Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
37

2012

Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina, por Patricia Redondo,

Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs 6 a 16

Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina

PATRICIA REDONDO*

Haciendo caminos…

> "*Han pasado más de sesenta años desde entonces. Pero todo está en mi memoria. Cuando años más tarde, ya estudiante de Ciencias de la Educación, revisamos las realizaciones de la Escuela Nueva en nuestro país, comprendí que el Jardín había sido un enclave privilegiado de esta corriente. Pero sobre todo hoy, viendo la situación de la niñez en Argentina, sueño con que los niños del presente puedan tener una institución pública y gratuita que los atienda del modo integral que lo hizo aquel Jardín…*"
>
> Susana Barco

La educación inicial en la Argentina ocupa un lugar destacado en la historia de la educación de nuestro país, desde las salas cunas de Sarmiento hasta las escuelas infantiles y jardines de infantes de hoy, es largo el camino transitado. Las primeras instituciones organizadas bajo la influencia froebeliana sellaron una impronta y una identidad que configuraron las escenas fundantes de la educación infantil[1]. Como una primera pincelada, en los jardines pioneros, por ejemplo de la provincia de Buenos Aires, las maestras ensayaban sus prácticas en reuniones de personal antes de aplicarlas en las aulas y era condición para ello que expresasen y transmitiesen un vínculo con el arte para desempeñarse con éxito. Las orquestas infantiles, los coros, matizaban la vida cotidiana de los niños y niñas que desde edades tempranas tenían oportunidad de aprender en los jardines de infantes[2].

A lo largo de su historia, en especial a mediados del siglo XX, los jardines de infantes ya definían un territorio escolar permeable a las novedades e influencias pedagógicas, incluso de aquellas provenientes del campo de la psicología traducidas como enunciados educativos. Búsquedas pedagógicas y didácticas se combinaban con la necesidad de impulsar las creaciones de los jardines de infantes como también la conformación del propio Nivel Inicial.

Hacia un estado de situación

El propósito de este artículo está lejos de desarrollar de manera exhaustiva un estado de situación de la educación inicial en la Argentina pero sí se propone de manera sintética señalar aquellas cuestiones que enmarcan lo que acontece hoy en términos de políticas educativas dirigidas a la primera infancia. Se propondrá una mirada cualitativa con el objeto de trazar unas líneas que definan los principales problemas que es necesario abordar en el presente en diálogo con el porvenir.

Los avances en el terreno de la jurisprudencia y de las políticas públicas dirigidas a la infancia en los últimos años son relevantes. En términos jurídicos, a veinte años de la Convención por

* *Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; Investigadora principal, Área Educación, FLACSO Argentina; Prof. Adjunta de Fundamentos de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata. E-mail: redpatricia@gmail.com

los Derechos de los Niños y Niñas, se suman la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes[3] y la Ley de Asignación Universal, entre otras, que marcan una orientación clara en la dirección de reparar los efectos de la pobreza que tuvo en la infancia uno de los rostros más traumáticos del desamparo. Asimismo, la reducción de los índices de pobreza extrema y las políticas sociales que atienden a los niños y niñas pequeños, presentan por primera vez en las últimas décadas otro horizonte posible.

En el terreno educativo, un dato insoslayable se ha visto reflejado en el reconocimiento del Nivel Inicial como una unidad pedagógica en la Ley Nacional de Educación, resultando el primer escalón del sistema educativo. Como así también, la inclusión de la categoría universalización junto con la de obligatoriedad de las salas de 5 años que sancionó la Ley Federal. Esta última cuestión representa un punto sensible para los docentes de la educación inicial, que todavía produce efectos que tensionan la especificidad de sus propuestas educativas y profundizan debates no saldados aún al interior del campo pedagógico de la educación infantil.

El término obligatoriedad[4] incluido por primera vez en la LEF, situó un primer debate referido sobre el para quién se prescribe la misma. Si era el Estado el que se ve obligado por ley a garantizar la prestación educativa o, por el contrario, si son las familias las que están obligadas a enviar a los niños y niñas de 5 años al jardín de infantes. Si se curva la vara para un lado u otro, el carácter de las políticas educativas dirigidas a la primera infancia asume sentidos incluso opuestos. A modo de ejemplo, si está dirigida al Estado, el mismo tiene que planificar y garantizar a corto, mediano y largo plazo la expansión del nivel en función de la cobertura[5] y las proyecciones futuras respecto al crecimiento demográfico de la sociedad atendiendo prioridades en clave de igualdad.

En sentido contrario, si la obligación es de las familias se produce un desplazamiento discursivo que ubica una vez más a los grupos familiares como responsables primeros de la atención educativa de sus hijos. La actual Ley Nacional de Educación asume el primer rasgo. Sin embargo, es contradictoria en sí misma, ya que ubica al Nivel Inicial en su justa dimensión al incluir la categoría de universalización junto con la de la obligatoriedad, pero al mismo tiempo enuncia que las familias son el agente natural y primario de la educación[6].

Este enunciado casi obvio, condensa uno de los importantes debates que atraviesan la educación temprana, y que ubica en sus antípodas al pensamiento religioso de los sectores más conservadores con aquel que sostienen otros actores, entre ellos, los sindicatos docentes y movimientos sociales. Definida la educación como bien social y al Estado como su garante, es justamente este último el responsable de la educación de los niños y niñas desde que nacen. Los recursos y políticas que se diseñan y ejecutan varían significativamente de acuerdo a este punto de partida tanto en nuestro país como en el concierto de países latinoamericanos.

