

TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Año 13. Número 23. 1º Cuatrimestre 2017



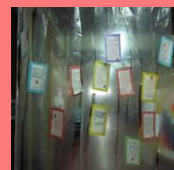
En este número:

Rosa Violante
Paula Bialostocki
Paula Moreno



En este número:

Isabelino Siede
Natalia Vázquez
Andrea Visconti



En este número:

Emilio López
Mónica Paulino
Marcelo Bianchi Bustos

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Año 13. Número 23. 1º Cuatrimestre de 2017.

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.08 - Debates y claves para pensar la educación maternal.

- PAULA BIALOSTOCKI, MARIANA MACÍAS, ELIZABETH MAROTTA, PAULA MORENO, SILVIA REBAGLIATI, CAROLINA SENA Y ROSA VIOLANTE

.11 - Derecho a la Educación de niños y niñas de 45 días a 3 años: el Ministerio de Educación como responsable, promotor y garante.

- PAULA BIALOSTOCKI Y PAULA MORENO

.82 - Escuelas Infantiles en “sentido amplio” en la Educación Inicial. (E.I. en la E.I.).

- ROSA VIOLANTE

.101 - Las complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias.

- ISABELINO SIEDE

.119 -Una aproximación a la diversidad de la inclusión

-EMILIO LOPEZ

.136 - Palabra, texto e imagen a través de la obra de Beatrix Potter. Una autora posible para la sala.

- MARCELO BIANCHI BUSTOS

.141 - El amigo de los chicos.

- AMALIA VAN AKEN

RELATOS DE EXPERIENCIA

.148 - La vida social y la locomoción de las hormigas y las abejas Maternal.

- GRACIELA PAULIC, CLAUDIA

PAPAYANNIS, LUCÍA COSTANZI, VIVIANA
PETRAROIA, CANDELA RAFFAELLI, PAULA
ROCCO Y KAREN ZIEGLER

CONVOCATORIA

.178

.160 - Memoria e identidad en el nivel
inicial.

- NATALIA VÁZQUEZ Y MÓNICA PAULINO

.167 - Ponerle el cuerpo al juego.

- NATALIA VAZQUEZ Y ANDREA
VISCONTI

ANEXO TEMÁTICO

.172 - Bibliografía sobre los artículos
publicados (Libros, Revistas y Videos).

- MONICA MALDONADO

.174 - Sitios de Internet relacionados con las
temáticas abordadas por los artículos
de este número de la revista.

- ANA MARIA ROLANDI

DISEÑO DE LA REVISTA

El diseño de la revista e-Eccleston fue realizado en un trabajo de colaboración con la Cátedra de Diseño Gráfico II Arq. Alfredo Yantorno.

El proyecto elegido ha sido el de la alumna ALDANA MARTÍN.

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzani

Ayudantes: Yanina Arias, Inés Clement, Javier Cibotti,
Romina Prado.



EDITORIAL

●●●POR: GABRIELA ORTEGA y SILVIA ITKIN

Debates, diversidad, complejidad, relaciones, arte y ciencia, literatura y juego. Si tuviéramos que seleccionar las “palabras clave” para esta edición de la revista e-Eccleston, seguramente colocaríamos algunas de estas, que están contenidas en los artículos. Pero son términos que exceden los límites de la publicación, y dan cuenta del sentido más profundo que tiene para los integrantes de esta institución la posibilidad de plasmar pensamientos, reflexiones y experiencias para compartir con colegas que trabajan y estudian en tantos y tan diversos sitios.

Rosa Violante, Paula Bialostocki y Paula Moreno presentan la primera parte de un extenso material para “... *pensar en la Educación Maternal hoy*”, debatiendo acerca cuál es el camino para la concreción del derecho a la educación de las niñas y de los niños pequeños. Preguntas acerca de las responsabilidades del Estado, del tipo de instituciones necesarias y de las responsabilidades que les corresponde asumir, abren las líneas de reflexión que continuarán en el próximo número de la revista e-Eccleston.

La cuestión tan vigente de las *familias y la escuela*, es analizada en profundidad por el especialista Isabelino Siede, en el texto de una conferencia ofrecida en el ISPEI Sara Eccleston meses atrás. “A mí no me prepararon para esto durante la formación”, sostiene Siede que escucha con frecuencia por parte de los maestros, e invita a una comparación entre las familias de otras épocas y las más actuales, y también nos pone en alerta para considerar qué representaciones tenemos acerca de ellas y de los vínculos familia-jardín como para hacer conscientes las tensiones existentes y poder trabajar con mejores herramientas.

Emilio López convoca a repensar la cuestión de *la inclusión educativa* poniendo de manifiesto que esta no asume siempre un sentido homogéneo. Nos invita a reflexionar acerca de los sujetos y los modelos alternativos para la atención a la diversidad, para volver a la pregunta por la inclusión.

En su serie en la que rescata autores y textos literarios, en esta ocasión Marcelo Bianchi Bustos repara en la escritora inglesa Beatrix Potter, considerada como una de las primeras en romper con viejos cánones en las historias. Sus cuentos pueden ser leídos o narrados a los niños.

Por su parte Amalia Van Aken recrea el clima vivido en nuestro profesorado en ocasión de la *visita del artista plástico Helmut Ditsch*, quien transmitió a los alumnos aspectos de su experiencia de vida, detalles acerca de sus procesos creativos y sus bellas obras, como “ventanas” atravesadas por una fuerte vivencia de la naturaleza.

Las experiencias llegan a su turno con tres propuestas:

EDUCACION INICIAL | INICIO | EDITORIAL

-Una de ellas desarrollada por Graciela Paulic y Claudia Papayannis con sus alumnas en prácticas, quienes comparten el relato de un proyecto del *área de Ciencias Naturales*, centrada en el estudio del ambiente, utilizando un recurso novedoso: “mesas de luz” que permiten trabajar sobre una superficie iluminada.

-Para abordar la Pedagogía de la Memoria en el Nivel Inicial, Natalia Vázquez y Mónica Paulino describen la experiencia de un taller que han desarrollado con estudiantes de profesorado, y donde han propuesto formas de abordar con niños pequeños cuestiones como memoria y derechos humanos, derecho a la identidad y abordaje de las nuevas efemérides.

-Natalia Vázquez y Andrea Visconti por su parte relatan un taller que planificaron luego de percibir dificultades por parte de los alumnos a la hora de *“ponerle el cuerpo al juego”*. Allí sugieren tipos de intervenciones para facilitar que los futuros docentes puedan “poner el cuerpo” a la hora de jugar.

Temáticas diversas vinculadas a la educación inicial, al rol de los docentes, a la importancia de la formación de los maestros, nos invitan a seguir en el camino de la reflexión y la construcción compartida de conocimientos.

ARTÍCULOS



DEBATES Y CLAVES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN MATERNAL HOY.

●●● POR: PAULA BIALOSTOCKI, MARIANA MACÍAS, ELIZABETH MAROTTA, PAULA MORENO, SILVIA REBAGLIATI, CAROLINA SENA Y ROSA VIOLANTE

Presentamos a continuación un texto en el que reconocidas especialistas plantean cuatro cuestionamientos / preguntas que, consideran, representan los debates centrales que es necesario abordar en diferentes ámbitos, en los diversos equipos de trabajo, entre profesionales de las diferentes áreas, sumando las miradas de las familias, los docentes, los formadores, los políticos, los ciudadanos, para debatir y trabajar juntos en la construcción democrática de los modos posibles de concretar el derecho a la educación de las niñas y de los niños pequeños.

El equipo conformado por Paula Bialostocki, Mariana Macías, Elizabeth Marotta, Paula Moreno, Silvia Rebagliati, Carolina Sena y Rosa Violante hace referencia en esos debates al lugar del Estado, al tipo de Instituciones que se ofrecen, a la propuesta educativa y a los adultos que están a cargo de los niños. Y los presentan a partir de diferentes interrogantes ofreciendo repuestas abiertas que constituyen un punto de partida y una invitación a que estas temáticas se incluyan en las agendas pedagógicas y políticas.

EN ESTA EDICIÓN DE LA REVISTA DIGITAL E-ECCLESTON SE INCLUYE LA INTRODUCCIÓN Y LOS PRIMEROS DOS CAPÍTULOS, EN TANTO QUE EN EL SIGUIENTE NÚMERO SE COMPLETARÁ LA PUBLICACIÓN CON LOS DOS CAPÍTULOS RESTANTES Y EL EPÍLOGO:

-¿QUIÉNES SE ENCARGAN DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LOS PRIMEROS AÑOS DE NUESTRAS NIÑAS Y NIÑOS? POR ELIZABETH MAROTTA, MARIA SILVIA REBAGLIATI Y CAROLINA SENA.

- LA ENSEÑANZA EN LAS “ESCUELAS INFANTILES EN SENTIDO AMPLIO”. ORIENTACIONES PARA LA ACCIÓN DIDÁCTICA. POR MARIANA MACÍAS.

- A MODO DE EPILOGO. UN FINAL ABIERTO. ALGUNAS “CLAVES” PARA DAR CONTINUIDAD AL DEBATE COLECTIVO.

INTRODUCCION

Planteo general a modo de introducción



Dufour Benetrix Fotografia

Cuando pensamos en la educación para niños desde los 45 días a los 3 años hoy, se hacen presentes algunos debates¹ para los cuales aún no se han construido respuestas que respondan en forma completa al derecho que todos los bebés, niñas y niños pequeños tienen a recibir propuestas educativas de calidad. Estos debates hacen referencia al lugar del Estado, al tipo de Instituciones que se ofrecen, a la propuesta educativa y a los adultos que están a cargo de los niños. Cada uno de estos debates los planteamos a partir de diferentes interrogantes. Nos preguntamos:

- 1- ¿Cuál ha de ser el área de gobierno/ministerio al que le corresponde asumir la responsabilidad principal en la atención/educación de los bebés y niños pequeños? ¿El ministerio de educación, de desarrollo social, salud, otros?
- 2- ¿Qué instituciones se proponen para educar a los niños pequeños? ¿Escuela Infantiles – jardines maternales-Centros de Desarrollo Infantil, otros?
- 3--¿Quiénes han de asumir la tarea de educar? ¿Educadores? ¿Docentes?..¿Otros?
- 4 ¿Se enseñan contenidos en las instituciones maternales? ¿Cómo se organiza la enseñanza?

Podríamos ensayar algunas respuestas:

- 1-Todos los niños y niñas desde el nacimiento tienen derecho a recibir Educación de calidad por lo tanto el área de Educación ha de asumir la responsabilidad principal formando parte, según las diferentes realidades, de propuestas inter/multisectoriales para atender en forma complementaria las diferentes situaciones.

¹ Estos debates ya fueron planteados en una ponencia presentada en el Congreso de OMEP Grandes temas para los más pequeños. 2007. El título de la ponencia es: Debates y claves para la educación de los niños pequeños. Disponible en: https://www.google.com.ar/search?q=Debates+y+Claves+2007+omep.&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=9CL5VqHnPIOhwgTrlaeoBw

2-Además del jardín maternal, serán Instituciones educativas para niños de 45 días a 3 años también las salas cuna, comedores comunitarios con extensión horaria, ludoteca comunitaria, sala de juegos, entre otras. A todas estas propuestas se las podría considerar formatos diversos de “hacer” y “ser” Escuela Infantil en sentido amplio. Escuelas porque su función es Educar/Enseñar. Infantiles porque ofrecen propuestas específicas que atienden las particulares necesidades de los niños pequeños.

3- Docentes y educadores con formación específica han de ser quienes se harán cargo de la Educación en los primeros años.

4- Al interior de cada uno y de todos los diversos “formatos”/ tipos organizativos se han de tomar decisiones en relación con los tiempos, espacios, agrupamientos, contenidos y los vínculos de confianza afecto y ternura puestos en las formas en las que ha de interactuar con los bebés y niños pequeños, por lo tanto en todos los casos el compromiso ineludible es asumir la enseñanza que esperan recibir los niños, niñas y sus familias.

Estas formas posibles de responder plantean acalorados debates en los cuales se ponen de manifiesto diferentes perspectivas y modos de construir ofertas de atención/educación/asistencia a todos los bebés y niños

pequeños. Las realidades nos muestran que estamos lejos aún de ofrecer respuestas educativas para todos los bebés, niñas y niños menores de 3 años.

En el presente texto nos proponemos ensayar respuestas posibles abiertas para seguir analizando estos interrogantes relatando experiencias, compartiendo preocupaciones, presentando argumentaciones y análisis, con el propósito de contribuir a encontrar y reclamar el derecho a la educación que tienen todos los niños y niñas pequeños.

Algunas respuestas con planteos abiertos a estas mismas preguntas fueron motivo de una presentación en un panel en el Congreso de OMEP “Grandes temas para los más pequeños” en Buenos Aires, en el año 2007.

Nueve años después, reconocemos algunos avances, muchas cuestiones pendientes y una gran fragilidad en la posibilidad de sostener algunas de las experiencias en desarrollo que consideramos han sido conquistas importantes como así también la toma de conciencia y comunicación abierta de otras experiencias que creemos han de ser analizadas, puestas en debate, por las implicancias político-pedagógicas que involucran sus propuestas.

Los invitamos a compartir nuestras reflexiones y debates en torno a los cuatro interrogantes aquí planteados. Cada uno de ellos es abordado en cada uno de los capítulos que constituyen el presente escrito.

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE 45 DÍAS A 3 AÑOS: EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN COMO RESPONSABLE, PROMOTOR Y GARANTE. (CAPÍTULO 1)

●●● POR: PAULA BIALOSTOCKI Y PAULA MORENO

“La posibilidad de lo imposible, los sueños, las ilusiones, son los temas de mis novelas” José Saramago²

En el presente capítulo desarrollaremos aportes diversos para ensayar una respuesta ampliada a la primera pregunta ésta es: ¿Cuál ha de ser el área de gobierno/ministerio al que le corresponde asumir la responsabilidad principal en la atención/educación de los bebés y niños pequeños?

² ABC (SEVILLA). Sevilla 23-04-1989, Pág. 61

I-I-Explicitando nuestra perspectiva político- pedagógica como punto de partida para un posible análisis...

