ese marco, inventa el material lúdico conocido como los "dones".

Fröbel y sus "dones" y Montessori y sus plantillas representan un programa eficaz y completo de estimulación pedagógica del niño de tres a seis años a través del juego, en un ambiente específico y con un material *ad hoc* para la primera infancia.



DONES FÖEBEL. ARCHIVO CHD LUDOTECA DEL NORMAL 1



PLANTILLAS MONTESSORI. ARCHIVO CHD LUDOTECA DEL NORMAL 1



ARCHIVO CHD ARQUITECTOS MET NUEVA YORK

El universo Agazzi, tanto como la cesta de los tesoros de Goldschmied y sus materiales no didácticos específicos expresan otro modo de inserción en el mundo real.

¿Puede esta distinción haber derivado en la exageración de las medidas de seguridad en (muchos de) los jardines de infantes hoy? ¿Cómo incide en la construcción de la autonomía de los niños ese mundo artificial de aristas protegidas, cantos redondeados, areneros desaparecidos o en extinción, anti pillados en cada puerta y barandas de 1,50 metro de altura (en CABA)?

La propuesta

Según datos de enero 2017 de la DINIEE (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Deporte), la matrícula nacional abarca 12.536.492 alumnos, distribuidos en 65.475 unidades educativas (en su mayoría estatales; el dato no coincide con cantidad de edificios pero aproxima cuantitativamente la relevancia del tema de la educación). De esa misma fuente surge que la matrícula del nivel inicial (educación común) es de 1.733.374 niños, distribuidos en 18.497 unidades educativas (no siempre coincide con edificios). De allí se podría deducir que hay 93,71 alumnos por unidad educativa; podríamos estimar entonces 4 salas de aproximadamente 23 niños. Por ende, 73.988 salas en todo el país (estatales y privadas).

¿Habrá entonces 73.988 rincones de la casita y 73.988 rincones de construcciones?

Deberíamos ser capaces de acabar con la ideología de las fundaciones y refundaciones y, en su lugar, ser capaces de sostener un trabajo mucho más complejo: una auténtica arqueología de nuestra arquitectura escolar. Es decir, ser capaces de saldar cuentas con la historia y crear estrategias de intervención en las decenas de miles de edificios existentes, antes que pretender alcanzar lo nuevo por el mero desconocimiento de lo precedente. Nuevamente, nuestra cesta de los tesoros deberá recopilar, recuperar, transformar, adecuar, equipar, los jardines existentes. Ello nos permitirá, además de intervenir el parque escolar infantil existente, aprender de él y de sus intervenciones para abordar proyectos de nuevos jardines.

De qué modo preguntarnos juntos (educadores y arquitectos) cuáles son los requisitos, condiciones, expectativas, para poder proyectar y construir las adecuaciones y fundaciones de los Jardines de Infancia, sus edificios, parques, expansiones, terrazas y patios.

Ensayo una serie de preguntas:

¿Comer dentro de la sala o fuera? ¿En el comedor? ¿O en varios comedores? ¿Baños dentro de la sala o fuera? Mientras la maestra cambia a un bebé, ¿debe estar de frente a la sala o de espaldas? ¿Privilegiar la mirada adulta a la sala o la privacidad del bebé? ¿Arena sí o no? ¿Tierra sí o no? ¿Árboles sí o no? ¿Terraza sí o no? ¿Sol sí o no? ¿Qué lugar le damos al vértigo en el diseño de un Jardín? ¿Qué recursos ponemos a disposición para todos los sentidos? ¿Qué respuesta damos a la heterogeneidad de cada

sala, de cada Jardín, de cada lugar? ¿Cómo cuidar a los niños sin inhibir el desarrollo de su autonomía?

¿Posibilitarán estas preguntas construir un programa para los bebés y niños que entrarán el año próximo a sala de 4 (nacieron en 2014) y egresarán de la educación obligatoria en 2028? ¿Nos permitirán conmovir el formato actual, poner en cuestión los 73.988 rincones de la casita esparcidos por el país?

Deberíamos equilibrar el confort y la seguridad, referirnos a la *safety* y apartarnos de la *security*. Las salas y talleres se dilatan en otros espacios, se expanden, se convierten: contenidas para un cuento de terror y abiertas para una ronda gigante. Evitemos asignar destinos excluyentes e intentemos que casi todos los lugares alojen las muchas acciones para las que fueron proyectados y las inimaginables.



MAMÓNIDES 2017. PROYECTOS PARA NIVEL INICIAL ESTUDIO CHD ARQUITECTOS



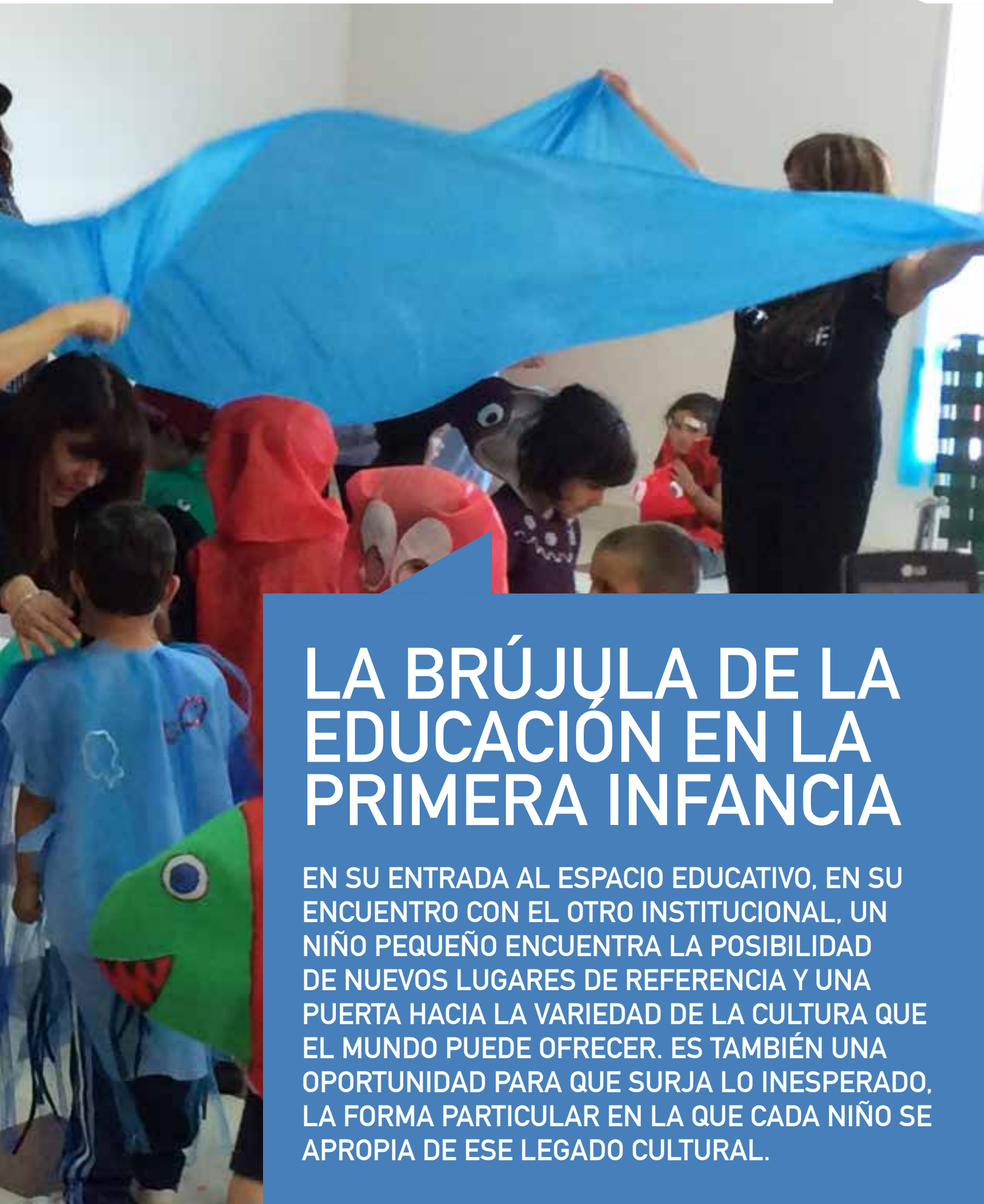
SCHOLEM ALEIJEM 2015. PROYECTOS PARA NIVEL INICIAL ESTUDIO CHD ARQUITECTOS



NATAN GESANG 2015. PROYECTOS PARA NIVEL INICIAL ESTUDIO CHD ARQUITECTOS

por **CECILIA BALBI**. *Psicóloga clínica, psicoanalista. Integrante de los equipos del Proyecto Primera Infancia, y del Programa Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad en el Nivel Primario, Ministerio de Educación del GCBA. Colaboradora docente del curso “Presentación de enfermos. Un tratamiento posible con las psicosis” en el Hospital Municipal Dr. Braulio A. Moyano. Miembro de la Red INFEIES (Red Internacional Interuniversitaria de Estudios en Infancia e Instituciones), y del Comité Editorial de la Revista INFEIES; y del equipo del Programa en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, en FLACSO. Desarrolla su práctica clínica en el ámbito privado*





LA BRÚJULA DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

EN SU ENTRADA AL ESPACIO EDUCATIVO, EN SU ENCUENTRO CON EL OTRO INSTITUCIONAL, UN NIÑO PEQUEÑO ENCUENTRA LA POSIBILIDAD DE NUEVOS LUGARES DE REFERENCIA Y UNA PUERTA HACIA LA VARIEDAD DE LA CULTURA QUE EL MUNDO PUEDE OFRECER. ES TAMBIÉN UNA OPORTUNIDAD PARA QUE SURJA LO INESPERADO, LA FORMA PARTICULAR EN LA QUE CADA NIÑO SE APROPIA DE ESE LEGADO CULTURAL.

La llegada de un niño al espacio educativo

Este artículo presenta notas de la conversación que sostenemos, desde hace casi diez años, en el campo educativo, con maestros y otros educadores que reciben a niños desde los 45 días hasta los 4 años. Esta práctica nos ha permitido hacer decantar y producir una lectura de algunas de las representaciones desde las cuales se construye la idea de un “jardín de infantes” o de una “sala para la primera infancia” o “del nivel inicial”; del rol que toca a estos distintos profesionales (maestros, pedagogos, científicos de la educación, trabajadores sociales), y de la función que sostienen en relación con la enseñanza; así como también ir bordeando la idea de niño desde la cual se recibe a los que llegan, e interrogar el sentido de los hábitos y apuestas que hacen al trabajo cotidiano, y en particular las dificultades, entre crianza y enseñanza.

Podría distinguir cuestiones que hagan a lo etario, a las diferencias entre un bebé y un niño. Pero elijo plantear algunas cuestiones lógicas que se ubican más allá de la cronología o el desarrollo y pueden servir para pensar lo que se pone en juego cada vez respecto de un “recién llegado” a un espacio educativo para la primera infancia.

En el *período de inicio*, comienzo de año entre inscripciones, entrevistas a las familias y recibimientos, que los maestros de este nivel conocen tan bien, hemos ido escribiendo algunas preguntas que luego, al ir disponiéndolas en el trabajo cotidiano, han trazado una orientación particular para la práctica.



¿Qué toca hacer respecto de esa separación del niño de lo familiar en el ingreso al espacio educativo, en tanto resulta ser este, para muchas familias y niños, el primer espacio institucional de acogida distinto del familiar con el que se encuentran? ¿Qué hacer con la información sobre el niño y la vida de las familias? ¿Cómo disponer el trabajo entre crianza compartida con las familias—particularidad de este nivel inicial— y enseñanza? *Qué puede aportar al desarrollo de un niño pequeño la posibilidad de entrada a un ámbito en contacto con otros adultos y niños diferentes a los de su entorno familiar*, es la pregunta que he recibido como invitación a producir este escrito.

Inicio diciendo que, sin dejar de considerar las singularidades, el comienzo de la escolaridad implica la inclusión de los niños a un nuevo ámbito, un campo —educativo— como tal regulado, con normas que le son inherentes, un “para todos” que es el supuesto que sostiene y ordena a una institución. Se espera que los niños vayan paulatinamente participando de esta legalidad y esta, a su vez, recibéndolos. Esta nueva legalidad que puede ser pensada como nueva disposición, nueva y diferente a la parental, introduce además la posibilidad y aún más, la necesidad de nuevos vínculos, otras figuras de referencia y de la autoridad, lo que irá enmarcando, construyendo, un espacio y un tiempo que se dará a la adquisición de otros saberes de la cultura, a la variedad cultural. De esta trama son partícipes aquellos que llegan, los niños, junto con los que los acompañan, las familias, y aquellos que los recibirán, los maestros o educadores. Pero también a la inversa, los que llegan reciben a aquellos que están llamados a recibirlos y se pone en juego lo que se espera de uno y otro lado, lados que podemos pensar móviles.

Cada vez, pensar cómo se diseña el recibimiento de un niño trae a la mesa de conversación ese saber-hacer del trabajo educativo en la primera infancia: entrevista inicial con los padres, dar tiempo al período de inicio y el establecimiento de un vínculo con el niño, pensarlo como parte del grupo, etc., que además de proponer regulaciones o normas, suponen una oferta de inscripción del sujeto en un lazo particular con el Otro, más allá de lo familiar. Se produce lo que algunos colegas ubican como una *desfamiliarización*.

Vamos a decir también que no se tratará de un *desarrollo* o progreso —al menos del niño—. Proponemos considerar que de lo que se trata es de atender a lo fundante del lazo, y que los tropiezos, los desacoples, lo disarmónico y el malentendido en el encuentro-desencuentro con el nuevo ámbito —este Otro institucional— pueden ser leídos como una oportunidad para el sujeto. La separación de lo familiar —que, claro, no es definitiva, sino un vaivén que producimos a lo largo de toda la vida— como una oportunidad de *otro lugar* para el sujeto.

Podría distinguir cuestiones que hagan a lo etario, a las diferencias entre un bebé y un niño. Pero elijo plantear algunas cuestiones lógicas que se ubican más allá de la cronología o el desarrollo y pueden servir para pensar lo que se pone en juego cada vez respecto de un "recién llegado" a un espacio educativo para la primera infancia.

Recibimiento/Separación

Les pido que me acompañen en la presentación de algunas elaboraciones que aporta el psicoanálisis a la pregunta por la constitución subjetiva, o ¿cómo se fabrica el "ser hablante"? Los argumentos que siguen refieren a la enseñanza del psicoanalista francés Jacques Lacan y su relectura de los textos de Sigmund Freud; para algunos resultarán una novedad, y para otros pueden aportar a ubicar algunas referencias a las que dirigirse para seguir pensando.

¿Qué es el hablante? Formulémoslo al modo de un relato. Hay un recién llegado, un infante; un bebé llega al mundo en estado de inermidad que hace necesario –siempre es así para lo humano, y no para otras especies– que alguien encarne la función de los cuidados por un tiempo extendido. En ese enlace, lo que podemos ubicar como necesidad o suponer como instinto se va perdiendo justamente en ese pasar por las palabras que el Otro irá donando. En esa entrada del sujeto al lenguaje algo se cede —hay *un empuje* que en parte se cede—, para encontrar un lugar en el mundo. Este acontecimiento es traumático, pero no en el sentido de la catástrofe sino, muy por el contrario, es una entrada traumática al mundo que abre la posibilidad a lo por venir; se trata de una apertura al mundo. Un pasar por las palabras para poder tomar la palabra en el nombrar las cosas y lo que rodea... No todo, claro.

Es el encuentro con el Otro del lenguaje que inaugura así la posibilidad para el sujeto de creación de un guión ficcional con el que –cada uno– vela lo traumático de origen; guión que funcio-



na al modo de defensa contra la irrupción de lo pulsional, contra lo desregulado en los embates que vienen del propio cuerpo, de la naturaleza y del encuentro y desencuentro con los otros –que Freud enuncia como *malestar en la cultura*–. En ese guión ficcional, el sujeto va produciendo un saber que estabiliza, que hace de soporte, que sostiene el lugar del cuerpo, del sí mismo entre los otros, y de los objetos.

En el artículo “Más allá del principio del placer” (1920), Freud, en su indagación respecto del decurso de ciertos procesos anímicos y la pregunta por lo que insiste y se repite siempre del mismo modo (los sueños traumáticos, por ejemplo), inserta una viñeta que presenta la observación del juego de un niño:

“(…) no lloraba cuando su madre lo abandonaba durante horas; esto último a pesar de que sentía gran ternura por ella, quien no sólo lo había amamantado por sí misma, sino que lo había cuidado y criado sin ayuda ajena. Ahora bien, este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de una cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado «o-o-o-o», que, según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba «fort» {se fue}. Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que «se iban». Un día hice la observación que corroboró mi punto de vista. El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito, sino que con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo «o-o-o-o», y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso «Da» {acá está}. Ese era, pues, el juego completo, el de desaparecer y volver”.

Transcribo el recorte de la viñeta para quienes no la conozcan; es lo que los psicoanalistas conocemos como *el juego del “Fort-Da”*. Freud observa allí un hacer del niño que pone a jugar la presencia y la ausencia de la madre, pero que, además, en la repetición hace emerger algo de otro orden, que configura esa brecha, una distancia. El juego que se repite va marcando un trayecto, ubicando un ritmo, que se acompaña de la palabra que se profiere y produce allí una discontinuidad, un tiempo entre lo que se añora y se espera. Y es en el juego que el tiempo se hace. Pero también en la composición del juego se vela lo acontecido –¿la partida de la madre?– en el placer y la tensión del juego mismo. En esa actividad, en lo que se ficciona a través del juego del carretel y en lo gozoso que el juego conlleva, el niño se sostiene. Algo se despliega, se realiza.



Notarán que, en el deslizamiento del juego, se hacen pasar las cosas a través de las palabras, y estas palabras van trazando un recorrido. La viñeta muestra que el juego en su hacer constituye un funcionamiento lógico –la realidad psíquica–, que no es máquina u organismo, en tanto se sostiene en un vacío, al que se responde con una invención singular, con una creación. Vamos entonces hasta aquí bordeando la pregunta: ¿cómo un organismo se vuelve humano? Es por el deseo del Otro –con toda su opacidad– que hay un recién llegado, y es por la mediación del deseo del Otro que ese recién llegado accederá a la sociabilidad y a los objetos del mundo. El humano se fabrica en una mediación cultural.

Esta hipótesis respecto del ser hablante ubica un margen para la particular invención del sujeto (no hay máquina), en tanto el deseo del Otro es siempre una pregunta, un enigma, que da lugar a la elaboración de supuestos, como posibilidad de respuesta a la pregunta: Me dice eso ¿pero qué quiere?, ¿qué quiere de mí, o en mí...? ¿Qué quiere este Otro, que me posa aquí o allá, frente a esto, frente a aquello, o frente a otros? En esas preguntas se desliza un deseo que señala el mundo, orienta hacia las palabras, los otros amables o no, y los objetos que siempre se inscriben en un fondo cultural, y en un ambiente de época; los otros, opacos para el sujeto allí donde dirigen su interés hacia otras cosas. Ese saber que comienza a desplegarse inaugura puntos de anclaje, permite configurar un sitio para sí, y producir enlaces con los otros.



La educación como práctica de discurso

¿Cómo se construye mundo? ¿Cómo se crea mundo? Podemos leer que el vínculo o el “lazo” al otro conlleva intrínsecamente un entre palabras, un entredicho, lo dicho y lo no dicho, y es por esa vía, por la vía de la variedad de las palabras y el mundo, que se va trazando lo habitable. En la discontinuidad se abre un campo de significatividad, en el uso del lenguaje, en el interés por las personas, en el encuentro con el semejante, con los otros adultos de referencia, y con los objetos de la cultura.

¿Qué función para la educación? Y ¿qué función para los educadores en edades tempranas?

La educación es una práctica de palabras, y el lenguaje está hecho también de entonaciones, de gestos, miradas, y referencias a las cosas, y este hacer puede producir transformaciones en la vida de un niño. En el vínculo al otro, pero también a los objetos, los juguetes, lo sonoro en el relato de cuentos y el canto, en la música, el cuerpo y el danzar, el teatro y el juego dramático, el trazo en el dibujo y en las manchas..., se va construyendo –siguiendo a Heidegger– un espacio habitable.

El trauma infantil es *un trauma benéfico*, dice la psicoanalista Colette Soler, por doloroso que sea tiene efectos de separación respecto del Otro parental. Hay una separación, una hiancia, un espacio abierto en el centro de la dialéctica del sujeto y del Otro que posibilita que una palabra venga al lugar de alguna cosa, y una palabra trae la otra, o una palabra se desliza y establece un

recorrido, o pone un punto cuando el niño dice: no; o indica lo que sí le gusta, y elige, o insiste respecto de determinado juego o ese cuento al que siempre le gusta volver, o comienza a trazar la escritura de su nombre.

En el cuento “Reportajes supersónicos” de la escritora argentina Syria Poletti, Lilín, de 4 años, que vive en Buenos Aires en una calle sin árboles y con muchos semáforos, le pide a su tía periodista e inventora de cuentos que le regale un patio *de verdad verdadera*, un patio para colgar de la ventana, o poner en la cocina del departamento de un séptimo piso donde viven... “Un patio como un mundo”, piensa la tía a quien Lilín le pide el regalo en ocasión de su cumpleaños; ese día Lilín recibe un grabador azul último modelo. “Mira –explicó la tía–. No pudimos comprar un patio. Ese espacio es caro. Pero te regalamos un grabador azul, último modelo. Es supersónico. Y con él puedes grabar entrevistas a personajes visibles e invisibles: a todos los que están en el espacio. Es como un patio abierto”. Y en este gesto, este “una cosa por otra”, un patio como un mundo, Lilín es invitada a asomarse a un nuevo espacio, otro ámbito que la familiaridad.

¿Enseño o *me vinculo* con los chicos? es una pregunta que los educadores suelen formular. Y la crianza en su relación con los cuidados, dimensión particular que caracteriza el trabajo educativo en este nivel, redobla muchas veces esta pregunta que parece excluir una función de la otra. En este “vincularse” se hace referencia a: conocer la historia y los hábitos familiares, conocer


cómo viven y cuáles son las rutinas de crianza en ese hogar; saber más acerca de la vida del niño para dar una continuidad a dichos hábitos.

Vamos a decir que no es sin esta información que recibimos a un niño pequeño, pero que en el recibimiento se trata de poner también en juego una cierta ignorancia, considerar que hay las marcas de la vida familiar pero hay también la posibilidad de un ir por otra vía que ese mapa ya trazado; esto será ocasión de una discontinuidad.

Lo que en las entrevistas con las familias se presenta sirve para conocer aquel guión que orienta y organiza la crianza familiar, y que dispone un particular lugar para ese niño en esa familia. En la entrada a este otro ámbito, algo del orden de la separación –de ese guión– se transita. Opera una separación que para cada niño será singular y no podemos anticipar cuál será su modo de responder a esta discontinuidad. Lo que sí podemos es disponer las coordenadas que se ofrecerán para acompañar dicho tránsito. Disponer una particular oferta: la educativa, la

oferta de “una cosa por otra”, de la variedad del mundo y de las palabras.

Entonces, una idea paradójica: en este particular tipo de vínculo (que es el educativo), como lazo que une pero a la vez separa, se produce como condición un encuentro en torno a un objeto particular que no es el “tú”, o al menos por tratarse de lo propio educativo no puede quedar solo en esa dimensión, inclusive en el trabajo con niños pequeños que convocan a los cuidados. Pero al mismo tiempo es un vínculo que, claro, necesita que alguien lo encarne. Sabemos que la acción educativa está dirigida por ideales; proponemos pensar la diferencia que supone que la acción del que educa se dirija a ofrecer algo de aquel recorte del mundo que “lo mueve”, poner en función la transmisión de un legado cultural, a quedar detenido en aquello del niño que toca lo propio –lo personal, suelen decir los educadores: la propia historia o posición en relación con la infancia, o ideales en relación con “la familia”–. De esta manera podemos considerar que la educación en su brújula tiene una función filiadora con lo social.



La educación es una práctica de palabras, y el lenguaje está hecho también de entonaciones, de gestos, miradas, y referencias a las cosas, y este hacer puede producir transformaciones en la vida de un niño.

La educación: entre regulación y poesía

¿Cómo ofrecer esa ficción que es la palabra?

Thiago tiene 2 años. Ingres a la sala en el mes de septiembre. Es recibido y se diseña un período de inicio con el acompañamiento de la mamá. Cada día llega y, de manera desorganizada, entra y deambula. Las maestras señalan cierta torpeza en el manejo de su cuerpo y dificultades en el lenguaje. Dicen las maestras: Emite sonidos como un zumbido, y en algún momento suelta alguna palabra que se enuncia con claridad sorprendente; es como si se tratara de un lenguaje paralelo, como si con él las palabras quedarán en el aire.

Hasta aquí resulta poético: recibir a un niño y hacerle un lugar en el mundo; pero sabemos que no siempre los niños consienten a las referencias que les ofrecemos. Hay algunas “fuerzas” que nos mueven más allá de la voluntad. Y esta cuestión oscura, en el sentido de que resulta un enigma, también habita en los niños. Para cada uno hay algo que invade e insiste.

El niño convoca a un lugar que le es familiar. Y en la entrada al

nuevo ámbito se encuentra con otra legalidad; con nuevos rituales, referencias, orientaciones y disposiciones que evidencian las exigencias de lo social. Cualquier institución supone la estabilización de ciertos sentidos que en las regulaciones operan como referencia, pero también como frontera en el sentido del sostén. Hoy los educadores reciben de las familias la preocupación respecto de que los chicos se resisten más que en otros tiempos a esas referencias, límites o recorridos que les ofrecemos: “no me lleva el apunte”, “le digo una y otra vez y es como si nada”, o “no para y se termina golpeando”.