Otro de los debates que provocó en su momento la sanción de la obligatoriedad de la sala de 5 años se tradujo en el plano pedagógico en una preocupación por sus efectos. El temor se circunscribió a la posibilidad de que se produjese una *primarización del Nivel Inicial*. Desde principios de los noventa, se acentuó la distancia entre las políticas nacionales y las prácticas educativas instituidas en los jardines de infantes que evidenciaron quiebres significativos al interior del campo. Entre ellos, una polarización entre quienes suscribían y adherían al cambio curricular llevado a cabo por la reforma educativa de los noventa, y quienes se oponían apelando a las tradiciones pedagógicas, entre estas las referidas al papel del juego, que se verían diluidas por los nuevos contenidos. Si bien no existe una corroboración empírica es posible afirmar que, a partir de los noventa, al mismo tiempo que se uniformaron las prácticas educativas del Nivel Inicial con el cambio curricular, también se acentuó su heterogeneidad. A las propias variaciones de toda construcción curricular, se le sobreimprimieron las tensiones propias del desarrollo desigual del Nivel Inicial a lo largo de su historia.

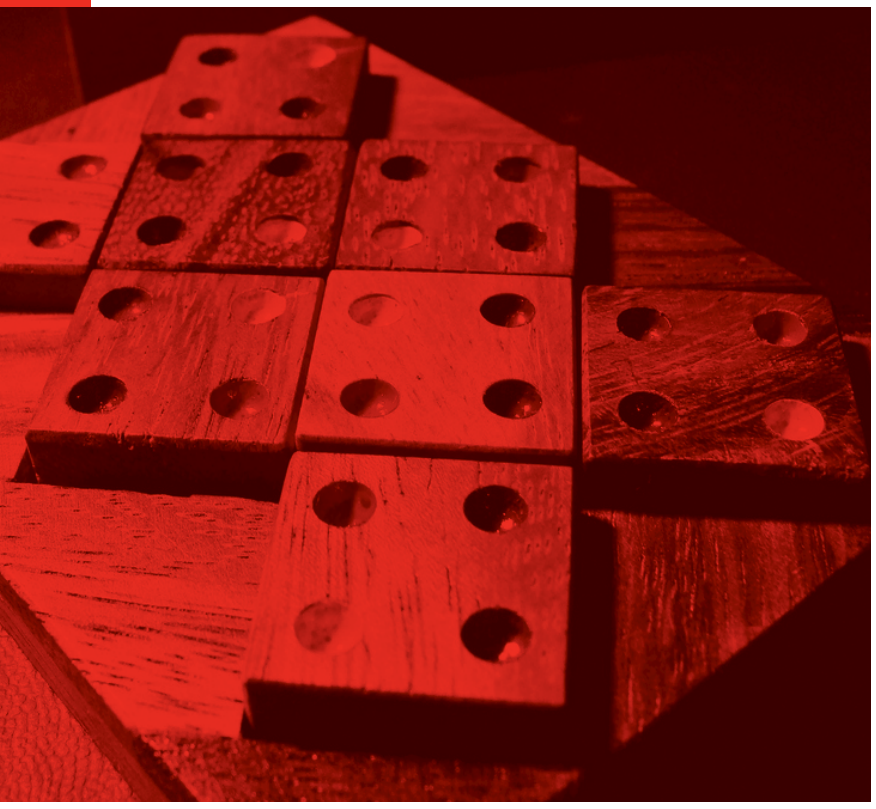
En la actualidad es probable que estemos frente a un proceso de hibridación de saberes y prácticas educativas que se diferencian y mezclan de acuerdo a un conjunto de variables, entre ellas los desarrollos curriculares singulares de las jurisdicciones, la historia de la institucionalización de la educación temprana, los niveles de formación, experiencia y sindicalización de los do-

centes y las representaciones imaginarias sobre los contextos en que se hallan las instituciones.

Otro elemento de análisis se vincula con la cobertura del Nivel Inicial, al día de hoy el avance más importante se observa en el acceso a las salas de 5 años que alcanza prácticamente tasas de universalización, no así ya en los 4 años y en los otros niveles etarios[7]. Por una parte, se han obtenido logros importantísimos de atención educativa y, por otra, en el otro extremo, en la atención educativa de los 45 días a los 2 años cumplidos, la mayor parte de la prestación está por fuera del sistema educativo.

> "*En lo concerniente a la oferta de servicios, puede constatarse un panorama de situación muy heterogénea. En gran medida esta oferta se encuentra cubierta por el sector privado no oficial, organizaciones de la sociedad civil o incluso por agrupamientos espontáneos*" (Unicef, 2011).

La brecha se acentúa entre la ampliación de la obligatoriedad y el achicamiento de la intervención de las autoridades educativas sobre la educación de 45 días hasta los 2 años cumplidos, en especial en los sectores más desfavorecidos.