“Sistemas educativos divididos en sociedades divididas: esa parece ser la fisonomía de un estructura escolar que se expande condicionando las oportunidades y distribuyendo bienes simbólicos de una forma tan desigual como se reparten los bienes económicos” Pablo Gentili³

Para comenzar a reflexionar en torno al área de gobierno al que le corresponde la responsabilidad de la educación de la primera infancia (niños y niñas de 45 días a 3 años) se considera imprescindible en primer lugar, abordar ciertas concepciones sobre el derecho social a la educación, las políticas públicas, la educación como derecho desde la cuna, la educación como práctica emancipadora, para luego esbozar algunas condiciones que deben reunir las instituciones destinadas a la primera infancia para que se garantice el derecho social a la educación desde la cuna.

El derecho social a la educación se afirma sobre la base del reconocimiento de que todo ciudadano posee derechos que son de carácter universal, la concreción de estos se materializa con un estado que implemente mecanismos transversales que favorezcan la integración social y un imaginario de homogeneidad e igualdad “para todos”; un Estado con capacidad y con decisión para intervenir en la generación de condiciones que posibilite a todos y a cada uno la materialización de los derechos reconocidos. En este sentido, los derechos sociales requieren de una ampliación de los poderes del Estado para llevar adelante políticas públicas que ensanchen y consoliden el espacio de lo público.

³ Gentili, P. (2012). “Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente”, Bs. As. Siglo XXI Editores Argentina. Pág. 90.

El espacio de lo público comprendido como el único ámbito de realización posible de lo común, lo que es para todos, de reconocimiento, garantía y efectivización de los derechos sociales. *“La justicia y la libertad necesitan un espacio público común, transitado por el que-hacer político, marco de lazos, conexiones y promesas para el futuro, en el que cada hombre pueda insertarse de palabra y obra. Sin un ámbito público, políticamente organizado, la justicia y la libertad carecen de un espacio mundano en el que puedan hacer su aparición (Arendt, 1997). A la vez, lo público, en sentido estricto, comienza cuando, con justicia y libertad, se construye lo común (Cullen, 1997)”*⁴. En este sentido, la educación se presenta como la puerta de acceso para que todo ciudadano participe soberanamente en la esfera de lo público “como lugar dialógico y plural” (Almandoz, 2005); transformada en derecho y efectivizada como derecho social es principio y condición de igualdad, justicia y libertad.

Esta concepción de los derechos sociales, se contraponen a la definición liberal que contempla los derechos en términos individuales. Este posicionamiento fundamenta su retórica en una visión de la sociedad entendida como agregado de

individuos “consumidores” que deben competir en el mercado, paragonando los valores de libertad, autonomía, competitividad y racionalidad. De modo que, bajo esta lógica, se produce un viraje de la esfera pública, a su vez del sentido de los derechos sociales hacia una visión de los mismos en términos individuales, generando así procesos de individuación de lo social y una ruptura con las políticas sociales de carácter universalista como las que se planteaban en el Estado de bienestar. Como señala Vilas C. *“los procesos de empobrecimiento y polarización social cuestionan la condición de ciudadanos de sectores amplios de la población latinoamericana (...) La idea de derechos ciudadanos iguales para todos, cuyo ejercicio reporta el acceso a los bienes valorado, retrocede frente a la evidencia de la relevancia de las vinculaciones particularistas y los favores. La práctica efectiva de la ciudadanía se restringe a segmentos determinados y en general minoritarios de la población”*⁵. En este sentido, las políticas públicas que se manifiestan, acarrear procesos de privatización, de destitución y de focalización para atender los efectos de la polarización social que generan.

De este modo, durante los años ‘90 en nuestro país bajo la presidencia de Carlos S. Menem, estos procesos teórico-discursivos neoliberales tomaron fuerza bajo el planteo de la “necesaria” reformulación del rol del Estado, dejando el libre juego del mercado; estas transformaciones dieron lugar a las injusticias excluyentes del modelo, al desempleo, la marginación y la violencia, entre otras cosas. Hubo un cambio en materia de derechos, y por ende, de rumbo de las políticas públicas que se dirigieron a la focalización de sectores sociales determinados.

Con respecto a la educación, la reforma de los ‘90 profundizó el proceso descentralizador hacia las jurisdicciones, que se había iniciado en la Dictadura militar, generándose una fragmentación del

⁴ Frigerio, G. y Diker G. (2005) “Educar ese acto político” Bs. As. Del Estante Editorial. Pag.54.

⁵ Vilas C. (1998) “Buscando al leviatán: hipótesis sobre ciudadanía, desigualdad y democracia”. En: Sader, Emir (editor). Democracia sin exclusiones ni excluidos. ALAS, CLACSO, UNESCO. Ed. Nueva Sociedad, Venezuela. Pág. 134.

sistema educativo y diferenciación de acuerdo a las posibilidades económicas y políticas de cada provincia, además se sanciona la Ley Federal de Educación (24.195/93), entre otras, que promueve un cambio importante en la estructura del sistema educativo.

Asimismo, se planteaba una distribución “equitativa” de los recursos educativos, que permitiera “planificar” su “uso racional” en “beneficio” de los sectores “más desprotegidos” de la sociedad. Se denota la extrema necesidad de implementación de políticas estatales, y la respuesta más efectiva que se brinda son las políticas compensatorias dirigidas a sectores con sus derechos vulnerados, resultado de las políticas implementadas. *“Las políticas focalizadas compensatorias constituyen un ejemplo paradigmático de esta forma de intervención estatal. Se proponen compensar las desigualdades de origen de los estudiantes concentrando los recursos en la “población objetivo”: los más pobres entre los pobres. Estas políticas se fundaron en el principio de equidad, concebida como no dar lo mismo a quienes no son iguales, y se convirtieron en la estrategia de combate a la pobreza a*

través de las distintas líneas de acción desarrolladas desde el PSE (Plan Social Educativo)...”⁶.

Se desvanece abruptamente “lo universal”, se rompe con políticas públicas sociales para todos, para alcanzar una lógica mercantilista, competitiva y privatista de la sociedad que lleva a consecuencias como fueron la crisis política y económica del 2001 de creciente polarización, exclusión, pobreza, desempleo, escasas posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo de amplios sectores de nuestra sociedad y la renuncia del presidente Fernando De La Rúa.

Durante los últimos 12 años, durante las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) se inicia un período de transformaciones en diversos aspectos en lo económico, lo político, lo social y lo cultural. En relación a las políticas públicas el Estado vuelve a tomar un rol protagónico en materia de derechos sociales y se realizan importantes avances en materia legislativa⁷. En este sentido, la sanción de múltiples leyes en favor de los derechos sociales, acciones como la Asignación Universal por hijo y las diversidad de políticas de salud, vivienda, cultura y educación, han dado respuesta a necesidades de amplios sectores de la sociedad y cumplimiento de derechos, especialmente de los sectores más empobrecidos de la sociedad; dejando algunas deudas pendientes en un país que, a comienzos de la gestión, sufría una profunda crisis estructural

⁶ Martinis P. y Redondo P. comp. (2006) “Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas” Bs. As. Del Estante Editorial.

⁷ Algunas de las leyes que se sancionaron durante este período en materia educativa, Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (n.25.864, año 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (n. 25.919, año 2004), Ley de Educación Técnico Profesional (n. 26.058, año 2005), Ley de Financiamiento Educativo (n. 26.075, año 2005), Ley Nacional de Educación Sexual Integral (n. 26.150, año 2006), Ley de Educación Nacional (n. 26.206, año 2006), Programa de repatriación y vinculación con científicos argentinos que residen en el exterior (Raíces, Ley n. 26.241, año 2008) y planes como Conectar igualdad, entre otros.

como se mencionó anteriormente. Concretamente en materia educativa, *“Las políticas hacia los sectores más vulnerables en el campo escolar expresaron cambios fundamentalmente en los discursos acerca de la relación entre pobreza y educación. El primero de ellos es el desplazamiento de la preocupación por la equidad a una mayor preocupación por la inclusión, la “igualdad” y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal”*.⁸

Llegados a este punto, se torna central detenerse en las políticas públicas desde una perspectiva del Estado como garante de derechos. Se considerarán a las mismas desde una concepción de igualdad e inclusión en línea con lo planteado respecto del derecho social a la educación.

“Cualquier política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre instituciones y actores en direcciones determinadas, que tienen fundamento ético. Ese ejercicio de poder puede ser conceptualizado desde diferentes perspectivas; quienes planifican, desarrollan, realizan, evalúan

⁸ Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. En Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br> . Pág. 349.

*o analizan las políticas públicas lo hacen tomando algunos supuestos teóricos a partir de los cuales entienden el sistema educativo, su producción histórica, su situación actual y sus eventuales cambios*⁹”. Como se mencionó anteriormente el entramado que se conforma en la esfera de lo público adquiere diversas formas/proyectos de acuerdo a la impronta de las concepciones que subyacen en los discursos político- ideológicos. En materia educativa podremos hallar un amplio abanico de términos que acompañaron políticas, reformas y por consiguiente perspectivas sobre el sistema educativo.

En tanto, en los años ‘90 se instalaron nociones como: equidad, vulnerabilidad, educabilidad, resiliencia, calidad, inclusión/exclusión, carencias, políticas compensatorias, entre otros, que cobraron relevancia al servicio del modelo neoliberal.

En los últimos años, se visualiza el “retorno” de posturas que vuelven a poner en el centro del discurso educativo nacional términos como la igualdad y la inclusión que delinean posicionamientos diferentes en términos de pensar las políticas públicas. En torno a la inclusión se reflexiona aquí desde dos perspectivas que pueden promover diferentes prácticas. Por un lado, la falta de acceso a la escuela que puede deberse a diferentes razones como: no contar con instituciones educativas cercanas al lugar de residencia, falta de vacantes en escuelas, no disponer de recursos materiales para permanecer y sostener la escolaridad; por otro lado, pensar la inclusión como homogeneización cultural por las prácticas y modalidades que se desarrollan desde el sistema en su conjunto, con documentos curriculares y demás lineamientos y en las escuelas. Como señala Gentile, *“Hoy existen más oportunidades de acceso a la escuela que sesenta años atrás, pero también se han hecho más*

⁹ Frigerio, G. y Diker G. comp. (2005) “Educar ese acto político” Bs. As. Del Estante Editorial. Pág. 68.

complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la restricción de las oportunidades escolares a aquellos que, aun dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado.¹⁰

De modo que, no sólo se concibe la inclusión en términos del acceso a la escuela sino a la permanencia y las formas que adquiere esa permanencia en las escuelas pregonando la igualdad/homogeneización de la cultura hegemónica. Las prácticas homogéneas/homogeneizadoras que se sostienen desde la fundación del sistema moderno, actualmente, más excluyentes que inclusoras de las diferentes culturas e identidades. La *"Igualdad que no nos vuelve copias, ni idéntico a la letra, ni imágenes espectaculares, sino semejantes, en una semejanza que reconoce la singularidad de cada sujeto y no ignora las diferencias entre sujetos. Estamos hablando de un concepto de igualdad que distingue el matriz político más significativo a la hora de hacer justicia: no hacer de la diferencia el sinónimo, ni la causa, de una desigualdad"*¹¹.

¹⁰ Gentili, P. (2012). "Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente", Bs. As. Siglo XXI Editores Argentina. Pág. 89.

¹¹ Frigerio en Martinis P. y Redondo P. comp. (2006) "Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas" Bs. As. Del Estante Editorial. Pág. i

Desde esta perspectiva, la igualdad se concibe como principio de lectura de la realidad, como "principio normativo de la ética y del derecho" (Martinis: 2006), como punto de partida y no como meta; esta postura marca una diferencia sustancial con la noción de "equidad" planteada como la bandera de la justicia social partiendo de las "inevitables" diferencias en los puntos de partida de los sujetos, por lo tanto, entendida como punto de llegada hacia un horizonte siempre incierto y difuso.

Por lo tanto, el modo de pensar las trayectorias escolares de los sujetos de la educación se vislumbran como "posibilidad", no como carencia o imposibilidad de "aprender", postura que daría lugar a los proyectos de exclusión de algunos sectores. *"... Aludimos a la igualdad entendida como el acto de reconocimiento político (al modo en que Paul Ricoeur lo plantea) y el trabajo de las políticas que aseguren que ninguna diferencia será la base, ni la excusa, ni el argumento justificatorio de una distribución que pondría en una orilla a los herederos y en otra a los desheredados de antemano"*.¹²

En este escenario se pone de manifiesto la importancia de pensar la educación como práctica emancipadora, como una práctica social no neutral, inserta en un contexto social e histórico que vincula el conocer con el poder, lleva a pensar las políticas públicas vinculadas a posicionamientos políticos ideológicos por parte del estado entendiendo a la educación como acto político. *"Educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección, asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar o manipular. Educar es concientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir."*¹³

¹² Frigerio en Martinis P. y Redondo P. comp. (2006) "Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas" Bs. As. Del Estante Editorial. Pág. ii.

¹³ Gadotti Moacir (2011) ¿Por qué continuar leyendo a Gramsci? En Gramsci "La educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina" Hillert F., Ouviaña H. Rigal L, Suarez D. Noveduc. Buenos Aires, Argentina. Pág. 9

Entonces, la educación como práctica emancipadora se refiere a una educación con propósitos sociales y políticos ubicada en un espacio - tiempo concreto. Se diferencia o contrapone a una práctica fría, distante, indiferente. Los propósitos sociales y políticos están siempre presentes, más o menos visibilizados para el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva se trata, justamente, de hacer visible aquello que se esconde tras las prácticas/políticas educativas en términos ideológicos, qué idea de mundo, de sociedad de hombre/mujer, de instituciones, de infancias conllevan las políticas de infancias. De esta manera se legitima que las prácticas educativas pudieran situarse explícitamente al servicio de proyectos políticos.

“...Actualizar la igualdad: tal es el desafío de lo que llamamos emancipación. Entonces, educar es un acto político contra otras maneras de educar productoras o reproductoras de desigualdades. Este acto tiene por principio la igualdad, principio político por definición. Acto cuyo principio resuena ante aquel que es educado: como manifestando ese principio de igualdad”¹⁴.

