

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.

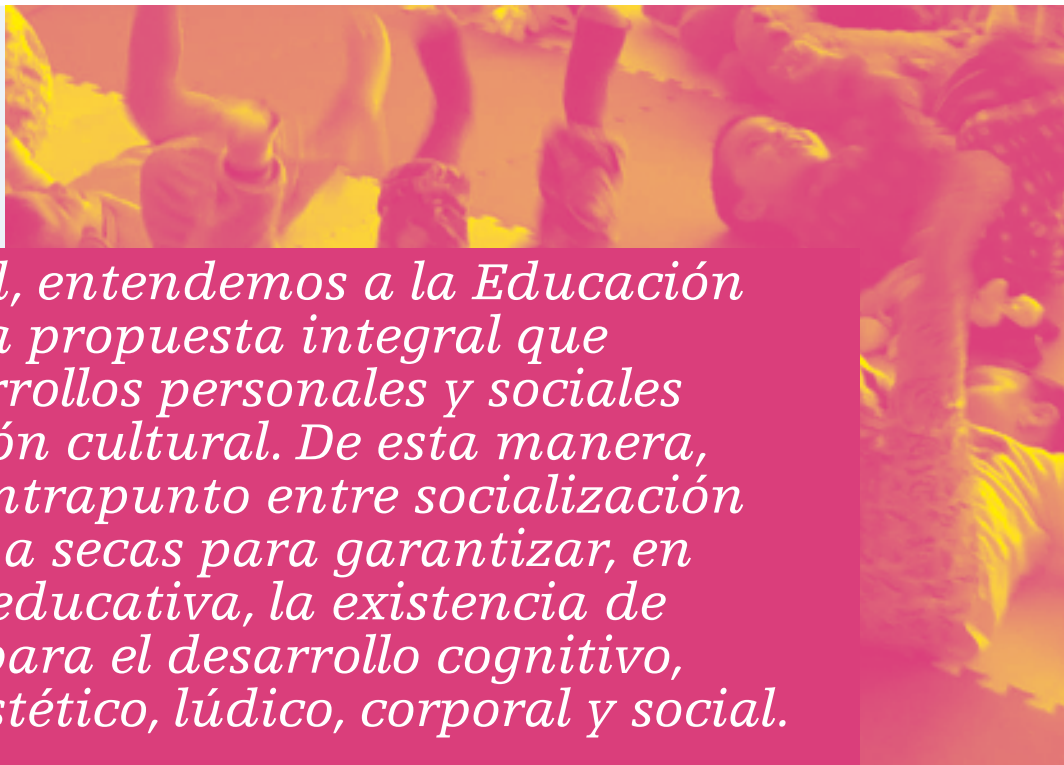
Un modelo ideal, que comprende a la unidad pedagógica, está contenido en la Escuela Infantil, ya que recibe a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Un modelo ideal que, con decisión política, puede convertirse en un modelo real. Mientras tanto, son pocas las escuelas infantiles 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.