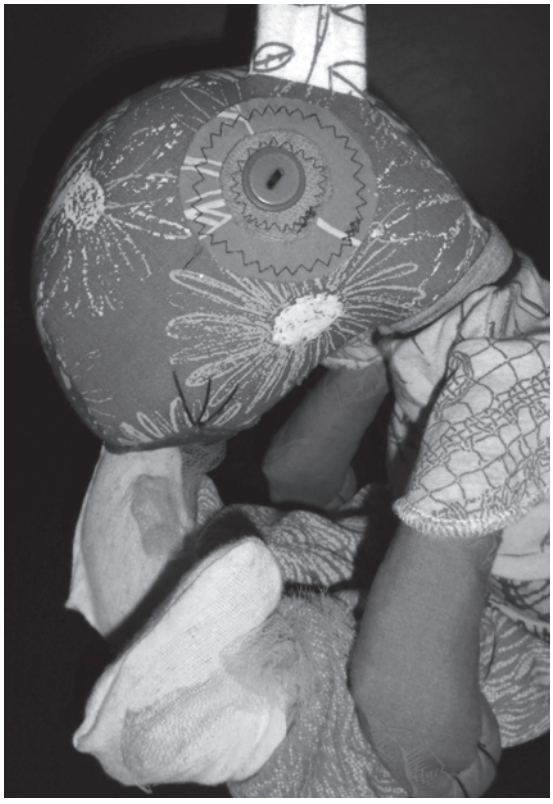
"Rompecabezas" por Gala Medina.

El panorama actual es complejo, la cantidad de oferentes de educación maternal y al mismo tiempo su insuficiente prestación, requieren profundizar la articulación entre ministerios, programas y planes, jurisdicciones, movimientos sociales, entre otros, en función de la resolución de esta cuestión. Los intentos en este sentido consolidan políticas de carácter nacional pero dejan pendiente una decisión principal: ¿quién timonea el barco de la educación maternal? Un debate amplio, plural y democrático puede constituirse en el marco necesario para producir un salto cualitativo en el terreno de las políticas dirigidas a la educación temprana que incluya una reflexión política sobre la persistencia de las "*marcas del proceso de diferenciación social, que distanció dramáticamente la experiencia de niños de distintos sectores sociales*" (Carli, 2006, pág. 29).

En esta dirección, otro de los aspectos claves a considerar que incide directamente en la calidad de la educación infantil, se refiere a la cuestión de la regulación de aquellos servicios, instituciones, experiencias, que participan de la educación de los primeros años. Vemos con preocupación la multiplicación de una oferta educativa y social desregulada. Si bien hay iniciativas parlamentarias en marcha, a la fecha, nuestro país no cuenta con ningún organismo ni legislación que ordene y regule la atención educativa temprana, la falta de un registro único de instituciones a nivel nacional y el establecimiento de las condiciones para abrir espacios que reciben a niños pequeños, acota las posibilidades de intervención del propio Estado. La falta de relevamientos rigurosos horada la potencialidad de políticas públicas en marcha dirigidas a la infancia. Modificar los puntos de partida educativos, sociales, culturales desde el inicio sigue siendo aún una deuda interna con la infancia en la Argentina. Una lógica de programas y planes, presenta al Estado actuando en andariveles paralelos sin que estas políticas logren alterar definitivamente las condiciones de existencia de la niñez pobre en la Argentina.

Cabe destacar que esta problemática es de larga data y establece una primera divisoria de aguas, entre los jardines comunitarios por un lado, y los estatales por el otro. Sin embargo, esta línea es por lo menos difusa y no explica el universo complejo y heterogéneo de la educación infantil en la Argentina, ya que existen formas comunitarias de atención que cuentan con subsidios estatales pero hay una innumerable cantidad de jardines privados que están por fuera de toda regulación y que funcionan amparándose en esta ausencia estatal. Los mismos asumen rasgos similares a las experiencias comunitarias, pero son producto y reflejo de la mercantilización del cuidado y educación infantil, sobre todo en los territorios de mayor desigualdad social.

A más de diez años de iniciado el siglo XXI, la falta de regulación estatal representa el problema más serio que atraviesa la educación inicial en la Argentina. La multiplicidad de formas de atención educativa sin la mirada del Estado, produce casi con certeza un empobrecimiento de la experiencia social y educativa de la niñez desde los primeros años de vida e, incluso, situaciones de maltrato infantil institucional. El funcionamiento de la atención temprana requiere de una inversión económica significativa, desde los bebés hasta los niños y niñas de 5 años, los cuidados de los espacios físicos, las características de los materiales, la calidad de los educadores, su formación permanente, la necesidad de equipos de profesionales, entre otras condiciones, son imprescindibles para efectivamente sostener que la educación es un derecho de la primera infancia que teje una urdimbre de sostén para las nuevas generaciones.



Educar a los más pequeños necesita tanto de un conjunto de condiciones materiales indispensables, como de formación permanente de quienes cumplen la función de enseñar. El insuficiente control y la ausencia de una legislación que reglamente y funcione como garante de la educación por parte del Estado, reproduce matrices de profunda desigualdad, una lógica doméstica y privada predomina estableciendo relaciones tutelares con los grupos familiares, especialmente con las mujeres que necesitan dejar a los niños y niñas en algún lugar mientras salen a trabajar. Variables como la cantidad de niños y niñas por adulto, las condiciones del espacio, la alimentación, los recursos simbólicos disponibles, entre otras, son aspectos que por momentos, ubican a la educación temprana más ligada a la "guarda" y al "disciplinamiento" precoz que a la posibilidad real de consolidar experiencias ciudadanas tempranas en términos de ciudadanías plenas. Asimismo, las dificultades para sostener los esfuerzos de los jardines comunitarios son enormes, parte de la tarea de las coordinaciones de los mismos se dedica a ello.