En términos de Paulo Freire se promueve una educación política desde la primera infancia que fomente posturas que

permitan, a los sujetos que tienen la responsabilidad de enseñar y aprender, un compromiso en los procesos radicales, rebeldes y revolucionarios que apuntan a la transformación del mundo. Entonces la educación como acción político-pedagógica es una actividad que adquiere responsabilidad social y política.

“La lucha por la materialización del derecho social a la educación es continuidad y profundización de las luchas históricas por el derecho a la educación de nuestros pueblos, y abarca la simultánea pelea por:

el reconocimiento jurídico del derecho de todos y cada uno de disponer de las condiciones materiales y simbólicas para educarse;

el despliegue de políticas públicas que posibiliten concretizar esas condiciones;

la existencia de un conjunto de instituciones educativas públicas que garanticen un proceso de educación de calidad y permanente a lo largo de toda la vida.

Son tres dimensiones de una misma pelea que debe darse en múltiples escenarios: las aulas, las instituciones educativas, el sistema educativo, las comunidades, los ámbitos académicos y culturales, y las políticas que definen el proyecto de país.”¹⁵

Como adultos, creemos conocer a los niños y niñas, les otorgamos características comunes, olvidando, en algunos casos sus particularidades. La infancia es un constructo social e histórico que en cada época se vincula con las dimensiones económicas, geográficas, históricas, de género, sector social y diversidad cultural. Este ha producido en los últimos años muchísimos discursos procedentes

¹⁴ Frigerio, G. y Diker G. comp. (2005) “Educar ese acto político” Bs. As. Del Estante Editorial. Pág. 249

¹⁵ SUTEBA (2012) “Significado y alcances del Derecho Social a la Educación”. Disponible en <http://www.suteba.org.ar/download/la-escuela-y-el-derecho-social-a-la-educacin-37604.pdf>

del campo de la psicología, la pedagogía, la educación, el arte; también por parte de los discursos de la filosofía y por último pero no por eso menos importante, por parte del estado.

En consonancia con estas conceptualizaciones se hacen presentes diversos marcos legales. Los que nos ocupan en este escritos son la Ley de Educación Nacional, 26.026/06 (a partir de ahora LEN), Convención sobre los Derechos del Niño y la sanción de la Ley de Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en la Argentina (2005).

En el marco de políticas públicas inscriptas en un enfoque de derechos, instalar a la primera infancia como prioridad implica plantear políticas de atención integrales en congruencia con el paradigma de protección integral donde los niños y niñas son reconocidos como sujetos de derecho. *“El enfoque de derechos aporta una visión de la infancia donde la niña y el niño son un sujeto social de derechos. Es una persona con opinión, con participación que aporta al cambio. Esta manera de mirar al niño y a la niña construye una nueva relación entre el adulto y la niña o el niño, que se traduce en una nueva actitud y comportamiento”*.¹⁶

¹⁶ Inclusión del enfoque de género en el nivel inicial. Manual para docentes educadoras y educadores. Primeros pasos. Inmujeres, Instituto Nacional de las Mujeres. Octubre 2008. Este material ha sido

Ponemos de relieve el rol de los/as adultos/as, que de manera intencional y no por meras contingencias, promueven los procesos de aprendizaje. El ejercicio de los derechos es una obligación del Estado y una responsabilidad de todos.

A partir de lo expuesto anteriormente se puede decir que *“es necesario generar condiciones desde las escuelas infantiles que permitan el crecimiento pleno de niños y niñas, el desarrollo de sus potencialidades y su construcción como sujetos autónomos. Importa subrayar que la autonomía del sujeto tiene diferentes dimensiones y grados de adquisición en función de las diferentes etapas vitales. Para la construcción de mayores grados de autonomía es necesario crear condiciones que habiliten este proceso”*.¹⁷

¿Qué espacios, materiales, docentes, actividades...? Una propuesta.

A continuación se abordarán, definirán, plantearán, cuáles son esas condiciones que deberían reunir las instituciones educativas destinadas a la primera infancia en pos de materializar y concretar el derecho a la educación desde la cuna. En primer lugar y retomando lo expresado en cuanto al rol de los/as adultos nos preguntamos: ¿Cómo garantizar la expertés, la enseñanza intencional? No hay dudas con respecto a la respuesta: con: docentes. Ahora bien, a partir de la existencia de los nuevos formatos institucionales se puede plantear la pareja pedagógica formada por maestras/os o por un/a maestra/o y una educadora comunitaria (dentro de la categoría consideramos otras figuras referentes de la comunidad) en contextos particulares, para, por ejemplo, espacios educativos de organizaciones

encargado por el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) a la Asociación Civil “Gurises Unidos” con el apoyo del Proyecto de Fortalecimiento del Instituto Nacional de las Mujeres con financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).Pág. 19

¹⁷ Ob. Cit Pág. 21.

comunitarias. Otro formato podría ser con docentes a cargo con pareja pedagógica con artistas de los distintos lenguajes: música, artes visuales, expresión corporal, títeres, circo entre otras artes considerando que juego y arte constituyen los organizadores principales y pertinentes para armar la oferta de actividades y la enseñanza de contenidos que promoverán un educación integral. Priorizando aquellos artistas que tengan formación pedagógica.

Asimismo, una escuela infantil concebida como una institución destinada a la educación de los bebés, niños y niñas en la que se considera los/as considera como sujeto de derecho, potente, creativo, deseosos con sus propias trayectorias, a quien se le reconozcan las pautas culturales y de crianza familiar.

En cuanto a los contenidos de enseñanza se plantean algunos ejes para la educación de bebés, niños y niñas de 0 a 3 entendidos en términos de haceres y organizados en ejes de experiencia que entiendan a la educación como práctica emancipadora, cuyo fin es la formación de bebés, niños y niñas que puedan ejercer sus libertades y exigir el cumplimiento de sus derechos; con lineamientos pedagógicos generales que respondan a los pilares de la didáctica entre los cuales se destacan: ejes fundamenta: desarrollo personal y social, ESI (Educación Sexual Integral), arte, lenguaje y juego. Por último,

con el planteo de un proyecto institucional educativo, elaborado por un equipo que promueva los derechos de niños y niñas en esta primera institucionalización que tenga presente en primer lugar al bebé, niño y niña y a sus familias, que considere su realidad particular y única, su contexto social y cultural.

Con respecto al espacio se define como saludable, adecuado a las necesidades infantiles: ventilado, luminoso, limpio, seguro pensado para posibilitar el desarrollo infantil, la educación integral. Un espacio que actúa como tercer educador en tanto constructor de un ambiente alfabetizador. Un espacio pensado tanto desde la construcción como desde las reformas o remodelaciones: zonificados, sectores de actividad, territorios, en la línea de “sectores para... “sin prescindir de espacios al aire libre, multifuncionales, SUM (Salón de usos múltiples), pasillos.

Se refiere aquí a un espacio seguro que no solamente tenga en cuenta los aspectos tangibles vinculados a la seguridad del niños/a sino también vinculado a los que hacen a su seguridad afectiva, a la construcción de su subjetividad y a las diferentes condiciones y posibilidades que asegurarán su pleno desarrollo.

En cuarto lugar se destaca la necesidad de modalidades creativas y flexibles que incorporen y sostengan el trabajo en red con otras instituciones de la comunidad u otras áreas de gobierno, por ejemplo, la intersectorialidad con instituciones de salud, justicia, desarrollo social, para atender la educación integral desde una persona amplia a todos los derechos. Otras dependencias que comprometan los propósitos educativos... Y otras propuestas educativas y comunitarias con formatos organizacionales diversos, como por ejemplo ludotecas barriales, comedores, centros de salud comunitarios.... Modalidades que rompan con los mandatos de modelos hegemónicos, unidireccionales, unipersonales, donde se conformen verdaderos equipos de coordinación con formación especializada en educación infantil, en pos de tener un equipo ampliado con perfiles

profesionales, trabajadores, psicólogos, nutricionista, pediatras. Estos equipos podrían hacerse cargo de un territorio, no de una institución.

Por último, no por ello menos importante se plantea como condición para materializar el enfoque de derechos, específicamente el derecho a la educación integral, fortalecer, reconstruir los vínculos con las familias en un proceso de coeducación con una responsabilidad compartida.

Se hace imperativo entonces reconstruir esos vínculos de confianza, alianza y trabajo conjunto, que en algún momento existieron, articulado entre familias, comunidad e institución que complementen la propuesta educativa (respeto a los modos de crianza familiares, los saberes de origen, las pautas culturales), como por ejemplo, ofrecer espacios de toma de decisiones conjuntas respecto de algunos aspectos del devenir cotidiano.

Desde una concepción donde los aprendizajes de los bebés, niños y niñas están basados en los aspectos afectivos y sociales no hay manera de construir escuela infantil si no es en articulación con los/as adultos corresponsables de la construcción de identidad, autonomía, lazos sociales, defensa y garantía de derechos.

En términos políticos, pedagógicos y éticos, es relevante colocar sobre el tapete que la educación integral implica en términos de Zabalza, el desarrollo social y personal y la alfabetización cultural, abrazar con ternura y entregar, a los recién llegados, el universo cultural compartido. "Dar" de mamar, de leer, de cantar, de bailar, de pintar, de apreciar...dares compartir, entregar el universo simbólico entre abrazos, ternura y confianza en el mundo....y en los otros.

Las/os educadores tenemos el compromiso y la responsabilidad. Somos quienes debemos garantizar y ser guardianes del respeto y cumplimiento de las políticas para las infancias desde la perspectiva de derechos.

1-2- Las Instituciones públicas destinadas a la educación y el cuidado de los niños menores de 3 años. El caso de CABA .¹⁸

Por PAULA MORENO

"No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Claro que otra chance es

¹⁸ El presente escrito es una selección del artículo "Las instituciones públicas destinadas a la educación y el cuidado de los niños menores de 3 años en la CABA: algunos ejes para abrir el debate de Paula Moreno. Febrero 2014. Se actualizaron datos que fueron variando hasta la fecha. Mimeo

pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes. Un mundo en el que no se termina de ver la utilidad de escuelas y maestros. "Estanislao Antelo"¹⁹

El propósito de este artículo será presentar brevemente los espacios en los que se imparte educación y cuidado para niños/as de 45 días a 3 años en el marco de la CABA. Esta sistematización se sostiene en la necesidad de contar con elementos para poder comprender el complejo escenario de propuestas que se ofrecen en la actualidad para la atención de la primera infancia, tanto de instancias con un fin educativo como de proyectos de carácter asistencial, comunitarios y de gestión a cargo de organizaciones sociales.

Se realizará una descripción del abanico de instituciones que hoy existen para la primera infancia, para luego, al final del capítulo iniciar una breve reflexión en torno a las políticas públicas destinadas al cuidado y educación de los niños/as menores de tres años en la Ciudad de Bs. As. En dicho ámbito,

¹⁹ Antelo, E. (s/d) "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". Un texto similar se publicó en el suplemento de Educación del Diario La Capital de Rosario, el sábado 11 de junio de 2005. El autor agradece a Marcela Isaías la autorización para publicarlo nuevamente. http://www.lacapital.com.ar/2005/06/11/educacion/noticia_202244.shtml

las modalidades que adquieren las instituciones son diversas, de modo que podremos hallar escuelas infantiles, jardines maternos, centros de atención, entre otros. Las mismas se presentarán con propuestas, personas responsables, organización, espacios y horarios diferentes.

El complejo escenario de las instituciones destinadas a la primera infancia en la CABA²⁰

De acuerdo con la oferta educativa de instituciones públicas, se remitirá en un primer momento a las que se ubican en la órbita del Ministerio de Educación de la Ciudad. Más adelante se presentarán las que se encuentran en el marco del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad. Se focalizará en algunas de las propuestas que ofrecen los Ministerios, dividiéndolas según las direcciones de incumbencia.

Dentro del Ministerio de Educación se reconoce la existencia, entre otras, de dos direcciones generales: la Dirección General de Educación de Gestión Estatal y la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad²¹. A continuación se describirán las instituciones infantiles públicas que se incluyen en cada una de ellas.

²⁰ Las fuentes que se han tomado para relevar información son páginas web oficiales del Gobierno de la CABA, consultadas en diciembre de 2013. Actualización en Julio 2016.

²¹ A comienzos del año 2012, se firma el decreto n° 226/12 en el que se modifican las denominaciones de algunas direcciones, por ejemplo la Dirección Gral. de Inclusión Educativa cambia por: Dirección Gral. de Estrategias para la Educabilidad. Aún persiste en la página web del gobierno de la Ciudad ambas nominaciones para la dirección. Disponible en:

En la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, bajo la Dirección de Educación Inicial²², las instituciones que atienden a niñxs de 45 días a 3 años son:

- **JARDINES MATERNALES (J.M.)**

Destinados a niños/as desde los 45 días a 2 o 3 años. Algunos funcionan con jornada completa y otros, con jornada extendida.

- **ESCUELAS INFANTILES (E.I.)**

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/calidadeducativa/226decreto.pdf?menu_id=22178

En la página del gob. de la ciudad, actualizada a 2016, se nombra como Dirección de inclusión.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/di.php?menu_id=31767

²² Se presentan las otras modalidades de la Educación Inicial en el marco de la Dirección:

Jardines de Infantes Comunes (J.I.C.)

Jornada simple: Turno mañana de 8:45 h. a 12 hs. y turno tarde de 13 h. a 16:15 h.

Jardines de Infantes Integrales (J.I.I.)

Jornada completa: de 8:45 h. a 16:15 h.

Jardines de Infantes Nucleados (J.I.N.)

Jornada simple: Turno mañana de 8:45 h. a 12 h. y turno tarde de 13 h. a 16:15 h.

Jornada completa: de 8:45 h. a 16:15 h.

Brindan atención educativa a niños/as desde los 45 días a los 5 años. Varían los horarios, existen propuestas de jornada completa, jornada extendida y /o vespertina en algunas instituciones²³.