Es importante tener en cuenta que, respecto de los límites o referencias, cada niño se posiciona de diferente manera; y allí se muestra el detalle, el estilo de cada uno, lo que a cada uno le gusta o rechaza, o aquello con lo que cada niño no puede. Esto ocurre también en la sala, o el jardín... Es muy difícil, es cansador, y a veces provoca mucho malestar a padres y educadores, no saber qué hacer con un niño que no se queda quieto, por ejemplo. E introduciré una cuestión de época: en la actualidad es cada vez más una recurrencia que aparezcan allí los diagnósticos o nombres del discurso médico, que acompañan al niño. Siempre la sugerencia es interrogar los diagnósticos, especialmente en niños pequeños; no porque no pueda haber algo de la dificultad e inclusive la consulta a otras disciplinas o saberes, sino porque la mayoría de las veces esos diagnósticos no nos dicen qué se podría hacer para calmar a ese niño que no se queda quieto.

Dando vuelta el guante, porque no se trata del enfrentamiento entre discursos o prácticas, debemos decir que muchas veces la indicación del pediatra en estos casos es la inclusión de ese niño pequeño en un espacio educativo. Algo saben otras prácticas de la posibilidad del discurso educativo de tomar a cargo la dificultad en el niño, para hacerlo derivar en algo de otro orden.

Creo que debemos volver a la idea que planteamos antes: reubicar la función que toca sostener en relación con la enseñanza.

Lo educativo en su posibilidad de detenerla inercia, no la inercia en tal o cual familia, sino la inercia que lleva a cada uno a repetir siempre lo mismo y de la misma manera, o la inercia de lo desregulado.

Los educadores, en esa posición de referirse a la variedad del mundo, resultan una oportunidad para un niño de enlazarse a otros nombres que establecen en relación con otras referencias, que produzcan otras marcas; son los que pueden ir mostrando otros recorridos, que con este niño sucedan otras cosas que no sean la inquietud, o el capricho, o la inhibición. La posibilidad del discurso educativo de detener, de hacer pasar lo que se fija, de reorientar, de orientar a otros recorridos.

Luego el niño se despide para iniciar una nueva aventura, otros encuentros.



FAMILIAS, COMUNIDADES Y LA DEMANDA POR EL JARDÍN DE INFANTES

por **LAURA SANTILLÁN**. *Doctora en Antropología Social y Lic. en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora en el CONICET y en el Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Docente en el Departamento de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Profesora Titular en la Universidad Nacional de José C. Paz. Publicó: “¿Quiénes educan a los chicos? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad” (Ed. Biblos, 2012). Además, publicó diversos artículos en revistas científicas, nacionales y extranjeras, sobre la problemática de la educación, la infancia y la desigualdad*



EN BARRIOS UBICADOS EN LOS MÁRGENES DE LOS CENTROS DISTRITALES, HOMBRES Y MUJERES SE MOVILIZAN PARA CUBRIR LAS FALTAS DE LA COBERTURA ESTATAL EN EL NIVEL INICIAL Y, EN MUCHOS CASOS, IMPULSAN CON DIVERSO ÉXITO LA CREACIÓN DE NUEVAS INSTITUCIONES. CON DISTINTAS EXPECTATIVAS Y UN FUERTE ARRAIGO EN EL TERRITORIO, ESTAS EXPERIENCIAS SE ENFRENTAN A UN ESCENARIO COMPLEJO CON LA PUESTA EN MARCHA DEL PLAN NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA, EN ABRIL DE 2016.



La cinta de inauguración con colores patrios ondeaba movida por una brisa fresca en esa nublada mañana con clima otoñal, atravesando la puerta de doble hoja del edificio emplazado sobre el basural a cielo abierto. Desde hacía semanas, generaba gran expectativa entre los sufridos pobladores de este sector de la conurbación bonaerense, también por parte de las educadoras recientemente designadas, pero sobre todo en la secretaria responsable del establecimiento, la prometida asistencia de dirigencia municipal, provincial y hasta la presencia de altas autoridades nacionales. Los vecinos fueron llegando desde muy temprano, amontonándose frente al escenario montado sobre la reciente plaza por obreros comunales, donde, en medio de dos columnas de parlantes, se contaban una docena de sillas plásticas, ubicadas en línea detrás del atril donde estaba dispuesto un micrófono.

Luego de una larga espera, arribaron todos los funcionarios y fueron ocupando los sitios asignados. Tomó la palabra el director de prensa del municipio para officiar de presentador de los oradores, quienes fueron hablando regidos por un protocolar orden jerárquico. Bajo nubarrones amenazantes de lluvia, los asistentes permanecían de pie escuchando con atención al jefe del gobierno distrital: *"...un jardín que es una gran herramienta para esta inclusión social"*. Del mismo modo, esperarían atentos los discursos siguientes: *"...Estamos seguros de que para que los chicos digan presente primero tiene que decir presente el Estado y con esta obra el gobierno nacional, provincial y municipal dijo presente"*, señalaba en su discurso el gobernador provincial. Por más que para los asistentes fuese un día de fiesta, los vecinos –sobre todo los miembros de la comisión pro creación del jardín– lo sentían como un triunfo propio. En tantos años de lucha, los miembros fundadores habían tenido que elevar diversas notas al Consejo Escolar, peticiones al Estado municipal, provincial y nacional para que se concretara la compra del terreno y la construcción

del edificio, hasta realizaron un censo para demostrar que la población infantil se había incrementado. Tuvieron que sortear varios inconvenientes para que aquella demanda iniciada por los pobladores, siempre acompañados por los docentes del Jardín más antiguo del barrio, esa mañana del sábado 20 de septiembre, finalmente se hiciera realidad y por fin quedara inaugurado el anhelado Jardín de Infantes en el sector más interno del barrio.



Grupos familiares y demandas por el Jardín de Infantes, en contextos de desigualdad social

En la Argentina, la educación escolarizada, legitimada tempranamente como política de Estado con la Ley 1.420, se instituye como derecho y abre así un largo proceso en el cual distintos sectores sociales –y, de manera muy particular, las clases populares– pujarán por su participación e integración. Es importante recordar que, ya en los comienzos del sistema centralizado de enseñanza, en los contextos rurales y urbanos, junto con un estado educador hubo comunidades, pobladores y familias que fueron –y aún lo son– agentes activos en la construcción de la demanda por la educación formal. En los márgenes de los centros urbanos, para citar lo como ejemplo, el anhelo por la educación contó con el fuerte protagonismo de hombres y mujeres, obreros y trabajadores no calificados que, con el firme deseo de transformar su zona de residencia en un lugar “digno” donde vivir, se organizaron para la obtención de un conjunto de servicios y bienes colectivos, entre los cuales se destaca especialmente el levantamiento de escuelas.

El Nivel Inicial, como bien señalan los especialistas de la historia de la educación, fue concebido tempranamente en nuestro país a fin de que se constituyese en un espacio escolar novedoso y con rasgos propios. En cuanto a su cobertura, la

referencia en la Ley 1.420, que ciñe la creación de secciones de “jardín de infantes” sólo en aquellas ciudades en donde sea posible dotarlas con solvencia, fomentó una primera definición de los jardines, declarándolos instituciones urbanas y destinadas para los hijos de las elites. A mediados del siglo XX, tras transitar un largo camino cargado de oposiciones y cuestionamientos, la oferta de establecimientos reservados a jardines de infantes se ampliaría, de la mano del Estado de bienestar y la gestión del gobierno peronista a partir de 1945. A la vez, y como producto de las innovaciones pedagógicas ocurridas a mediados de los años '60 del siglo veinte, y la difusión de nuevas miradas sobre la niñez forjadas desde la psicología, la relevancia del Jardín se difundiría hacia más sectores de la población, siendo de todas formas, aún hoy en día, una enorme deuda su cobertura a nivel estatal. Comparativamente las estadísticas demuestran que, si bien el sector público estatal representa el 74% de las instituciones educativas en el nivel para el total del país, este porcentaje es muy variable entre las jurisdicciones. Para el caso del área que corresponde a la escena con la que iniciamos el artículo, la oferta pública y gratuita representa solo el 53% de las unidades educativas (Diniece, Ministerio de Educación, 2016).

La falta de cobertura de jardines de infantes por parte del Estado afecta de manera crucial la vida de las familias. Las pacientes

A partir de los datos arrojados por el censo de 2010, es posible deducir que, del total de la población de niños de 0 a 2 años, un número muy alto queda desprovisto de la posibilidad de acceder a servicios educativos y de cuidado por fuera del hogar.



Es importante recordar que, ya en los comienzos del sistema centralizado de enseñanza, en los contextos rurales y urbanos, junto con un Estado educador hubo comunidades, pobladores y familias que fueron –y aún lo son– agentes activos en la construcción de la demanda por la educación formal.

filas que, con antelación, realizan los familiares de los niños para ubicarlos en los establecimientos más cercanos a su hogar, o en aquellos que elige la propia familia por otros motivos, sumadas a la forzada apertura de “listas de espera” por parte de los directivos, dan cuenta de las restricciones en que se encuentran muchos niños para transitar alguna de las secciones del nivel. En barrios ubicados en los márgenes de los centros distritales, como lo demuestra nuestra investigación, hombres y mujeres, tutores de los niños, son persistentes en el empeño de hacer ingresar a sus hijos al Jardín y a razón de esto movilizan, con éxito desigual, según sus posibilidades y recursos, diversas estrategias. ¿Qué es lo que motoriza que hombres y mujeres, muchas veces de manera intersticial –o no necesariamente–, movilen demandas en función de lograr la escolarización de los primeros años de sus hijos?

Desde hace larga data, en nuestro país –pero también fuera de la Argentina– se asientan determinados presupuestos acerca de que algunos grupos sociales –con especial hincapié los pertenecientes a las clases populares– no comprenden la relevancia del Jardín en cuanto a su aprendizaje y función educativa. Sin embargo, los relevamientos que indagamos en el terreno permiten comprobar que en las perspectivas de los adultos que envían a los hijos al Jardín de Infantes –o están próximos a hacerlo– aparecen sentidos de lo más variopintos en cuanto a por qué ingresar a los niños pequeños a una institución escolar. Y de ninguna manera está ausente la referencia a la necesidad de que los chicos entren al Jardín porque allí asimilarán contenidos significativos. Pero también están presentes otras apreciaciones: “que se eduquen”, “para que esté con otros chicos de su edad”,

“para que pueda jugar”, “para que intercambie con otros”, “para que quede bien cuidado mientras trabaja”. Contrariamente a las creencias que se instalan –y confrontando la visión del “arraigo de pautas tradicionales” para los sectores económicamente desfavorecidos–, adultos “no especializados” en temas educativos no están exentos de la repercusión de discursos que aluden a determinadas características y prioridades de la infancia (hace falta que los niños *socialicen* con otros niños por fuera del hogar y asimismo se desarrollen afectiva y emocionalmente). Y en ocasiones puede suceder que la expectativa de los familiares de los niños acerca de las bondades del Jardín esté verdaderamente lejos de los ideales que plantea la regulación política y el magisterio (por ejemplo, a la apropiación de los sistemas de escritura, a propiciar el acceso a distintos tipos de textos y a las matemáticas); hoy en día es casi imposible que se pase por alto el hecho de que la educación formal sigue siendo considerada un hecho relevante, aun en poblaciones que, al menos desde algunas miradas, como detallábamos, no serían portavoces calificadas para hablar sobre educación.

Como exponen varios autores, pese a ser relativamente nuevas en la historia de la humanidad, las instituciones de escolarización masiva –y la ampliación de la obligatoriedad– produjeron enormes efectos en la construcción de las sociedades y, por ende, también en las subjetividades. Pero este proceso no está exento de contenidos paradójales. Porque en la experiencia concreta, como bien advirtieron diversos estudios, simultáneamente en diferentes momentos de la historia y en distintas regiones, la escuela o determinada “forma escolar” consigue inscribir a los sujetos en procesos vinculados con la ciuda-

daña, orientar a los estudiantes/niños, niñas, jóvenes hacia proyectos dominantes de nacionalismo, o atarlos firmemente a sistemas restringidos de clase, género y desigualdad racial. Por eso es fundamental tener en cuenta la resistencia que conjuntos sociales pueden llegar a plantear en relación a la inclusión de los niños en determinada fracción del sistema educativo (la obligatoriedad de la sala de 3 años, por citar un caso reciente). Pero sobre todo aludimos a resistencias –o reticencias– que en algunas poblaciones, como las atravesadas por la privación económica, sería falaz argumentar que se deben a un problema de “su cultura”. El trabajo de investigación sistemático con poblaciones que son reconocidas en relación con las marcaciones de distintividad étnica, nacional y de clase (en la Argentina el ingreso a la escuela de niños y niñas mbya, wichi, pilagá, qom, chorote, chulupí, y tapieté; niños y niñas migrantes; los niños de las clases urbanas populares, con similares u otras marcaciones étnicas), deja testimonio de que el problema del acercamiento o el no acercamiento o inclusión de un hijo a los establecimientos escolares, en ningún caso es un problema de la cultura, sino que se sustenta en la trama de complejas relaciones que son eminentemente sociales e involucran etiquetas y estigmas históricamente sedimentados y difíciles de revertir. Estamos hablando de etiquetas que aluden de manera plena a experiencias de despojo y marginalización vinculadas a determinadas prácticas escolares (posiblemente sufridas por los propios familiares de los niños). Pese a todos los obstáculos, diariamente numerosos grupos familiares generan estrategias y decisiones, con un importante costo en tiempo, dinero y esfuerzo en sus vidas personales.

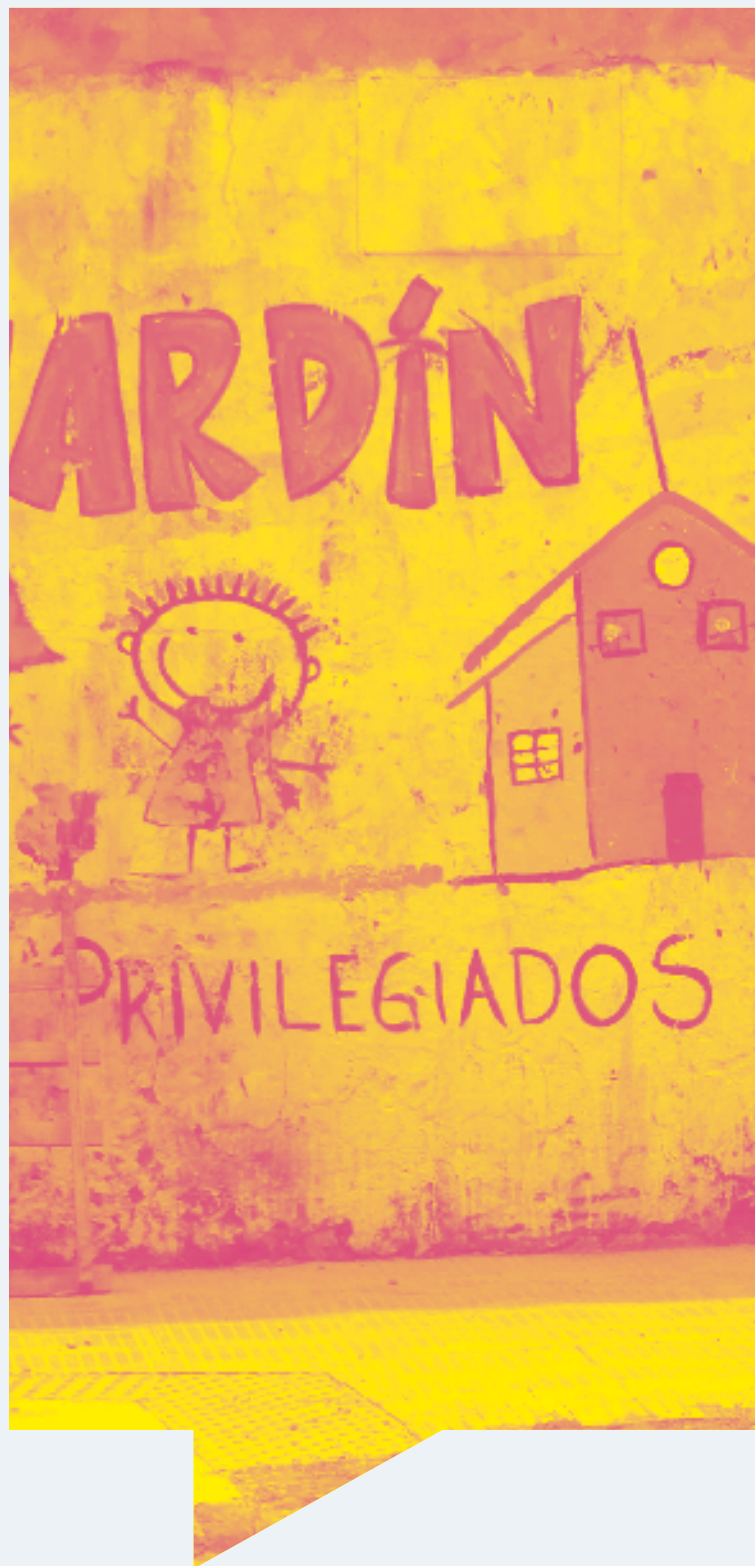


Las familias y la colectivización de las demandas y el cuidado en tiempos de déficit en la cobertura del Jardín

En la vida diaria de numerosas familias, junto con la educación, el cuidado de los niños más pequeños es un tema de complejísima resolución. Si bien este déficit en la cobertura estatal de jardines maternos y de infantes atraviesa a todas las clases sociales, las clases medias y muy crucialmente las clases populares, ante la falta de solvencia monetaria, se ven hondamente afectadas. Si antes mencionamos que la cobertura pública y gratuita de las instituciones del nivel inicial apenas representa el 50%, cuando pasamos a la situación de los servicios maternos registrados, estos representan apenas el 15% respecto del total de servicios del jardín de infantes. A partir de los datos arrojados por el censo de 2010, es posible deducir que, del total de la población de niños de 0 a 2 años, un número muy alto queda desprovisto de la posibilidad de acceder a servicios educativos y de cuidado por fuera del hogar.

La insuficiencia en la cobertura estatal de jardines de infantes y maternos se visualiza claramente cuando la desigualdad se profundiza. Por parte de los grupos familiares, el contexto de precarización en las condiciones de vida produce una continua reformulación en las decisiones diarias. En barrios populares, en diversas circunstancias la resolución del cuidado y atención se colectiviza. No solo se trata de activación de lazos de ayuda mutua y reciprocidad en el cuidado de los hijos, sino que aludimos a la puesta en acto de espacios colectivos destinados a la educación y atención de los niños.

En diversos contextos de nuestro país, la presencia de esta trama organizativa en torno a la infancia se hace muy palpable. Y suele ocurrir que, en parajes y asentamientos populares, existan merenderos, jardines maternos comunitarios, centros para la infancia –junto con escuelas y/o jardines de infantes–, que se convierten en lugares para el cuidado y la atención de niños y niñas. La gestación de estas iniciativas en distintos momentos de crisis en nuestro país (a finales de la década de los '80, en los años '90 y 2000, siempre a cargo del campo popular, y que debe distinguirse de la forjada por parte de ONGs y fundaciones filantrópicas, que mantienen a través del tiempo una presencia ligada a la caridad), alude a la férrea persistencia de grupos familiares, pobladores y voluntarios externos –principalmente



En barrios populares, en diversas circunstancias la resolución del cuidado y atención se colectiviza. No solo se trata de activación de lazos de ayuda mutua y reciprocidad en el cuidado de los hijos, sino que aludimos a la puesta en acto de espacios colectivos destinados a la educación y atención de los niños.

vinculados a militancia social y política– en dar respuesta a un sinnúmero de problemáticas vinculadas con las infancias, su cuidado y también su educación.

Educadores de todas las edades, incorporados en organizaciones sociales comunitarias, llevan adelante diariamente una amplia batería de estrategias destinadas al cuidado y la experiencia formativa de los niños –en ocasiones con sus propios hijos– que, a su vez, fue transformándose de a poco en base a una serie de procesos, entre los cuales se destaca la reflexión a raíz del trabajo en red y la permanente formación que se consolida dentro de la tradición de la educación popular. Lejos de tratarse de experiencias “en bloque”, algunas iniciativas han buscado ser reconocidas dentro del Estado bajo la figura de jardines maternos comunitarios, pero otras, desde sus orígenes hasta el presente, no tienen entre sus intenciones reemplazar al Jardín Maternal y de Infantes oficial, y en contrapartida se sumaron al reclamo de las familias y las acompañaron en sus demandas.

Las organizaciones comunitarias que trabajan en el cuidado y atención de los niños más pequeños, muchas veces miradas con sospecha desde diversas agencias y actores (sociales, estatales y también dentro de ciertas líneas de la academia), en la actualidad transitan un escenario que se complejiza. En abril de 2016, la puesta en marcha, a través del decreto 574 del Poder Ejecutivo, del Plan Nacional de Primera Infancia, coloca a las experiencias comunitarias bajo una nueva lupa y campo de tensión. Anunciado “como herramienta para garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de cuarenta y cinco días hasta los cuatro años en situación de vulnerabilidad social en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos”, el plan busca desarrollarse en instituciones ya existentes dependientes de las áreas sociales de gobiernos municipales y provinciales, y en las organizaciones sociales comunitarias con un largo recorrido tramado en una propuesta de trabajo respetuoso de lógicas territoriales y sustento en la educación popular. Para el caso de estas últimas, tal como lo testimonian referentes, educadores y familiares de los niños que integran las iniciativas, la solicitud de rendiciones y evaluaciones cuyos instrumentos tensionan la tradición construida dentro de la educación popular, las resitúan en un escenario con complicadas resoluciones, en el cual no están ausentes las disidencias y contestaciones que estos mismos espacios generan a las instancias gubernamentales.





LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN ESPACIOS EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA: ACTIVAR LA CONSTRUCCIÓN DE SENSIBILIDADES Y SOCIALIDADES



por **CLAUDIA LOYOLA**. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación - FFyL UBA. Egresada de la Escuela de Titiriteros del Teatro Municipal Gral. San Martín. Secretaria académica de la Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas. Docente de nivel superior - universitaria y no universitaria en instituciones de formación docente. Integra la cátedra Problemáticas de la Educación Inicial en la carrera Cs. de la Educación UBA (titular Ana Malajovich). Ex coordinadora del Jardín del IVA Min. de Cultura CABA. Participó de la elaboración de contenidos del diseño curricular de nivel inicial de provincia de Buenos Aires (2007-2008) y del módulo de lenguajes artísticos del Postítulo de Educación Maternal INFDMEN. Integra equipos de investigación IICE UBA

DESDE EL DISCURSO OFICIAL SE CUESTIONAN LA POLITICIDAD, LAS TENSIONES Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO INHERENTES A LA CONDUCCIÓN PEDAGÓGICA. FRENTE A ESTO, EL DESAFÍO ES PLANTEAR UNA GESTIÓN ABIERTA A LO HETEROGÉNEO Y A LO DIVERGENTE, QUE DESNATURALICE CIERTAS PRÁCTICAS PARA PROPONER A LA EDUCACIÓN COMO UNA TAREA SOCIAL COMPARTIDA Y UN PROYECTO COLECTIVO.

“Añoro la energía desatada, los sueños grandes, locos, imposibles, que me permiten trascender los límites y salir de mí misma hacia la experiencia común (...) No creo (...) que nadie pueda convencerme de que el placer que empieza y termina en uno mismo pueda remotamente siquiera compararse con la exaltación y el goce de intentar cambiar el mundo. (...) Las experiencias colectivas (...) no han dejado de ser, hoy como ayer, fuente de fuerza y satisfacción”.

Gioconda Belli en “El país bajo mi piel” (2010)

Introducción

Las expectativas de que los ámbitos institucionales que reciben a niños pequeños resulten espacios familiares y acogedores pueden gestar confusiones en relación con la tendencia a establecer vínculos primarios, en los cuales la atención personalizada y afectiva, tan relevante en ellos, diluya su necesaria politicidad. A su vez, en estas épocas, en las cuales acecha de modo inquietante la desvalorización de la política, nos preocupa que esto derive en la búsqueda de “neutralizar” las decisiones de los equipos docentes y, en particular, de los equipos responsables de la conducción pedagógica de las instituciones destinadas a la primera infancia, intentando traducir en términos técnicos lo que son decisiones de índole ética política. Esta dimensión es constitutiva del campo pedagógico en general, del rol docente en particular y, por supuesto, inherente e ineludible para quienes asumen la responsabilidad de estar a cargo de estos espacios educativos específicamente. En un contexto como el actual, la apuesta por considerar la confianza, la ternura, el respeto y el trabajo responsable y colaborativo como ejes de esta relación, parece contradecir los vientos que corren, pero resultan el desafío que le brinda aún más sentido a la tarea educativa.

La politicidad bajo sospecha: su evitación cotidiana

Desde el discurso oficial, se alude, a la vez que se promueven, representaciones que ponen a lo político bajo sospecha. Esta actitud se expresa en una especie de intolerancia hacia el recurrente planteo de disputas que tensionan el campo social, alterando una supuesta “armonía” que parece concebirse como beneficiosa para el devenir de la dinámica cotidiana. La convocatoria explícita o implícita es eludir los debates, dejar de lado la tendencia a mirar la “mitad del vaso vacío” para hacer una apuesta que recepcione de buena gana los criterios y/o líneas de acción que se proponen desde el poder, considerándolas parte de un cambio “necesario”. De este modo, aquel/aquella que alza su voz manifestando su cuestionamiento o, lisa y llanamente, su posicionamiento sobre algún/os suceso/s que atraviesan la cotidianeidad de las instituciones, parece percibirse como un opositor que debe ser acallado, puesto que interrumpe una especie de rumbo hacia el futuro postulado *per se* como beneficioso para “todos” y es desestimado por mirar hacia el pasado, al que se concibe como un abismo. Como



consecuencia, se desestima la memoria y la deliberación sobre el sentido y los fundamentos de las propuestas, en relación con contextos territoriales e históricos. Se generan discursos seductores, que podemos emparentar con las lógicas empresariales, que buscan solo conformar a sus clientes, pero ubicándolos en posiciones de exterioridad a las decisiones sobre la producción institucional.