La necesidad de anudar en un ramillete las políticas que aseguren una mayor presencia estatal, sobre todo del ámbito educativo, puede ser argumentada desde diferentes campos, también desde la filosofía política. La ética de la natalidad, la condición humana del nacimiento (Arendt, 2007) ubica una responsabilidad pública y política con *los nuevos* indelegable. Desde el punto de vista que se enuncia enfatizaremos que aquellos espacios a los que el Estado no alcanza a llegar pueden abrir experiencias educativas virtuosas o, en sentido contrario, reproducir aún más la posición desigual de niños y niñas en nuestra sociedad. Son muy numerosos

Por Ma. Alejandra Sendón.

los ejemplos que lo demuestran y que a veces aparecen en las pantallas televisivas cuando un hecho en un jardín puede venderse como noticia.

La continua llegada de *los nuevos* nos interpela a responder a la llamada (Larrosa, 1998), a pesar de ello el *inicio de lo inicial* otra vez queda entrampado en dicotomías excluyentes para unos, en viejas fórmulas de asistencialismo y segregación de la niñez más pobre, para otros; un amplísimo abanico de oportunidades potenciado por el mercado. Esta falsa dicotomía representa un núcleo duro de la educación de la primera infancia, las políticas en marcha deberán insistir en esta cuestión para desarticularla.

Un tercer y último aspecto que se desea señalar se refiere a la relación entre las formas de lo escolar y la primera infancia. La crisis de los formatos escolares tradicionales es un tema abordado por el campo de la pedagogía de manera exhaustiva (Pineau, 2001; Gagliano, 2007). No es propósito de este artículo avanzar sobre esa dirección, pero sí pensar que el Nivel Inicial de acá a diez años alcanzará una importante expansión y ello representa una oportunidad para inventar, producir y explorar otras formas de lo escolar.

Cabe señalar que este primer eslabón del trayecto educativo, en la medida en que su desarrollo era más limitado, gozó de algún modo de cierto margen de libertad en sus producciones pedagógicas e institucionales que le permitieron atesorar experiencias alternativas de un enorme potencial educativo. Si bien la organización del tiempo y del espacio adquirió la forma escolar más clásica, se sumaron otras modalidades institucionales que asumieron dinámicas en relación a las comunidades más acordes a las necesidades a ser atendidas y a los sentidos educativos de la propuesta. Basta nombrar las escuelas infantiles creadas por Hebe Duprat en la ciudad de Buenos Aires, las secciones rurales itinerantes, los jardines de infantes independientes, nucleados, integrados, jardines rodantes, entre otros.

En la actualidad, la ampliación de secciones del Nivel Inicial o jardines de infantes asumen una impronta muy similar a las instituciones de nivel primario tanto en sus formatos como en el terreno de las prácticas. Por un lado, se acentúan los rituales formales con un efecto precoz de docilización de los cuerpos: es frecuente observar en la vida cotidiana de las ciudades, niños y niñas muy pequeños cargando mochilas escolares desde edades muy tempranas como efecto de una temprana escolarización. La idea y potencia de lo inicial, se traduce más en una llegada a la voracidad del dispositivo escolar que, en contrapunto, al *bienvenir* primero de lo educativo a la vida de los niños alojándolos en formatos pensados en términos de hospitalidad. Con la llegada a la escuela se pondera el aula o la sala como el espacio privilegiado para la enseñanza casi de forma excluyente y se desplazan formas más lúdicas de organización del tiempo y del espacio, de exploración y experimentación pedagógica que caracterizaron en otros momentos a la educación temprana.

A modo de hipótesis, en aquellas provincias donde el acceso al Nivel Inicial se reduce solo a las salas de 5 años con el objetivo de prepararlos para el primer grado, se producen prácticas que formatean las conductas de los niños y niñas de acuerdo a las normas del nivel subsiguiente. Incluso vuelve a circular una vieja idea que se intenta maquillar como novedad, que consiste en dar tarea a los niños de 5 años para que se les facilite la escolaridad en el primer grado. La idea de preparación, que se consideraba superada, adquiere hoy un nuevo espesor producto en parte de rutinas y repeticiones en las prácticas educativas de los jardines de infantes, pero también como modo/valla de evitar el fracaso escolar de los niños y niñas en especial de los sectores populares. Se improvisan normativas que alejan a la educación inicial de los verdaderos debates pedagógicos pendientes que a futuro deberán ocupar el centro de las políticas educativas.

Es un tema paradojal, ya que en ocasiones en zonas rurales, donde las visitas de las supervisiones son muy distantes entre sí, donde la mirada de la comunidad no es tan próxima, es decir lugares que por su ubicación geográfica disponen de una mayor autonomía, se reproduce con frecuencia lo más rígido de las formas de lo escolar y despojan la experiencia de la educación temprana de su carácter exploratorio del mundo, los mundos.

Las formas de lo escolar, reflejan disputas pedagógicas. Es deseable imaginar que más que re-

forzar continuidades, atendiendo a la singularidad de esta primera etapa de vida y sus condiciones de posibilidad educativas, sea este el momento de alterar estos formatos y proponer, a modo de experiencia, otros que liguen el desarrollo infantil a nuevas modalidades y prácticas institucionales. Sin embargo, la pedagogía tradicional, hoy asoma nuevamente su rostro quizá más *aggiornado* e infantilizado, pero no por ello menos disciplinador en las aulas de los jardines de infantes.

La invención de nuevos formatos presenta para el Nivel Inicial una oportunidad histórica, la de conjugar las mejores experiencias con la puesta en marcha de formas institucionales de atención educativa desde un proyecto emancipador.