En el marco de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad²⁴, se encuentra el Programa Primera Infancia creado en el año 2008, con la intención de nuclear proyectos ya existentes en el Ministerio de Educación de ciudad, surgidos en los años 2000/2001. En la actualidad, este programa se compone de las siguientes modalidades:

- **Salas de juego (ex Chicos-chicos). ZAP (Zonas de Acción Prioritaria).**

Es una propuesta educativa de jornada simple para niño/as de 1 a 4 años. Los grupos se conforman según la demanda por parte de las familias y el espacio físico disponible.

Las salas de juego funcionan en ámbitos que cede la comunidad. Los docentes trabajan en parejas pedagógicas. Los docentes y los coordinadores que realizan el acompañamiento de la tarea pertenecen al programa.

- **Jardines Infantiles Comunitarios (JICS)**

Son espacios a los que asisten niños/as entre 45 días y 4 años. Están a cargo de madres cuidadoras o educadoras sociales de la comunidad. El ministerio destina dos docentes a la institución (dos veces

²³ Las E.I. además de contar con salas para niños/as de 45 días a 2 años, también cuenta con salas de 3, 4 y 5 años.

²⁴

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

por semana) para acompañar, intercambiar, aportar y enriquecer la actividad que se desarrolla en los jardines comunitarios. Los docentes y la coordinación dependen de la Dirección.

• *Extensiones Educativas*

Están dirigidas a niños/as de 45 días hasta 5 años, hijos/as de alumnos/as que asisten a escuelas dependientes de la Dirección del Adulto y de la Dirección de Enseñanza Media. Estas salas están a cargo de docentes del programa, que trabajan en pareja pedagógica. Se brinda el servicio de comedor. Se conforman según las necesidades de los estudiantes, en un horario vespertino, es decir, que puede oscilar entre las 17 y 23 hs. En la actualidad se han abierto tres salas diurnas que funcionan en el turno mañana (7:30 a 12:30/45 hs.) y tarde (13:15 a 18:30 hs.).

• *Jardines Maternales de Gestión Asociada*

Son jardines destinados a niños/as de 45 días a 3 años, que se abren en convenio entre organizaciones sociales y la Dirección. Las organizaciones se encargan del mantenimiento y aporte del espacio físico, y el programa contrata los docentes y la

coordinación. A su vez, cada espacio tiene un referente que es definido por la organización y trabaja conjuntamente con el equipo. Las salas y horarios se diferencian según el jardín. El Ministerio ofrece el servicio del comedor.

A partir del año 2013, la modalidad de los Jardines de Gestión Asociada²⁵ ha sufrido modificaciones, planteándose desde la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, la creación de EEPI (Espacios educativos de Primera Infancia), y por fuera del programa Primera Infancia, la apertura de jardines maternales en convenio con organizaciones e instituciones educativas privadas. De modo que se delega a las mismas la gestión integral de los espacios, incluyendo la contratación del personal, el comedor, la coordinación, etc. Al igual que en los Centros de Primera Infancia (CPI)²⁶ del Ministerio de Desarrollo Social, se promueve por parte del estado el financiamiento de la educación y el cuidado pagando a las organizaciones una cuota por niño/a que asiste a la institución.

A continuación se detallará la oferta de espacios para la primera infancia que se ofrecen desde la Dirección General de Niñez y Adolescencia y la Dirección de Fortalecimiento de la Sociedad Civil el marco del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad.

En la primera de las direcciones se habilitan diferentes propuestas. Las que responden a centros destinados a la primera infancia son: los Centros de Acción familiar (CAF) y los Centros de Desarrollo Infantil (CeDIs).

²⁵ Ver nota sobre la apertura jardines de gestión asociada: <http://www.ciudad1.com/nota/jardines-escentralizados/6355>

²⁶ Más adelante se ampliará la información sobre los Centros de Primera Infancia.

• *Centros de Desarrollo Integral (CeDIs)*

La página del Gobierno de la Ciudad los define como: “...centros preventivos de proyección social que atienden a niños y niñas desde los 45 días a los tres años. Promueven el desarrollo de la primera infancia a través de la estimulación, las actividades educativas y lúdicas, como también del acompañamiento a las familias”²⁷.

• *Centros de Acción Familiar (CAF)*

Son espacios de promoción comunitaria en los que se ofrecen diferentes propuestas. Brindan “atención integral diurna” para niños/as de 45 días a 4 años. Además, se realizan diferentes actividades recreativas, deportivas y educativas para niños/as desde los 5 a 12 años en contra turno de la escuela. A su vez, ofrecen actividades y talleres para adolescentes y adultos. “Conforman espacios institucionales de promoción comunitaria en los barrios más pobres y colaboran en el desarrollo pleno e integral de niñas, niños y adolescentes reconociendo la

²⁷ Para mayor información ver:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/ninez_adolescencia/desarrollo_integral/cedis.php?menu_id=24385

responsabilidad prioritaria de los padres y/o de los miembros del grupo familiar en la crianza y el cuidado de los niños y niñas.”²⁸

En cuanto a la Dirección de Fortalecimiento de la Sociedad Civil, se puede decir que, aunque presenta diversos proyectos, a los fines de este trabajo se focalizará en los Centros de Primera Infancia (CPI) por ser una acción por parte del Gobierno de la Ciudad que continúa expandiéndose y requiere ser analizada.

• *Centros de Primera Infancia (CPI)*

Están destinados a niños/as de 45 días a 4 años. De acuerdo con lo que expresa el gobierno en su página web, está orientado a niños/as “en situación de vulnerabilidad social en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Funcionan con horario extendido. Son centros que pertenecen a organizaciones, asociaciones, comedores, instituciones que el Ministerio de Desarrollo Social financia. La organización contrata al personal, sin especificarse la condición de ser docentes de los trabajadores; también se encarga de la alimentación, asistencia y cuidado de los/as niños/as. La inscripción de los mismos se realiza en cada organización.

A su vez, se requiere que los centros cumplan con determinados servicios que deben brindar a la comunidad como: alimentación adecuada, espacios de información y apoyo a la crianza, actividades de prevención y promoción de la salud, talleres y capacitaciones para niños/as y sus familias.

²⁸ Para mayor información ver:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/ninez_adolescencia/des_infantil/centros_accion_fliar.php?menu_id=19449

También deben ofrecer: “Estimulación temprana y formación a través de juegos, ejercicios físicos y actividades realizadas lúdicamente, buscando de esta forma favorecer el desarrollo de las capacidades y habilidades psicofísicas, cognitivas, comunicativas y sociales de los niños/as”²⁹.

En la página de la Ciudad se especifica que con estos centros se busca:

“Brindar los elementos básicos para la satisfacción de las necesidades fisiológicas, afectivas, psicomotrices, de juego, recreación y socialización para el sano desarrollo de los niños, niñas y su entorno.

Crear un espacio propicio para la estimulación temprana con niños y niñas de 45 días a 2 años inclusive, y la formación y adquisición de hábitos con niños y niñas de 3 a 4 años.

Brindar contención y asistencia a las familias para facilitar el proceso de crianza y desarrollo de los niños/as, creando condiciones de participación activa que fortalezcan los vínculos intrafamiliares.

²⁹ Página web del Gobierno de la CABA:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/fortal_soc_civil/centros_primerainfancia.php

Brindar información y contención a las embarazadas en situación de vulnerabilidad social, sobre aspectos fundamentales de cuidado del embarazo, el parto y los primeros meses de cuidado de su hijo, con miras a fortalecer los vínculos entre madre e hijo”³⁰.

1-3-El caso de los jardines del Movimiento Popular La dignidad. Dimensiones histórico-político y pedagógica-didáctica.

Por PAULA BIALOSTOCKI

En el contexto de turbulencia y desamparo de la sociedad civil por parte del Estado (años 2001-2002), el MTR La dignidad (Movimiento Teresa Rodríguez La dignidad), actualmente Movimiento Popular La dignidad³¹ (en adelante MPLD), conjuntamente con vecinos de Villa Crespo se organiza para crear un Jardín maternal en el barrio.

Para concretar esta evidente necesidad se conforma la Asociación civil La dignidad, para otorgarle un marco legal al proyecto.

³⁰ Página web del Gobierno de la CABA:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/fortal_soc_civil/centros_primerainfancia.php

³¹ Cabe mencionar que, desde hace más de un año, el Movimiento Popular La Dignidad se ha fusionado con el Movimiento Tupaj Katari (MTK),

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Después de muchas negociaciones, búsquedas y conversaciones con el entonces Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se funda el Jardín de Teresa en noviembre de 2003 en una vieja casa del barrio (Acevedo 1094)

La asociación civil presenta a la entonces Secretaría de Educación un proyecto de “Jardín Maternal” para el barrio de Villa Crespo. Después de un intenso proceso de organización entre la Secretaría de Educación del GCBA y la asociación se celebra un acuerdo entre ambas partes para iniciar un Proyecto Educativo para niños y niñas de 45 días a 2 años.

En la primera etapa del proyecto se acordaron una serie de compromisos y responsabilidades del MPLD y de la Secretaría de Educación de la CABA (actualmente Ministerio de Educación), que se fueron evaluando, en un marco de diálogo entre ambas partes, durante diferentes momentos del desarrollo del jardín:

La Secretaría de Educación debía garantizar: 1) la contratación de 4 docentes con horas cátedras (dos parejas de maestro y celador para turno mañana y para el turno tarde), cuya dependencia sería la Subsecretaría de Educación a través de la Coordinación de Programas Solidarios; 2) la cobertura y póliza de seguro a los niños y niñas y maestros del jardín; 3) el equipamiento, mobiliario y un aporte de material didáctico; 4) el

asesoramiento del arquitecto en infraestructura escolar; 5) el asesoramiento pedagógico a través del Programa de Fortalecimiento del Área de Inicial y de la Supervisión de Inicial del Distrito Escolar Nº 9.

El MPLD debía garantizar: 1) el material y mano de obra para la remodelación y acondicionamiento del edificio; 2) asistencia alimentaria (desayuno, almuerzo y merienda) coordinado con el Área de Políticas Alimentarias de la Secretaría de Desarrollo Social del GCBA; 3) tareas de cocina, limpieza, administración, coordinación, mantenimiento del mobiliario y de la casa; 4) pago del alquiler y servicios de la casa; 5) los artículos de higiene de los niños (óleo calcáreo, algodón y pañales).

El Jardín de Teresa ya cumplió 11 años de existencia. Ya tuvo 2 mudanzas, la primera a Avda, San Martín 1977 y la segunda a su ubicación actual a Fraga 895. Allí concurren 30 niños entre 45 días y 3 años.

El Jardín Popular Comunitario “El globo rojo”

El segundo jardín del Movimiento comienza a gestarse en abril de 2005. Surge a partir de la valiosa experiencia del Jardín de Teresa para la comunidad y la organización. Lo impulsa un grupo de mujeres del barrio de Villa Soldati, de la Villa Nº 3, Fátima, para multiplicar la experiencia en su propio barrio. Estas vecinas formaban parte de un comedor comunitario de la villa organizado por el MPLD.

Como resultado del pedido de asesoramiento al Jardín de Teresa contactan a una maestra jardinera Lic. En Ciencias de la educación para que colabore en el armado y organización del jardín.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Después de muchos meses de capacitaciones y búsqueda de un espacio para crear el jardín, El globo rojo abrió sus puertas en noviembre de 2006 en la calle Mariano Acosta 3056, donde está cumpliendo en 2016, su décimo aniversario.

La obra llevó más de 1 año. La finalización de la misma estuvo a cargo de una cooperativa de trabajo dirigida por la Corporación Buenos Aires Sur.

Inicialmente contaban con 12 cargos docentes de jornada simple, una coordinadora y 5 compañeras del MPLD motorizadoras del proyecto. Los primeros eran contratados por el Ministerio de Educación del GCBA ya que el jardín estaba enmarcado en el Proyecto de fortalecimiento y ampliación de la atención educativa a la primera infancia a través del trabajo conjunto entre organizaciones sociales y comunitarias y la SED. (Secretaría de Educación

El Proyecto tenía dos líneas de trabajo: 1) Fortalecimiento de los Jardines Infantiles Comunitarios a través de la inclusión de docentes de la SED; 2) Ampliación de la oferta a través del trabajo conjunto con organizaciones comunitario. En el marco de esta segunda línea de trabajo el Ministerio de Educación abrió ofertas destinadas a la primera infancia en gestión asociada con varias organizaciones dentro de las cuales se encuentra La asociación civil La dignidad.

El mencionado acuerdo define responsabilidades para cada una de las partes. El GCBA aporta los sueldos de los docentes y el almuerzo, desayuno y merienda. El MPLD aporta el edificio, el pago de los servicios, materiales, elementos de limpieza, personal auxiliar, el mantenimiento del edificio, matafuegos, etc.

Como marco regulatorio del acuerdo con el GCBA se firmó en el año 2007 una Carta de intención entre la Asociación Civil y la Ministra de educación del GCBA Ana María Clement.

Con los sucesivos cambios de gestión a lo largo de los últimos 10 años, tanto la relación con el Estado de la CABA, como el control e injerencia en la toma de decisiones y nombramiento de los docentes ha sufrido modificaciones. Con resistencia y lucha por parte de los actores se ha visto incrementada la participación del Estado, por ejemplo, en la designación de los docentes, en la contratación de los referentes (una persona designada por la organización para realizar la coordinación pedagógica y ser el nexo entre la organización y el Ministerio de educación a través de la Gerencia Operativa de Primera infancia (GOPI).

El Jardín popular comunitario El Globo rojo continúa gestionándose de manera asociada con el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dentro del Programa Primera Infancia dependiente de la Dirección de equidad educativa para la educabilidad.