Se corre el riesgo de que estas lógicas –que circulan en lo social– penetren en la escala institucional, manifestándose en la evitación o desestimación de los sucesos que ponen en juego divergencias en el modo de abordar la consideración de lo social, el rol activo y crítico de sujetos, la problematización de los contenidos a partir de lo que va sucediendo en el contexto, el cuestionamiento hacia la arbitrariedad de ciertas regulaciones cotidianas.

La tentación defensiva, por parte de algunas instituciones, puede ser ponderar lo instituido y “avanzar” sin el “agotador” costo de la apertura de planteos que se consideran como innecesarios. Por ello, pueden desalentarse de modos más o menos explícitos, más o menos implícitos, los circuitos de participación que puedan interrumpir el *statu quo*. La aspiración o la inercia, parece ser, neutralizan el trabajoso costo de poner el cuerpo a la deliberación y construcción de consensos, para avanzar, de modo lineal, en la aplicación “técnica” y operativa de procedimientos que den resultados “efectivos” y “exitosos”. Dentro de esta lógica, se formalizan “diálogos” que resultan ficciones vacías de receptividad con el solo objeto de argumentar, luego, que se sostienen procedimientos democráticos inapelables.

Los efectos cotidianos de esto pueden gestar múltiples manifestaciones, afectando las lógicas institucionales. Uno de los modos más preocupantes es la tendencia a la fuga hacia lo técnico, que tiende a resoluciones de los temas a partir de un abordaje burocrático y formal de los asuntos, o una fuga hacia la primarización, que empasta la trama de vínculos que se articulan en toda institución. Esto es, trasladar al plano personal, primario, aquellos intercambios y situaciones que, en realidad, se juegan en un plano institucional, esto es, mediante encuadres “protectores”. A su vez, esto afecta los procesos de subjetivación, tan necesarios de ser preservados cuando de educar a niños pequeños se trata.

Recibir, alojar, habilitar

Las instituciones destinadas a la primera infancia aportan una matriz iniciática en el vínculo de las familias con los espacios educativos institucionales que transitarán sus hijos en el transcurso de su trayectoria escolar. Los efectos son importantes, dado que las familias suelen poner en juego un interés nutrido de afectividad, a partir de la expectativa de educación y cuidado para sus niños pequeños.

Es sabido que resulta básico el establecimiento de un vínculo de confianza, que permita potenciar la tarea pedagógica. Ahora bien, es esta una disposición cuyo centro está en la reciprocidad, en la comprensión mutua, en la comunicación en pos de una construcción colaborativa, mancomunada. Construir una trama de sostén para el trabajo educativo con niños/as es la imagen que sintetiza este objetivo, que se tornará más fuerte si, lejos de eludir lo conflictivo, se lo procesa y se abre el juego a la participación.

En este sentido, asumir la politicidad en la tarea de conducción de una institución requiere tomar decisiones sobre los criterios con los que se establecerán los ejes de la tarea pedagógica y su puesta en marcha. A estos criterios subyace la posibilidad de promover u obturar la construcción de socialidades y sensibilidades que reconozcan y acepten las diferencias, a la vez que se comprometan en la construcción de lo común. A partir de allí, promover activamente estrategias que impulsen la constitución de una articulación colectiva que apunte a la construcción de un “nosotros” entre los distintos actores, es toda una apuesta que tiene a las familias como interlocutoras clave. Tomar este eje necesariamente involucra dimensiones éticas y políticas que se le suman, por añadidura, a una tarea que invitamos a pensar como una “oportunidad” de poner en acto la experiencia de construcción de lazo social en un espacio público significativo, que requiere refundar y proyectar el compromiso en torno a la educación de la infancia.

La trama: estética y política

Una imagen puede condensar el concepto que nos interesa transmitir: un tejido. Tejer es una de las tareas que metaforiza mejor la artesanal tarea de ir ligando procesos, juntando aportes, diseñando recorridos, punto a punto, día a día, pero configurando una totalidad maleable, abrigada, y con múltiples posibilidades de configuración. Tejer puede ser metáfora de persistencia, laboriosidad y creatividad, condiciones requeridas para asumir la responsabilidad de los directivos en los espacios institucionales. El armar la trama: un proceso que se construye, asumiendo que los nudos son necesarios como parte de la dinámica, de la constitución de la urdimbre. Y si bien son múltiples las prescripciones que se especifican para los espacios institucionales desde los distintos niveles del sistema, la apuesta es diseñar un tapiz propio, con sus matices, con su porosidad, con su forma, con sus colores. Con esta metáfora buscamos poner de relieve dimensiones que parecen pasar inadvertidas en el fárrago de cuestiones que muchas veces se acumulan, atosigando el escritorio de los responsables de la dirección de los jardines: normativas, circulares, actas, memorándums, comunicaciones... La tarea pedagógica, y su sentido cotidiano, corren el riesgo de quedar ahogados si se satura en lo urgente con resoluciones técnicas y no se delimita, con todos los costos que ello implica, un tiempo y un espacio para decidir sobre cuestiones sustantivas, propiciando encuentros entre actores institucionales para la definición de prioridades y líneas de acción sostenidas mancomunadamente. Esto implica una distribución del poder institucional desde una perspectiva colaborativa, que busca resolver de modo operativo, a la vez que creativo, las cuestiones pedagógicas. Paulo Freire nos advierte: *“A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales (...) percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia”*.

¿Qué proyecto vamos a ofrecer? ¿Cuáles serán los ejes de la tarea? ¿Cómo gestaremos condiciones de posibilidad para llevarlos a cabo? Hay una respuesta provisional, centrada en un proyecto pedagógico, de ampliación de horizontes a partir del ofrecimiento de experiencias culturales, que construye el equipo docente para poner en consideración de la comunidad.

Las modalidades de intervención que se llevan a cabo desde la dirección de una institución dan cuenta de los criterios que se promueven y proyectan como parte de su posicionamiento y de su dinámica. La escucha, el límite, la confianza, la producción necesariamente social de los proyectos, son algunas convicciones que emergen de una práctica tan intensa como entusiasta a tramarse en equipo de un modo coherente en los distintos niveles. Late aquí una decisión política y estética. Considerar la peculiaridad de esta articulación es fundamental, especialmente en un lugar socialmente destinado a los niños pequeños. Pensamos, en sintonía con Pineau, que es fundamental *“rescatar la dimensión de la sensibilidad y emotividad como registro constituyente de lo social en términos generales y de lo educativo y escolar en términos particulares”*.

El nosotros que se teje en el diálogo

Una primera e interesante responsabilidad en la conducción institucional es el desafío de ir instituyendo un “nosotros”: el equipo docente, del que forma parte el equipo directivo; todas y cada una de las familias con sus singularidades; el personal no docente y, por supuesto, los/as niños/as, participan de un ámbito público compartido que se buscará que sientan cada vez más propio, que los alentará a dejar allí sus huellas.

Ponemos aquí el foco en líneas de trabajo construidas con el universo de familias que llegan a la institución con configuraciones diversas, heterogéneas, y con un caleidoscopio de expectativas sobre la atención, cuidado, educación de sus niños pequeños. Con esa energía, con esos sentidos, es necesario empezar a trabajar para entrar en código, para dar sustentabilidad a la tarea institucional. Una de las primeras cuestiones a considerar, y especialmente cuando los grupos de trabajo se estabilizan, es que cada camada que se incorpora al jardín requiere la disponibilidad del equipo docente para entrar en diálogo. Parece una obviedad que se complejiza cuando tomamos en cuenta la profundidad que Freire le ha dado a este concepto profundamente humano:

“diálogo (...) ese encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo. (...) solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas (...) ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”.

Las prácticas reiteradas ciclo tras ciclo, en ocasiones, sedimentan y pueden obstaculizar la posibilidad de ser cuestionadas.

La permeabilidad para recrear prácticas, rutinas, propuestas, se gesta en la disponibilidad hacia y desde el encuentro colectivo.

Desde esta disposición, será posible desnaturalizar las pautas, que en realidad son “inventos” necesarios, a la vez que contingentes, para organizar la cotidianidad del “artificio escolar”.

La posición jerárquica de los directivos puede legitimar esas cristalizaciones o justamente activar el distanciamiento necesario para refundar sentidos sobre lo que se va a transmitir como “normas” hacia las familias, habilitar flexibilidades, opciones y también puntos de apoyo.

El reconocimiento de la posibilidad de las madres, padres, abuelos/as a no entender por qué se pide lo que se pide, por qué se hace lo que se hace, de su derecho a cuestionar, a preguntar, es básico para avanzar en la responsabilidad de abrir ámbitos para la gestación de propuestas y deliberación compartida.

Ahora bien, el trabajo institucional que abre estas opciones es operativamente más complejo, más exigente, pero también más enriquecido. Al decir de Franco Frabboni (1984), *“la escuela infantil, particularmente, puede colaborar positivamente a que las ‘culturas’ presentes en un territorio (barrio, pueblo, municipio, etc.) se encuentren y se integren”*. A partir de este foco, el desafío

es generar interpelaciones, invitaciones que activen estas construcciones, esa expresión y registro de la multiplicidad de expectativas que se ponen en juego, y el necesario respeto, pero a la vez, la escucha atenta a la recuperación de lo divergente como enriquecimiento de líneas de acción que articulen modalidades y estilos diversos, a la vez que seleccione entre aquello que resulta significativo para la tarea pedagógica.

La tentación defensiva, por parte de algunas instituciones, puede ser ponderar lo instituido y “avanzar” sin el “agotador” costo de la apertura de planteos que se consideran como innecesarios. Por ello, pueden desalentarse de modos más o menos explícitos, más o menos implícitos, los circuitos de participación que puedan interrumpir el statu quo.



Las ocasiones, puentes para el encuentro

Educar es una tarea social compartida. Convocar a las familias para “colaborar” en tareas puntuales ya predefinidas no alcanza para amplificar la potencia de un espacio público que tiene para aportar una propuesta sobre una determinada mirada sobre los/as niños/as, para ir haciendo crecer su poder –conocer, actuar, pensar– sobre el mundo. Para que esto no sea un discurso vacío, requiere tomar forma/contenido en situaciones concretas. La convicción es que en la textura que adquieren ciertos espacios cotidianos se generan condiciones para esta tarea: el gesto ameno del/la ordenanza que abre la puerta, la receptividad de la voz que atiende el teléfono, la redacción adulta y no infantilizada de la nota semanal que va en el cuaderno, la información actualizada en las carteleras, el esfuerzo por recordar nombres de padres/madres que, en la medida de lo posible, reemplacen los genéricos “mami” “papi” como trato estereotipado, atender a cierta estética calma del ambiente, son algunos ejemplos de esos detalles que comunican receptividad. Cada jardín va construyendo, en su historia, los puentes peculiares donde se producen esos encuentros. El desafío es afrontar el encuentro, eludir la tendencia mercantilista a seducir que permea a los distintos ámbitos de la sociedad contemporánea y que puede estar presente tanto en espacios públicos o privados, para apostar a la deliberación propia de quienes participan de modo activo en proyectos colectivos en los que pueden volcar sus saberes, sus haceres, su afectividad, tanto en sus acciones como en sus apreciaciones, que progresivamente, se espera, resulten más abiertas y pertinentes. Solo a modo de ejemplo, nos detendremos en una de las modalidades habituales de “abrir” las prácticas del jardín a las familias en actos o reuniones. La socialización de imágenes fijas o móviles editadas, de sus niños/as en el marco de actividades cotidianas. De este modo, se abre una ventana por la que se invita a mirar lo realizado en la intimidad del hacer diario. Estas situaciones pueden gestar un efecto seductor y resultar el punto cúlmine del encuentro, pero también corren el riesgo de clausurar la posibilidad de abrir el espacio a la deliberación y el análisis sobre lo visto. Esta modalidad que puede documentar situaciones tan fructíferas para el análisis pedagógico, puede pretender reemplazar, en vez de complementar, el registro y la reflexión sobre ciertos procesos llevados a cabo por los niños/as, gestar oportunidades para conversar, para incitar los intercambios en diversidad de sentidos, es una ocasión irremplazable para una utilización estratégica y con sentido de los espacios com-

partidos a los que se convoca a las familias. Gran oportunidad para activar proyectos, iniciativas, modos de trabajo en clave de “socialidades”, sensibilidades, inteligencias que emergen de las entrañas genuinas del encuentro.

Las instituciones, si bien no escapan a las regulaciones del sistema y a las fuerzas del contexto, tienen un borde, que es su límite pero también su potencia en lo cotidiano. Tal como lo planteaba Agnès Heller, hay algo en dicha cotidianeidad que reproduce lo social, pero también hay allí posibilidades de anticipación y recreación. No es cambiar el mundo, pero es indagar en desplazar los límites de lo posible, atreviéndonos a crear oportunidades para dar sostén a la tarea pedagógica que aloje a los niños y niñas, refugios para crear vínculos y construir experiencias de reciprocidad entre la educación y la crianza de los pequeños, no exentas de avatares y conflictos.

Hay allí un legado posible de proyectarse en el pasaje hacia los otros niveles del sistema: la consideración de la educación como un proceso que involucra necesariamente lo familiar, pero también lo trasciende, en el marco de un proyecto social y colectivo que nos convoca.



TRAMA DEL JARDÍN REPRESENTADA POR UN GRUPO DE MADRES EN UNA FIESTA DE CIERRE DE CICLO.



TRABAJO EN GRUPO DE PADRES DURANTE UNA REUNIÓN DE MITAD DE AÑO.





UNA VIEJA TENSIÓN PARA PENSAR LA EDUCACIÓN MATERNAL HOY: EDUCAR Y CUIDAR. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE LOS 45 DÍAS

PESE A LA CONVICCIÓN EXTENDIDA SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA, PERSISTEN CONCEPCIONES QUE LIMITAN EL ACCESO A ESTAS OPORTUNIDADES POR PARTE DE LOS SECTORES SOCIALES MENOS FAVORECIDOS. EN ESTE CONTEXTO, VALE LA PENA RECORDAR QUE UNA PARTE CENTRAL DEL CUIDADO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ES CONFIAR EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES DE APRENDER.

por **LILIANA B. LABARTA**. *Formadora de docentes en Institutos Superiores de Formación. Integrante de la cátedra Didáctica del Nivel Inicial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fue coordinadora del Equipo de Educación Maternal de la Provincia de Buenos Aires. Responsable de Contenidos del Módulo Histórico-Político del Posgrado en Educación Maternal del INFD. Autora de Documentos para el Nivel Inicial y Diseño Curricular para Jardines Maternales, Provincia de Buenos Aires*

Las instituciones dedicadas a los niños/as pequeños han seguido en nuestro país, dos caminos paralelos: por un lado, las instituciones de claro tono asistencial, destinadas a la infancia desprotegida y, por otro lado, instituciones definitivamente educativas a las que concurren los niños/as de sectores económicos más acomodados. Con la sanción, en 1919, de la ley de Patronato de Menores, se ven acentuados dos circuitos de atención a la infancia: los considerados niños, que eran quienes concurrían al jardín de infantes (hijo-alumno) y los que eran considerados menores, la niñez que provenía de los sectores populares, que quedaba por afuera y que consolidaba el circuito encierro-tutelaje. En este sentido el concepto “menor” implicaba a un niño sin ningún derecho. La diferenciación entre los conceptos de niño y menor sufre un cambio fundamental entre 1945 y 1955, etapa en la cual la infancia cobra otra significación; existe un resurgimiento, valoración y consolidación de los jardines de infantes y maternas, la promoción y el cuidado de la salud de los niños/as, y el afianzamiento de la formación de maestras. Hasta ese momento los niños no eran objeto de inclusión social ni de interpelación política. Entra en escena la construcción de una infancia diferente. Si bien se han promovido diferentes movimientos y construcciones en torno de la educación de bebés y niños pequeños, es a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional cuando se habilita la posibilidad de pensar y gestionar modelos organizacionales que superen las condiciones determinantes que el dispositivo escolar moderno supo imponer. En este sentido, se puede pensar en la organización de instituciones que responden a una diversidad de criterios que trascienden, por ejemplo, las variables edad, cantidad de horas de clase, turnos, actores que participan en la constitución de la institución, entre otros. Los formatos institucionales pueden adoptar formas flexibles y abiertas, que permiten las adaptaciones necesarias de acuerdo con las demandas y los acontecimientos, ya sean políticos, históricos, sociales o culturales. La convicción de que la educación a temprana edad posibilita enriquecer los contextos de vida de los niños y bebés, partiendo de las prácticas familiares de crianza para mejorar y ampliar los repertorios culturales, ha ido avanzando. Persisten, sin embargo, concepciones que siguen ancladas a esos caminos paralelos

enunciados más arriba: asistencia para los grupos sociales menos favorecidos / educación para los grupos sociales medios y altos.

En este sentido, se hace necesario explicitar que, cuando se habla de educación maternal, estamos pensando en las oportunidades educativas como derecho de los bebés y niños. Será el Estado quien, desde las políticas públicas, desarrolle acciones concretas para que ese derecho alcance a todos los bebés y niños entre 45 días y 3 años cuyos padres/familias así lo decidan. Es necesario, entonces, hacer foco en los aspectos pedagógicos, poner el énfasis en la construcción de vínculos de confianza mutua entre los niños, sus familias e instituciones maternas para posibilitar la transmisión de modos de hacer y de ser, ya que estos conforman los bienes culturales de la comunidad.

Los educadores seleccionan con criterios éticos, pedagógicos, estéticos y didácticos, situaciones educativas que brindan variadas oportunidades para que bebés y niños amplíen su relación con el mundo cultural.

Es imprescindible pensar estos modos de organizar las acciones educativas en cualquier nivel del sistema educativo. Sin embargo, para abordar la enseñanza en los Jardines Maternas deben considerarse ciertas particularidades.



La tarea pedagógica en el Jardín Maternal. Cuidar y educar

Asumir la tarea pedagógica en Maternal implica un posicionamiento ético político desde el que se concibe a la infancia, a las familias y a la educación infantil, lo que implica sumergirse en paradigmas que se desarrollan en determinados momentos histórico-sociales.

Pensar en educar implica tomar posturas y decisiones respecto del niño/bebé como sujeto de derecho, sobre la tarea de enseñar, con un compromiso de acción para ampliar el mundo cultural de los niños. En este sentido, se piensa en posibilitar experiencias que enriquezcan el universo simbólico de bebés y niños, ofrecer propuestas que los ayuden a comprender la realidad acercándolos a ella, brindar oportunidades de conocimiento del mundo para favorecer su comprensión. El Jardín Maternal es la puerta de ingreso a la institucionalización como experiencia educativa y, como tal, se constituye en el primer espacio público al que concurren bebés, niños y familias. Es el primer paso hacia la construcción de ciudadanía.

Cuando se miran detenidamente las acciones que se realizan en las instituciones maternas, es inevitable poner en relación los conceptos de educar y cuidar, dadas las características de los niños y la atención que requieren. Por lo tanto, es necesario explicitar cuál es, en este momento histórico, político y social, el paradigma a partir del cual se abordan ambas acciones en las instituciones maternas.

Lejos de pensar el cuidado que se lleva a cabo en el ámbito educativo como una tarea y una práctica de asistencia al niño, debe entenderse el valor que tiene el atender a otro a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Las actividades de cuidado de los niños tienen un sentido educativo ineludible

desde el momento en que se consideran sus posibilidades y se los deja de concebir como seres carentes.

En el contexto de la institución Maternal, lo distintivo son los propósitos que las actividades de cuidado persiguen, el modo y las condiciones en que las mismas se plantean.

Las prácticas que se realizan en las instituciones educativas dan cuenta del modo en que una sociedad mira a la infancia. Alimentar, higienizar, favorecer y respetar el descanso de un bebé, de un niño pequeño, implica cuidarlo, pero también favorece la construcción de su subjetividad; estas tareas de cuidado benefician, sin duda, las condiciones necesarias para el desarrollo infantil y se convierten en imprescindibles a la hora de realizarlas. Cuidar forma parte de las acciones responsables que un adulto pone al servicio de las jóvenes generaciones para protegerlas, favorecer y defender sus derechos, entre ellos, el derecho personal y social a la educación.

El cuidado es condición necesaria para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, ya que necesitan del afecto y la protección que otros proveen para poder vivir y constituirse como sujetos. Cuidar es dar respuesta, es estar comprometido con cada bebé y niño en particular y atender a sus necesidades, pero también y fundamentalmente es apostar al niño, confiar en sus capacidades y posibilidades de aprender.

En el contexto escolar, cuidar a un niño, alimentarlo, higienizarlo, no es una tarea menor, no es una acción de rutina que puede realizar cualquier persona. Por eso, es el educador quien debe hacerse cargo de esa labor; se trata de una actividad educativa porque implica enseñanza de formas, de modos de hacer y actuar, de saberes que la cultura le ofrece al niño intermediada por la institución maternal. Ese cuidado es un momento importante para la construcción de vínculos entre bebés, niños y adultos educadores; esta construcción se produce a través de la mirada, la palabra, la sonrisa, el juego corporal y también con los objetos.

¿Qué significa ofrecer oportunidades de aprender en las instituciones maternas? ¿Qué intervenciones realiza un educador en la institución maternal para ofrecer las mejores condiciones posibles y que los niños aprendan? ¿Qué tiene que aprender un niño en el Jardín Maternal? ¿Cuáles son los aspectos que deben enseñarse? En este sentido, ¿hay contenidos prioritarios?



No existen en el Maternal actividades educativas que no impliquen acciones de cuidado y, a su vez, todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo. Desde la relación y el vínculo intersubjetivo que se establece con el educador, las posibilidades de diálogo –aunque este no siempre sea con la palabra, sino también con el sostén, el seguimiento de la mirada–, la expresión del rostro, el tono de voz que acompaña las acciones que se realizan, hasta la posibilidad que tiene el niño de expresar al educador o a sus pares lo que piensa y siente con gestos, posturas, llanto.

Se puede favorecer la participación de los niños en la vida cultural en el momento de la alimentación, los juegos, las actividades exploratorias, hasta en la transmisión de hábitos, la organización de horarios, de los espacios y materiales. Son éstas situaciones donde el adulto enseña y el pequeño aprende a señalar, a reconocer, a expresar sus emociones y también sus necesidades. Son, por lo tanto, instancias educativas, es decir, situaciones pedagógicas.

Hoy no se pone ya en duda que en el Jardín Maternal se enseñan contenidos, saberes culturales (enseñar a comer, usar la cuchara, organización de ritmos horarios, observar y reconocer imágenes y objetos, etc.) puestos a disposición de los pequeños a través de acciones pensadas y planificadas. El educador tiene intencionalidad pedagógica; por eso piensa, selecciona, organiza y propone, favoreciendo la participación de los niños en experiencias variadas.

A modo de ejemplo, cuando se piensa en enseñar a comer, a tomar la cuchara solo, si se entiende el uso de utensilios como un saber propio de nuestra cultura, no solo se alimenta o realiza una acción de cuidado, sino que esta situación es *per se* una acción pedagógica, un contenido explícito que el educador enseña al alumno.

En este sentido, entonces, enseñar a comer *es enseñar* una práctica social. Se hace necesario explicitar que no se enseñan estas prácticas para luego dedicarse a lo pedagógico; esta acción de enseñar a comer solo, *es un contenido pedagógico* en sí mismo en las instituciones maternas.



El Jardín Maternal es la puerta de ingreso a la institucionalización como experiencia educativa y, como tal, se constituye en el primer espacio público al que concurren bebés, niños y familias. Es el primer paso hacia la construcción de ciudadanía.

La organización del tiempo, los espacios, los materiales y los agrupamientos

A la hora de pensar la educación maternal, es fundamental centrarse en la organización del tiempo, los espacios, los materiales y el modo de agrupar a los bebés y niños pequeños. El análisis de estos aspectos estructurantes de la tarea educativa puede realizarse en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo construye el conocimiento el niño pequeño?

Esa construcción se logra siempre en relación con otros, ya sean adultos o grupo de pares, y con los objetos. Estas relaciones se constituyen en situaciones de aprendizaje: en la medida en que el niño pueda participar y actuar, descubre las características de los materiales y las posibilidades de su accionar sobre los mismos, lo que favorece además la construcción de su autoestima y el conocimiento progresivo de sus posibilidades. Estas acciones le posibilitan complejizar sus propias acciones.

Para que esto suceda, los educadores organizan el espacio y proponen situaciones que provocan desafíos para los pequeños, crean escenarios diversos. Se prepara un ambiente que invita a jugar.

La forma en que se ubican los muebles, mesas, sillas, estantes, dan cuenta del modo en que se disponen los cuerpos en el espacio, es decir, ninguna forma de organización del espacio debe ser casual ni es neutral; este conlleva un modo de comprender las acciones de los sujetos y también sus maneras de hacer, relacionarse con los objetos que habitan el espacio, y puede favorecer u obstaculizar el conocimiento del mismo, por lo tanto, el modo

de conocer el mundo. Se organiza el espacio para favorecer los desplazamientos, sin interponer muebles u objetos que dificulten el acceso a los materiales; además de ubicarlos en sitios al alcance de los pequeños, interpelando e invitando al juego.

Si se piensa en priorizar el trabajo en pequeños grupos de bebés y niños, la organización del espacio y de los elementos que contenga tendrá necesariamente que ofrecer posibilidades de acciones múltiples, simultáneas y diversas: sectores o espacios habitables para cada uno de los grupos que ofrezcan diferentes propuestas de actividades con diferentes materiales

El espacio estará siempre en relación con la propuesta. Dicho de otro modo, se piensa la acción pedagógica, su por qué, para qué y luego se organiza el espacio, que se flexibilizará en función de la propuesta. Pensarlo a la inversa puede condicionar la calidad de la misma.