La memoria pedagógica y política de la educación inicial en nuestro país tiene una herencia vacante, un legado que en clave de la educación de los primeros años tiene mucho por construir. Existe un caudal de experiencias educativas que necesitan ser revisitadas, conceptualizadas y debatidas para que nutran la especificidad de un nivel educativo que, por momentos, parece navegar pedagógica y políticamente por rumbos inciertos e incluso opuestos. Alargar la mirada se convierte hoy, para educadores, autoridades, investigadores, comunidades y diferentes actores ligados a la educación de los primeros años, en una apuesta democrática inscripta en una temporalidad más larga.

Falsos dilemas

La educación inicial está atravesada por problemáticas que se ubican con suma frecuencia en términos dilemáticos y que, de acuerdo a cada momento político e histórico, adquieren mayor espesor o pasan desapercibidos.

A mediados del siglo XX, en las décadas en las que el Nivel Inicial se expandía y su proyección era cada vez más importante respecto a la necesidad de enviar a los niños y niñas al jardín, las instituciones asumían como propio un rasgo que las distinguía, el vínculo con las comunidades. Es decir, como parte de la tarea institucional, el estrechamiento de los lazos con los grupos familiares era parte del guión institucional.

Hacia la década de los sesenta las docentes de los jardines de infantes argumentaban con sapiencia la importancia de la socialización y la alfabetización temprana. Hasta ese momento un rasgo del Nivel Inicial en la Argentina era "*su bajo crecimiento cuantitativo pero un alto nivel pedagógico*" (Caruso y Fairstein, 1997). Para los sectores medios, el acceso al jardín ya era reconocido como un tiempo y espacio escolarizado pero diferente a la escuela primaria, sin mayores exigencias formales, que les permitía a los niños independizarse de los grupos familiares primarios y acceder a un primer espacio educativo.

Para los sectores populares, el envío de los niños a los jardines se relacionaba más directamente con el trabajo de las madres, incluso convirtiéndose en una necesidad central para las mujeres obreras que luchaban y conquistaban guarderías para llevar sus niños pequeños a la fábrica durante su jornada laboral. Hoy la situación es otra. Para las familias de grupos populares el valor del jardín está asociado a la posibilidad real de contar con un espacio escolar que de un modo u otro acerque a los niños a aprendizajes sistemáticos tempranos para que no fracasen en el nivel primario.

Hacia mediados de los setenta, con la dictadura militar, fueron eliminadas las normativas que obligaban a las grandes empresas a contar con servicios de cuidado infantil, al mismo tiempo que se iniciaba simultáneamente una mayor expansión de los jardines de infantes que desbordaban a los sectores medios. A principios de la década los niveles de pobreza no superaban el 5% y la educación inicial articulaba las tareas institucionales nombradas dentro de la dimensión comunitaria con el trabajo educativo. Con contradicciones, era desde el propio Nivel Inicial que se articulaba y direccionaba el discurso educativo dirigido a la primera infancia.

En los noventa, cuando se profundizaba la dualización y la fragmentación de la sociedad argentina (Auyero, 2001) los niveles de pauperización superaron el 50 % y se condensaban de manera traumática en la infancia de nuestro país, irrumpieron en el escenario social múltiples formas de atención de los niños que, además, recibían familias enteras para alimentar, abrigar, amparar. Y, como parte de las estrategias de supervivencia de grupos familiares y comunidades, se organizaron en los diferentes barrios comedores, merenderos y también jardines, que se nominaron como jardines comunitarios. Estos inicios organizados desde la voluntad y por necesidad, hoy se constituyen redes de jardines de infantes con más de veinte años de trabajo en zonas de una profunda vulnerabilidad social. Hay una deuda de reconocimiento por parte del Estado educador de dichas experiencias pero también desde el campo académico hay una deuda en términos de conocimiento e investigación[8].

Un desplazamiento discursivo ubica a lo comunitario en una ligazón estrecha con la cuestión social, limitando las acciones comunitarias a aquellos actores sociales y políticos que salieron a paliar los efectos de la crisis. Los jardines de infantes estatales no alcanzaron a cubrir las necesidades educativas de centenares de miles de niños y niñas, se multiplicaron experiencias y redes comunitarias que construyeron un discurso educativo propio pero con diferencias de acuerdo a sus inscripciones institucionales y/o sociales sobre todo políticas y/o religiosas[9].

Jardines comunitarios, atendidos al inicio por madres cuidadoras, ocuparon el lugar que el Estado dejaba descubierto. La insuficiente presencia de jardines estatales ubicó a estas instituciones como referencia social para las comunidades, el falso dilema de asistir o educar se actualizó una vez más (Antelo, 2005).