Actualmente en el jardín trabajan docentes del área socioeducativa del Ministerio de educación de la CABA y educadoras populares. Estas últimas son mujeres que viven en los barrios donde el MPLD lleva adelante diferentes proyectos vinculados a las áreas de salud, educación, cultura popular, etc. Cada grupo está coordinado por una pareja pedagógica. Durante los años 2011 y 2012 profesoras de NI organizaron una capacitación anual para todas aquellas personal que quisieran incorporarse al trabajo en los jardines. Asistieron entre 20 y 25 personas, la propuesta de formación se realizó en torno a la educación popular. La mayoría de las/os educadoras/os populares que trabajan hoy en los

jardines realizaron aquella formación. La concepción que se sostiene acerca del trabajo en pareja pedagógica la explica perfectamente Hernán Ouviaña, "...se ejercita la praxis educativa a partir de "parejas pedagógicas" (que pueden estar integradas por dos, tres o más educadorxs), a través de las cuales se busca fomentar el acompañamiento y la grupalidad, tomando distancia del formato individual del "docente", la "maestra" o el "profesor" al frente de aula o del taller, que de acuerdo a la concepción liberal imparte sus conocimientos de manera solitaria y monológica. A contrapelo de esta perspectiva, se intenta privilegiar el trabajo en equipo como dispositivo para la construcción colectiva del conocimiento."³²

Los aspectos constitutivos del proyecto político pedagógico se mantienen presentes desde sus inicios hasta la actualidad, con el enriquecimiento que brinda la experiencia, los nuevos aportes teóricos que se van incorporando como así también los nuevos profesionales que se van sumando al proyecto.

La propuesta pedagógica se sustenta en 3 ejes: el primero se trata del desarrollo motor autónomo basado en la investigación

³² Ouviaña, H (2015) Polifonías Revista de Educación - Año IV - Nº 7. Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad. Pág. 86

de la Dra. Emmi Pikler que considera a los niños capaces de adquirir diferentes posturas y movimientos en forma autónoma a partir de la propia exploración y experimentación según los tiempos de cada uno.

El segundo propone la libre utilización y circulación por el espacio, los niños pueden elegir dónde jugar. Las/os maestras/os y educadoras/es preparan en los diferentes espacios del jardín escenarios lúdicos que ponen a disposición de todos/as los/as niños/as (en las tres salas, en el patio, en otros espacios disponibles). Los/as adultos/as permanecen en algún espacio definido con anterioridad y los pequeños/as "circulan libremente" eligiendo donde jugar, con qué y a qué y con quién.

El tercero se inspira en la filosofía de las escuelas de Reggio Emilia que parte de una importante escucha y respeto por las potencialidades de los/as niños/as, una valoración del ambiente y una definición del docente como co – constructor de conocimientos y experiencias.

En los últimos años se han intensificado las propuestas vinculadas con las áreas expresivas: música, artes visuales y literatura. Se realizan proyectos que atraviesan todas las salas, todas las actividades de todos/as los/as niños/as.

La comunicación que se establece con las familias es muy fluida, las puertas permanecen abiertas, de manera real y concreta, tanto para recibir las, escucharlas o acompañarlas en diferentes situaciones conflictivas en torno a los/as niños/as como a otras problemáticas (violencia de géneros, drogadicción) Este es un aspecto determinante del funcionamiento del jardín. Cada 15 días se realizan la "**Asamblea del jardín**" (En la que participan docentes, familias, compañeros/as del Movimiento Popular la Dignidad) se definen aspectos organizativos, de ingreso de familias nuevas, compra de materiales didácticos y otros insumos, mantenimiento edilicio, pago del alquiler e impuestos, el cronograma de limpieza, la organización de actividades destinadas a juntar fondos (ferias del plato, rifas, etc.)

El jardín Popular Comunitario el Globo rojo forma parte de un proyecto pedagógico- político que, al igual que los Bachilleres populares y las Brigadas de alfabetización, desde sus orígenes ha apostado al fomento y la creación de prácticas colectivas tendientes a formar sujetos críticos y transformadores de las relaciones sociales de producción. Es importante mencionar que no se trata de un jardín privado, ni estatal. Es un jardín comunitario popular y esto lo hace diferente.

1-4-Salas Diurnas de Primera Infancia vinculadas al programa alumnos madres.

Por MARÍA LAURA GALLI.

En el mes de marzo del año 2104, se inauguran tres salas maternas diurnas del Programa Primera Infancia, vinculadas al Programa de Retención y reinserción escolar de alumnas madres, embarazadas y alumnos padres. Estas salas funcionan en tres escuelas medias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, las cuales detalla a continuación:

Sala "Huellitas" -Escuela de Comercio N 18 -"Reino de Suecia".

Sala "Tinku/Luciérnagas" -Escuela de Comercio N 5 -"Bartolomé Mitre".

Sala "Luz de Luna" -Escuela de Comercio N 13 -"Tomás Espora".

Las salas diurnas a las que nos referimos estarían incluidas dentro de la modalidad de Extensiones Educativas. El motivo da cuenta del origen de estas salas. En el año 2000, surge el Programa de Retención e inserción escolar de alumnas madres y en simultáneo se gestiona en forma conjunta con el Área de Nivel Inicial la apertura de salas para la atención de los hijos/as de alumnas madres y alumnos padres que estudiaran durante el turno vespertino. Dichas salas comienzan a funcionar en espacios físicos de Jardines de infantes/escuelas infantiles del GCBA. LA denominación de "extensiones educativas" se debe a que funcionaban luego de la jornada diurna. Los equipos de conducción de las escuelas destinadas para estas aperturas, era quienes supervisaban el funcionamiento de las salas. Esta situación se extendió hasta el año 2004/2005. En estos años, las salas dejan de pertenecer al Área de Nivel Inicial y las toma la Dirección de Inclusión Educativa. Más tarde, en el 2009 pasan a formar parte de Primera Infancia. Todas las salas que recibían a los hijos/hijas de alumnas madres y alumnos padres funcionaban en el turno vespertino (actualmente siguen funcionando). En el año 2010, se inaugura una sala maternal en una escuela media de Pompeya. Recién en el año 2015, se abren las tres salas a las que hacemos referencia en este escrito.

Caracterización de las salas diurnas de Primera Infancia

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Nos encontramos con:

-grupos de niños/as heterogéneos en edad dentro de un mismo espacio físico.

-niños/as que ingresan en cualquier momento de año.

-Regularidad en la asistencia de los niño/as que no necesariamente implica la concurrencia diaria. Si, establecemos un mínimo de asistencia de tres días por semana para construir y fortalecer el vínculo afectivo con los niños/as, las docentes y por supuesto su mamá o su papá.

-convivencia de los niños/as y de sus mamás y/o papás dentro de una misma institución.

-espacios más o menos acondicionados a la atención de niños/as pequeños/as, pero no construidos o refaccionados para tal fin.

-Parejas pedagógicas de docentes que cubren la franja horaria de apertura de la sala, que coincide con los turnos de la escuela media (mañana, tarde y recibimiento de los niños/as que concurren en el turno vespertino.)

Pautas de funcionamiento de salas diurnas:

El horario de las salas diurnas abarca el horario de funcionamiento de las escuelas medias en ambos turnos: Turno mañana de 7:30 a 12:30/45 y turno tarde de 13:15 a 18:30. Los niños/as asisten a la sala mientras sus mamás y papás estén cursando sus clases regulares dentro del establecimiento educativo, en las horas de contraturno destinadas por ejemplo a Educación Física, cuando las y los estudiantes realizan alguna salida didáctica o si realizan pasantías aquellos que estén cursando el 5 año de su escolarización.

Las docentes trabajan en parejas pedagógicas, modalidad central/esencial que el Programa Primera Infancia mantiene para el funcionamiento de todos los espacios incluidos en cualquiera de las cuatro modalidades que lo conforman.

La mayoría de las docentes tienen cargos de jornada simple, con los cual las parejas se van sucediendo unas a otras a lo largo de la jornada de apertura de la sala, de manera tal de cubrir todo el horario. Cada pasaje de parejas pedagógicas, se realiza con un período de transición en el que comparten de 30 minutos a una hora de superposición horaria (según cada caso) para poder generar en espacio de conversación y acompañamiento (fundamentalmente) de los niños/as y también de sus familias.

Esta designación de carga horaria de las docentes hace que se presenten las siguientes situaciones:

- docentes que reciben y despiden a los niños del turno mañana (ocurre con las docentes que tienen doble cargo). Luego reciben a los niños/as del turno tarde.
- docente que recibe a los niños/as del turno mañana y luego se retiran a media mañana (docente con jornada simple)
- docente que ingresa a media mañana, despide a los niños/as del turno mañana y recibe a los del turno tarde (docente con jornada simple).
- docentes que recibe a los niños del turno tarde y luego se retiran a media tarde.

- docentes que entran a media tarde, despiden a los niños/as de turno tarde y reciben a los niños/as del turno vespertino.

Reflexiones y desafíos que presenta este tema:

tensiones entre la dimensión organizativa/administrativa (estructura horaria para la designación de cargos docentes) y la dimensión pedagógica/educativa/vincular (los niños/ sus familias y la tarea docente).

“Uno de los desafíos que presenta la tarea docente en las salas diurnas es la de articular sus funciones especialmente durante los “momentos de transición” que suceden cuando las docentes ingresan o salen de sus respectivos horarios laborales. Trabajamos especialmente en este punto, reconociendo que los ingresos y egresos de las docentes no implicaban un corte en el devenir de la sala y de la vida de los niños/as en el jardín. Por otro lado, los períodos horarios en que cada una se desempeña involucran diferentes momentos de la sala y diferentes tareas a realizar.”

Proyecto pedagógico/institucional: Inicio de un nuevo camino

Los propósitos y condiciones que presentan las salas diurnas de Primera Infancia que reciben a los hijos/as de las alumnas madres y alumnos padres, requieren de una propuesta pedagógico-didáctica que asuma dichas particularidades e indague modalidades de organizar la tarea flexibles, facilitadores y generadoras de oportunidades educativas potentes y enriquecedoras para los niños/as que concurren a ellas. En este sentido, venimos trabajando como equipo de trabajo, analizando, reflexionando, generando preguntas que nos orienten en el diseño, planificación e implementación de una modalidad de trabajo propia y particular.

La búsqueda analítica y reflexiva de una propuesta que le ofrezca identidad a la tarea en estas salas diurnas, nos lleva en muchas ocasiones a reflexionar sobre ciertas prácticas más convencionales y tradicionales que se desarrollan en los jardines de la red escolar. Las analizamos en su contexto escolar, para luego poder enfocarnos en el nuestro (ámbitos educativos no escolares) y de allí en más, avanzar en la construcción de una modalidad de enseñanza que responda y se adecue a las características del entorno y a los propósitos que le dieron origen a estas salas en el marco del Programa Primera Infancia.

Encontramos una serie de variables que operan detrás de la lógica de funcionamiento institucional en donde están insertas las salas diurnas y que de alguna manera condicionan la práctica pedagógica: grupos de niños/as heterogéneos en edad compartiendo un mismo espacio físico, asistencia de los niños/as regular sin ser necesariamente diaria, ya que queda sujeta a las necesidades de escolaridad de sus mamás o papás. Del mismo modo, ocurre con la permanencia de los niños/as durante la jornada del jardín. La misma responde a la estadía de sus mamás o papás en la escuela o en

cualquier otra actividad escolar que lo amerite, por ejemplo: educación física, salidas didácticas o pasantías.

El equipo docente del jardín (maestras y coordinadora pedagógica) se vincula articuladamente con otros actores institucionales de la escuela media: referentes institucionales de las alumnas/os madres y padres, preceptores o profesores que, eventualmente, se acerquen a la sala de jardín por algún motivo en particular y equipo directivo. Asimismo con el/la coordinadora del Programa Alumnas madres, embarazadas y alumnos padres. Si bien cada uno de estos actores involucrados desempeña una función en particular debidamente acordada en función del sostén de un encuadre de trabajo previamente estipulado y periódicamente evaluado en su continuidad, existen lazos vinculares que se tejen y entretajan en la cotidianeidad de la tarea.

El proyecto pedagógico se inscribe en algunas ideas centrales que sostiene el proyecto del Programa Primera Infancia: recuperar la centralidad de los niños/as en las propuestas educativas y reconocerlos como sujetos de derecho; alentar la participación de las familias en la cotidianeidad del jardín y promover el trabajo colectivo en la resolución de las situaciones que se presentan a diario en la tarea educativa.

Asimismo, iniciamos conversaciones en torno a la definición teórica y consolidación práctica de algunas otras ideas que procuran darle sentido y sustento a nuestro encuadre pedagógico. Por un lado, tomamos como referencia la propuesta educativa para niños de 45 días a 2 años del Diseño Curricular C.A.B.A. y además incorporamos algunos aportes de otras corrientes pedagógicas: Desarrollo motor autónomo (Emi Pkler), Escuelas Reggio Emilia, Educación por el Arte, etc.