En relación con los materiales, y a partir de lo dicho, cuando un adulto guarda los materiales en lo alto, ¿está guardando y protegiendo solo objetos o también está “guardando” las posibilidades de conocimiento de los niños?

Estas son decisiones pedagógicas que dan cuenta de la concepción y valoración de los niños: ¿qué puede sentir un pequeño cuando ingresa a un lugar – “su” lugar – y se encuentra con paredes, estantes y muebles vacíos? ¿Cuando los objetos, juguetes y juegos están dispuestos solo para que el adulto pueda tomarlos? Seleccionar materiales y disponer al alcance de los niños variedad de objetos implica prever la organización del espacio pero también, y fundamentalmente, ofrecer oportunidades de aprendizaje, interpelar al bebé y niño, provocar su deseo por conocer.

Se hace necesario explicitar que, cuando se habla de educación maternal, estamos pensando en las oportunidades educativas como derecho de los bebés y niños. Será el Estado quien, desde las políticas públicas, desarrolle acciones concretas para que ese derecho alcance a todos los bebés y niños entre 45 días y 3 años cuyos padres/familias así lo decidan.



También se ponen en tensión la organización y la gestión del tiempo a partir de las urgencias y tareas que deben llevarse a cabo en los maternales.

¿Cómo pensar el tiempo individual de cada niño en relación con los tiempos del grupo? ¿Cómo respetar los tiempos particulares y considerar las demandas institucionales que apremian? ¿Cómo organizar los tiempos diarios en consonancia con los tiempos individuales, aprendidos y vividos por cada bebé en contextos socioculturales y familiares diferentes?

Cuando hablamos de tiempo, el pensamiento se dirige a lo que percibimos como nudos de nuestra organización temporal: el reloj, el calendario, la agenda; es decir, al tiempo físico, el día, la noche, las estaciones. Este tiempo aparece como una variable del sistema social organizado, en cuyo interior el ser humano se orienta, teniendo la posibilidad de medir y coordinar los movimientos y establecer un orden de sucesión que estructura nuestra vida, fundamentalmente la vida productiva, en un sistema regido por un modo mercantil de concebirla.

Sin embargo, en la actualidad se habla de un tiempo psicológico, heterogéneo y no mensurable de modo universal.

Entonces, ¿por qué es necesario considerar el tiempo como variable a la hora de pensar en la educación de los bebés y niños?

En los primeros años de vida, ese tiempo propio, individual, basado en los ritmos de necesidades internas, comienza a coordinarse con los cuidados y condiciones del ambiente en el que el niño vive. Este proceso es una de las primeras conquistas para el bebé: aprendizaje de un ritmo de vida, de vigilia, de sueño, ritmo de comidas organizado para él por su ambiente social.

Pensar en favorecer el respeto por el tiempo individual y la organización del tiempo en los niños implica pensar en propuestas y acciones para favorecer no solo la transmisión del tiempo físico, sino crear las condiciones para que se desarrollen experiencias de adquisición de sentido de tiempo compartido. Estas experiencias no deben ser homogéneas, que dejen de lado las diferencias individuales y desconozcan el valor propio de la diversidad del ambiente educativo.

Las decisiones en relación con estos aspectos privilegiarán los procesos de construcción temporal, individual y grupal, para articularlos progresivamente en las instancias institucionales.

Cada propuesta tendrá sentido en tanto supere el tiempo de espera inerte, esos momentos en los que solo transcurre el tiempo sin que haya propuestas ni posibilidades de conocimiento en relación con otros, adultos o niños, o bien, con los objetos del ambiente.

En cada institución de educación maternal, todo el equipo debe decidir en relación con la organización del tiempo, ya que es un elemento que estructura la actividad total, no solo la particular de cada sala o grupo. Se buscará flexibilizar hacia horarios amplios, en consonancia directa con el tiempo de funcionamiento establecido para cada institución en ese contexto y teniendo en cuenta la jornada laboral de los docentes.

Es importante señalar que el momento de ingreso diario será también considerado, ya que, si bien la recepción de los niños es flexible, forma parte de la propuesta educativa que genera conocimiento mutuo y la constitución de lazos afectivos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje.



El juego

Fundamental por su valor cultural e histórico en la educación inicial, el juego es una práctica social que se enseña y se aprende. Los pueblos, las sociedades, han creado acciones lúdicas que se constituyeron en lenguaje cultural y lo han ido transmitiendo de las generaciones adultas a los más pequeños.

Se hace necesario, entonces, reconceptualizar el juego como contenido a enseñar, ya que no es un rasgo natural de la infancia. Además, el verdadero juego lo es en tanto ofrezca a los niños la posibilidad de elección del qué, cómo, con qué y con quiénes jugar.

El educador prevé la incorporación de materiales que favorezcan la exploración –es decir, el encuentro, acción y conocimiento por parte de los bebés y niños– sobre los objetos, pero esto implica seleccionar objetos favoreciendo acciones que posibiliten la construcción de significado, la recreación de situaciones cotidianas, enriqueciéndolas y complejizándolas.

La diversidad y riqueza de las propuestas de juego permiten que nuevos aspectos del mundo puedan ser explorados, conocidos y recreados. Para ello, esas propuestas deben ser múltiples y simultáneas.

Recordemos que el espacio no es neutro; cobra sentido en relación con las acciones que el docente tenga previsto desarrollar en él.

Cuando un niño aprende a jugar, pasa del conocimiento más incipiente –exploratorio, vinculado con la familiarización del formato del juego– hasta lograr un dominio más pleno, en el cual puede apelar a estrategias diversas, participando con mayor placer y dominio de la propuesta.

La intervención del educador

Es ineludible pensar de qué modo se organizan las acciones de enseñanza, para que lo educativo cobre verdadero sentido. El equilibrio entre actividades más dinámicas y otras tranquilas es un modo de pensar las propuestas.

También deben preverse, en forma simultánea, actividades en las que el educador interactúe con cada niño individualmente, ya sea al ofrecer su cuerpo como sostén para acompañar la marcha, mecer o poner en contacto con el mundo poético de los juegos verbales, pero también aquellas que posibiliten la interacción en pequeños grupos, a partir de distintas situaciones de exploración compartida.

La construcción del rol docente en este ciclo implica estar disponible, tener continuidad de presencia, abrirse al otro –bebé, niño y/o familias– disfrutando del trabajo pero, además, teniendo claras las intencionalidades pedagógicas de la educación maternal y los propósitos didácticos que definirán el desarrollo de las acciones en las salas. Sin dudas, esto exige no solo una formación profesional específica, sino también una permanente reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sus diferentes modos de organización. Esta reflexión no es un proceso individual, sino colectivo, que requiere del diálogo constante entre colegas. Abrir-se a los otros y a nuevas experiencias, sin miedo a innovar. Es necesaria también la presencia de una gestión directiva y supervisora que acompañe, oriente y esté dispuesta a la escucha, poniendo sobre el tapete institucional la acción pedagógica por sobre lo administrativo, colocando al niño y a su familia como eje del accionar educativo. Estas condiciones solo serán favorecidas por políticas públicas educativas para la primera infancia que hagan foco en el derecho a la educación de bebés y niños, y no simplemente en su asistencia.

El desafío es recuperar el sentido de las situaciones pedagógico-didácticas, otorgarles significado para evitar la rutinización de las mismas (en este caso, se vuelven “acciones porque sí”). Si esto ocurriera, se les estaría quitando a los niños la posibilidad de educarse, poniendo en riesgo su derecho personal y social.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL INICIAL. CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPALES CAMBIOS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

LAS REFORMAS IMPLEMENTADAS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS EN LA MATERIA BUSCARON INCORPORAR LA EXISTENCIA DE NUEVAS REALIDADES SOCIALES Y LOS CAMBIOS OPERADOS EN DIVERSOS CAMPOS DEL CONOCIMIENTO. LA CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE AYUDÓ A MEJORAR LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y LA INTEGRACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA. HOY PREOCUPA EL ESCASO RECONOCIMIENTO QUE LAS AUTORIDADES MINISTERIALES ACTUALES MUESTRAN PARA CON LOS DIVERSOS ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO.

por **ROSA WINDLER**. *Licenciada en Psicopedagogía - Universidad CAECE. Especialista en Investigación Científica - Universidad Nacional de Lanús. Profesora de la Maestría en Educación para la Primera Infancia - Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Autora de diferentes publicaciones en el área educacional y específicamente en educación infantil*





“Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender”.

Paulo Freire

En el presente artículo se desarrollarán algunas características de las reformas referidas al Nivel Inicial, que abarca la educación de los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorias las secciones de 4 y 5 años. Cabe señalar que el actual gobierno envió al Congreso, en el año 2016, un proyecto de ley proponiendo la obligatoriedad de las secciones de 3 años, que ya ha recibido media sanción de la Cámara de Diputados y continúa a la espera de ser tratado en el Senado. No obstante, muchos niños en edad de 4 años y gran parte en edad de 3 no tienen cabida en las instituciones de gestión estatal, por falta de vacantes.

En las últimas décadas se implementaron en nuestro país diversas reformas referidas a la formación docente de los distintos niveles educativos. Estas reformas implicaron cambios importantes, cuya finalidad habría de impactar tanto en la futura población docente como en el seno de nuestra sociedad en general. La formación de los docentes conlleva un valor trascendental para la mejora de los sistemas educativos. El presente sistema formador educativo es el resultado de una serie de tendencias políticas, debates, luchas y acuerdos que han influido a través del tiempo en la conformación de su estructura y organización actual.

Realizando un recorrido histórico, las primeras instituciones formadoras docentes se iniciaron durante el gobierno de Sarmiento, con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná, y la escuela primaria de seis grados, organizada para recibir las prácticas educativas de los futuros docentes (1870).

La Ley de Educación 1.420, del año 1884, estableció una educación común, laica, gratuita y obligatoria, y propuso la creación de “uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente”. Ambos emprendimientos impulsaron la gradual creación de Escuelas Normales en cada ciudad capital de las provincias y otorgaron carácter formal a la profesión docente. En 1937, el gobierno encomendó a la profesora Margarita Ravioli la organización de un curso de Profesorado de Kindergarten, antecedente del actual Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”, pionero en educación infantil.

Con el fin de mejorar la calidad de la formación docente, se decidió, en el año 1969, la creación de Profesorados de Nivel Terciario en las mismas instituciones normalistas, que pasaron a llamarse Escuelas Normales Superiores, conservando esta titulación hasta la actualidad.

La organización curricular presentaba asignaturas teóricas de conocimientos generales y otros más específicos del Nivel Inicial, tiempos para la observación y prácticas y la residencia pedagógica, período de prácticas continuadas ubicado al final de la carrera. Se privilegiaron enseñanzas referidas a: las características psicológicas de los niños; la pedagogía y la didáctica del nivel; la literatura infantil; las artes plásticas y musicales; la educación física, y la prevención de la salud. No obstante, fue muy deficitaria la enseñanza de conocimientos referidos a los diferentes campos disciplinares tales como la matemática, la alfabetización inicial, las ciencias naturales y sociales, etcétera. Paralelamente a los profesorados, en varias universidades nacionales se abrieron carreras de formación docente para los diferentes niveles educativos, autorizadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Durante los distintos períodos de gobierno militar, la educación tomó un cariz opresor y autoritario, producto del absoluto control ideológico ejercido sobre el sistema educativo. Gran cantidad de libros fueron prohibidos, lográndose una fuerte paralización cultural y educativa que produjo como resultado el vaciamiento de contenidos educativos socialmente significativos. En 1989, en la ciudad de Buenos Aires, se editó un Diseño Curricular para el Nivel Inicial basado en una ideología democrática, que sostuvo el derecho a recibir una educación igualitaria en oportunidades. La propuesta presentó una organización de contenidos por campos de conocimiento, con una denominación similar a las disciplinas del nivel primario. Este cambio curricular, innovador e inédito, marcó un salto cualitativo en la educación infantil y sirvió como antecedente de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial, que se elaboraron posteriormente para todas las jurisdicciones del país en 1995. Estas propuestas obligaron a modificar radicalmente la organización curricular de la formación docente, en los siguientes años.

Las reformas de las décadas de 1990-2000

En la década de 1990, se inició una reforma educativa que incluyó a todos los niveles del sistema educativo nacional. Eran evidentes los avances científicos y tecnológicos y las múltiples y rápidas transformaciones manifestadas en los diversos campos del conocimiento y del comportamiento humano. La concurrencia de bebés y niños a diversos tipos de instituciones infantiles había aumentado sensiblemente y se registraba una significativa diversidad de alumnos provenientes de diferentes comunidades y culturas.

Estos factores marcaban la necesidad de actualizar y modificar los conocimientos de la formación docente.

En el año 1991 se promulgó la ley de transferencia de los institutos de formación docente a las distintas jurisdicciones de nuestro país. La transferencia fue realizada de un modo abrupto e inconsulto, con el fin de reducir gastos al Estado nacional, y produjo una real desarticulación en el sistema formativo docente del país. Incluyó a instituciones de gestión estatal y privada, en un proceso de descentralización administrativa, aunque el ministerio nacional se reservó el derecho de centralizar la política educativa referida a los contenidos básicos, la evaluación y la acreditación de los profesorados.



Uno de los proyectos que se hizo eco de la necesidad de modificar el currículum de los profesorado docentes fue el Programa de Transformación de la Formación Docente, conocido por sus siglas PTFD. Este innovador programa se desarrolló, desde el Ministerio de Educación Nacional, en muchas instituciones formadoras del interior del país y propuso modificaciones en la organización institucional y curricular con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Su propuesta incluía la investigación educativa, el incremento de las prácticas y la didáctica de las distintas disciplinas.

Lamentablemente, parte de las innovaciones y reformas en el sistema educativo del país se han visto truncadas por los reiterados cambios en la política educativa. Este programa fue interrumpido, aunque sirvió de base para la reforma curricular de la formación docente que se realizó, años después, en la ciudad de Buenos Aires.

Continuando con la transformación del sistema educativo, en 1993 se aprobó la Ley Federal de Educación, que planteó, para el Nivel Superior, objetivos vinculados con la formación, la capacitación y la reconversión docente en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Propuso, además, la formación de investigadores y de administradores educativos, y expresó como meta formar a los docentes para su participación en el sistema democrático y el desempeño responsable en la enseñanza. Esta ley extendió a diez años la educación obligatoria, incluyendo la sección de cinco años del Nivel Inicial.

En el año 1995 se promulgó la Ley de Educación Superior vigente hasta la actualidad. Su contenido formalizó directivas para el desarrollo de la educación en el Nivel Terciario no Universitario y para el Nivel Universitario. Determinó una articulación entre ambos niveles de formación, cuya concreción se realizó gradualmente en las últimas décadas, creándose en las diferentes universidades ciclos de licenciaturas en Educación, para los egresados de la formación docente terciaria.

En 1995 se elaboraron los contenidos básicos comunes para la formación docente de los distintos niveles educativos, con el objetivo de modificar los lineamientos curriculares de los institutos formadores en cada una de las provincias.

Paralelamente a estas acciones, se creó la Red Federal Docente Continua, cuya misión era ofrecer un marco organizativo y articulador entre las provincias, promover la capacitación e implementar políticas para la evaluación y acreditación en las distintas instituciones formadoras. Estas articulaciones interprovinciales no progresaron y se registraron diversidad de planes, programas y titulaciones que variaban según su pertenencia al orden terciario o universitario, provincial o municipal, de gestión estatal o privada.

La década del 2000 se inició con fuertes dificultades económicas que afectaron a toda la población, causando una profunda crisis social.

En el año 2000 se concretó en algunas jurisdicciones la reforma de los lineamientos curriculares de la formación docente para el Nivel Inicial y Primario.

Como ejemplo, citaremos la transformación implementada en la ciudad de Buenos Aires, en el año 2001, que significó una propuesta innovadora en relación con la estructura curricular anterior y sentó bases para las reformas posteriores en la propia jurisdicción y en el plano nacional.

Entre sus metas figuraba iniciar a los futuros docentes en la investigación educativa y aumentar el tiempo dedicado a las prácticas docentes. El proyecto puso especial énfasis en el desarrollo didáctico de las distintas disciplinas, así como en la inclusión de

Resulta prioritario continuar produciendo conocimiento pedagógico desde la gestión, y trabajar en propuestas que mejoren y acompañen los desafíos y problemas de los institutos, habilitando condiciones para la socialización y el intercambio de experiencias pedagógicas que ayuden a superar la fragmentación curricular.

contenidos referidos al Jardín Maternal en los espacios curriculares. Propuso una organización en tres Trayectos Formativos articulados entre sí. Un primer Trayecto incluía las disciplinas de la formación general, que era compartida por los docentes de Nivel Inicial y Primario. Un segundo Trayecto abarcaba los distintos espacios de la formación específica para el Nivel Inicial, y el tercer Trayecto comprendía las actividades de la práctica docente, organizadas en distintos talleres. La práctica profesional se constituyó en objetivo y eje de la formación desde el primer año de ingreso.

Participaron en esta reforma representantes de las diferentes instituciones formadoras, en reuniones de consulta, lo que derivó en una rápida aceptación para su implementación.

A fines del año 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional, que determinó nuevos cambios en la organización del sistema educativo, y extendió la obligatoriedad escolar hasta finalizar la educación secundaria. Posteriormente, en el año 2014 se decretó obligatoria la sección de cuatro años del Nivel Inicial.

En relación con la formación docente, se estableció la prolon-

gación de la carrera en cuatro años de estudio, en todas las jurisdicciones del país. Esta modificación motivó algunas resistencias en ciertos centros de estudiantes, aunque la mayor parte del profesorado y de la sociedad consideró necesario fortalecer la profesión docente ampliando y profundizando los conocimientos y las prácticas formativas.

En esa misma época se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), con la misión de organizar y centralizar la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. Era necesario, frente a la descentralización existente y la desarticulación observada entre las distintas instituciones formadoras del país, volver a fijar criterios y pautas comunes para alcanzar equidad en la validación y acreditación de los títulos docentes.

Desde el INFD se explicitaron los objetivos de la nueva organización institucional, carreras y funciones de los profesorados terciarios y universitarios. Asimismo, se elaboraron lineamientos curriculares nacionales que servirían de orientación y regulación para la elaboración de los nuevos currículos en





las diferentes jurisdicciones. La organización de las instancias curriculares que estos lineamientos presentaron fue similar a la de la anterior reforma, reemplazándose el término “Trayectos” por el de “Campos”.

De este modo, se estableció el Campo de la Formación General, dirigido a desarrollar una formación humanística y cultural. Se incluyeron en él materias como Pedagogía, Psicología Educacional, Filosofía y Educación, Didáctica, Sociología, Nuevas Tecnologías, entre otras.

El Campo de la Formación Específica, dirigido al estudio de las instancias curriculares que desarrollan contenidos propios del Nivel Inicial, resultó el de mayor carga horaria. Lo integraron asignaturas tales como: Literatura en la Educación Inicial, Matemática en la Educación Inicial, Prácticas del Lenguaje, Sujetos de la Educación Inicial, Artes Visuales en la Educación Inicial, entre muchas otras.

Por último, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional se orientó a la enseñanza y aprendizaje de habilidades para la actuación docente en la institución y en las salas, con la implementación de los talleres desde el primer año de estudio.

Cabe señalar la variedad de modalidades que mostraron los espacios curriculares, cuyos contenidos fueron organizados

en materias, seminarios, talleres, ateneos, trabajos de campo, pasantías, y prácticas profesionales. También se acordó cierta cantidad de horas cátedra para que las instituciones las especificaran según sus necesidades e intereses, denominándolas Espacios de Definición Institucional.

Se desprende de esta organización curricular una lógica que entiende la importancia de la interacción conjunta entre la teoría y la práctica, y del mutuo enriquecimiento de ambas. En esta dinámica, la práctica docente no es la resultante de la mera aplicación teórica, como ocurría en los planes anteriores, que la ubicaban cerca del final de la carrera.

En el marco de esta última reforma, vigente hasta la actualidad, fueron convocados los profesores de las instituciones de formación de todo el país, para participar de reuniones de instrucción e intercambio, con el objetivo de profundizar los contenidos de cada una de los espacios curriculares propuestos.

Actualmente, en todas las jurisdicciones se han modificado los diseños curriculares para la formación docente, según lo orientado en la última reforma.

También en muchas de las instituciones formadoras se han abierto postítulos docentes que apuntan a ampliar distintas temáticas referidas al Nivel Inicial, por ejemplo: Jardín Maternal, Alfabetización Inicial, Contextos de Juego, etcétera.

Sería deseable que las futuras capacitaciones para los educadores del Nivel Inicial refieran a conocimientos pedagógicos y didácticos actuales, acordes con nuestra idiosincrasia argentina, en lugar de propuestas que versan sobre corrientes teóricas tradicionales, largamente superadas.

Resulta prioritario continuar produciendo conocimiento pedagógico desde la gestión, y trabajar en propuestas que mejoren y acompañen los desafíos y problemas de los institutos, habilitando condiciones para la socialización y el intercambio de experiencias pedagógicas que ayuden a superar la fragmentación curricular.

Al concluir el presente escrito, vale señalar algunas problemáticas que preocupan a gran parte de nuestra actual población docente.

Las autoridades ministeriales consideran demasiado numerosas las instituciones de formación docente. Paradojalmente, en la ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires existe una importante falta de maestros y profesores para desempeñar los diferentes cargos. Las vacancias se cubren con estudiantes de los profesorados que aún no han completado su formación. La profesión docente ha perdido crédito entre los jóvenes estudiantes, que eligen otras carreras terciarias o universitarias, en virtud del marcado desprestigio social. También se percibe el bajo reconocimiento por parte de las propias autoridades, que declaran y enfatizan la importancia de la educación, sin impulsar ni concretar acciones de efectiva mejora.

Otros factores tienen que ver con la extensión de la carrera

docente a cuatro años de duración y su relación con el exiguuo salario ofrecido. En este año quedó sin efecto la Ley de Financiamiento Educativo que establecía una paritaria nacional y un sueldo básico para todas las jurisdicciones del país, procurando un salario docente más equitativo.

Sumado a esto, se han interrumpido postítulos ofrecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente, con modalidad virtual, que significaron para los participantes un valioso aporte teórico y la posibilidad de reflexión sobre sus prácticas.

Sería deseable que las futuras capacitaciones para los educadores del Nivel Inicial refieran a conocimientos pedagógicos y didácticos actuales, acordes con nuestra idiosincrasia argentina, en lugar de propuestas que versan sobre corrientes teóricas tradicionales, largamente superadas.

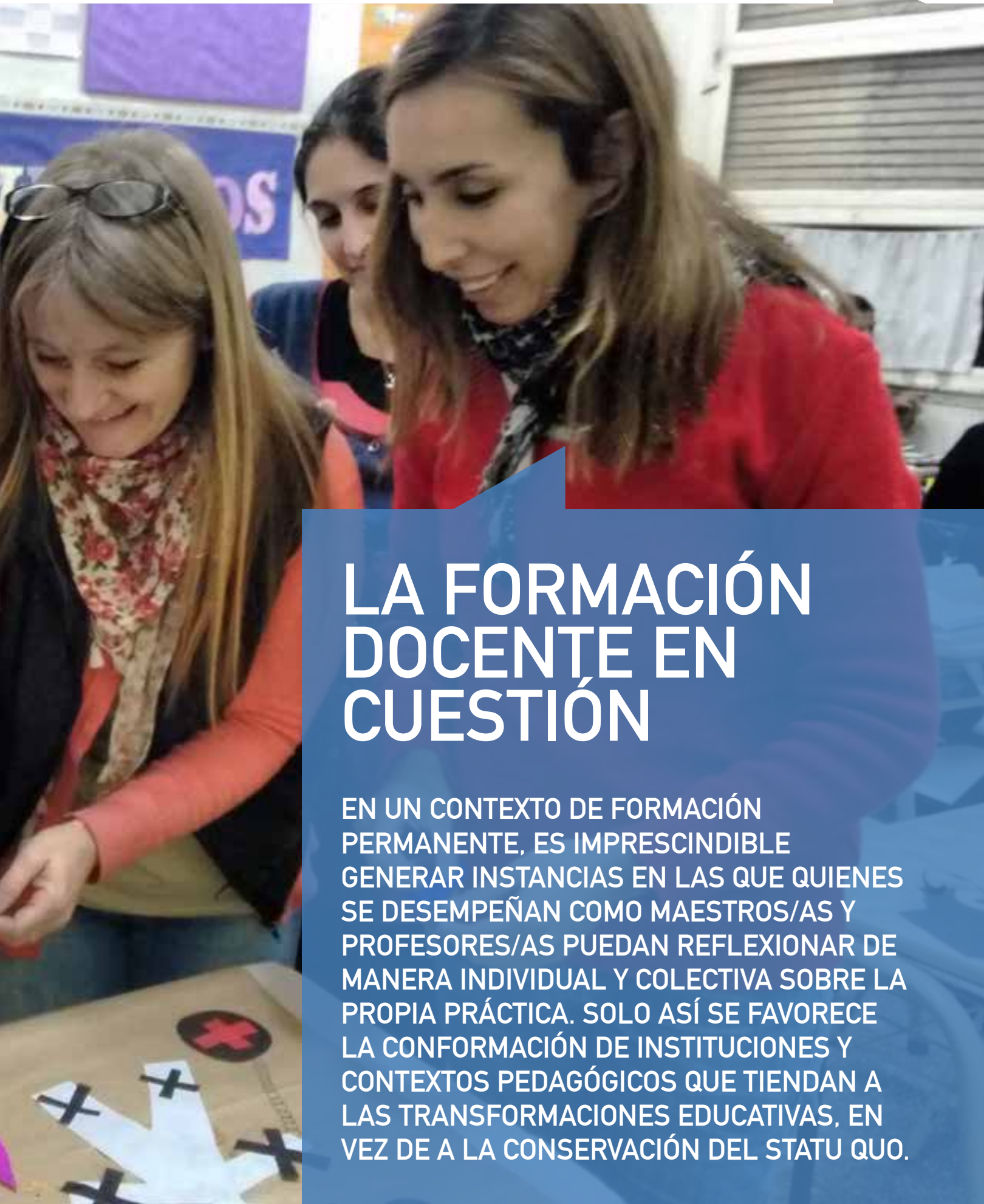
Esperemos que las futuras acciones para la formación y capacitación, dirigidas a la población docente, procuren incluir a todos los actores del sistema educativo en una real participación, orientada a alentar la vocación de las jóvenes generaciones y a elevar la representación social del magisterio.