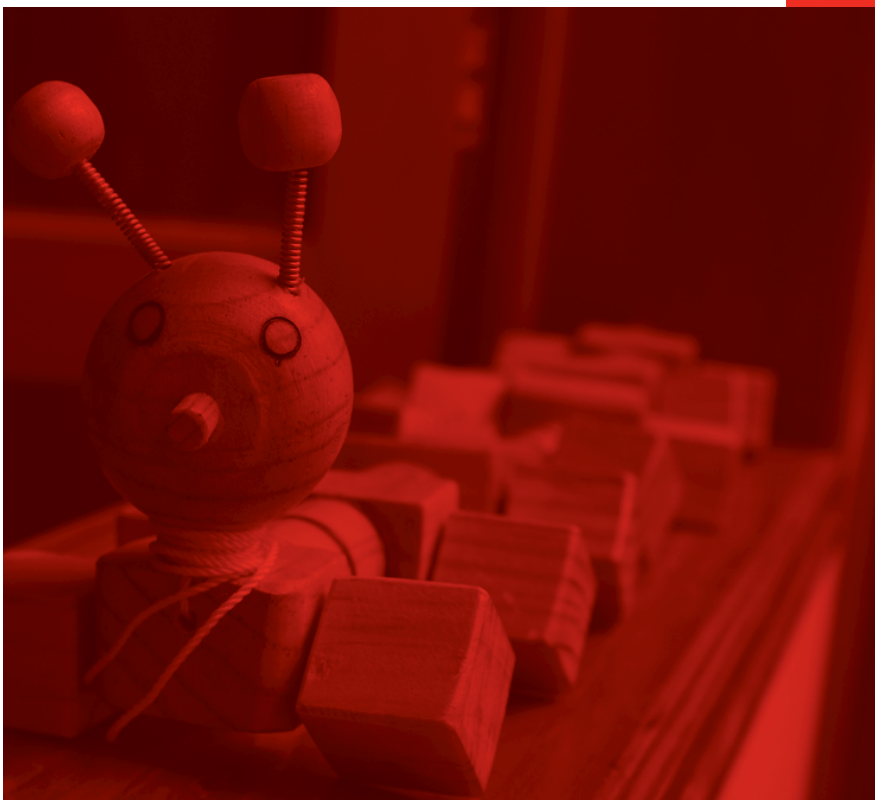
Asimismo, a la hora de resolver el financiamiento, el trabajo femenino a cargo de estas modalidades comunitarias era retribuido de manera diferenciada según la pertenencia institucional. Podemos afirmar que, en casi todos los casos, se produjo una precarización del trabajo femenino fuera de la protección de la legislación laboral en el desempeño de las tareas vinculadas al cuidado y la educación temprana. Incluso en los momentos de mayor crisis, las mujeres a cargo de dicha atención trabajaban a cambio del alimento para su familia. Se producía una mixtura de trabajo solidario y convicción política, como también la necesidad de paliar las propias necesidades familiares ofreciendo como contraparte trabajo ligado al cuidado, tarea que parece no requerir ningún tipo de credencial. Una vez más, en la educación temprana en sectores populares, se cristalizan las concepciones más arcaicas de la posición de las mujeres. De aquellas distinguidas por el premio a la virtud que otorgaba la Sociedad de Beneficencia, al trabajo a cambio de alimento, la posición subalterna de las mujeres más pobres no se ha visto alterada en la práctica desde las representaciones que las fijan a lo doméstico extendido a prácticas similares fuera de sus entornos familiares. Esto no fue así en todos los casos.

Por Ma. Alejandra Sendón.

Mujeres que dedicaban largas horas del día a la atención de las ollas populares, en parroquias, sociedades de fomento, y hasta a veces en espacios propios, fueron transformando esa práctica en una atención más prolongada y dirigida a los niños y niñas que no entraban al sistema es-

colar. Las prácticas de crianza de los grupos populares se tradujeron una vez más en formas de atención solidaria entre mujeres que incluye prácticas de "circulación de niños" (Fonseca, 1998), una tradición de generaciones para resolver colectivamente aquello que individualmente no se puede. Las pequeñas escenas cotidianas, la sociabilidad de la calle y el barrio, espacio donde transitan adultos y niños, incluye una experiencia social rica en matices que es necesario comprender desde su complejidad (Redondo, 2004).

El sostén financiero requería y requiere aún, un esfuerzo muy importante por la obtención de recursos ya sea del Estado -vía programas o planes-, o de fundaciones u organizaciones nacionales e internacionales. La sumatoria de elementos, la feminización del trabajo, la ausencia de condición salarial, de regulación y de financiamiento educativo estatal, da cuenta de qué modos la fragmentación social y la cuestión de género tienen una expresión clara en el panorama de la educación temprana de las últimas tres décadas. Las dificultades para obtener vacantes para sus hijos/as afecta las posibilidades de búsqueda y acceso al trabajo de las mujeres de las barriadas populares. Asimismo, esta situación no es vivida como un derecho de corte universal en términos de igualdad social (Esquivel y otros, 2012); a pesar de ello, al momento de movilizarse por reclamos de creación de jardines estatales ante las autoridades correspondientes son las mujeres las que se organizan rápidamente y sostienen la demanda por años hasta que se concrete.



Un supuesto antagonismo entre madres cuidadoras versus maestras jardineras, expresa un falso dilema que refleja solo la punta del iceberg y que fortalece posiciones de carácter corporativas que opacan el verdadero problema. En definitiva, las diferencias de acceso a la educación inicial como a la calidad de las oportunidades educativas que posibilita en términos de enseñanza dan cuenta de que la fragmentación educativa también alcanza a la educación inicial (Tiramonti, 2004). Un nivel que, con frecuencia, en términos imaginarios, siempre se reconoció como una isla, como una experiencia escolar diferenciada del resto de los niveles educativos.

La multiplicación de modalidades y formas de atención educativa quedaron organizadas bajo las categorías de educación formal y no formal. En este sentido, se las presenta como contrarias y como términos excluyentes entre sí. Esta clasificación es inadecuada para definir y nombrar el universo de atención educativa existente hoy y, al mismo tiempo, obtura posibles formatos *mix* que articulen con mayor eficacia las posibilidades del sistema educativo con otras formas que posibiliten acercar a los niños a la experiencia de la igualdad[10].