-Si tomamos en cuenta que los niños/as pueden ingresar a las instituciones educativas a partir de los 45 días de vida, se vuelve imprescindible tomar en cuenta variables que hacen a la **“construcción de la subjetividad”**, las experiencias vitales como la separación temprano y la delegación de las tareas de crianza como parte de la responsabilidad educativa o como parte de las planificaciones de la tarea cotidiana. (“Infancia y compañía”, María Emilia López)

-El niño pequeño es **“sujeto de vinculo”**. Partimos desde una mirada vincular que considera al niño y al adulto en su interacción y que piensa al ambiente como facilitador del desarrollo emocional de los niños pequeños. El vínculo que establece el niño con el adulto referente es el eslabón más importante para que el niño construya su subjetividad de manera saludable. La construcción de experiencias humanizantes se logran si el adulto se encuentra disponible de manera regular para ese niño. (“El jardín maternal: la primera necesidad del niño es ser sostenido”, Susana Maquieira)

-La **“autonomía”** vinculada inicialmente al enfoque del Desarrollo Motriz Autónomo de los niños y niñas pequeños, desde la perspectiva de la enseñanza que propone la Dra. Emi Pickler. Nos interesa revalorizar que esta perspectiva, más allá de la “actividad motriz” de los primeros años de vida, tiene que ver con la construcción subjetiva de los niños y niñas. En este sentido, nos proponemos reflexionar sobre nuestro lugar como educadores/as, pensándonos desde un lugar que aliente la iniciativa de los niños/as, que esté atento a ella, que pueda registrarla, tenerla en cuenta y

enriquecerla. Esto requiere de la mirada sostenida, respetuosa, reconocedora de procesos. Una mirada que observa y que para ello necesita tomar distancia y darse tiempo. Una mirada pausada, sensible al ritmo de los niños/as, al propio pulso de la actividad exploratoria, del comportamiento autónomo. (“Moverse en Libertad”, Emi Pikler)

-La posibilidad de generar “**escenarios lúdicos**” que brinden oportunidades para alentar el desarrollo infantil, potenciando las capacidades, afianzando y generando nuevos aprendizajes. La utilización de diferentes espacios y las distintas maneras de organizarlo como variable para enriquecer las propuestas. En el jardín maternal, el escenario didáctico es “la construcción de un conjunto de elementos que más allá de la disposición física de los espacios y materiales, implica también la creación de un “clima”, es decir, un conjunto de circunstancias afectivo-vinculares-sociales-cognitivas que se conforman en cada una de las propuestas. (“Pedagogía de la crianza”, Rosa Violante - Claudia Soto)

-Los escenarios que presentan “**actividades de exploración y descubrimiento**” son relevantes cuando trabajamos con niños pequeños. Ellos aprenden interactuando con los objetos. Sienten “una necesidad imperiosa de explorar y descubrir por

ellos mismos cómo se comportan las cosas en el espacio cuando las manipulan. En las actividades exploratorias es el niño quien decide no sólo lo que hace sino también cómo lo hace, y que a partir de las acciones que el niño realiza obtiene información acerca del objeto o fenómeno desencadenante”. La “Cesta del tesoro” y el “Juego Heurístico” son propuestas que alientan y potencian las acciones e interacciones que despliegan los niños y niñas pequeños/as. (“La educación de 0 a 3 años”, Elinor Goldschmidt)

-Pensar el jardín maternal como una oportunidad para la “**experiencia estética**”, para la construcción de una mirada sensible y curiosa. La posibilidad de brindar formas lúdicas y placenteras de acercarse a los bebés y niños/as pequeños/as al arte, acercarlos desde el afecto, respetuosamente en sus primeras experiencias en el lenguaje plástico visual. Como educadoras, nos comprometemos con el derecho de cada niño a disfrutar, explorar, conocer, transformar, expresarse. Los invitamos a dejar huellas, y a saber descubrirlas en cada bebé, en cada niño/a, en cada oportunidad en la que se despliega ese encuentro. (“Primeras huellas”, Patricia Berdichevsky)

-La “**literatura que se acuna**” plantea en la sala de los bebés, una búsqueda constante de textos e imágenes que amplíen verdaderamente el campo poético, metafórico e imaginativo del niño/a. Lejos de imágenes estereotipadas, las cuales son consumidas diariamente por la infancia en los medios de comunicación y en libros creados comercialmente para vender. Pensar en la sala como espacio oportuno para ofrecer textos con contenidos literarios, ilustraciones e imágenes de calidad artística. Un espacio que favorece la compañía del adulto con ese niño/a y su acercamiento a la lectura y al mismo tiempo, alienta “ocasiones” para la lectura autónoma de parte de los pequeños. (Literatura que se acuna, María Emilia López/Laura Demidovich)

Ejes de trabajo que orientan la tarea:

1. La **propuesta pedagógica**, su especificidad en las salas diurnas de Primera Infancia, que reciben a los hijos/as de alumnas madres y alumnos padres.
2. **Articulación institucional** entre la sala de Primera Infancia con el Programa de Retención e Inserción escolar de alumnas madres, alumnos padres y embarazadas y las escuelas medias donde funcionan las salas. (Comercio N 5, Comercio N 18 y Comercio N 13).
3. El **vínculo** con las familias de los niños/as, el lugar de la convivencia, del encuentro y desencuentro.

Este año 2016 incorporamos un eje de trabajo desde la coordinación pedagógica de las salas que tiene que ver con: **Espacios de Formación continua**, para los equipos docentes de las salas. El propósito de este eje es generar espacios de formación para los equipos docentes desde la construcción de experiencias colectivas que nos acerquen a diferentes enfoques pedagógicos, a diferentes modalidades de trabajo, a pensar juntas situaciones que se nos presentan en el día a día, a potenciar las propuestas de enseñanza que ofrecemos a nuestros niños y niñas.

En este marco, están situadas las EMI y una serie de salidas didácticas que por supuesto no son obligatorias ya que no están contempladas dentro del horario laboral de muchas de las docentes pero que sí!, están gratamente invitadas a participar y disfrutar de ellas.

El criterio de selección se estas salidas tiene que ver con la posibilidad de conocer experiencias que se llevan adelante en diversas instituciones y que muestras “otras formas” de emprender y concebir una propuesta pedagógica. Otras formas diferentes a los modelos tradicionales y que fundamentalmente conciben y revalorizan al niño pequeño como sujeto de vínculo, de acción y de derecho. Asimismo, reconocen la importancia inevitable del trabajo con las familias, en función de las edades tan pequeñas de los niños/as que asisten al jardín maternal. Cómo no pensar en desarrollar una tardea de acompañamiento y conjunta con las familias cuando recibimos a niños con 45 días de vida.

La tarea que desarrollamos en las salas diurnas de Primera Infancia que reciben a hijos/as de las alumnas madres y alumnos padres, es una tarea particular, que nos lleva a pensar e implementar una modalidad diferente a la que podríamos encontrar en otras instituciones maternas. Conocer otras experiencias, sus encuadres, su organización y funcionamiento, sus propósitos, conversar con los docentes que la impulsan, es una experiencia enriquecedora para seguir construyendo nuestra tarea dentro de estas salas.

Modalidades de seguimiento y evaluación de los proyectos

El proyecto institucional orienta un modo particular de organización y funcionamiento del espacio educativo. Tensa a identificar problemas, a problematizar situaciones naturalizadas, a explicitarlas, a priorizarlas, a recabar información en forma sistemática, a analizar los problemas y generar propuestas de resolución, ensayarlas y evaluarlas.

Es una forma de mirar, pensar y actuar colectivamente. La formulación y evaluación colectiva del proyecto contribuye a construir sentido en torno al accionar cotidiano en el espacio educativo, a dar sentido colectivo a acciones que podrían ser individuales y/o adquirir significaciones individuales. El proyecto no es algo estático, de una vez y para siempre, sino que requiere ser revisado, modificado y enriquecido.

En este sentido nos planteamos diferentes dispositivos que nos permiten revisar, analizar y reflexionar crítica y colectivamente sobre las prácticas delineadas tanto en el proyecto institucional como en los proyectos que cada pareja pedagógica desarrolla con su grupo de niños y niñas. Estos dispositivos son los siguientes:

Documentación:

- La **documentación narrativa de experiencias pedagógicas**. La documentación narrativa de procesos, proyectos y experiencias pedagógicas constituye un dispositivo para el trabajo colectivo y horizontal vinculado a la sistematización de saberes pedagógicos “no documentados”. La narración de la propia experiencia y prácticas pedagógicas permite poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que un docente toma en el proceso de su quehacer profesional; favorece la reflexión y la deliberación sobre dichas decisiones, saberes y supuestos; posibilita la socialización y la significación colectiva de lo narrado. Cobra sentido pedagógico tanto para los maestros que la escriben, como para los maestros que van a oírlo.

Espacios de intercambio y construcción colectiva:

- Los **espacios colectivos de intercambio** de experiencias con todo el equipo docente. Consideramos el intercambio no solo para contar lo que a cada uno le pasa sino en tanto oportunidad de compartir experiencias para otorgarles sentido y transformarlas en conocimiento. Estos son espacios que intentamos sostener y resguardar a pesar de los avatares que se presentan en la cotidianeidad del jardín. Procuramos generar ese tiempo y espacio aprovechando los días de la agenda educativa dispuestos para las Jornadas institucionales de la escuela media, con suspensión de clases.

“Pensar colectivamente los problemas significa instituir el reconocimiento y la reciprocidad como dos comportamientos necesarios para cualquier tipo de transformación educativa, sin despreciar las situaciones, las prácticas y la formación de cada uno de los actores que intervienen en este proyecto

*compartido de educar a la primera infancia.(...)Se trata de repensar nuestras convicciones y arribar a nuevas coherencias.*³³

Otras reflexiones y desafíos iniciados...

- Acerca del "espacio y sus múltiples dimensiones"

El espacio desde su dimensión "física". Un espacio que se transforma, que se modifica en función de las edades y de los requerimientos de los niños/as a medida que crecen, que se desplazan, que lo recorren, que lo descubren. Diferentes zonas o espacios de juego ofrecen oportunidades para jugar, para desplazarse, para descansar, para comer, para leer, para esconderse, para estar en compañía siempre de una de ellas.

El espacio en su dimensión "vincular" alojando, como el lugar del reencuentro colectivo. Un lugar que tiene un papel esencial en el intercambio interpersonal cotidiano. Este lugar de reencuentro que se inaugura durante el período de inicio, y que

³³ Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la Provincia De Bs. As.2008"

se reactualiza en cada uno de los recibimientos que suceden durante el año.

Un espacio "simbólico", para el reencuentro con los niños/as y sus familias." Un espacio amoroso, que aloja, que recibe, que hace lugar. Niños/as jugando, descansando...mamá amamantando, terminando alguna tarea escolar en las horas libres. Conversaciones en torno a los niños/as, preguntas que calman ansiedades de primerizas, risas por los descubrimiento de los niños/as.

Las salas también se presentan como un espacio "estético". Imágenes que acompañan a los niños/as en cada uno de sus lugares preferidos. Luces que cambian constantemente generando climas diferentes, provocando y despertando sensaciones, imágenes, representaciones. La música que armoniza ese ambiente, esas sensaciones, esas experiencias.

- Acerca del vínculo entre los niños/as y las familias...período de inicio, proceso de adaptación..."el lugar de la convivencia"

El período de inicio es un momento diferente al resto del año. Configura la llegada por primera vez de ese niño/a al jardín, su regreso en caso de que haya concurrido a la sala el año anterior, o bien su reingreso luego de largos períodos de ausencia En cualquiera de las tres situaciones este período de inicio, implica un proceso de adaptación del niño/a a un contexto diferente del familiar, con otros adultos que lo reciben y con otros niños/as que comparten la atención y cuidado de estos otros adultos, que son ni más ni menos que las/los docentes. Este proceso de adaptación que asume características diferentes según cada niño/a implica, la posibilidad de establecer lazo con las docentes y además la necesidad de compartir y conocer un "sistema de códigos compartidos" que tienen que

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

ver con el uso del lenguaje, con maneras de actuar y con las expectativas que se juegan en torno a esos niños/as tanto desde el punto de vista de los/as docentes como así también de sus familias.

Desde el inicio acordamos que los niños/as ingresarían a la sala con el acompañamiento de sus mamás, papás o quizás algún familiar y que en la medida en que pudieran establecer o reanudar el vínculo de confianza con las maestras y permanecer apaciblemente en la sala, las mamás irían reduciendo el tiempo de acompañamiento y permanencia en la sala para poder asistir a sus clases.

Acordamos no definir tiempos a priori ni homogeneizarlos para todos los niños/as por igual. Sino introducir una noción de tiempo que denote una dimensión de continuidad y fluidez a lo largo de toda la jornada, alojando a esos niños/as y sus mamás o papás en función de sus necesidades y tiempos subjetivos. Así fue como pensamos que las alumnas madres permanecieran un tiempo en la sala, luego que se pudieran ir a las aulas, que pudieran regresar en los recreos para ver cómo estaban sus hijos/as o bien que pudieran venir en el momento en que sus hijos/as requieran de su presencia. Su presencia,

única manera de calmar la angustia aún no tramitada de asimilar y comprender ese alejamiento temporario.

Nos dedicamos a que cada niño/a pueda transitar lo más feliz y placenteramente posible el desafío que implica este proceso, que es ni más ni menos que “comprender el encuentro y desencuentro” con su mamá y su papá, lo que implica que establezca lazos amorosos con otros adultos que progresivamente pasarán a ser personas significativas para él o ella.

La "convivencia" es una experiencia que se construye en estas salas. Convivencia entre los niños/as y sus mamás y papás, alumnos/as todos ellos. Un estar juntos en diferentes espacios (sala y aula). Saber uno del otro más allá de la corta distancia que los separan temporalmente y de aquellos indicios que les anticipan el momento de estar juntos.

1-5- Las “Voces” de la Patagonia Hacia Políticas de Protección Integral de Derechos.

DOCUMENTO COLECTIVO ELABORADO POR LA COMISIÓN PRIMERA INFANCIA DEL CONSEJO LOCAL DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE DERECHOS DE NNY A BARILOCHE

Este **Documento colectivo y público** intenta dar cuenta de lo acontecido a lo largo de las **Primeras Jornadas Patagónicas de Primera Infancia. Hacia Políticas de Protección Integral de Derechos**, llevadas a cabo los días 27 y 28 de abril de 2012 en la ciudad de Bariloche, Río Negro; convocadas

por el **Consejo Local de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes de San Carlos de Bariloche, Comisión de Primera Infancia**³⁴, junto al Foro de Organizaciones de Derechos de Infancia (FODI), la Unión de trabajadores de la educación de Río negro UNTER- Ctera y CTA y el Instituto de Formación Docente, (IFDC) de Bariloche.

El sentido de estas Jornadas ha sido compartir, debatir, acordar ciertas propuestas, en tanto fundamento y acción, hacia el diseño de políticas públicas de primera infancia, desde el enfoque integral de derechos, que contemplen tanto particularidades comunes de la región patagónica, en los aspectos vinculados a la educación, salud, las familias, el desarrollo social, la cultura, la educación y el trabajo; así como atender las diferencias socio-históricas, políticas y marcos jurídicos y normativos propios, enmarcados en la jurisprudencia nacional e internacional.

³⁴ Equipo organizador de Jornadas: María Silvia Rebagliati, Laura Carrizo, Dolores Cassiani, Mónica Rubellio, Ma del Mar Estapé, Perla Vilas (MOPI) Alejandra Fuoco, (GALM) Viviana Rancaño, Patricia Lande, Unter-Ctera) Zoe Piacenza (FODI- Educación), Carolina Sena, Claudia Pérez (IFDC) Asesoramiento de Jornadas: Patricia Redondo.

El trabajo en los grupos estuvo enfocado a abrir espacios de encuentro, participación y debate para pensar juntos desde la voz propia.