Es responsabilidad del Estado garantizar el derecho a una educación pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva, de calidad y de enriquecimiento cultural, para nuestros actuales y futuros docentes y para todos los niños y jóvenes de nuestro país.



por **ELISA SPAKOWSKY**. *Maestra Normal Nacional. Profesora Nacional de Jardín de Infantes. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister Scientiae (UNER). Especialista en problemáticas pedagógicas de la Educación Infantil. Fue directora de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires*





LA FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN

EN UN CONTEXTO DE FORMACIÓN PERMANENTE, ES IMPRESCINDIBLE GENERAR INSTANCIAS EN LAS QUE QUIENES SE DESEMPEÑAN COMO MAESTROS/AS Y PROFESORES/AS PUEDAN REFLEXIONAR DE MANERA INDIVIDUAL Y COLECTIVA SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA. SOLO ASÍ SE FAVORECE LA CONFORMACIÓN DE INSTITUCIONES Y CONTEXTOS PEDAGÓGICOS QUE TIENDAN A LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS, EN VEZ DE A LA CONSERVACIÓN DEL STATU QUO.

“No hay ya más caminos seguros. Solo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor”.

Henry Giroux, 1992.

Si bien desde una retórica explícita existe en la actualidad en las diferentes instituciones educativas dedicadas a la formación docente, sean estas de formación superior no universitaria o universitaria, la afirmación acerca de la importancia de formar profesionales críticos y reflexivos, comprometidos política y socialmente con la educación en general y con la educación infantil en particular, la experiencia nos muestra que las formas habituales del trabajo pedagógico en las instituciones educativas formales y no formales no terminan de resolver el problema de la incoherencia entre discursos y prácticas pedagógicas.

En función del panorama presentado, si nos detenemos a pensar en las características propias de la formación docente hoy, no podemos dejar de considerar la importancia de un trabajo de formación y de construcción colectiva en el que exista, por un lado, un proyecto comprometido al interior de cada jardín maternal y de infantes, o de cada institución educativa de formación docente inicial, sea esta no universitaria o universitaria, pero también, y además, asumir un compromiso cuyo alcance tiene que trascender la institución y contemplar lo interinstitucional como modo posible para la construcción colectiva del conocimiento.

En este sentido, se hace referencia a la posibilidad de una triple articulación. En primer lugar, entre los jardines maternos y de infantes de un determinado distrito, región o jurisdicción. En segundo lugar, entre estos y los ISFD (Instituto Superior de Formación Docente). Por último, entre los jardines maternos y de infantes, con los ISFD y las universidades nacionales, como espacios académicos particulares que entran en la escena pedagógica involucrándose en los procesos de socialización laboral, en la formación inicial y en la de posgrado.

Los problemas que plantea el campo de articulación entre los ISFD y las universidades son, en el presente, materia de investigación y el hecho de instalar dicha articulación obliga a los

sujetos comprometidos desde cada contexto institucional a construir una relación de conocimientos y experiencias específicas, así como un espacio de reflexión/discusión/investigación/formación, en el que se conjuguen las diferentes perspectivas vinculadas a dichas experiencias particulares, pero con un objetivo común que remite a la construcción de una política de formación de los docentes tanto en la formación laboral, como en la inicial y en la de posgrado.

Como señalan Myriam Southwell y Silvia Storino (MEN): “Hay una creencia instalada en el sentido común, según la cual la práctica –en sus diferentes denominaciones– es el momento en que el nuevo docente entra en contacto con ‘la realidad’ y esta es la que –en forma de choque– establece las adecuaciones que



esa persona deberá operar sobre su formación. Esta creencia supone, por un lado, una mirada que refuerza la dicotomía entre la aproximación conceptual y la vinculación más empírica. Pero además, lo que allí surge es la idea de que la práctica dictamina y que, por lo tanto, esa es la experiencia ante la cual deben subordinarse los demás saberes. Esta manera de entender la interrelación entre diferentes aprendizajes puede contribuir a prácticas conservadoras, al entender que solo debe operarse con 'la realidad', entendida esta como 'lo que hay', desestimulando así perspectivas más transformadoras".

En este sentido, se puede afirmar que la educación y formación del adulto que se desempeña como maestro/a en una sala de un jardín maternal o de infantes y/o un profesor en el aula de la formación inicial, se concibe como un proceso de "formación en movimiento", entendiendo que dicho proceso de formación es la condición de posibilidad en el avance, la actualización, el mejoramiento y la transformación de los saberes apropiados durante la formación inicial y los que se fueron consolidando paulatinamente durante la formación laboral, con el propósito de transformar las prácticas.

En el proceso de construcción de las trayectorias educativas de cada quien, existe una relación permanente entre los saberes pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos y políticos de la propia formación con aquellos saberes que son propios de la práctica y producto del hacer cotidiano que, generalmente, constituyen la base del sentido común en el trabajo docente y en la tarea de enseñanza.

Si bien no se pone en duda la construcción de saberes que otorga la práctica en el trabajo diario con niños/as o con adultos en

formación y que se erigen en los saberes que brinda la experiencia, esta no tiene que ser la única fuente de saberes para el desempeño de la tarea de enseñar. Si esto fuese así, la construcción del saber pedagógico sería muy limitada y cargada de sentido común. Dicha situación generaría procesos lentos de cambio, o lo que es peor, estos cambios, en la mayoría de los casos, no se producirían nunca.

Frente a este panorama, es necesario pensar en procesos de formación permanente y en acciones de formación que permitan conjugar la propia experiencia (teorías implícitas generalmente inconscientes), con otras experiencias en relación con los nuevos saberes, teorías explícitas, a través de los procesos de reflexión en la práctica y sobre la propia práctica. La idea es generar instancias en las que quienes se desempeñan como maestros/as y/o profesores puedan, a través de la reflexión individual y colectiva, mirarse, mirar a otros y mirar junto con otros, así como pensarse y pensar con otros.

En primer lugar, sería legítimo y conveniente decir que, para que este proceso de "formación en movimiento" sea realmente significativo, es necesario que, en primer lugar, el Estado reconozca como propia una política educativa que ponga en valor la importancia de la formación permanente y, en este sentido, sea el garante de la misma para todos los maestros/as de nivel inicial de la educación formal y no formal y los profesores de la formación inicial que tienen a su cargo la formación de los docentes encargados de la educación infantil en ejercicio del trabajo docente, como también de los docentes en los espacios de posgrado. Sin una política educativa que garantice este derecho de los docentes, las acciones que se realicen serán producto de voluntades individuales y/o colectivas, pero no de un plan orgánico de la formación permanente inscripto en un marco político que dé sentido a dicha formación.

Concebir de esta manera la formación permite resituar no solo el lugar de las instituciones educativas, sino también resignificar el lugar de los docentes. En esta lógica, las instituciones educativas son consideradas organizaciones autónomas y los docentes, protagonistas, tanto en la construcción de sus trayectorias educativas como en la construcción de saberes pedagógicos que les permitan posicionarse desde un lugar diferente, resignificando los "saberes pedagógicos" y, en consecuencia, la "autoridad pedagógica" en la tarea de enseñar. Dicha lógica abre la posibilidad de diálogo con la propia experiencia y con los nuevos saberes pedagógicos. Permite también triangular la propia experiencia con los nuevos saberes y las experiencias de los demás sujetos en procesos activos, reflexivos y críticos de formación permanente. Los diferentes saberes que se van entramando, complejizando, son el sentido y el motivo de los procesos de reflexión colectiva, desde una lógica que implica una organización institucional diferente. Una lógica que no se clausura en sí misma por ser endogámica, sino que abre posibilidades y modos de vincularse



con otras instituciones, sean estas otros jardines maternos y/o de infantes, o con ISFD y/o diferentes universidades.

La organización institucional es necesaria en tanto potenciadora de procesos y momentos que son parte de procesos y de momentos más amplios. Ya que, entendida de este modo la formación permanente, los procesos institucionales se inscriben en proyectos y/o programas que se constituyen como propuestas posibles a nivel del distrito, de la región o de la jurisdicción. Propuestas que tienen que construirse como reales, abiertas, que respeten las autonomías relativas, como los protagonismos de los sujetos. Propuestas abiertas que no encorseten, que no se atribuyan el control y que enmarquen propuestas reales con amplios márgenes de libertad. Solo de esta manera es posible respetar los sentidos que cada organización institucional inscribe como necesarios para defender su propia identidad y para proponer los cambios que, en cada caso, se consideren necesarios. Desde una perspectiva crítica, las instituciones tienen que estar al servicio de las transformaciones educativas y, en este sentido, tienen que promover procesos de análisis, reflexión y cuestionamiento de sus propias propuestas y prácticas, para orientar y reorientar críticamente la marcha de las acciones que la organización educativa lleva a cabo, con el objeto de adecuarse a los requerimientos del nivel macro del sistema educativo y social. En este sentido, cobra realidad, por un lado, la evaluación institucional participativa y formativa como un problema político,

ético y técnico y como herramienta al servicio de los cambios y las transformaciones.

Los procesos de formación permanente tienen que surgir y elaborarse a partir de las necesidades reales y concretas de cada institución. De nada sirve, desde esta perspectiva, la imposición de temáticas o núcleos temáticos que vienen enlatados y que son de alcance universal. Quienes encarnan la tarea de supervisión pedagógica y actúan como agentes externos tienen que colaborar con la mirada instituyente que ayuda al colectivo institucional a “mirarse”. La propuesta, lejos de ser colonizadora, tiene que ayudar a desnaturalizar lo consolidado y poner en tensión las prácticas habituales con las alternativas, siendo las primeras motivo de análisis y reflexión, y las segundas, superadoras. Otro aspecto relevante que otorga el proceso de formación permanente es la importancia dada a la categoría “equipo de trabajo”. El equipo de trabajo se vincula con la formación de un colectivo institucional. Un colectivo es una comunidad de sujetos protagonistas que tienen objetivos comunes, que busca las mejores estrategias y metodologías de trabajo de manera conjunta, que no genera competencias porque entiende que todos/as sirven al colectivo desde el lugar que cada quien ocupa y que el poder es una posición que no se detenta, sino que se construye y se comparte de manera horizontal.

Cada colectivo institucional tiene la posibilidad de vincularse con otros colectivos institucionales. Es decir, tiene la posibilidad

Si bien no se pone en duda la construcción de saberes que otorga la práctica en el trabajo diario con niños/as o con adultos en formación y, que se erigen en los saberes que brinda la experiencia, esta no tiene que ser la única fuente de saberes para el desempeño de la tarea de enseñar. Si esto fuese así, la construcción del saber pedagógico sería muy limitada y cargada de sentido común.





de generar redes entre los diferentes colectivos para concebir un trabajo de formación permanente en el que cada colectivo aporte al conjunto sus logros, debates, propuestas, dudas, certezas, problemas y soluciones.

La idea es promover un espacio de reflexión entre pares, de diálogo, de investigación y de construcción de nuevos saberes pedagógicos que permitan construir prácticas alternativas y superadoras, transformando las prácticas docentes. En dicho espacio, el equipo se encuentra, reflexiona, intercambia, comparte experiencias, evalúa, debate nuevos textos e ideas, pone en tensión presupuestos teóricos, analiza, saca conclusiones, experimenta e investiga. También sistematiza el proceso a través de la escritura de textos, de relatos pedagógicos que reflejan los procesos realizados y explicita las conclusiones a las que ha arribado, así como los nuevos problemas que se visualizan a partir de los nuevos estados de situación planteados.

Los nuevos estados de situación se plantean a partir de llevar a cabo procesos de evaluación institucional participativa y formativa. El diseño de los procesos de evaluación institucional tiene que ser pensado con propósitos formativos y con el objetivo de transformar tanto las prácticas colectivas como las individuales. En este sentido, la mirada y las voces de todos los que son parte de una institución proporcionan diferentes informaciones, opiniones y/o conocimientos como insumo a la reflexión. Esto implica proyectar y poner en marcha instancias de evaluación que requieren establecer acuerdos en los que se conjuguen las múltiples voces de los protagonistas intervinientes.

En los procesos de formación permanente, la escritura es un ejercicio necesario, ya que no solo posibilita dejar memoria de lo acontecido, sino que permite volver todas las veces que sea necesario para revisar lo hecho, con la idea de mejorarlo. Además, escribir brinda la posibilidad de compartir la experiencia con otros. La escritura de relatos pedagógicos es una herramienta potente, que habilita la sistematización del trabajo de producción colectiva de conocimiento.

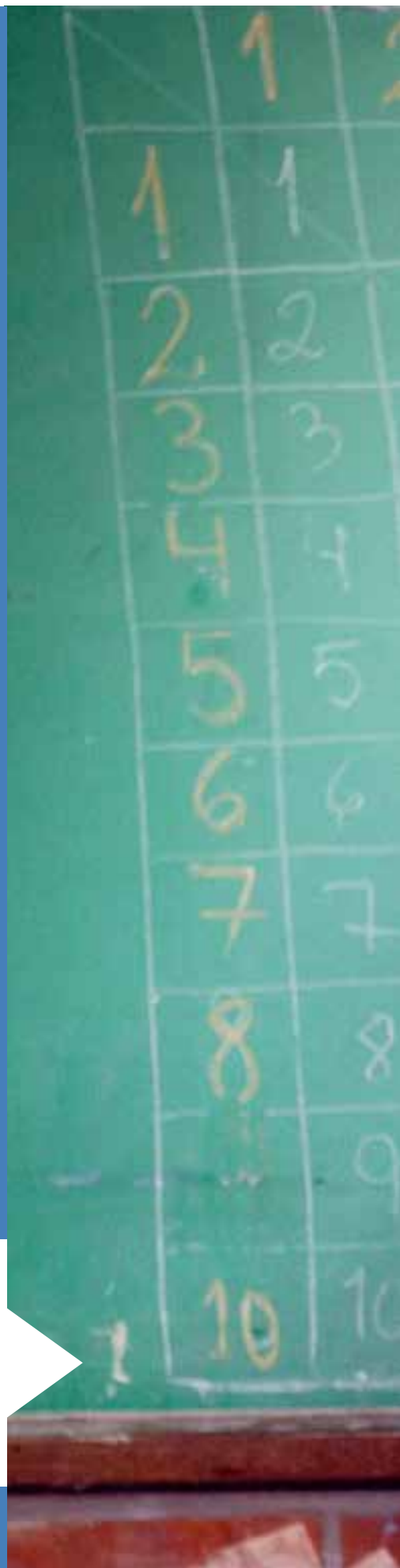
La producción colectiva del conocimiento y su sistematización en relatos pedagógicos son un modo de institucionalizar y legitimar los procesos de formación permanente, para ver lo que se ha hecho y para decidir cómo seguir. Desde esta lógica, además, las instituciones dejan de ser reproductoras para transformarse en creadoras, recreadoras y productoras de conocimiento pedagógico, de prácticas pedagógicas alternativas, de interacciones interinstitucionales y para actuar como protagonistas en los procesos de formación permanente.

“Solo cuando los hombres comprenden los temas (de su época respectiva) pueden intervenir en la realidad en vez de permanecer como meros espectadores. Y solo desarrollando una actitud permanentemente crítica pueden los hombres superar una postura de acomodación”. Paulo Freire

A PARTIR DE NUEVAS DEMANDAS SOCIALES E INSTITUCIONALES, SE PUSIERON EN MARCHA EXPERIENCIAS QUE CONSTITUYEN PRÁCTICAS PROFESIONALES INÉDITAS PARA LOS DOCENTES. PERO, TAL Y COMO ESTÁN EJECUTADAS, ESTAS POLÍTICAS CORREN EL RIESGO DE CREAR ENTORNOS EDUCATIVOS “DE SEGUNDA CATEGORÍA” PARA LAS POBLACIONES MÁS VULNERABLES.

DOCENTES DE NIVEL INICIAL EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DIVERSOS: POTENCIALIDADES Y LÍMITES HOY

por **VERÓNICA KAUFMANN**. Profesora de Educación Preescolar y Licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente es asesora pedagógica de la Escuela Infantil y Sala de Juegos Multiedad de la Universidad de General Sarmiento. Desarrolla actividades de capacitación docente. Fue coordinadora pedagógica del Programa Primera Infancia del Ministerio de Educación de CABA. Integró el equipo que elaboró las propuestas curriculares para el nivel inicial en la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires. Es autora de publicaciones vinculadas con la temática de la primera infancia





Introducción

En este artículo presentaremos algunas reflexiones que surgen de un trabajo que venimos realizando con docentes de nivel inicial en experiencias educativas que se diferencian, superan, desbordan de su práctica profesional habitual. Intentaremos señalar algunas características de estas experiencias educativas y de las condiciones que procuramos garantizar para su desarrollo. A partir de estas reflexiones, pondremos en cuestión algunos aspectos de las políticas actuales destinadas a la primera infancia, poniendo de relieve que las intervenciones previstas tienden a generar peores condiciones para los niños y familias de los sectores más vulnerables de la población.

Docentes en experiencias que “desbordan” lo escolar

En los últimos años, desde los ministerios de Educación se han implementado en varias jurisdicciones de nuestro país proyectos de atención a la primera infancia que exceden los ámbitos de los que tradicionalmente los ministerios de Educación se ocupaban, esto es de la gestión los jardines maternales, jardines de infantes, escuelas infantiles “oficiales”. Asumiremos esta denominación para dar cuenta de instituciones tanto estatales como privadas dependientes de los mencionados ministerios.

Las demandas de algunas organizaciones sociales, la necesidad de contribuir a la retención y reinserción de estudiantes a las escuelas medias y de adultos, el interés por enriquecer las propuestas educativas de algunos centros comunitarios, dieron origen a experiencias educativas destinadas a los niños que se constituyeron en prácticas profesionales novedosas para los docentes de nivel inicial. En la mayoría de los casos, los docentes que participan de estas iniciativas se ven enfrentados a situaciones que rebasan sus saberes, conocimientos y experiencias que regularmente se refieren a la cotidianeidad en jardines maternales o jardines de infantes.

El trabajo en espacios físicos pertenecientes a organizaciones sociales o comunitarias, que implican muchas veces un uso no exclusivo de los mismos, la tarea compartida con otros adultos con formaciones y trayectorias diferentes a las de los docentes, la atención de los niños en horarios poco habituales como los nocturnos, son algunas de las características que estas experiencias profesionales asumen. En ocasiones, se trata también de propuestas en las cuales se conforman grupos de niños de diversas edades y que asisten a estos espacios de forma irregular. Uno de los desafíos más considerables es que las condiciones en



las cuales se despliega la tarea educativa ponen en jaque algunos rasgos centrales de lo que diversos autores denominan “la gramática escolar” o la forma escolar. Esto es: un grupo de niños habitualmente de edad homogénea, un adulto a cargo de estos niños en un espacio y tiempo determinado; unos temas o conocimientos a transmitir. En este sentido, las prácticas a las que los docentes se enfrentan cuando participan de las mencionadas experiencias en algún sentido superan o difieren de aquello para lo cual fueron básicamente formados, es decir, para ser docentes en un jardín maternal o en un jardín de infantes.

A la luz de la ampliación y diversificación del campo laboral, en algunas instituciones de formación docente se han incluido asignaturas y talleres que acercan a los estudiantes, futuros docentes, a propuestas educativas que se desarrollan por fuera de lo escolar. También se ve reflejada esta preocupación en las instancias de posgrado que se ofrecen a los docentes de nivel inicial. Se trata, sin embargo, de una temática relativamente reciente en la formación tanto de grado como de posgrado. Asimismo, es preciso reconocer que, desde los ámbitos educativos, se cuenta con una importante producción teórica relativa al trabajo docente en el contexto escolar. A modo de ejemplo, podemos mencionar que todas las jurisdicciones de nuestro país cuentan con diseños curriculares que prescriben qué deben aprender los niños y ofrecen orientaciones didácticas respecto del modo de trabajo; existen editoriales que se dedican a la educación infantil, sitios y páginas en las cuales se comparten e intercambian conocimientos sobre diversos aspectos de la tarea docente. Sin embargo, la sistematización de otro tipo de propuestas y la producción de conocimientos vinculados al trabajo educativo con niños pequeños que se desarrollan por fuera del marco escolar es todavía, en nuestro país, incipiente. Algunas de las producciones

existentes devienen de reflexiones realizadas por docentes involucrados en estas experiencias y no siempre cuentan con mucha difusión. Se trata sin duda de un tipo de saber que requiere mayor profundización, sistematización y circulación.

A partir del año 2002, en la ciudad de Buenos Aires, hemos desarrollado algunas experiencias con docentes de nivel inicial en situaciones que difieren del trabajo escolar.

Se han abierto salas de juego en algunos barrios en los cuales los niños no obtenían (ni obtienen) vacantes para asistir a los jardines de infantes. Estas salas de juego funcionan en centros comunitarios u otro tipo de institución de la comunidad. Generalmente, el espacio físico es compartido con otras actividades que la organización desarrolla, como, por ejemplo, apoyo escolar, biblioteca popular, actividades con mujeres, etc. La coordinación de la sala de juego está a cargo de una pareja pedagógica de docentes de nivel inicial. Los niños asisten todos los días, en un horario similar al de una jornada simple (3 horas).

En otros casos se han incorporado docentes de nivel inicial en jardines comunitarios, en los cuales los niños están a cargo de educadoras, quienes, en ocasiones, desarrollan esta actividad hace muchos años, pero no cuentan con una formación académica. En estas experiencias se procura fortalecer la tarea educativa que despliegan las educadoras, quienes son las responsables de la gestión y organización del jardín comunitario. Estos jardines funcionan desde hace muchos años en el ámbito de la ciudad y reciben apoyo por parte del Ministerio de Desarrollo Social (habitualmente alimentos, y un subsidio para afrontar algunos gastos).

También se establecieron acuerdos con organizaciones sociales que estaban interesadas en desarrollar actividades con niños pequeños y sus familias. En este marco, se generaron espacios

La experiencia transitada nos permite afirmar que, para promover un trabajo apropiado y adecuado con niños pequeños fuera del ámbito escolar, resulta necesario generar ciertas condiciones de trabajo para los docentes que se desempeñan en ellas.

de atención para niños de 0 a 2 años. La organización social es responsable de aportar el espacio físico y mantenerlo en condiciones; el Ministerio de Educación aporta la planta docente. Habitualmente funcionan en jornada completa.

Por último, se acondicionaron aulas dentro de los edificios en los cuales funcionan escuelas secundarias y centros de educación de adultos, para recibir en el turno vespertino a pequeños cuyas madres y/o padres toman clase en estos establecimientos. De este modo, se espera contribuir a que los estudiantes puedan finalizar sus estudios.

En todos los casos, un coordinador pedagógico dependiente del Ministerio de Educación realiza el acompañamiento y asesoramiento de los docentes, pero no se encuentra en los espacios en forma permanente. Este dato es significativo, ya que los docentes se ven enfrentados a situaciones y deben tomar decisiones con cierta autonomía. Atendiendo a esta particularidad, cuando se diseñaron estas experiencias se contempló que los docentes trabajaran en pareja pedagógica. Ambos cuentan con las mismas responsabilidades frente a los niños, las familias y la coordinación. Esta estrategia, a la vez que posibilita el intercambio y la toma de decisiones compartidas, procura el enriquecimiento de las propuestas didácticas que se brindan a los niños.

Los docentes que participan de estas experiencias cuentan con instancias para analizar y reflexionar sobre su práctica profesional en estos contextos. Se realizan sistemáticamente reuniones y encuentros, se presentan casos y se someten a análisis, se promueve la escritura individual y colectiva, entendiendo que se trata de un modo privilegiado para revisar sus prácticas y pensar modificaciones sobre la tarea cotidiana.

Estos dispositivos de acompañamiento han permitido a lo largo de estos años avanzar en el diseño, implementación y documentación de propuestas didácticas que contemplan las condiciones en las cuales se despliega efectivamente la tarea educativa, que es diferente de la que se desarrolla en un jardín de infantes o un jardín maternal oficial. Los docentes, junto a coordinadores y otros profesionales, avanzaron en el desarrollo de propuestas que se adecuan a los grupos de edades heterogéneas, combinando momentos en los cuales los niños comparten la actividad con sus pares y otros en los que la convocatoria se adapta a la diversidad de intereses, gustos y características de niños de diferentes edades. La reflexión conjunta permitió también prever diversos modos de recibir e integrar a los niños que no asisten con regularidad al espacio, buscando flexibilizar las propuestas a las necesidades de cada uno. De este modo se avanzó en la puesta en marcha de algunas formas de educar y cuidar a los niños que resultan pertinentes y apropiadas para estas situaciones que no son escolares. El acompañamiento y la reflexión con y entre los docentes sobre la tarea educativa “fuera de la escuela” permitió resignificar algunas situaciones que, por diferenciarse del modelo escolar, eran

interpretadas como obstáculos para la tarea. El trabajo compartido posibilitó transformar esas condiciones (asistencia irregular de los niños, grupos de edades heterogéneas, horarios poco convencionales) en una oportunidad para revisar prácticas, ampliar los horizontes, enriquecer y generar conocimientos relativos a la educación infantil.