El Nivel Inicial no puede resolver por sí mismo la cuestión de la educación en los primeros años, la tarea es gigantesca. Es necesario sumar clubes infantiles, espacios urbanos y culturales pensados para los niños y niñas, centros deportivos por barrios e incluso multiplicar localmente la experiencia de los medios de comunicación públicos. Son muchas las experiencias que transitan modos que articulan esfuerzos de las comunidades y del Estado pero justamente la calidad de dichas prácticas de articulación es insuficiente frente al panorama nacional y jurisdiccional de la educación infantil. No solo porque todavía hay niños que no acceden a buenas dietas ali-

"Juguete chiapaneco" por Diana Aguilar de la galería de flickr de Gerardo Aguilar.

mentarias o a viviendas dignas o a bibliotecas infantiles sino también porque es imprescindible la invención de otros modos de producción política y pedagógica desde los cuales las políticas del Estado, en sus diferentes niveles, cada vez se levanten más de los pisos de integración social, cultural y política de los niños y niñas como sujetos de derecho.

Construir futuros en el presente

> "*En la entrada de la escuela vi a muchas maestras, con sus guardapolvos blancos, que aguardaban la llegada de los niños del Jardín. Avancé con decisión y una de ellas me tendió la mano. Asida a esa mano desconocida pero amigable, entré por primera vez a una escuela. Siempre pensé que no son ajenas a esa manera decidida de trasponer el primer umbral no familiar, mi relación con la educación y mi posición ante el mundo. Mi interrogante era, si se quiere, simple: qué hay, qué pasa, detrás de las puertas de una escuela. Y estaba dispuesta a descubrirlo.*"
>
> Violeta Nuñez

La experiencia de más de un siglo de la educación inicial en Argentina acumula los aportes de generaciones y generaciones de docentes que se obstinan por consolidar su presencia y propuesta educativa. Sin embargo, el glosario educativo con el que contamos parece no ser suficiente, la cartografía de la educación infantil en la Argentina es de muchísima heterogeneidad, dentro y fuera del sistema educativo. Otras figuras comparten la escena educativa, se abre una etapa de debate sobre los procesos de legitimación de la función enseñante, la construcción de un *nos-otros* educativo requerirá de definiciones que incluyan una etapa de transición hacia la conformación de un Nivel Inicial en articulación con otras formas, experiencias, propuestas que bordean lo escolar. Articulación que necesariamente tendrá que ser traccionada por el objetivo de verificar la igualdad desde el inicio.

La deuda interna con la educación de la primera infancia en la Argentina debe ser atendida en un diálogo profundo y activo entre la sociedad y el Estado que para poder nombrar el futuro tendrá que acordar en el presente cómo articular y atender la relación entre infancia, educación e igualdad. Restar complejidad a la cuestión de la primera infancia hoy en la Argentina limitaría las posibilidades de encontrar alternativas que permitan la confluencia de los mayores y mejores esfuerzos estatales y sociales para producir un salto cualitativo en la educación infantil que asuma la deuda con la infancia como una responsabilidad política y pública. La democratización del derecho a la educación de los más pequeños desde los inicios es una cuestión de principios. El debate continúa abierto.

Bibliografía

- ANTELO, Estanislao, "La falsa antinomia enseñar-asistir", en *Diario La Capital*, Rosario, 11 de junio de 2005. Disponible en: http://www.mcye.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm (consultado el 1 de junio de 2012).
- AUYERO, Javier, *La Política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*, Buenos Aires, Manantial, 2001.
- ARENDT, Hannah, *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- BARCO, Susana, "Recuerdos del jardín", en ANTELO, Estanislao; REDONDO, Patricia; ZANELLI, Marcelo, *Lo que queda de la infancia*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2010.
- CARLI, Sandra, *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

- CARUSO, Marcelo y FAIRSTEIN, Gabriela, "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis de raíz piagetiana en el campo psicológico argentino", en PUIGGRÓS, Adriana (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1997.
- ESQUIVEL, Valeria; FAUR, Eleonor; JELIN, Elizabeth (eds.), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*, Buenos Aires, IDES-UNFPA-UNICEF, 2012.
- FONSECA, Claudia, *Caminos de adopción*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- GAGLIANO, Rafael, "Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar", en FRIGERIO, Graciela y otros, *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.
- LARROSA, Jorge, *Imagens Do Outro*, Petrópolis, Editora Vozes, 1998.
- PINEAU, Pablo y FERNANDEZ, Mónica, "Notas para una historia de la educación de la primera infancia", en Curso de Posgrado de Primera Infancia y Educación, Buenos Aires, FLACSO Argentina, 2009.
- PINEAU, Pablo, *La máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- REDONDO, Patricia, *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- TIRAMONTI, Guillermina, "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en TIRAMONTI, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa; mutaciones en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- TUÑÓN, Ianina, "Cuidado en la Infancia. Oportunidades de Estimulación y Socialización, Niñez y Adolescencia en la Argentina Urbana en 2010", Edición Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, Boletín N°3, UCA, Buenos Aires, 2011.
- UNICEF/UNSAM, *Servicios de atención a niños y niñas, de 45días a 36 meses*, Buenos Aires, mes de noviembre, 2011.
- NUÑEZ, Violeta en ANTELO, Estanislao; REDONDO, Patricia; ZANELLI, Marcelo (eds.), *Lo que queda de la infancia*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2010.

Notas

[1] En febrero de 1870, Juana Manso impulsó la creación del primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la ciudad de Buenos Aires, en el que se introdujo el método froebeliano bajo la dirección de Fanny Word. Así sentó las bases de la educación infantil enfatizando, al igual que Sarmiento, la importancia de que el Estado asumiera la responsabilidad de la educación desde la más temprana edad, como modo primordial de transformar las costumbres y los hábitos familiares. Para la deseada transformación, nada visualizaban mejor que la Escuela o Escuela Jardín (Pineau y Fernández, 2009).