Entre las **conclusiones del Pre-Congreso Sudamericano sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Morón (2010)** encontramos que:

*Sabedores de que la autonomía de la Infancia se constituye en los primeros años de vida, hay entonces una prioridad estratégica en concentrar los **esfuerzos educativos** en esta etapa para su constitución como sujeto emancipador. Es en ese primer desarrollo en donde se libra la gran batalla por construir la incipiente subjetividad. El apoyo a las familias y los entornos comunitarios de niñas y niños es primordial en esta etapa, destacando **el impulso del potencial emancipador de la Infancia**. La democracia se expande a través de la ciudadanía de la Infancia. Los más pequeños de nuestra sociedad no van a ser los ciudadanos del futuro, son ciudadanos hoy, son el presente, son³⁵ de todos...*

Relacionamos esta idea de impulso del potencial emancipador de la Infancia, con lo que dice Chiqui González (2009)...Una Política Pública es un impulso colectivo y transformador con perspectiva estratégica, una energía que interpreta un imaginario social, construye sentido, moviliza la acción y teje su red infinita de futuro en el presente del territorio...

Como **eje vertebrador**, las tres conferencias, a lo largo de las Jornadas, oscilaron desde ese impulso del potencial emancipador de la Infancia, hacia un impulso político colectivo y transformador:

³⁵ El subrayado es nuestro.

Así **Eduardo Bustelo** habló acerca de “El regreso de la infancia”, mientras que **José Machain** se refirió a las “Infancias: sobre políticas, prácticas y construcción de subjetividades” y **Patricia Redondo** centró su charla en el “Nombrar a los niños, entre la retórica y la política”.

A su vez, en la **Mesa patagónica intersectorial: “La primera infancia en nuestra región”**, participaron con su palabra representantes locales y provinciales de los consejos de protección integral de derechos, de los Ministerios de educación, Desarrollo Social, Salud, provinciales y sedes locales y de la Secretaría de Desarrollo Humano de Municipalidad de Bariloche

Experiencia de trabajo en los Grupos de participantes: Polifonía de voces



Con la idea de abrir espacios de encuentro, participación y debate para pensar juntos desde la una voz propia hacia la búsqueda de lo común en la región patagónica, que contemple las diferencias, se propuso una **organización en grupos de debate y participación**.

Alrededor de **300 participantes**, de diferentes ámbitos de la sociedad civil: maestras/os, educadoras/es, no docentes, profesionales, etc. y del estado, se mostraron sumamente activos y con muchas ansias de compartir, debatir, escuchar, proponer, dar testimonio.

Representantes de **diferentes localidades de Río Negro, y de otras provincias patagónicas: Chubut, Santa Cruz, Neuquén, también de Buenos Aires**, representantes de OMEP y de FLACSO,

Al final del proceso de colectivo en cada grupo se pudo sintetizar los debates, desde la participación en cuatro momentos, y se elaboraron propuestas hacia la construcción de un **documento colectivo**, que representa un punto de partida de reunión de voces en nuestra región patagónica.

Se generó un clima de trabajo participativo, en todo momento se cuidó: la circulación de la palabra, la escucha, la posibilidad de argumentar y contra argumentar, la posibilidad de buscar acuerdos consensuados desde las diferencias a través del debate. Logrando una **polifonía de voces** con la idea de producir ideas, pensamientos, preguntas, aportes.

Partimos de la siguiente pregunta: *¿cómo vemos la situación de la primera infancia En tanto delinear un estado de situación y qué proponemos....*

Síntesis de propuestas colectivas elaboradas por los Grupos de intercambio a lo largo de las Jornadas: Voces de la Patagonia...

- Difundir y publicar acciones que configuran referentes patagónicos y antecedentes de políticas públicas para la Primera Infancia en la región.
- Que nación, provincia y municipio trabajen coordinadamente en la asignación de recursos, cumpliendo las normas vigentes y que las leyes se implementen acompañadas del debido financiamiento para su real concreción.



EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

- Sensibilización de los adultos a fin de orientar el “cuidado colectivo” de las infancias, el sentido comunitario de la crianza y evitar la adultocracia.
- Dar lugar y hacer visible las infancias, desde el cuidado y atención al decir, al escuchar, al cuidar, promoviendo los derechos de los niños y niñas en tanto políticas de estado.
- Participar y asumir el compromiso, de salir de los lugares de trabajos focalizados. Redefinir y articular la educación formal y no formal, integrar saberes y conocimientos. Destacar las formas de abordajes comunitarias para humanizar la tarea y trabajar lo vincular. Incluir el abordaje de las condiciones laborales y salariales de quienes trabajamos en el sector, para poder salir de la precariedad en este sentido, proponemos: Valorizar y dignificar el trabajo.
- Crear espacios en los que se tornen visibles experiencias territoriales vinculadas a la crianza de los niños/niñas, como también las experiencias llevadas a cabo por diferentes grupos sociales en los barrios. Búsqueda de la existencia de programas que ya estén en funcionamiento territorialmente y darlos a conocer.
- Relevar el estado de situación de la primera infancia en las regiones y localidades e impulso hacia la concreción de investigaciones y de información estadística, a fin de

fundamentar y argumentar cuantitativa y cualitativamente la definición de políticas públicas.

- Que en la agenda de los Ministerios exista la necesidad de planificación de políticas integrales pensadas para la infancia a través de diseño de proyectos en los que se respete lo intercultural patagónico, desde la visión de la inclusión, teniendo en cuenta la importancia de su incidencia en la constitución de las subjetividades y en la conformación de identidades, que, en el los primeros años, significan marcas fundantes.
- Llevar a cabo acciones políticas de primera infancia para garantizar derechos, desde la articulación de Ministerios de salud, educación, desarrollo social, etc. que se concreten en proyectos viables según cada localidad y comunidad.
- Destacar la importancia de la función de los Consejos de protección integral de derechos de infancias, en cada localidad y provincia, que se conformen en aquellas localidades en que aún no se constituyeron, desde la representación equitativa entre actores del estado y la sociedad civil. Consolidando la tarea de diseño de Políticas públicas de primera infancia más universales. Destacar la importancia del trabajo integral en red, que apunten al fortalecimiento de las familias. Que los consejos sean los que difundan y promuevan dichos trabajos y programas para articular acciones.
- Ampliar desde el Estado la cobertura pública y gratuita de atención a niños y niñas pequeños, vía la apertura de jardines maternos, y otras modalidades de instituciones, desde una perspectiva de Educación Integral. Entendiendo que la Integralidad pasa por:
 - o Articulación entre las áreas: salud – educación - justicia – familias - medios de comunicación - etc.
 - o Articulación entre sujetos: adultos entre sí, niños entre sí y entre adultos y niños

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

- Más instituciones públicas abiertas de educación, salud, juego, arte, cultura, etc. en cada comunidad para los más pequeños y sus familias, con edificios dignos con más recursos humanos y materiales, que trabajen en red desde y hacia la protección integral de derechos desde el nacimiento.

- Que el Ministerio de Educación intervenga desde lo educativo en los centros infantiles de primera infancia que dependen de la Municipalidad y del Ministerio de Desarrollo social, así como en las instituciones del ámbito privado, regulando y promoviendo la supervisión pedagógica, siguiendo los principios de la Educación inicial (Ley Nacional de Educación), según las normativas de cada provincia y realidades locales. ¿Cómo llegar a normar la educación privatizada en instituciones con habilitación comercial que atienden a pequeños en los primeros años?

- Crear espacios de capacitación entre los diferentes trabajadores y/o actores sociales de los distintos ámbitos, poniendo el eje en las infancias, en sus familias, sus contextos, atendiendo a la diversidad cultural, las discapacidades y diferencias, desde el enfoque de derechos humanos.

- Compromiso de los municipios a la realización de campañas de sensibilización que apunten a denunciar el abuso, trabajo y

prostitución infantil convocando a las diferentes organizaciones que están trabajando en esta problemática.

- Creación de políticas que sistematicen de diferentes proyectos vinculados a las infancias, permitiendo que estos continúen en el tiempo, por ejemplo las ludotecas barriales y trabajos articulados que se realizan con diferentes sectores que atienden a las infancias, a sus diferencias y discapacidades incluyendo a sus familias.

- Aceitar la comunicación entre sectores del estado y con la sociedad civil, de los programas entre sí, de las acciones entre las instituciones, de las instituciones con las familias, siempre cuidando, destacando y defendiendo la valoración que tienen los primeros años en la vida de las niñas y niños.

- Universalización del acceso a la educación Inicial. Generar, impulsar y sostener una red que formalice la concreción de proyectos que se realizan a partir de las “voluntades” de los ciudadanos, como acciones de la sociedad civil.

- Creación de “escuelas infantiles” (de 45 días a 5 años) como propuesta educativa para los primeros años, bajo el amparo de la Ley Nacional de Educación, combinando otras modalidades de acuerdo a diferentes realidades y contextos. Tener en cuenta los ámbitos rurales, garantizando la conformación de equipos de profesionales.

- Propiciar la profesionalización de centros infantiles municipales de primera infancia: dupla de trabajo docente de nivel inicial y madres cuidadoras.

- Propuesta desde los diferentes ámbitos institucionales, de la resignificación del tiempo y los espacios (sobre todo en las instituciones educativas) y del análisis del sentido de las “nominaciones”, en tanto productoras y configuradoras de subjetividad.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

- Revisar el sentido de las Instituciones en tanto los cambios socio-históricos y culturales que atraviesan la sociedad. Por ejemplo: La Escuela y la Familia en tanto las “nuevas configuraciones familiares”

o Dar lugar a las familias en la elaboración de políticas públicas.

o Revisar los Diseños curriculares que orientan la enseñanza y ampliar la concepción de sujeto (no solo sujeto de aprendizaje, sino orientarse hacia el sujeto de derecho... el “Hombre natal” de Bustelo).

- Promover y garantizar el derecho de todos los niños y niñas a jugar y a desarrollar la imaginación, la creatividad y la libertad, en cada acción de cuidado cotidiano.

- Que el área de salud se articule siempre en la crianza y educación desde la presencia estable de equipos de especialistas, pediatras, fonoaudiólogos, psicólogos, terapistas, nutricionistas, etc., en los Centro comunitarios públicos de salud en todos los barrios, en red con otras instituciones, como nexos importantes para la puesta en valor de la primera infancia, a favor de su autonomía.

- Pensar y llevar a cabo acciones de prevención de salud desde la primera infancia (ejemplo de Programa de Prevención de Adicciones). Es necesario el trabajo con las familias de

manera integral, acompañando incluso desde etapas previas al nacimiento poniendo énfasis en el tema salud.

- Que los programas no dependan de las personas de turno. Todo programa debe incorporar el concepto de niño y niña como sujeto de derechos, es decir, una concepción del niño y de sus relaciones con la familia, el Estado y la sociedad, que se basa en el reconocimiento de sus derechos y no en una lógica en la cual el niño se define a partir de sus necesidades o carencias, o por lo que le falte para llegar a ser adulto; todas estas últimas visiones obstaculizan su desarrollo integral de protección de derechos.

- Sistematizar las prácticas en clave política. Generar espacios para propiciar reflexiones críticas permanentes en nuestra práctica. Tomar la concepción de la Convención (CDI) que es de la integralidad. Pensar juntos en la visión de una Comunidad entera haciéndose cargo de los derechos de la infancia. No solo el estado está ausente de las políticas de infancia en sectores de vulneración de derechos, muchas veces la comunidad también abandona. Palabras claves: Reflexión, acción, articulación, intervenciones comunitarias.

- Profesionalizar las intervenciones desde miradas más holísticas hacia la infancia, con mayor presencia del estado asumiendo la responsabilidad que le corresponde en la supervisión de los equipos tanto públicos como privados, en la regulación y seguimiento de cada uno en su rol, asumiendo la responsabilidad que le corresponde. Trabajar devolviendo la dignidad de la familia, padres, madres, de los niños en la primera infancia. Más equipos técnicos interdisciplinarios de apoyo a la educación, apuntando a la prevención temprana y al acompañamiento a la crianza familiar.

- Desafiarnos a intervenir, educar, cuidar, criar desde la concepción y el enfoque de derechos. Es necesario tener conocimiento del instrumento de la Convención, de la Ley de Protección, aprender conceptos: de exigibilidad, de integralidad. Por ej., cuando nos referimos a las familias e intentamos

considerar a los adultos como referentes de los niños, surge la necesidad de conocer el Decreto 415 de la Ley 26061 ¿Cómo hacer efectivo el mismo?

- Revisar y definir el lugar de la institución Justicia, del poder judicial, en cuanto a su participación activa en la conformación de los Consejos de protección de derechos de infancia y en los encuentros de debate y discusión acerca de la definición de políticas de infancia y del asesoramiento ante el incumplimiento de las leyes.

- Revisar y los regímenes de licencias por maternidad y paternidad propiciando licencias igualitarias para hombres y mujeres que beneficien al recién nacido y fortalezca su crianza garantizando el pleno desarrollo de sus derechos.

- Definir políticas de creación y/o recuperación de espacios públicos para el juego, la recreación, el deporte, la cultura, el arte, considerando las particularidades climáticas y socio-ambientales de la Patagonia, desde una visión inclusiva en los diferentes barrios. Ej.: plazas inclusivas, centros comunitarios de juego para bebés y familias, etc.

- Realizar un relevamiento sobre los proyectos de lectura, continuar fortaleciendo las bibliotecas infantiles, generando nuevos proyectos que acerquen a los niños/as pequeños y sus familias al mundo literario.

- Fortalecer en los espacios públicos y familiares la difusión del Canal Paka – Paka.

En relación a niñas y niños pequeños y los medios de comunicación, se propone mayor políticas públicas desde lo normado (cumplimiento de Ley de medios) para regular y garantizar la protección y el cuidado del niño espectador y consumidor, así como el tratamiento de los temas de infancia en los medios; viendo el lugar que le compete a la justicia en esto Sostén y apoyos a movimientos de lucha por la primera infancia y a agrupaciones que se constituyan para la defensa, promoción y protección de derechos.

Reflexiones para un cierre: deudas y desafíos...

