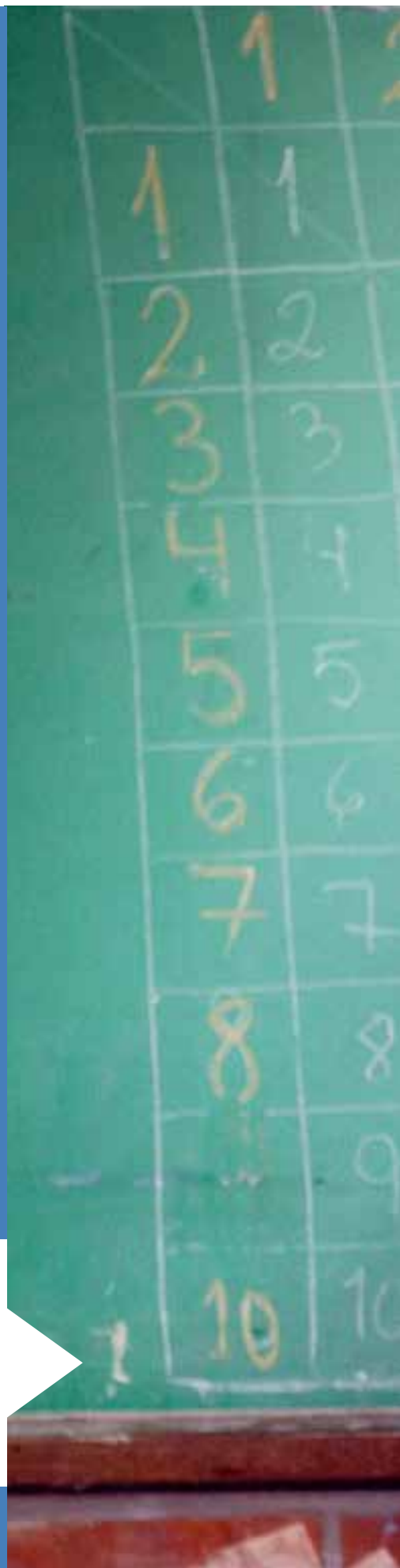


A PARTIR DE NUEVAS DEMANDAS SOCIALES E INSTITUCIONALES, SE PUSIERON EN MARCHA EXPERIENCIAS QUE CONSTITUYEN PRÁCTICAS PROFESIONALES INÉDITAS PARA LOS DOCENTES. PERO, TAL Y COMO ESTÁN EJECUTADAS, ESTAS POLÍTICAS CORREN EL RIESGO DE CREAR ENTORNOS EDUCATIVOS “DE SEGUNDA CATEGORÍA” PARA LAS POBLACIONES MÁS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