[2] El primer jardín de infantes en la provincia de Buenos Aires fue creado en 1935 como anexo de una Escuela de Adultos en Trenque Lauquen. Estas primeras experiencias inspiraron al diputado Simini para la sanción de la Ley que lleva su nombre en 1946, que establece la obligatoriedad de 3, 4 y 5 años.

[3] La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue sancionada en 1989 e incorporada a la Constitución Nacional en 1994. En el año 2005 la Ley de Protección Integral de Niños y Niñas y Adolescentes deroga la Ley del Patronato (1919) y establece un nuevo paradigma, el de la Doctrina de Protección Integral. La Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la Ley de Asignación Universal por Hijo (LAUH, 2009) y otras legislaciones ligadas al desarrollo infantil representan un punto de inflexión respecto de los derechos de la infancia desde finales del siglo XX e inicios del XXI.

[4] La inclusión de la obligatoriedad de las salas de 5 años fue sancionada en la Ley Federal de 1993, en el medio de una importante disputa que protagonizaron docentes del Nivel Inicial para que no se fracturase el ciclo del jardín de infantes, desde los 3 a los 5 años cumplidos. Este debate vuelve a cobrar fuerza con la sanción de la nueva Ley Nacional. Hasta último momento se intentó ampliar la obligatoriedad del Estado hasta los 4 años inclusive, objetivo que no se alcanzó.

[5] *"Aun cuando el Estado argentino establece a través de estos diversos instrumentos su responsabilidad en ga-*

rantizar espacios de cuidado infantil de calidad" y de enseñanza, "*la realidad es que estas responsabilidades se depositan de modo prioritario en las familias*", Barómetro del la Deuda Social de la Infancia, Serie del Bicentenario 2010-2016, Boletín N°3-Año 2011.

6 El artículo 6 de la Ley de Educación Nacional, N° 26.206 ubica al Estado como responsable de las acciones educativas, junto con, entre otros, la familia como agente natural y primario. Críticas de organizaciones gremiales y debates en las universidades públicas, no lograron modificar este enunciado postulado por sectores religiosos. Veáse: CTERA, "Análisis del Anteproyecto de la Ley de Educación elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación". Disponible en: www.ctera.com.

7 La matrícula atendida por el Nivel Inicial en la Argentina alcanza un total de alumnos de 1.553.418 (gestión estatal 1.035.641 + gestión privada 517.777); Jardín Maternal (45 días a 2 años inclusive): 78.553; Salas de 3 a 5 años inclusive: 1.474.865 (Año 2010). Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

www.diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=2&id=8&Itemid=19 (consultado el 1 de junio de 2012).

8 La dimensión político pedagógica de las experiencias comunitarias en red requiere de más investigación. Véase: Fundación C&A, Programa Educación Inicial, *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*, Buenos Aires, 2008.

9 Los movimientos sociales organizaron jardines comunitarios y exigieron recursos estatales para su funcionamiento, el panorama es muy dispar pero, como ejemplo, el Movimiento Teresa Rodríguez abrió instituciones articulando con el Estado pero diferenciándose en el discurso político.

10 En el caso de la experiencia de la Junta Nacional de los Jardines de Infantes de Chile(JUNJI) ha desarrollado formatos combinando la atención educativa propia de un jardín de infantes con la inclusión de otras figuras docentes que visitan unas decenas de familias con niños en edades muy pequeñas y las nuclean una vez cada quince días con sus bebés en la institución. Ello significa que tempranamente se estrecha un lazo educativo con las familias que permite fortalecer un diálogo y un acompañamiento sobre un conjunto de temas propios de la educación en los primeros años aunque los niños no asistan al jardín. El programa cubano "Educa a tu hijo" también asume un carácter alternativo desde el nacimiento hasta la entrada en primer grado que incluye un trabajo intersectorial con profesionales de diferentes campos, salud, educación, trabajo social, las familias y Centros de la comunidad. Sus logros han sido destacados por la UNESCO.

Resumen

La educación inicial en la Argentina es centenaria, su larga historia educativa acompañó búsquedas pedagógicas, batallas políticas y construcciones comunitarias. Su desarrollo actual es muy desigual. A partir de la crisis económica frente al aumento de necesidades educativas y sociales de la población infantil se multiplicaron modalidades de atención nombradas como comunitarias. Las instituciones estatales fueron desbordadas y viejos y nuevos actores cubrieron lo que el Estado no atendía. Hoy, los avances en las leyes dirigidas a la protección integral de la infancia, demarcan un nuevo territorio. Es en el campo de las políticas educativas dirigidas a la infancia donde se dirime la posibilidad de otros horizontes para la niñez en la Argentina.

Palabras clave

Primera infancia - Políticas y niñez - Estado y sociedad - Jardines comunitarios o estatales

Abstract

The pre-school education in Argentina is centenarian; its long educational history has accompanied pedagogical pursuits, political battles and communitarian constructions. Nowadays its development is very unequal. Because of the economical crisis, the deepening of social and educational needs of childhood led to the multiplication of other attention modalities, named as communitarians. The State institutions were overwhelmed, so old and new actors covered what the State was not attending. Today the progress of laws to protect childhood integrally draws a new territory. It is in the educational political field directed to childhood where the possibility of new horizons for children is decided.

Key words

Early childhood – Policies and childhood - State and society - Communitarian kindergartens