La experiencia transitada nos permite afirmar que, para promover un trabajo apropiado y adecuado con niños pequeños fuera del ámbito escolar, resulta necesario generar ciertas condiciones de trabajo para los docentes que se desempeñan en ellas. A pesar de que todos sabemos que no solo nos educamos en la escuela, esta sin duda deja profundas huellas en nuestras vidas, a tal punto que no resulta fácil concebir otros modos de organizar la tarea educativa que no la tomen como referencia. Es así que tanto docentes como personas con otras formaciones (por ejemplo, educadoras comunitarias) generalmente apelan a la forma o gramática escolar cuando se enfrentan a la tarea de educar, atender o cuidar a un grupo de niños.

Esta pregnancia del modelo escolar, que ha sido estudiada y analizada por numerosos investigadores tanto en nuestro país como en el exterior desde hace muchos años, nos invita a reflexionar sobre algunos problemas o riesgos que entrañan algunas de las políticas actuales vinculadas a la primera infancia.



Viejos problemas para “nuevas” intervenciones

En la actualidad, una de las políticas destinadas a la atención a la primera infancia –en particular, a la franja 0 a 2 años– más consolidada es la de la creación de Centros de Primera Infancia (CPI). En el caso de la ciudad de Buenos Aires, fueron creados por decreto 306/09, en el año 2009. La población que se busca atender en estos centros es aquella que no cuenta con vacante en las instituciones dependientes del Ministerio de Educación, esto es, la red de jardines maternos y de infantes oficiales. Se trata de una iniciativa en la cual el Estado, a través de un área del Ministerio de Desarrollo Social, entrega subsidios a organizaciones sociales y/o comunitarias. Las organizaciones reciben un monto de dinero por niño y son las encargadas de gestionar el centro. Los CPI están destinados, según expresa la resolución de creación, a niños y familias en situación de vulnerabilidad. Se proponen garantizar el crecimiento y desarrollo de los niños de 0 a 4 años. Dado que fueron creados antes de la sanción de obligatoriedad de las salas de 4 años, incluyen esta franja etaria. Prevén un seguimiento relativo a salud, abordaje social y estimulación temprana (entendemos que esto refiere a un componente educativo). La normativa prevé los profesionales con que contará cada CPI. Entre ellos, se incluye a docentes de nivel inicial

a cargo de los niños. En la ciudad de Buenos Aires, desde el lanzamiento de los CPI, se han creado más centros de este tipo que escuelas infantiles, jardines maternos o de infantes. A partir del año 2016, esta modalidad de atención está siendo replicada en otras provincias de nuestro país (decreto 574/2016).

Los CPI no están vinculados a la estructura de los ministerios de Educación aunque, en algunos casos, cuentan con una supervisión por parte de la Dirección de Educación Inicial. Los docentes que se desempeñan en estos centros son contratados como monotributistas. Esto implica, por un lado, que no se rigen por los estatutos docentes ni reglamentos escolares; por otro lado, tampoco reciben la misma retribución por su trabajo que un docente: los sueldos que perciben los docentes que trabajan en los CPI son más bajos que los de un docente que trabaja en un jardín de infantes o maternal oficial. Algunas de las consecuencias que tiene este modo de relación laboral es que los docentes no acceden a sus cargos por concurso, sino que son directamente convocados por las organizaciones, tampoco tienen acceso a derechos tales como licencias, etcétera.

Estas condiciones de trabajo generan una importante rotación de personal en los CPI, dado que los docentes abandonan el centro en cuanto consiguen un cargo en algún jardín oficial. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, en los últimos

Una política que se propone, tal como lo plantean los CPI, brindar igualdad de oportunidades, realizar seguimiento de los niños y sus familias y fortalecer los vínculos intrafamiliares, no puede construirse sobre condiciones laborales tan precarias para las personas a cargo de los niños como las que se presentan.

años, los docentes de nivel inicial logran insertarse rápidamente en el sistema educativo. En algunas zonas (principalmente en la zona sur de la ciudad) hay una situación de emergencia educativa por falta de docentes. En estas mismas zonas es donde se localizan principalmente los CPI, dado que es la zona en la cual mayor cantidad de niños y familias no obtienen vacantes en el sistema educativo. Producto de esta situación, quienes con mayor frecuencia están a cargo de los niños en los CPI son los docentes recién recibidos y en muchos casos estudiantes avanzados. Esta información se desprende de un análisis de los Centros de Primera Infancia presentado en 2015 realizado por prestigiosos centros de investigación (UNICEF, FLACSO y CIPPEC).

Por otra parte, los restantes perfiles profesionales que forman parte de los CPI se relacionan con las áreas de incumbencia de los centros (salud, abordaje social). Es así como incluyen psicomotricistas, psicopedagogas, entre otros. El modo en que están previstos los equipos de trabajo no da cuenta de que se haya anticipado la necesidad o la importancia de generar instancias de trabajo en las cuales se favorezca y estimule la reflexión sobre la tarea educativa que se espera que desplieguen los docentes (o estudiantes) en los CPI. La selección de perfiles está más orientada a atender las posibles necesidades de los niños y sus familias. Nos referimos a necesidades de contención social, acompañamiento en temas de salud, entre otras.

De lo mencionado puede extraerse una casi obvia conclusión, que es que los niños y familias en condiciones de mayor vulnerabilidad –que se supone son destinatarios principales de esta política pública– son atendidos por personal que cuenta con menos formación y experiencia, además de la mencionada falta de formación específica para desempeñarse en este tipo de instituciones. Ya a principios de los '70 se han estudiado las trayectorias laborales de los docentes. Estos estudios mostraron que las primeras inserciones suelen producirse en las zonas periféricas y/o donde asisten los niños provenientes de familias en peores condiciones socioeconómicas. Se trata de un fenómeno tan conocido que desde los ámbitos educativos se ha procurado abordar esta situación, destinando políticas de capacitación y proyectos específicos para estas zonas y poblaciones. En este marco, resulta muy significativo que las políticas sociales destinadas a las poblaciones más vulnerables no hayan considerado esta situación.

La rotación de personal, a la vez, atenta contra una condición básica para las intervenciones en la primera infancia. Numero-

sos estudios vinculados con la primera infancia dan cuenta de la importancia que tiene para los niños pequeños establecer vínculos perdurables. Estos favorecen la seguridad, la confianza en sí mismos y en los demás, contribuyendo así al desarrollo afectivo y emocional. En este sentido, una política que se propone, tal como lo plantean los CPI, brindar igualdad de oportunidades, realizar seguimiento de los niños y sus familias y fortalecer los vínculos intrafamiliares, no puede construirse sobre condiciones laborales tan precarias para las personas a cargo de los niños como las que se presentan.

Asimismo, la política social de creación y promoción de los CPI parece confiar en que la presencia de los docentes de nivel inicial garantiza una adecuada “estimulación” de los niños. A partir de las experiencias a las que hemos hecho referencia, para avanzar en intervenciones contextualizadas y adecuadas, resulta necesario brindar ciertas condiciones de reflexión sobre la práctica (generar dispositivos de acompañamiento y de análisis de la tarea educativa). Esta afirmación se torna más urgente y necesaria cuando se trata de docentes noveles o estudiantes que se desempeñan en centros que pretenden, desde su creación, no ser escuelas, ya que tienen otros objetivos diferentes a estas. Si tales instancias no se gestionan –y nada parece estar previsto al respecto–, lo más probable es que el tipo de prácticas que se cristalicen en los CPI sean muy parecidas a las de las instituciones escolares. Es forzoso admitir que se trataría (o se trata) de prácticas escolarizadas en condiciones que no son las de las del sistema escolar.

El riesgo que observamos quienes desde hace muchos años participamos tanto del sistema educativo como de otras experiencias educativas, es que estas instituciones se transformen en un circuito paralelo al sistema educativo oficial, con personal más inestable, con menos experiencia y menor seguimiento de la tarea educativa, además de menor regulación y peores edificios. Es decir, “escuelas de segunda categoría” destinadas a la población más vulnerable.

La historia de la educación inicial, como se desarrolla en otros artículos, reconoce ya desde sus orígenes un doble circuito: escuelas y/o jardines de infantes para los niños de los sectores medios y altos, asilos y otro tipo de instituciones para los provenientes de otros sectores sociales. El modelo de los CPI, más que procurar la superación de estas diferencias, corre el riesgo de perpetuarlas.

Uno de los desafíos más considerables es que las condiciones en las cuales se despliega la tarea educativa ponen en jaque algunos rasgos centrales de lo que diversos autores denominan “la gramática escolar” o la forma escolar. Esto es: un grupo de niños habitualmente de edad homogénea, un adulto a cargo de estos niños en un espacio y tiempo determinado; unos temas o conocimientos a transmitir.



DE MADRES CUIDADORAS A EDUCADORAS POPULARES

NACIDA EN EL CONTEXTO DE DETERIORO SOCIAL DE LOS AÑOS '90, LA RED ANDANDO NUCLEA A 16 CENTROS COMUNITARIOS DE EDUCACIÓN POPULAR EN EL CONURBANO BONAERENSE. A PARTIR DE UN COMIENZO CENTRADO EN TAREAS DE ALIMENTACIÓN Y CONTENCIÓN DE LOS CHICOS, ESTAS ORGANIZACIONES FUERON COMPLEJIZANDO SU ACCIONAR PARA INCLUIR ASÍ UN PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO.



POR ANALÍA GARCÍA. *Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNLU). Diplomada en Antropología Social y Política (FLACSO). Equipo de acompañamiento de la Red Andando. Universidad Nacional de Moreno. Universidad Nacional de Luján*

POR LUJÁN ROSALES. *Licenciada en Política Social (UNGS). Docente y Técnica superior en Promoción Comunitaria. Equipo de coordinación y acompañamiento centros comunitarios Red Andando. Educadora popular en Centro comunitario Abriendo las Alas*



Introducción

Se denomina conurbano bonaerense a las regiones que están dentro de la provincia de Buenos Aires, pero fuera de los límites de la Capital Federal, conformado por 8 zonas y 33 municipios (ley 13.473/06). El censo nacional de encuestas y hogares del año 2010 arroja que el 34,9% de la población de la República Argentina vive en la provincia de Buenos Aires. Esta concentración poblacional (la más grande de la Argentina y la segunda de Sudamérica) devino en que, en muchos lugares, los y las vecinas debieran organizarse para dar respuestas colectivas a la vulneración de derechos básicos, vinculados a salud, la educación, la alimentación y la vivienda. A mediados de los años '90, fruto de la crisis producida por la implementación de las políticas neoliberales, proliferaron formas de organización y resistencia para hacer frente al deterioro social. Este trabajo intenta dar cuenta del proceso histórico de construcción de la propuesta educativa comunitaria de la Red Andando (centros comunitarios de educación popular), como respuesta organizativa a la ausencia de espacios destinados a la educación y cuidado de los niños y niñas pequeñas. Actualmente, el proyecto educativo-comunitario de la Red se centra en el "derecho a la educación temprana" y a la "educación permanente" (María Teresa Sirvent, Amanda Toubes y Claudia Lomagno, 2006) para todos los niños y niñas. Desde los 45 días, proponemos un espacio para 2.700 niñas y niños, en el que se promueve el derecho a la educación infantil, a través de propuestas lúdicas-expresivas a cargo de adultos que los cuidan, los valoran y acompañan la singularidad de trayectorias de vida.

Acerca de la Red Andando

Andando es una red de 16 centros comunitarios que surge alrededor de los años 1993-1994 en barrios y comunidades de Moreno y Merlo, provincia de Buenos Aires. Experiencias asociadas a Cáritas diocesana en sus comienzos, nacieron como formas organizativas frente a las carencias y al hambre que provocó el deterioro socioeconómico de la crisis de 1989. Como respuesta a la desarticulación del tejido social, las ollas populares, devenidas en centros comunitarios, se fueron aglutinando y uniendo en acciones y espacios de formación compartidos. Año tras año, la experiencia del trabajo colectivo nos permitió ir conociéndonos y sosteniendo recorridos formativos, posibilitándonos complejizar y diversificar las propuestas. Dejamos de llamarnos "madres cuidadoras" para empezar a identificarnos y formarnos como "educadores populares", transformando comedores y espacios de guarderías y apoyos escolares, en "Centros Comunitarios" con diferentes proyectos barriales.

Desde comienzos del 2000 nos definimos como organizaciones sociales comunitarias (Natalia Baraldo, 2013), iniciando un camino propio, creciendo en autonomía y corresponsabilidad compartida entre todos los centros. Promovimos espacios más organizados, adecuando edificios; ampliamos equipos, en búsquedas e intercambios con otras organizaciones, y elegimos adoptar el marco de la Educación Popular como perspectiva política pedagógica (Norma Michi, Javier Di Matteo y Diana Vila, 2012).

Desde los 45 días, proponemos un espacio para 2.700 niñas y niños, en el que se promueve el derecho a la educación infantil, a través de propuestas lúdicas-expresivas a cargo de adultos que los cuidan, los valoran y acompañan la singularidad de trayectorias de vida.



De madres cuidadoras a educadoras populares

Los distritos donde estamos –especialmente, el partido de Moreno– históricamente han tenido escasa oferta educativa destinada a niños y niñas de 45 días a 5 años. Esta vacancia, sumada a las recurrentes crisis socioeconómicas, devino en la organización de las mujeres para pensar el cuidado y la educación de los más chicos. Entre los años '95 y '98 fuimos llamadas “mamá cuidadoras”, porque la centralidad de la tarea estaba en ofrecer alimentación y contención.

En la década siguiente, la demanda a nuestros espacios siguió creciendo; si bien esto significó un reconocimiento de los vecinos y vecinas, acentuó nuestro desconocimiento y preguntas sobre qué hacer con los niños y niñas. Además de ofrecer una variada y nutritiva alimentación y buenos cuidados, queríamos que los centros se constituyeran en una oportunidad en las trayectorias de vida de los niños y las niñas. Estas dudas e interrogantes nos motivaron a buscar maneras de crecer y acompañarnos, formarnos en el trabajo con la infancia, en forma conjunta con un Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento Educativo (2003), que pudieran incluir otros saberes, que acompañara la direccionalidad política-pedagógica de nuestras organizaciones. Mientras consolidábamos nuestras propuestas y continuaban las demandas de las familias, comenzamos a articular con otras organizaciones que trabajan con la infancia; participamos en marchas de reclamos a los ministerios por el incumplimiento de los convenios que aseguraban el financiamiento de los centros, y para denunciar la invisibilización de los niños, niñas y jóvenes en la agenda pública. Es en este período (2004-2005) que nos preguntamos qué significan los centros dentro de la trama social y barrial, lo que nos llevó a pensar acerca de la relación entre “la política y la tarea cotidiana”.

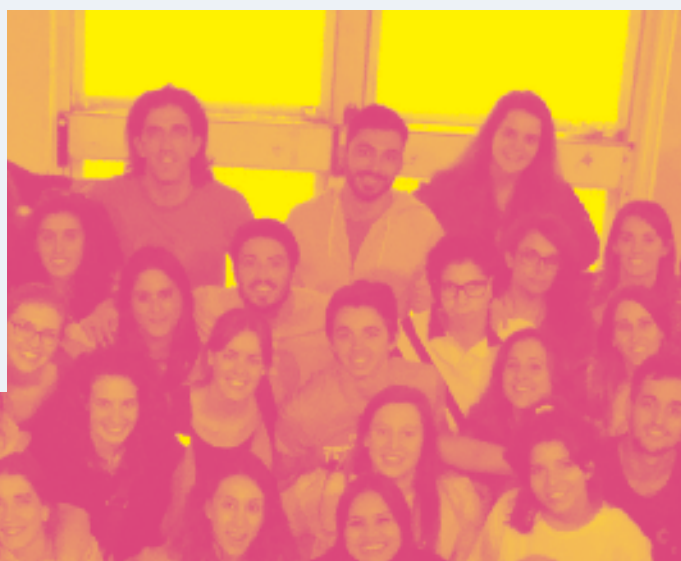
Acompañados por el equipo de Educación Popular de la Universidad Nacional de Luján, realizamos un trayecto formativo que nos animó a pensar y discutir nuestra identidad, conocer otras luchas sociales y proyectos educativos latinoamericanos. En ese proceso entendimos que el aprendizaje y la formación *se dan en múltiples espacios y de diversos modos*. Afirmamos que se aprende con otros, en cualquier espacio y a través de la experiencia y su posterior reflexión, para transformar lo que hacemos a diario.

La construcción, recuperación y reflexión de los saberes

El origen de los centros significó que los y las educadoras tuviéramos una pluralidad de trayectorias de vida y trayectorias escolares (Flavia Terigi, 2009); por ende, una amplia diversidad y disparidad de saberes. Partiendo de la afirmación de que todos los conocimientos son válidos y necesarios, oponiéndonos a lo que Boaventura de Sousa Santos (2006) denomina “la monocultura de los saberes”, fuimos haciendo un camino para valorar las historias de vida de las compañeras, recuperar sus conocimientos y ponerlos a dialogar y reflexionar con aquellos que han sido construidos en el sistema educativo escolar.

Identificarnos como “educadores populares” no solo derivó en el replanteo de algunas marcas identitarias vinculadas al origen, sino también en repensar qué saberes son necesarios para trabajar con las infancias. Por lo tanto, definimos contenidos, modalidades de formación y articulación, que nos permitieran incluir temas que exceden la tarea cotidiana con los niños y niñas, y pusimos el acento en poder desnaturalizar y problematizar aquellas situaciones de dominación y colonización (Anahí Guelman, 2013), especialmente centradas en el trabajo con las familias, las formas en que cuidan-educan a sus hijos e hijas y las representaciones en torno a las infancias (Eduardo Bustelo, 2007).

Como criterios de Red, acordamos que íbamos a tener, sistemáticamente, lo que denominamos “**momentos intencionalmente formativos**”, entendidos como todas aquellas situaciones que intencionalmente planificamos y que suponen un alto nivel de participación, porque allí aprendemos con otros/de otros, y es un momento transversal de construcción entre centros. Entre estos, reconocemos:



► **Los talleres de formación a cargo de los equipos de acompañamiento de la Red:** son espacios planificados con la perspectiva de educación popular, tendientes a promover la participación, la memoria y la construcción de saberes colectivos.

En ocasiones, trabajamos con temas que atraviesan a educadores de diferentes áreas y que nos permiten comprender aspectos de la coyuntura; en otros momentos, trabajamos específicamente sobre cómo planificar, diversificar y pluralizar la planificación alimentaria, educativa y de gestión. La selección de los temas deviene de los intercambios en los espacios consultivos de red.

► **Acompañamiento en terreno:** el equipo de acompañamiento de la Red y, en ocasiones, otras educadoras con más experiencia, visitan a los equipos para trabajar aspectos propios de cada grupo, en cada barrio. El acompañamiento tiene un itinerario particular en función de los intereses y necesidades, y en él se asiste a la toma de decisiones grupales.

► **Salidas recreativas-educativas:** conocer lugares nuevos que diversifiquen y pluralicen nuestras experiencias como educadoras.

► **Articulaciones con otras organizaciones sociales:** participar de eventos, congresos o jornadas de organizaciones sociales es percibido como un lugar donde los centros nos reconocemos como parte de otras luchas y podemos comprender problemas territoriales.

► **Presentación de trabajos en congresos, en institutos de formación docente-universidades:** la consolidación de los proyectos de los centros derivó en el interés de instituciones educativas de formación superior por conocer otros modos de trabajo con la infancia. Ampliar los actores con quienes interactuábamos supuso que tuviéramos que escribir y producir materiales.

Como mencionábamos al comienzo, el saber y la formación se dan de diversas maneras y en infinidad de espacios. De ahí que advertimos que había otras instancias formativas donde aprendíamos a tomar posición como educadoras y como red, a las que llamamos “**las instancias deliberativas de formación**”:

► **La participación de gestión con otras organizaciones, como parte de Inter-redes, en instancias con diferentes niveles gubernamentales:** son espacios para aprender de la gestión y formación en gestión, en los cuales hay que profundizar en la lectura, análisis de documentos, así como colaborar en tareas de recolección y elaboración de datos actualizados de las organizaciones y las redes.

► **La participación semanal/quincenal de espacios colectivos de red:** es un espacio en el cual se establecen y elaboran acuerdos de red, a partir de la discusión y consulta de los referentes al resto de los equipos. Fundamentalmente, se piensan y acuerdan, a través del armado de una agenda interna, los criterios de red en torno al uso de los recursos y lineamientos colectivos.

► **Armado de jornadas, muestras, marchas, eventos entre centros de la Red Andando:** cada vez que se debe planificar algo a nivel red, esto implica trabajar la organización y la planificación a partir de la toma de decisiones colectivas.

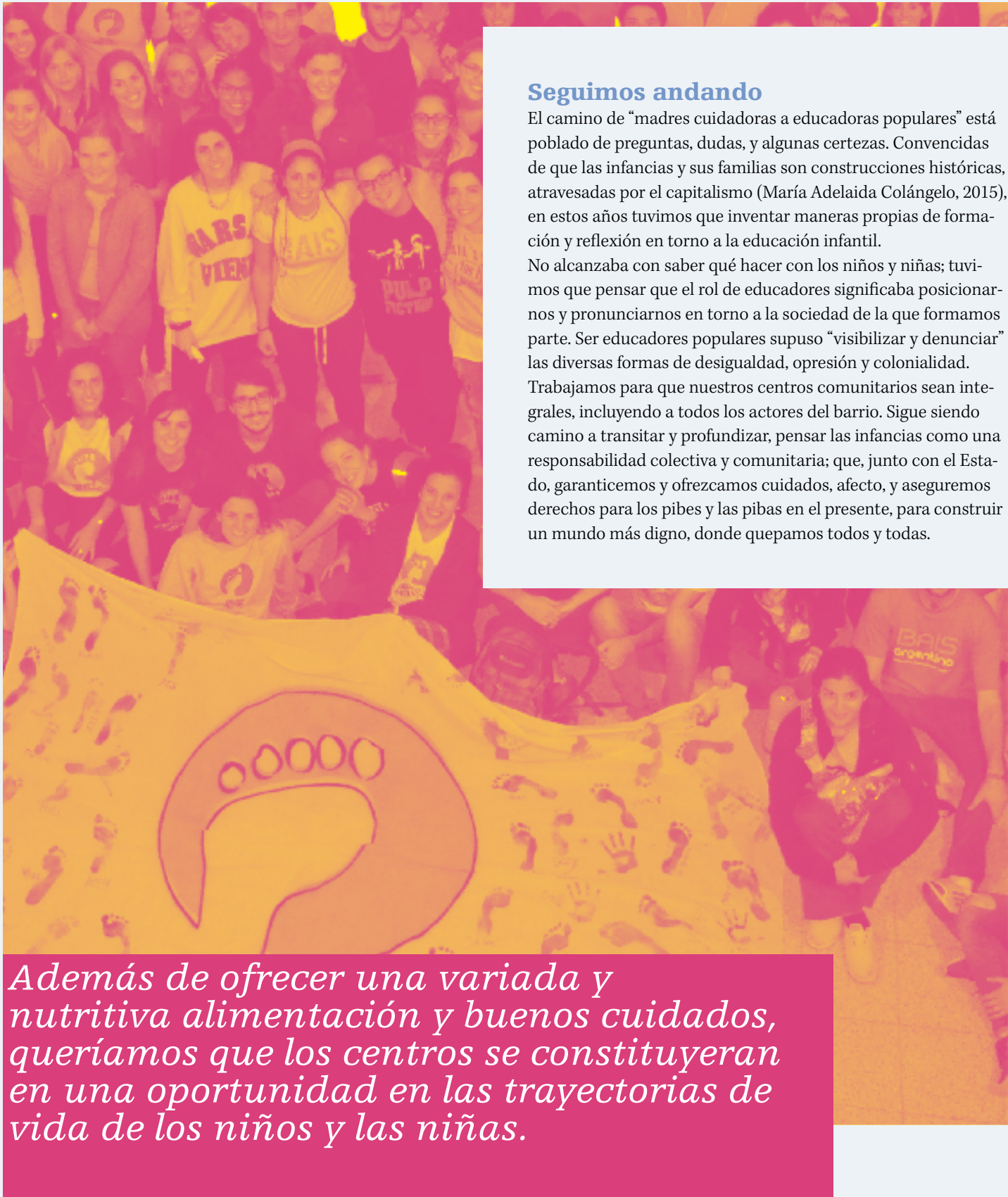
Los espacios intencionalmente formativos y los deliberativos se han constituido y consolidado a lo largo de estos años; sin embargo, advertíamos que, en lo cotidiano, había prácticas que distaban de lo deseable. Reproducíamos modalidades, contenidos y relaciones sociales antagónicas a la educación popular. Reflexionar en torno a los procesos de reproducción nos permitió incorporar “**la reflexión sobre las prácticas**” como parte central del proceso formativo. Como sostiene Paulo Freire (1968), para generar prácticas educativas transformadoras “no basta con hacer”, “ni con el pensar”; es condición reflexionarlas, para producir un saber que nos permita modificar la realidad. De ahí que decidimos que la sistematización, a través de la escritura, podía ofrecernos espacios para desnaturalizarlas. Entendemos que la sistematización de experiencias es un ejercicio de producción de conocimiento crítico sobre las prácticas, que permite una elaboración inédita de construcción de saber, a partir de la memoria colectiva (Oscar Jara, 2012).

Seguimos andando

El camino de “madres cuidadoras a educadoras populares” está poblado de preguntas, dudas, y algunas certezas. Convencidas de que las infancias y sus familias son construcciones históricas, atravesadas por el capitalismo (María Adelaida Colángelo, 2015), en estos años tuvimos que inventar maneras propias de formación y reflexión en torno a la educación infantil.

No alcanzaba con saber qué hacer con los niños y niñas; tuvimos que pensar que el rol de educadores significaba posicionarnos y pronunciarnos en torno a la sociedad de la que formamos parte. Ser educadores populares supuso “visibilizar y denunciar” las diversas formas de desigualdad, opresión y colonialidad.

Trabajamos para que nuestros centros comunitarios sean integrales, incluyendo a todos los actores del barrio. Sigue siendo camino a transitar y profundizar, pensar las infancias como una responsabilidad colectiva y comunitaria; que, junto con el Estado, garanticemos y ofrezcamos cuidados, afecto, y aseguremos derechos para los pibes y las pibas en el presente, para construir un mundo más digno, donde quepamos todos y todas.



Además de ofrecer una variada y nutritiva alimentación y buenos cuidados, queríamos que los centros se constituyeran en una oportunidad en las trayectorias de vida de los niños y las niñas.

LEJOS DE LA COSMOVISIÓN QUE LA SUPONE INFANTILIZADA Y DESPOLITIZADA, LA IDENTIDAD DE LAS MAESTRAS JARDINERAS INCLUYE SU ROL ACTIVO COMO TRABAJADORAS Y MILITANTES. A TRAVÉS DE LOS SINDICATOS, NO SOLO LUCHAN Y LUCHARON POR SUS DERECHOS LABORALES SINO TAMBIÉN POR EL DERECHO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS A RECIBIR EDUCACIÓN DE CALIDAD “DESDE LA CUNA”.

ORGANIZACIÓN Y LUCHA DOCENTE EN EL NIVEL INICIAL





por **MÓNICA FERNÁNDEZ PAIS**. Profesora en educación preescolar. Licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA. Doctora en Educación por la UNER. Docente e investigadora de la FaHCE, UNLP. Directora Académica del Postítulo de Políticas de Infancia ENS N° 2/CABA y UTE/CTERA. Fue docente en las escuelas infantiles de la CABA por dos décadas.



*“Es tu risa la espada
más victoriosa.
Vencedor de las flores
y las alondras.
Rival del sol.
Porvenir de mis huesos
y de mi amor”.*

Miguel Hernández, “Nanas de la cebolla”.



La posición del trabajador/a entre la docencia del Nivel Inicial

La educación inicial se ha caracterizado, a lo largo de su historia, por la capacidad de lucha de sus docentes en pos de conquistas ligadas al reconocimiento del valor social del jardín de infantes, el carácter educativo de su tarea, así como su independencia dentro del sistema educativo. En los últimos años, las metas se ordenaron tras la consolidación como unidad pedagógica capaz de garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todas las niñas y los niños hasta los seis años. Estos avances encontraron en el bien de los niños la mejor argumentación para la acción.

Ahora bien, para reflexionar acerca del trabajo docente en el Nivel Inicial, debemos hacer algunas consideraciones. En primer lugar, asumir la fuerte presencia que aún hoy tiene la mujer en este nivel y la escasa presencia masculina a cargo de las salas que se completa con los docentes varones de las áreas curriculares en aquellas jurisdicciones que los incorporan a su plantel. En ese sentido, las consideraciones sobre el trabajo docente en el nivel están atravesadas por la perspectiva de género y el lugar de la mujer como educadora “natural” de la primera infancia. En segundo lugar, considerar que las docentes del Nivel Inicial forman parte de una organización integrada por los docentes de todos los niveles y desde allí construyen su militancia atenta a las necesidades sectoriales y colectivas.

En otro sentido, es necesario señalar la existencia de diferentes condiciones laborales en función de las distintas modalidades de organización jurisdiccionales traducidas en lógicas de provisión de los planteles docentes, distribución de funciones institucionales, matrícula por sala y normas reglamentarias, entre

otras. Estas regulaciones se complementan con las inherentes al trabajo de enseñar a través de propuestas curriculares y didácticas, las que, junto con las administrativas, determinaron y determinan las agendas de reivindicaciones para el nivel que no necesariamente compartirán con los otros niveles y modalidades.

A su vez, es preciso señalar que la educación inicial argentina está constituida por servicios que forman parte del sistema educativo y por los espacios de gestión social, comunitaria a través de diversas modalidades; las/os adultas/os que allí trabajan sostienen distintas luchas por sus condiciones laborales. Si bien en este trabajo nos detendremos en las problemáticas del docente titulado en condiciones de afiliarse a los sindicatos de base, no podemos dejar de mencionar la situación de vulneración de derechos laborales a las que se ven sometidos/as los/as docentes titulados/as que se desempeñan en los servicios que dependen de los ministerios de Desarrollo Social, situación que se profundiza más aún para las educadoras no tituladas. En estos casos, como sucede en los Centros de Primera Infancia (CPI) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las maestras/as que no logran intervenir en la decisión son afiliados/as a sindicatos completamente ajenos a su trabajo educativo, como la Unión de Trabajadores de Entidades Deportivas y Civiles (UTEDyC); mientras en otros casos no cuentan siquiera con posibilidades de afiliación. Como parte de las situaciones de arbitrariedad laboral en la educación inicial, también debemos mencionar la situación que, desde los años sesenta, enfrentan los/as docentes de los “jardincitos” privados no incorporados a las respectivas direcciones de enseñanza privada, cuyas regulaciones laborales están atadas a las de los empleados de comercio y su sindicali-

Este trabajo fue posible gracias a las conversaciones con docentes representantes de los sindicatos de base de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina –CTERA–



zación, en muchos casos, depende de la Obra Social de Empleados de Comercio y Actividades Civiles (OSECAC). El trabajo de enseñar en la educación inicial adquiere un carácter controversial en la medida en que se apoya en cierta experiencia ligada tanto a saberes pedagógicos y didácticos específicos como a un saber social transmitido en las comunidades atado a su supervivencia. Así, la tarea docente es percibida como de menor valía y fácilmente reemplazable por aquellos menos expertos, mientras las responsabilidades que les caben a los docentes que se desempeñan en el sistema educativo resultan agobiantes. La docencia del Nivel Inicial forma parte del colectivo de maestras/os, pero el modo en el que se la ha nombrado a partir de la consolidación del kindergarten froebeliano la ubica en una posición singular en relación con el lugar de la mujer. La “maestra jardinera” construye una identidad en la cual lo maternal refuerza y el estereotipo de “segunda mamá” tiene un lugar privilegiado en los jardines de infantes, donde es mucho más difícil encontrar a un maestro respecto de otros ámbitos escolares. Si bien desde mediados de los años sesenta del siglo pasado el ingreso de varones a las salas es aceptado, esto se ve restringido entre otras cuestiones por el recelo que genera en las familias, ya sea ante los temores de posible abuso sexual como sobre su masculinidad en un lugar destinado a las mujeres. La masculinidad del maestro jardinero, como señala Brailovsky, desafía la masculinidad hegemónica y la pone bajo sospecha en detrimento del reconocimiento que desde hace décadas se asigna a su presencia en las instituciones. Según el Censo Nacional de Docentes del 2008, los varones que trabajaban en el nivel no llegaban entonces al 5%. Por ello, abordaremos la cuestión a partir del trabajo de la maestra jardinera.

Maestras jardineras y trabajadoras

Las prescripciones para ser maestra jardinera han sorteado las fronteras de la tarea y han avanzado sobre la moral, la salud y la apariencia física. Así, ser maestra jardinera a mediados del siglo XX implicaba un andar cómodo, discreto y pudoroso propio de una docente configurada como modelo para los pequeños, que definía condiciones laborales. Al mismo tiempo que infantilizada en su rol, además de ternura, le exigía ciertos modales peculiares, por ejemplo el uso del “diminutivo”, el tono de voz suave y la sonrisa dispuesta. La imagen social diseñada para ser maestra de los más chicos está vinculada estrechamente con un estereotipo de género. Según Graciela Morgade, la maestra jardinera está generizada en el sentido más fuerte del estereotipo cuando se supone que, por ser mujer, es “natural” su capacidad maternal, su disfrute por la educación y su posibilidad de conexión con el mundo infantil. Esta infantilización, junto a la supuesta cualidad maternal, se ve tensionada por la identidad como trabajadora atravesada por su condición militante. Si la identidad, como señala Leonor Arfuch, es “una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias”, se considera que la identidad docente en el Nivel Inicial se ha transformado al asumir un rol activo en las luchas por el derecho de los niños a la educación inicial a partir de la consolidación de los sindicatos docentes en la segunda mitad del siglo pasado. Así, como parte de sus sindicatos, los/as docentes de Inicial acompañaron los reclamos por los derechos estatutarios, y desde la organización del nivel se profundizaron los reclamos en pos del crecimiento del nivel en función del derecho a la “educación desde la cuna”. Las maestras

militantes son protagonistas en los procesos de constitución social de la identidad laboral docente.

Las representaciones acerca de la maestra jardinera deben ser leídas en articulación con las prescripciones que se han hecho sobre su formación a lo largo del tiempo. A partir de la obra de Fröbel hasta los textos escritos de los años sesenta y setenta del siglo XX, abundan los apartados que definen qué y cómo se es una buena maestra jardinera en una combinación de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y didáctico constituyendo un “*habitus* de la maestra jardinera”, que a su vez la distingue del *habitus* del maestro, que la considera ya no como sujeto individual sino como grupo o categoría social.

El modo de “ser” maestra de Inicial está caracterizado por una despolitización que se vive en los jardines y la centralidad que se le otorga a la perspectiva instrumental en la formación inicial. Así, pareciera que se “es” maestra del Nivel Inicial a partir de la convicción del derecho a la educación de la primera infancia sobre la base de ciertas metodologías, antes que desde la convicción de la formación de sujetos políticos para la emancipación. Sin embargo, las herederas de Sara Eccleston, como Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga y, años más tarde, Margarita Ravioli, desde su activa participación en las asociaciones para difundir el jardín de infantes, formaron parte de los docentes que Adriana Puiggrós llamó “democráticos radicalizados”, representantes de los principios de la escuela laica, estatal y de una educación articulada con los intereses de la sociedad y en vinculación con las familias. Algunas de las tareas que emprendieron aquellas mujeres nos habilitan a pensar que, al resguardo de manifestaciones públicas de carácter partidario, su lucha por

la educación de los niños las vinculó en acciones destacadas con personajes como Próspero Alemandri, al diseñar el Plan para Jardines de Infantes de 1941 desde el Consejo Nacional de Educación, quien después de los años cincuenta fue uno de los inspiradores del Estatuto del Docente.

Aquellas preocupaciones por el deber en el cuidado en pos del desarrollo feliz de la infancia velaban las preocupaciones laborales y las postergaban a un segundo plano. La consolidación de los sindicatos a nivel nacional visibilizó las situaciones de trabajo de las “jardineras”, al iniciar un proceso general de reivindicaciones que desplazaría esa figura maternal y amorosa hacia la de trabajadoras responsables de garantizar el derecho a la educación de los más chicos.

Finalmente, la alta responsabilidad por el cuidado de la vida de los más chicos conlleva cierta pseudonegación –de la que habla Christophe Dejours– en cuanto al protagonismo de la docente de Inicial fuera del aula, como condición de posibilidad para el trabajo cotidiano. Si comparamos el esfuerzo de la crianza en el ámbito familiar, veremos que las demandas se limitan a un número de hijos muy diferente del que atienden las docentes de Inicial. El cuidado de las necesidades básicas que, como sabemos, es menor con el crecimiento, junto al temor por posibles accidentes, hace que en los jardines de infantes los adultos confíen en las posibilidades de los niños en seguir las indicaciones de las docentes a cargo, al mismo tiempo que niegan otras posibilidades. Asimismo, la necesidad de reconocimiento por su trabajo se refleja en el afecto de las familias pero no en el ámbito de la docencia. Esta situación permanece como marcas indelebles de su identidad.

La imagen social diseñada para ser maestra de los más chicos está vinculada estrechamente con un estereotipo de género. Según Graciela Morgade, la maestra jardinera está generizada en el sentido más fuerte del estereotipo cuando se supone que, por ser mujer, es “natural” su capacidad maternal, su disfrute por la educación y su posibilidad de conexión con el mundo infantil.



Sindicalismo docente en el Nivel Inicial

Si nos preguntamos por los quehaceres de las maestras sindicalistas, las respuestas serán muy variadas. En general, recorren escuelas para conocer las necesidades específicas de cada institución y distritos o regiones escolares, acuden ante los problemas de denuncias, asesoran y garantizan la transparencia de los procesos de asignación de cargos, entre otras tareas. Las militantes y dirigentes no solo trabajan cerca de las compañeras en las escuelas, también están en constante diálogo con las autoridades correspondientes. El trabajo sindical no tiene horarios y a esto se le suma la presencia en actos y actividades que son propias de la organización sindical. Lejos de parecer un refugio, el trabajo sindical requiere de mayor esfuerzo físico y psíquico que suele hacerlas acreedoras de reconocimiento en la comunidad de pares.

La maestra jardinera sindicalista se ubica en un lugar fronterizo entre las concepciones tradicionales acerca de la maestra para la “infancia feliz” y la luchadora que se enfrenta a la policía en las calles. Cuando las consultamos, afirman que se asumen como trabajadoras que “luchan por los derechos de los chicos y las compañeras sin medir los riesgos” (por ejemplo, a quienes se ve en los testimonios fotográficos que recorrieron el país, enfrentar con su delantal cuadrillé los escudos policiales en la represión a los docentes frente al Congreso de la Nación, en abril de 2017). Sin embargo, en las conversaciones que mantuvimos con las compañeras protagonistas de la consolidación de los sindicatos a partir de los años sesenta, las docentes manifestaron un amplio consenso sobre la lentitud de los procesos de incorporación de las jardineras a la militancia a través de la elección de delegados escolares y su fragmentada presencia en la estructura sindical.

La delegada o el delegado es quien se encarga de atender las necesidades de la institución y de transmitir las problemáticas que aborda la agenda sindical. Los docentes están atravesados a diario por las cuestiones de su escuela y distrito, y es el/la delegado/a quien asume la voz colectiva para trascender las fronteras y sumarla a la de la organización. Una vez elegido por votación entre los afiliados de la institución se convierte en referente pedagógico y político a quien recurrir ante cualquier conflicto y, a su vez, es quien lo transmite a los secretarios del nivel que integran la mesa de conducción sindical.

A lo largo de la historia de la educación inicial encontramos una constante lucha por parte de maestras destacadas. Desde las discípulas de Sara Eccleston hasta nuestros días, el sentido de esas batallas se ha modificado considerablemente. Sin embargo,

a diferencia de las maestras de la escuela primaria, las jardineiras aparecen alejadas de los sindicatos hasta los años sesenta. Allí, la presencia de la docencia del nivel fue muy importante, lo cual está ligado a la consolidación de los jardines en el sistema educativo. En este período, la presencia de figuras como Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat acompañan un proceso que se inició allá por el año 1946 en la provincia de Buenos Aires y se vio fortalecido con la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en 1973, en Huerta Grande.

Un antecedente de articulación entre el sindicato, la política partidaria y las luchas docentes fue la participación del diputado Juan Carlos Comínguez (diputado electo por la Alianza Popular Revolucionaria, propuesto por el Partido Comunista), quien en 1973 formó parte, en representación de la Unión de Maestros Primarios (la UMP, creada en 1957) de la Capital Federal en la primera mesa ejecutiva de la CTERA, ya que en su labor parlamentaria trabajó para la instalación del jardín maternal en el ámbito estatal. Aunque el sindicato de base se nombraba como representante del sector docente de la escuela primaria, Comínguez atendió las necesidades de la educación inicial y fue autor del proyecto de ley de creación de jardines maternales que deviene en la Ley de Jardines Maternales Zonales 20.582/1973. Asimismo, el 13 de diciembre de 1973, Comínguez presentó otro proyecto, junto a varios diputados, para “disponer que el Consejo Nacional de Educación habilite en los distritos escolares de la Capital Federal, jardines maternales gratuitos para hijos de docentes”. Aquel proyecto constituye un anticipo, desde el marco legal, de la creación de los primeros jardines maternales de la

por entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En función del artículo 119 de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006, las organizaciones sindicales con personería gremial forman parte del Consejo Consultivo de Políticas Educativas que conforma el Consejo Consultivo, que apoya al Consejo Federal de Educación en representación de los maestros en las negociaciones salariales, de condiciones de trabajo, formación docente, entre otras. Estas organizaciones son: la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA, constituida en 1973); la Confederación de Educadores Argentinos (CEA, inscripta en 1954); la Asociación del Magisterio de la Educación Técnica (AMET, Ministerio de Trabajo en 1999); la Unión de Docentes Argentinos (UDA, fundada en 1954) y el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP, fundado en 1947). En todas las estructuras sindicales está la educación inicial para representar al docente en diferentes tipos de demandas y o apremios legales, por ejemplo, las denuncias por acoso que se replican a lo largo y ancho del país.

Finalmente, vale la pena volver sobre la intervención de los sindicatos en relación con la infancia, que excede las cuestiones laborales para constituirlos como actores clave en defensa de los derechos de niñas y niños. Por ejemplo, la CTERA participó y participa de iniciativas como las campañas por la lucha para la erradicación del trabajo infantil, en los llamados mundiales de acción contra la pobreza, en la Campaña Mundial y en la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, en el Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, entre otras iniciativas locales y las que sostiene la Internacional de la Educación.



Notas finales para continuar la tarea...

El trabajo de enseñar en los primeros años reclama, de sus actores, convicciones y proyectos. Educar a los “nuevos” es una de las tareas de mayor disputa por la hegemonía y lo ha sido a lo largo de la historia. Cada comienzo es un desafío que cobra vida en los rostros de niños y niñas cuyas miradas nos interpelan acerca de lo por venir, de cuyas transformaciones son portadores.

Por otro lado, los procesos de sindicalización de la docencia del Nivel Inicial, a su vez, reflejan la complejidad de la construcción identitaria de sujetos filiados, por un lado, a ciertos rasgos disciplinadores de la escolaridad y, por otro, en permanente búsqueda de alternativas. Estas tensiones derivan en esa ambivalencia propia del nivel, que lucha por incluirse en el sistema educativo mientras busca distinguirse del mismo, situación que inevitablemente se refleja en la sindicalización de sus maestros/as, que aún no es masiva.

En ese escenario, el/la trabajador/a docente de Inicial transmite discursos que portan culturas, valores e intereses que reflejan las perspectivas por las cuales las maestras del nivel trabajaron y lucharon a lo largo de la historia, hasta llegar a un presente en el que la *educación desde la cuna* se volvió bandera. Aun así, el nuevo embate de los discursos neoliberales nos advierte que, cuando creímos haber alcanzado la meta, nos estamos alejando de ella, lo que nos exige revisar la formación docente desde las lógicas del trabajo.

Finalmente, diremos que la fuerza simbólica que cobra la presencia de la educación inicial en los últimos años alcanza mayor sentido a través del guardapolvo cuadrillé en las marchas, en la Escuela Itinerante, en las imágenes. Así, mientras la Carpa Blanca simbolizaba la unidad docente en la figura del maestro de la educación primaria, en la Escuela Itinerante estuvo presente el “cuadrillé” en representación de niños y adultos de un nivel educativo que se afirma en pos de la plena vigencia y ejercicio de sus derechos. Es en las sonrisas de los niños que se vuelven “espada victoriosa” donde los maestros forjan convicciones y es en los hombres y las mujeres emancipados donde se teje la esperanza del futuro, siempre incierto y en constante devenir.

La maestra jardinera sindicalista se ubica en un lugar fronterizo entre las concepciones tradicionales acerca de la maestra para la “infancia feliz” y la luchadora que se enfrenta a la policía en las calles.



EN SU INTERACCIÓN COTIDIANA CON ENTORNOS TECNOLÓGICOS, LOS CHICOS Y CHICAS DE HOY CONSTRUYEN NUEVAS IDENTIDADES, MODOS DE RELACIONARSE Y ESTAR EN EL MUNDO. FRENTE A UNA INDUSTRIA TELEVISIVA EN LA QUE PRIMAN LA GLOBALIZACIÓN Y LOS ESTEREOTIPOS, EL DESAFÍO ES CREAR PROPUESTAS MÁS AMPLIAS EN TÉRMINOS CULTURALES, MENOS LIMITADAS POR LOS PRECEPTOS DEL MERCADO, Y MÁS RESPETUOSAS DE LA HETEROGENEIDAD.

CONTENIDOS AUDIOVISUALES PARA LA INFANCIA. EL DESAFÍO DE LA CALIDAD

por **VALERIA DOTRO**. *Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Magister en Sociología de la Cultura. Es consultora e investigadora en comunicación, medios e infancia y productora de contenidos audiovisuales infantiles. Es docente y se dedicó durante más de 10 años a la investigación y tareas de capacitación en torno a la relación entre infancia y comunicación. Participó en el proceso de creación del Canal Pakapaka de Argentina, donde fue su responsable de contenidos hasta diciembre de 2016. Actualmente es directora de contenidos de Latinlab (www.latinlab.org)*





En una pantalla de televisión, en la computadora, en una tableta o en el teléfono de algún familiar: los contenidos audiovisuales son parte de la vida cotidiana de chicos y grandes. Dibujos animados, música, telenovela y publicidades integran un ecosistema audiovisual que, de manera casi permanente, acompaña el crecimiento de los chicos y chicas desde que son muy pequeños. ¿Qué impacto tiene esto en el desarrollo de sus subjetividades? ¿Cómo podemos generar contenidos audiovisuales que promuevan la diversidad y amplíen los horizontes culturales?

La irrupción de los medios masivos de comunicación y, particularmente, el impacto de televisión en la transformación del uso del tiempo libre en las familias y, especialmente, de los niños, a partir de la segunda mitad del siglo XX, tuvo una relevancia particular en los modos de constitución de identidad de las infancias contemporáneas. Sabemos hoy que los chicos y chicas aprenden, conocen el mundo, descubren, se relacionan con el conocimiento, con la información, con el entretenimiento y con el mundo adulto no solo a partir de lo que las familias aportan, no solo a partir de los conocimientos que los libros, la escuela y la cultura escrita en general producen, sino también (y de una manera central) a partir de lo que los medios producen.

En un contexto contemporáneo de globalización y mundialización de la cultura, donde el mercado opera fuertemente a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, estos funcionan como instancias de legitimación cultural, definición de normas y orientación de conductas, estéticas y modos de ser. Los chicos y chicas interactúan en su vida cotidiana con entornos tecnológicos donde configuran sus maneras de ser, de conocer, de aprender, de relacionarse y de estar en el mundo. Celulares, Internet, videojuegos, televisión brindan nuevas experiencias de lo cotidiano, espacios de visibilidad para la conformación de identidades y reconfiguran sus formas de sociabilidad y sus experiencias.

En este marco, la televisión continúa teniendo un lugar central, ya sea a través de su propia pantalla como a través del consumo que chicos y grandes hacen de los contenidos de la televisión en otras pantallas: computadoras, tabletas o celulares.

En este contexto, chicos y chicas establecen vínculos nuevos y cotidianos con los contenidos que las pantallas les ofrecen. La televisión, especialmente, se convirtió en las últimas décadas en

una de las narradoras centrales de nuestras vidas cotidianas y, en ese afán de contar historias, promueve relaciones afectivas con sus audiencias e identificaciones con sus públicos (como destaca Omar Rincón en *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*, de Gedisa, Barcelona, 2006). Chicos y chicas establecen con la TV, los canales, sus personajes, una relación de afecto, de complicidad, de rito cotidiano. La/s pantalla/s no solo contienen imágenes y sonidos, sino también formas culturales, deseos colectivos, necesidades sociales, expectativas educativas, rituales de la identidad. Ya sea a través de un televisor tradicional o de cualquiera de las otras pantallas que vehiculizan sus contenidos.



En un contexto contemporáneo de globalización y mundialización de la cultura, donde el mercado opera fuertemente a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, estos funcionan como instancias de legitimación cultural, definición de normas y orientación de conductas, estéticas y modos de ser.

¿Qué pueden elegir?

Las audiencias infantiles tienen a su disposición, en este escenario, una oferta de contenidos amplia pero no necesariamente diversa. Es muy difícil encontrar propuestas pensadas desde Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú u otro país latinoamericano para los chicos y chicas de nuestros países, donde puedan reconocerse y sentirse representados. Si bien existen experiencias concretas, como lo es el Canal Pakapaka de Argentina, o franjas infantiles en canales de Colombia, Brasil, Ecuador y el reciente IPE de Perú, la mayor parte de los contenidos audiovisuales para la infancia son producidos por cadenas norteamericanas. Esto quiere decir que, en general, los contenidos son pensados para un público local: las casas, las escuelas, los entornos sociales y culturales, los paisajes y escenarios, hasta los animales y las historias tienen poco que ver con los chicos y chicas de América latina. Y no se trata de que la televisión infantil deba relatar historias e imágenes únicamente de sus lugares de origen. La televisión infantil debe **ampliar los repertorios culturales de los chicos y chicas cuando abre una ventana a otros mundos y otras culturas y las pone en diálogo con la propia, cuando combina lo universal con lo local y cuando crea espacios para que los chicos se reconozcan y reconozcan a otros, con otras culturas, otras historias.**

A su vez, la oferta televisiva infantil presenta algunas tendencias mundiales que también atraviesan, por supuesto, a la programación que se ve en nuestros países. El estudio *Children's Television World Wide: Gender Representations*, de la Fundación Prix Jenuesse, que analizó 2.402 horas de TV dirigida a los niños de 24 países (2007), Argentina incluida, advierte, por ejemplo, que la televisión infantil es:

- ▶ **animada:** porque está compuesta principalmente de animación, un formato que puede ser más universal y menos específico culturalmente;
- ▶ **globalizada:** porque el 60 por ciento de los programas que se exhiben provienen de Estados Unidos y el 28 por ciento de Europa;
- ▶ **masculina:** porque de los personajes principales, el 68 por ciento es masculino, una proporción que aumenta cuando los personajes son animales o fantásticos;
- ▶ **blanca:** porque el 72 por ciento de los personajes es blanco, especialmente en el caso de los personajes masculinos y en general cuando son líderes. Las mujeres, con mayor frecuencia, se presentan en grupo, no lideran y cuando aparece un personaje femenino como líder, en general es pelirroja.

Y, sobre todo, la mayor parte de los contenidos producidos por la televisión comercial y globalizada potencian la **representación del niño consumidor**, es decir, un niño interpelado por los medios y el mercado como sujeto activo en el consumo: un consumidor/cliente, una presencia aquí y ahora, con una visibilidad inédita. Un niño/a reposicionado gracias al mercado, que existe como consumidor autónomo, con deseos que impactan en su familia. Pequeños clientes con autonomía de decisión.



¿Por qué producir y realizar contenidos audiovisuales para las infancias?

Quienes están interesados en la producción de contenidos audiovisuales tienen diferentes motivaciones para hacerlo. Algunas podrían ser:

- ▶ Para entretener.
- ▶ Para educar.
- ▶ Para vender productos.

Todas estas motivaciones existen y algunas veces se combinan entre ellas. Ahora, quienes estamos realmente interesados en las infancias y a la vez entendemos la importancia del **acceso a la comunicación como un derecho** y el lugar central de los **contenidos audiovisuales y digitales en la constitución de las identidades infantiles**, tenemos otras motivaciones, por ejemplo:

- ▶ Generar nuevos y otros **sentidos** acerca de lo que es ser niño/niña.
- ▶ **Contar/nos** como nos queremos contar.
- ▶ Ampliar los **repertorios** culturales y ayudar a los chicos y chicas a entender el mundo.
- ▶ Ofrecerles **oportunidades** para expresarse, participar, reconocerse, aprender y divertirse.

Aun de modo desparejo, nuestros países de América latina han comenzado a hacer una televisión con identidad desde su concepto y sus estéticas. Ejemplos como la pionera Tv Cultura de Brasil, Pakapaka de Argentina, Señal Colombia o Canal Once de México son referentes de experiencias de una televisión para la infancia que combina la calidad en la producción, los contenidos y las estéticas con el reconocimiento a nuestras propias narrativas, narrativas en recíproca conexión emocional con la de los chicos y las chicas de este lado del mundo.

En todos estos casos, la producción de televisión infantil tiene premisas muy claras, que en realidad funcionan y son centrales para todos aquellos que trabajamos por para la infancia desde distintas propuestas y experiencias:

- ▶ **Conocer y reconocer a la infancia.** Conocer y reconocer a los chicos es pensarlos como seres sociales determinados históricamente, pensarlos mientras se relacionan con su entorno e influyen en él, en el seno de la familia, la comunidad, la sociedad. Conocerlos en sus casas, sus escuelas, sus calles, sus barrios, sus grupos sociales. Pensarlos como productores de cultura que tienen que ser reconocidos como tales por los medios de comunicación. Los niños son portadores de saberes, de concepciones, de modos de ver el mundo. Tienen inquietudes, deseos, preguntas y cuestionamientos a la sociedad en la que viven. Esto supone entender a los niños como protagonistas, como sujetos que pueden construir y re-significar aquello que reciben a partir de su propio contexto.
- ▶ Diseñar contenidos audiovisuales demanda necesariamente



tener una **mirada sobre la infancia** que sustente ese trabajo que vamos a hacer. Ello implica concebir, también desde los medios, a los chicos y chicas como portadores de historias que enriquecen la vida en común, con recuerdos, vivencias, experiencias, con un pasado, un presente y un futuro por construir. Y pensar a los chicos y chicas como actores sociales en la medida en que son miembros de grupos como la familia, la comunidad, el barrio, sus grupos de pares, etc.; y a la infancia como una forma específica de experiencia en la vida; con una fuerza, una intensidad y una manera particular de estar en el mundo, no como una fase de transición hacia la vida adulta.

- ▶ **Pensar desde la perspectiva de los chicos y chicas.** El protagonismo de los chicos implica incorporar sus voces, sus perspectivas, sus maneras de ser, de expresarse y de vincularse con el mundo. Sus preocupaciones, sus intereses, sus emociones, las preguntas que se hacen, los modos que tienen para procesar la realidad, sus voces y sus actividades son herramientas centrales en la definición de una televisión de calidad que los interpele. No porque los chicos estén en pantalla significa que sean protagonistas o que aquello que hacemos lo hagamos



Las audiencias infantiles tienen a su disposición, en este escenario, una oferta de contenidos amplia pero no necesariamente diversa. Es muy difícil encontrar propuestas pensadas desde Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú u otro país latinoamericano para los chicos y chicas de nuestros países, donde puedan reconocerse y sentirse representados.

desde la perspectiva de los chicos. Hacerlos protagonistas e incorporar sus perspectivas tiene que ver con que sus maneras de ver el mundo, las preguntas que se hacen, sus inquietudes y sus intereses formen parte de la definición de contenidos de una señal infantil o de un programa.

► **Mirar la diversidad.** Tener en cuenta distintas formas de ser niño/a: género, ideas y formas de entender el mundo, contextos sociales y socioeconómicos, orígenes, lenguas.

► Estimular la **creatividad, imaginación, experimentación y descubrimiento.** Invitar a hacerse preguntas, investigar, cuestionar.

► Promover **autoestima e integridad**, teniendo siempre presente el respeto por la diferencia.

► Generar la inclusión de **identidad locales y culturas** propias de la región. Poner en pantalla a nuestras infancias y sus múltiples experiencias de ser niño/a.

► Promover representaciones que contemplen la **diversidad y equidad de género.**

► Impulsar el **juego como derecho**, promover la diversión y el disfrute del tiempo libre, más allá de la pantalla.

► Establecer un **diálogo** con distintos ámbitos de la vida de los chicos y chicas. No solo con la escuela, sino también con sus familias, el barrio, los clubes, las calles y los espacios que habitan.

► Reconocer a la infancia como un **desafío complejo**, una etapa atravesada por las preocupaciones, los desafíos y conflictos, alejada de la mirada edulcorada atrapada en una falacia en torno a la inocencia de la niñez.

Los contenidos audiovisuales tienen el deber de **ampliar los repertorios culturales** y evitar la permanente repetición de estereotipos y miradas homogéneas de la infancia, que no logran representarla. Está claro que la televisión es placer, entretenimiento y goce. Pero también debe estar claro que hacer contenidos para chicos es un compromiso y una responsabilidad.

El desafío para quienes hacen contenidos audiovisuales para las infancias, pero también para quienes trabajan con las infancias en educación, es volver a mirar una y otra vez a los chicos y chicas, entender quiénes son, cómo son, qué desean, qué necesitan, con qué se divierten. Pero además indagar, buscar, proponer, para acercarles más y mejores contenidos desde una mirada respetuosa de sus identidades y derechos.



LAS ABUELAS DE PLAZA DE MAYO Y EL DERECHO A LA IDENTIDAD. LOS NIÑOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE DERECHOS

ESTE ORGANISMO, NACIDO EN 1977, TRABAJA JUNTO A LAS ESCUELAS CON DIVERSOS PROPÓSITOS: POR UN LADO, EN RELACIÓN CON LA BÚSQUEDA DE BEBÉS SUSTRÁIDOS DURANTE EL TERRORISMO DE ESTADO, HOY YA ADULTOS Y PADRES. PERO ADEMÁS, COMO PARTE DE SU TAREA INTEGRAL EN FAVOR DEL DERECHO A LA IDENTIDAD PARA TODOS LOS CHICOS DEL PAÍS.

por **NATALIA SGANDURRA**. Profesora de Nivel Inicial. Participó como integrante del equipo técnico de la Dirección de Educación Inicial en la elaboración de propuestas para la primera infancia sobre Memoria, Derechos Humanos y Derecho a la Identidad.

por **MELINA D. VARELA**. Profesora de Nivel Inicial. Profesora y licenciada en Ciencias Antropológicas. Participó como integrante del equipo técnico de la Dirección de Educación Inicial en la elaboración de propuestas sobre Memoria, Derechos Humanos y Derecho a la Identidad.

por **IRENE STRAUSS**. Desde 1999, integrante del equipo de difusión de Abuelas de Plaza de Mayo. Desde 2003 es responsable de educación de Abuelas de Plaza de Mayo



Derechos fundamentales como la libertad, la alimentación, la vivienda digna, el trabajo, la salud, la educación, son fáciles de comprender y apreciar, no requieren de grandes explicaciones para que se entienda su razón. Sin embargo, hay un derecho fundamental que no se observa a simple vista, tal vez porque es tan obvio que pareciera no tener que explicitarse. Nos referimos al derecho a la identidad: el derecho a ser uno mismo, a saber quiénes somos y de dónde venimos.

Tal como sostienen numerosos autores, la identidad es un proceso que se reafirma y reestructura a lo largo de toda la vida. Las experiencias de la niñez, los afectos, las relaciones cercanas, las dificultades y las oportunidades forman parte de la construcción de nuestra propia forma de ser. La identidad se va configurando a partir de las múltiples identificaciones que ponemos en juego en interacción con los otros. Seguramente tenemos rasgos que hemos tomado de otros, pero cuando se incorporan a nosotros, se modifican, se entrelazan con otras características que nos hacen diferentes de los demás.

Por lo tanto, la identidad no es algo fijo e inmutable, sino que se va modificando y entretejiendo a partir de la relación con los otros, se construye dentro de una familia, de la escuela, una comunidad, una nación, e incluye características como la filiación (ser hijo de), el género, la etnia, las opciones culturales, religiosas y políticas, entre otras. De allí su carácter dinámico y relacional. En este sentido, cabe destacar que el ejercicio de los derechos y las construcciones identitarias se enmarca en procesos sociales más amplios. En este punto, nos referimos específicamente a lo ocurrido en nuestro país durante el terrorismo de Estado, donde fue el mismo Estado el que violó este derecho a través de un plan sistemático de sustracción de la identidad de los niños. Este hecho histórico puso en evidencia que el derecho a la identidad debía ser explicitado para que fuera considerado un derecho humano fundamental y, por lo tanto, como tal, una responsabilidad de los Estados garantizarlo.

Abuelas de Plaza de Mayo es una organización no gubernamental, creada en 1977, cuyo objetivo es localizar y restituir todos los niños desaparecidos por la última dictadura argentina a sus legítimas familias. Desde sus orígenes, concibieron su lucha en clave de derechos. Y en ese recorrido, el impacto de su lucha en materia de legislación sobre la niñez ha sido decisivo a escala mundial.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas en 1989, incluye los aportes de las Abuelas en sus artículos 7, 8 y 11. En ellos se establece que la identidad es un derecho para todos los niños del mundo:



Tal como sostienen numerosos autores, la identidad es un proceso que se reafirma y reestructura a lo largo de toda la vida. Las experiencias de la niñez, los afectos, las relaciones cercanas, las dificultades y las oportunidades forman parte de la construcción de nuestra propia forma de ser.

Artículo 7°:

1. El niño deberá ser registrado inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde este a su nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.
2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8°:

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el Derecho del Niño a preservar su Identidad, incluida nacionalidad, nombre y relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.
2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de alguno de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

Artículo 11°:

1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.
2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concentración de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

En septiembre de 1990, se incorporó la Convención Internacional al derecho interno argentino y, en 1994, quedó definitivamente incorporada a la Constitución nacional.

En 2004 se declaró el 22 de octubre Día Nacional del Derecho a la Identidad y se incorporó como efeméride en el calendario escolar.

La construcción social del derecho a la identidad tuvo un nuevo capítulo cuando, en el año 2005, la lucha de las Abuelas y de otros organismos que trabajan por los derechos de la infancia logró que fuera sancionada la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (ley 26.061). Esta ley modifica de forma sustancial la mirada sobre los niños, que dejan de ser objetos de derecho para transformarse en sujetos de derecho.

¿Por qué las Abuelas van a las escuelas?

En las primeras épocas, las Abuelas iban a las escuelas porque eran los sitios donde encontrar a sus nietos, luego fueron a las universidades y convocaron a sus nietos en los ámbitos más diversos. Hoy ya son adultos y las escuelas vuelven a ser lugares de búsqueda, porque la mayoría ya son padres y sus hijos son los bisnietos de las Abuelas. Es la cuarta generación, ya que el delito se perpetúa en la descendencia, entonces esos niños también ven lesionado su derecho a la identidad.

La idea de estar en las escuelas tiene múltiples objetivos.

Por un lado, siempre está la esperanza de que alguno de los alumnos sea bisnieto de las Abuelas y que lleve a su hogar lo trabajado en la escuela y que su inquietud sea tomada en consideración por quienes son sus padres, provocando nuevas reflexiones y preguntas no eludibles que permitan el comienzo de su búsqueda.

Por otro lado, sabemos que cuando hoy se da una restitución se afecta a toda la familia y repercute en toda la sociedad. Antes era el/la nieto/a que tenía que reordenar toda su vida a partir de la verdad, ahora también son los hijos. Trabajando en la escuela la problemática de Abuelas también se les allana el camino.

Hay varias anécdotas, que cuentan los últimos nietos, acerca de cómo la escuela y contenidos del canal Pakapaka ayudaron enormemente a explicarles a sus hijos qué es esto de la restitución de identidad.

Pero, además, para las Abuelas entrar en las escuelas es formar para el Nunca Más. Además de la búsqueda de sus nietos y bisnietos, las Abuelas asumieron la responsabilidad de luchar por los derechos humanos en general y por el derecho a la identidad en particular. Entendemos que los derechos humanos son conquistas sociales. Son siempre el resultado de las acciones de las personas y –en consecuencia– al transmitirlos se afianzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. La educación como transmisión de estas luchas es fundamental para garantizar los derechos, preservar y construir prácticas democráticas. Consideramos que ese camino se debe iniciar desde el primer contacto que los niños tienen con el Estado, que es en el Jardín de Infantes.

¿Por qué trabajar el Derecho a la Identidad en los jardines de infantes?

La primera respuesta que se nos viene a la mente es: ¿y por qué no?

Sabemos que no es fácil ingresar con estos temas a la escuela. Existieron y siguen existiendo resistencias que se expresan de distintas maneras cuando escuchamos afirmaciones como: “Los chicos van al jardín para jugar”; “No son temas para tratar en la escuela”; “Si van a hablar de eso, me avisan porque ese día no mando a mi hijo a la escuela”, o surgen preguntas como: “¿No son muy chicos para entender estos temas?”, “¿Tratar estos temas no es hacer política en la escuela?”. Consideramos que estos interrogantes responden más a los prejuicios de los adultos que a los intereses de los niños.

Durante 40 años, desde que las Abuelas comenzaron a reunirse, la sociedad fue construyendo distintos sentidos simbólicos en torno a las nociones de nieto, abuela, identidad. Hoy, cuando oímos en cualquier medio la noticia “Las Abuelas encontraron otro nieto”, todos en la Argentina sabemos de qué se está hablando. Incluso es manifestado en las salas de los jardines de infantes cuando, en una ronda, algún niño comenta que escuchó esa o alguna otra noticia que los preocupa o entre ellos comparan informaciones que circulan en las casas, en los medios. Esas construcciones de sentido ingresan a la escuela, y la pregunta es qué hacen los maestros con esa información.

Nos preguntamos: ¿la función de la escuela es proteger a los niños de la realidad, o darles herramientas para que aprendan a vivir dentro de ella? La escuela tiene la responsabilidad de construcción de ciudadanía. Lo que implica, entonces, la construcción de espacios de reflexión, diálogo e intercambio responsable, y también en torno a la problemática de la identidad.



Pero... ¿no son muy chicos para tratar con ellos estos temas?

Ciertos temas que la escuela –y, en este caso, el Jardín de Infantes– deja “vacantes” llegan a los niños de todos modos, desde la industria cultural, desde los medios, desde las redes. A modo de ejemplo, algunas de las películas y programas de televisión sí se atreven con algunas de estas temáticas; así, muchas ficciones giran en torno a la sustracción de identidad, la sustitución, la mentira, el cambio, el ocultamiento, como por ejemplo *La era del hielo 2 y 3*, *Enredados (Rapunzel)*, entre muchas otras. Por otro lado, los medios de comunicación, como la radio, TV, internet, son de consumo cotidiano y los niños tienen acceso a esta información que traen a la escuela. A su vez, conocen y entienden valores como la justicia, la verdad, la libertad. El derecho a la identidad está profundamente ligado al derecho a la verdad, a la inclusión y a la libertad. Entonces, nos preguntamos por qué nos resulta tan obvio que un niño de 3, 4 o 5 años puede comprender el valor de patria y de libertad, cuando se celebra el Cruce de los Andes, o se festeja el 25 de Mayo con el primer Cabildo Abierto, y se trabajan ideas vinculadas con la revolución, independencia, pero a su vez, no resulta tan obvio y en algunos casos pensamos en lo conflictivo que puede ser trabajar sobre la identidad como derecho, el derecho a conocer la verdad sobre nuestros orígenes. Muchos niños viven hoy en familias ensambladas, o con familiares que los crían y ellos tienen derecho a saber quién es quién en su familia, y si son adoptados, que sea

en el marco legal que garantiza sus derechos, y que sea siempre desde la verdad.

Por ello, creemos fundamental el rol del docente como mediador cultural en relación con sus conocimientos y puesta en práctica de los valores democráticos desde una perspectiva de derechos. Maestros que diseñen propuestas concretas para trabajar el derecho a la identidad y, a su vez, con una escucha atenta e información suficiente para abordar y profundizar cuando, por ejemplo, en el jardín, algún niño cuenta que fue a una marcha por la memoria, para defender determinados derechos o que las Abuelas encontraron otro nieto, etcétera.

En este sentido, desconocer las características propias de la enseñanza a niños pequeños conlleva distintos riesgos. Por un lado, simplificar de tal modo el contenido que se pretende enseñar puede obstaculizar su comprensión al momento en que los niños están en condiciones de aprender sobre ellas, unos años más adelante. Por otro, confiar en que los aspectos declamativos de un contenido bastarán para su apropiación contradice la idea del aprendizaje como construcción. En esta concepción se asientan muchas prácticas tradicionales del Jardín, que abusan del verbalismo creyendo que “hablar” o mencionar un tema es sinónimo de enseñar.

A lo largo de las trayectorias escolares habrá muchas oportunidades de construir ideas en torno al pasado, la memoria, la construcción de derechos, y de volver sobre ellas posteriormente, en todos los niveles educativos, profundizándolas, complejizándolas y avanzando en su aprendizaje.

Durante 40 años, desde que las Abuelas comenzaron a reunirse, la sociedad fue construyendo distintos sentidos simbólicos en torno a las nociones de nieto, abuela, identidad. Hoy, cuando oímos en cualquier medio la noticia “Las Abuelas encontraron otro nieto”, todos en la Argentina sabemos de qué se está hablando.

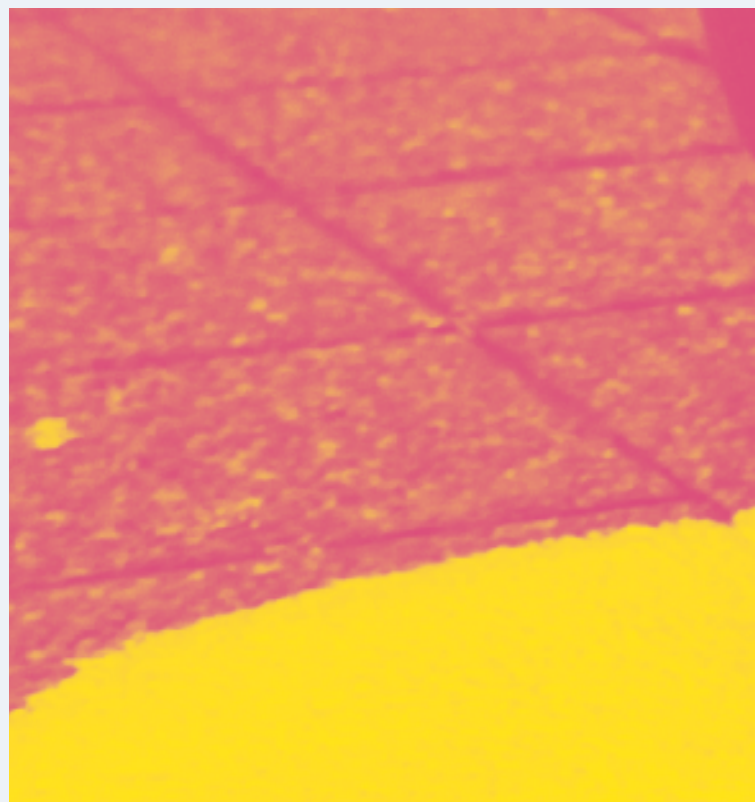
¿Tratar estos temas no es hacer política en la escuela?

Decimos que la tarea de educar es un hecho político, porque siempre implica tomar una decisión al abordar o no una temática en la escuela. Elegir el tratamiento o no de determinados temas, enseñar o no enseñar ciertos contenidos, constituye una decisión política. Es decir, “no hablar” de ciertos temas también es hacer política. De esta manera, cobra importancia el modo de abordaje cuando se trata de niños pequeños, teniendo en cuenta las acciones u omisiones en relación con lo que se dice y lo que no se dice. Si se trabaja en equipo, de qué manera se incluye a las familias y a la comunidad en la tarea.

Como sostienen numerosos autores, los niños suelen estar al tanto de cuestiones sociales y políticas y dan cuenta de aquellas que les resultan significativas. Según Robert Coles (*The Political Life of Children*, de 1986, Smith, Anne Maharie. “Los niños de Loxicha, México: exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación”, de 2007), “el hecho de que los niños no tengan derecho a voto no significa que estén apartados o aislados de la vida política” (Coles, 1986 en Smith, 2007: 183). Somos los adultos los que construimos la concepción de infancia con que abordamos a los niños. Las concepciones hegemónicas sobre la niñez suelen construirlos a partir de la carencia de ciertas características adultas –inocentes, dependientes, entre otras–, donde los niños suelen ser conceptualizados como ajenos a cuestiones adultas, entre ellas, las referidas al ámbito político.

Abordar este tipo de temáticas con los niños más pequeños resulta un verdadero desafío. Implica revisar y problematizar imágenes compartidas socialmente y, muchas veces, cristalizadas en las prácticas cotidianas: sobre cómo se concibe a los niños, qué temas se consideran pertinentes o no para trabajar con ellos, cómo se imagina el momento de incorporar nuevas

propuestas en torno a temáticas que suelen ser evitadas. Estos abordajes requieren de la revisión de la calidad y cantidad de información que se les brinda, pero también del conocimiento por parte de los docentes de los saberes que los niños portan en relación con distintas temáticas cuya información circula en ámbitos familiares y comunitarios donde los niños participan. También supone un trabajo previo de la escuela, de los equipos docentes para discutir y acordar el modo de abordaje.



En las primeras épocas, las Abuelas iban a las escuelas porque eran los sitios donde encontrar a sus nietos, luego fueron a las universidades y convocaron a sus nietos en los ámbitos más diversos. Hoy ya son adultos y las escuelas vuelven a ser lugares de búsqueda, porque la mayoría ya son padres y sus hijos son los bisnietos de las Abuelas.

¿Cómo proponen llevar adelante el trabajo sobre derecho a la identidad con los niños?

En principio, no se trata de transmitir “datos duros”, información cruda o innecesaria, sino de construir sentido teniendo en cuenta las inquietudes que manifiestan. Poder responder a sus preguntas de manera genuina, generar estos espacios de reflexión e intercambio, con la apertura necesaria para que surjan preguntas y también ser claros cuando no tenemos respuestas certeras



frente a ciertos interrogantes. Poner en palabras las preocupaciones y temas que nos atraviesan como sociedad, como lo es el derecho a la identidad en la construcción de ciudadanía.

A modo de reflexión, nos parece importante señalar que la idea de identidad no se agota en llamar a los chicos por su nombre o usar carteles con el nombre escrito de cada uno. Estas actividades se vinculan con la alfabetización inicial; pensarlas también desde el marco de la idea de identidad supone dar un espacio para compartir los sentidos e historias de cada nombre, de cada persona y la comprensión de la identidad como un derecho. Y en este sentido el ser parte de una construcción grupal, familiar, y entenderse parte de una comunidad que también construye su identidad.

La identidad como derecho se comprende dentro del contexto histórico que dio origen a su formulación como derecho. Algo para destacar es que, antes que trabajar con los niños, es importante formar a los docentes, los adultos responsables de educar a los niños con perspectiva de derechos.

Como síntesis y frente a la pregunta sobre cómo abordar el derecho a la identidad, la verdad, la memoria y la justicia con los niños más pequeños, las Abuelas de Plaza de Mayo vienen trabajando hace más de 15 años en el desarrollo de material para los docentes y especialmente en la formación docente, junto al Ministerio de Educación de la Nación, junto a sindicatos docentes y a colectivos de educadores de todo el país.

Uno de estos materiales es la colección “Las abuelas nos cuentan”, que fue reeditada varias veces y distribuida en las escuelas primarias y los jardines de todo el país entre 2005 y 2013. La misma fue pensada para alumnos de nivel inicial y primario e incluye obras literarias de ocho autores argentinos, un DVD con recursos audiovisuales y un cuadernillo para docentes de ambos niveles. Aunque la colección está actualmente agotada se puede consultar en la página web de Abuelas (<https://www.abuelas.org.ar/noticia-difusion/las-abuelas-nos-cuentan-7>).

En la página web se encuentran varios recursos más para trabajar identidad con los más pequeños. (<https://www.abuelas.org.ar/item-difusion/nivel-inicial-y-primario-16>)

En definitiva, las Abuelas creemos que educar en Derechos Humanos requiere necesariamente de un compromiso colectivo. Requiere de educadores que se posicionen críticamente frente a la realidad, con conciencia histórica, con compromiso político para reconstruir nuestra memoria colectiva, para que las nuevas generaciones asuman como propia la tarea de que Nunca Más en la Argentina, ni en el mundo, se repitan hechos tan aberrantes como los que nos tocó sufrir, y que luchen para que existan condiciones de verdad y justicia para todos.

vocesenelfenix.com