Los cambios en la jurisprudencia Argentina dan cuenta de los avances que el país viene realizando en estos últimos años, en cuanto la atención de la primera infancia y promover su desarrollo social y educativo.

No cabe duda que los progresos en la legislación brindan el marco regulatorio y constituyen a su vez una herramienta para la promoción de derechos de la primera infancia.

Sin embargo estas leyes presentan vacíos en lo que hace específicamente a la franja de 0-3, en donde se observa una gran superposición de responsabilidades e incumbencias de las diferentes áreas del Estado, que muchas veces va en detrimento de la atención universal pública para todas y todos.

Entonces, por un lado, resta avanzar en la regulación de algunos de estos marcos hacia la definición de las responsabilidades e incumbencias de los ámbitos e instituciones implicadas. Se trataría de prevenir acciones que, en lugar de favorecer la inclusión, reproduzcan las brechas existentes, ya sea por ausencia o por la desigual oferta.

Y, por otro lado, es necesario acordar, normar, legislar, para definir el lugar de la educación en estos primeros años en relación a ciertos “aparentes opuestos” “históricos, que se vienen manifestando en diversas formas:



Jardines maternos / Centros de desarrollo infantil.

Maestras / cuidadoras comunitarias.

Público / privado. Formal / no formal.

Derecho u obligación ¿de quiénes?

Muchas preguntas nos impulsan a seguir andando: ¿cómo diseñar políticas públicas desde el enfoque integral de derechos para la primera infancia? ¿Quiénes son los responsables? ¿Cómo participar desde las familias en dichos diseños? ¿Cuál es el rol de las instituciones de primera infancia (de 0 a 3 años) ¿cuál el rol del estado? ¿El de la sociedad civil? ¿El de las familias?

Hoy en la Argentina, preguntarnos por la primera infancia, es preguntarnos por las desigualdades de infancias, familias y crianza, de la mano de las desigualdades de género.

Es tarea constante de los ministerios - Desarrollo social, de Educación, de Salud y otros- el abordaje de estas preguntas,

para estar a la altura del marco normativo de derechos de primera infancia, al que adhiere nuestro país y que se torna necesario consolidar en cambios institucionales y regulaciones consensuadas.

1-6-Situación de la educación maternal en algunas jurisdicciones y provincias desde las “voces” de algunos trabajadores de la educación.

COMPILACIÓN ROSA VIOLANTE.

En este apartado transcribiremos las respuestas que algunos colegas de distintas localidades y provincias del país que se desempeñan en diversos cargos y funciones vinculadas con la educación inicial .nos han hecho llegar respondiendo a las siguientes preguntas enviadas por nosotros: *¿Nos podría comentar, desde su perspectiva, cual es la situación actual en relación con las ofertas educativas para niños de 45 días a 3 años en su jurisdicción/ provincia? Si las hay ¿Qué tipo de instituciones son? ¿De qué organismo dependen? ¿Qué formación tienen los adultos a cargo de los niños?*

La definición de quienes fueron invitados a participar de esta encuesta abierta no respondió a un criterio riguroso que buscara la representatividad de las diversas situaciones del país, o de un grupo particular de profesionales. Se invitó de un modo (podríamos decir casi arbitrario) a colegas con quienes por diversas situaciones laborales han compartido espacios de trabajo con nosotros vinculados con la educación maternal. En este sentido son algunas “voces” de diferentes trabajadores

de la educación que nos cuentan de modo informal sobre la situación de la educación maternal en sus contextos de vida diarios. Los invitamos a leer y escuchar sus “voces” que nos cuentan de sus (nuestras) realidades.

Mendoza.

“Desde Rivadavia, Mendoza puedo aportar lo que aquí se realiza .Específicamente aquí existen 12 jardines maternas que reciben a niños de 45 días a 3 años, estas instituciones dependen de la Dirección de Gestión Social (como lo establece la Ley Nacional de Educación) y la municipalidad cumple la función de entidad intermedia mediante un convenio que establece las responsabilidades de cada uno.

El municipio se hace cargo de los edificios, mantenimiento y personal auxiliar y la Dirección de Gestión Social pago a docentes y monitoreo de las actividades pedagógicas que se desarrollan.

Para desempeñarse en estas instituciones es imprescindible contar con título de Profesora de Nivel Inicial

En toda la provincia se establece el mismo sistema, salvo algunos casos puntuales donde todavía existen personas a cargo que no tienen título porque es personal que ingreso a estos establecimientos hace más de 20 años cuando esos cargos se les otorgaba a referentes sociales y funcionaban como guarderías sin mediación pedagógica. En toda la provincia existen aproximadamente 600 jardines maternas y algunos también cuentan con CAE.”

(María Marta Canuto Directora del Jardín Maternal N 264

Localidad de Rivadavia)

Plaza Huincul y Cutral-Co Provincia de Neuquén

“Las ofertas educativas para niños menores de tres años están en manos del sector privado, dentro de las reconocidas por el Consejo provincial de educación, y toda creación se liga a la supervisión de Privados. Sólo existe en la localidad de Piedra del Águila un Jardín de Infantes con una sala de dos años, creada ante la necesidad de que no bajaran de categoría el jardín de Infantes. La categoría, Jardín de 1 o 2 se otorga según la cantidad de salas abiertas y docentes trabajando. Las docentes tienen el título de profesoras en Educación Preescolar, formación anterior a la que actualmente se desarrolla en la provincia de Profesores para la Educación Inicial, que abarca de 45 días a 5 años. Esta sala está recibiendo actualmente un tratamiento de defensa y acompañamiento desde la supervisión de la zona conjuntamente con el Grupo de Investigación y Extensión del IFD N 1 de Cutral Có. La idea es rastrear su origen y demostrar su existencia a modo de defender que la educación estatal ha mantenido esta sala y es un precedente para generar espacios estatales para niños menores de tres años.

Existen CCI, Centros de Cuidados Infantiles que dependen del Ministerio de Desarrollo social de la Provincia. Las Educadoras no tienen título docente, sólo capacitaciones dependientes de programas de Educación. (CEPAO) que preparan en dos años cuidadoras infantiles. Los CCI, están distribuidos por la provincia con gran concentración en Neuquén capital. En el año 2014, los IFD de la provincia solicitaron a las autoridades de la Dirección De Nivel Inicial y Superior que gestionen algún tipo de convenio entre el Ministerio de Acción Social y Educación para incorporar docentes con títulos en los CCI. Al día de hoy no hay avances.

Existen las UAF. Unidades de Acción Familiar, creadas en 1989, con una impronta de asistencia y Educación, parte de un Proyecto Educativo Provincial. Las UAF dependieron del Ministerio de Desarrollo Social. Las educadoras no eran Tituladas en educación, pero si las entrevistas a las primeras Educadoras de las UAF dan cuanta de una preparación que incluía formaciones con IFD y Universidades. En los 90, estas instituciones pasan a ser responsabilidad de cada municipio y se centran en una tarea asistencialista donde quienes ingresan a los cargos de cuidadoras son personas vinculadas a subsidios y planes sociales (Recordemos que estos surgen en las puebladas de nuestras localidades, ante la debacle que la privatización de YPF produce en nuestra zona).

Las Uaf tienen diferentes historias, la Uaf de Plaza Huincul trabaja desde hace más de 15 años sistemáticamente con el IFD N 1, y hasta tiene una base curricular orientadora de una educación integral que se escribe en el año 2000. Desde el año 2014 se desarrolla un proceso de revisión de prácticas, se logra que en cada grupo de niños haya un referente con título docente, conformando equipos con las educadoras sin formación. Esta capacitación por medio de un trabajo en RED desarrolla capacitaciones para todas las UAF de la comarca petrolera (ciudades de Cutral C6 y Plaza Huincul). Rosa Violante fue parte de este proceso.

Están los Jardines maternos privados: donde la lógica de educación integral es muy pobre frente a la lógica de cuidado y comercio.

(Silvia Xifra. Profesora Formadora del IFD N° 1 de Plaza Huincul)

Santiago del Estero.

“Santiago del Estero, es una de las provincias del NOA con menores índices de escolarización de la primera infancia. Si bien ya desde el año 2007 sanciona su ley de educación provincial, ésta aún no ha impactado en la población infantil, vulnerándose así el derecho de los niños a recibir educación desde el inicio. Tanto las leyes de Educación Provincial 6876/07³⁶, la ley 6915/08³⁷ de Protección

³⁶En el capítulo II artículo 24 inc. a la ley reconoce a la Educación Inicial “como unidad pedagógica y constituido por Jardines Maternales para niños desde los cuarenta y cinco (45) días a dos (2) años de edad inclusive y Jardines de Infantes para niños de tres (3) a cinco (5) años de edad inclusive, siendo el último año obligatorio” (p. 5)

Integral de Niñas, Niños y Adolescentes definen los principios a seguir para otorgar densidad a la categorías educación y primera infancia desde una perspectiva social y de derecho. Poco más de 520 mil niños de entre 0 y 5 años viven en áreas rurales del país, esto es el 13% del total de niños de esta edad, lo cual revela una tasa de ruralidad levemente superior al conjunto de la población (que es del 10,6%). Se destaca especialmente la situación de Santiago del Estero, Misiones y Catamarca que superan con creces el promedio nacional³⁸. A la vez, en Santiago del Estero, la proporción de la población rural dispersa es mayor que en el resto. Esta es una de las principales características de nuestra primera infancia, y que impacta de forma directa en las condiciones de acceso, permanencia y egreso del nivel inicial³⁹.

³⁷ En su artículo 15° la Ley 6915 establece la indivisibilidad e indisociabilidad de los principios, y establece al abordaje integral como paradigma de la atención y educación de la primera infancia

³⁸tzcovich, Gabriela (2010) Tendencias Actuales en Educación Infantil: Un análisis estadístico de la situación en Argentina. Unicef-OEI

³⁹Si bien consideramos que las instituciones del interior de la provincia de gestión privada, cubren algunas demandas, creemos que aún hay un gran vacío y/o ausencia del Estado.

En el año 2012/13 la provincia adhirió a la resolución 188/12 que añade mayor responsabilidad y el compromiso de la jurisdicción en la implementación de los principios de la ley Nacional de Educación 26206, rescatándose de sus lineamientos, la intención de extender la cobertura de la educación inicial de 0 a 5 años de edad, garantizando una expansión de la matrícula, pero también estableciendo una red de trabajo intersectorial. Esta franja etaria que mencionamos es, por tanto, la matrícula teórica del nivel. Aunque hay enormes desafíos pendientes en materia de oferta educativa formal para el jardín maternal y para la edad de 3 años es necesario analizar la situación de esta población en su conjunto considerando los aspectos demográficos, sociohistóricos y educativos que la caracterizan, creo que aquí reside una de las claves para entender la ausencia o vacancia de instituciones que eduquen a niños menores de tres.

Consideramos que gran parte de este retraso o lentitud en el reconocimiento de las necesidades educativas de la primera infancia, se articula con concepciones y representaciones de infancia que circulan históricamente en la sociedad santiagueña y que no van del todo paralelas a los avances que por ejemplo, establecen las leyes de educación nacional y la provincial, ni a la cantidad de instituciones que se crearon de un tiempo a esta parte. Según un estudio realizado por CIPPEC en el año 2001 existían en la provincia 384 jardines de infantes públicos, que recibían unos 27.265 niños con énfasis en las edades de 4 y 5 años, mientras que al año 2010 existen 807 que reciben un total de 41.817, también con prevalencia de las salas de 3, 4 y 5, no se describen cifras para los jardines maternales destinados a niños de 45 días a 3 años de edad, la población infantil en condiciones de recibir educación si tomamos a esa franja etárea supera el 66% de niños que no acceden al servicio

Actualmente existen 43 establecimientos de nivel inicial de gestión privada incorporados a la enseñanza oficial, en todo el territorio de la provincia. Las ofertas en algunos casos, abarcan el último año del 1 ciclo del nivel inicial (sala de 2 años) pero la mayor preeminencia se orienta a las salas de 3, 4 y 5, notándose una tendencia en la matrícula sobre las edades de 2 y 3 años (especialmente en

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

los jardines instalados en zonas urbanas). En cuanto a las modalidades, podemos observar jardines independientes (con director), salas multiedad y jardines que dependen de las escuelas primarias. No se detectan formatos diferentes (jardines comunitarios, etc.). En todos los casos, las patronales son las encargadas de seleccionar y aplicar criterios particulares en los procesos de contratación de personal docente, absorbiendo los emolumentos presupuestarios, mientras que varias mantienen estos puestos con subvención del estado provincial.

En relación con la formación de educadores para niños menores de 3 años la mayoría de la docencia santiagueña posee una formación inicial que no incluye la educación maternal. Es por ello que en el año 2011 a partir de un trabajo articulado entre la Escuela para la Innovación Educativa y la OEPI (Organización para la Educación de la Primera Infancia) se organizó una oferta de formación para cubrir de alguna manera esta vacancia. La especialización Superior en Educación Maternal, de la cual ya han egresado unos 70 profesionales. Por otro lado desde la ONG hemos aportado en al año 2014, un espacio (de un cuatrimestre) en el diseño curricular jurisdiccional de formación docente de Nivel Inicial denominado "Fundamentos de la Educación Maternal" con lo

que los docentes en formación inicial recibirán formación en el 4 año de cursada.

(Susana Alieno. .Directora de Jardín. Coordinadora de la Especialización en Jardín Maternal
EIE Escuela de Innovaciones Educativas -Universidad Nacional de Santiago del Estero)

La Rioja

"Acerco mi voz... creo que de alguna manera aproxima un recorrido, fruto de la preocupación por los más pequeños y que como dirección de educación inicial; lugar donde me desempeño, iniciamos búsquedas hace dos años.

- Vimos la necesidad imperiosa de concretar la regulación y funcionamiento de los JM, tarea que asumimos a través de un anteproyecto.

-Se llevaron adelante relevamientos, mesas intersectoriales con participación de materno infancia (salud) educación, gestión privada, desarrollo social, organismos municipales...

ALGO DE LO QUE ENCONTRAMOS EN EL CAMINO:

-Jardines privados y dependientes del municipio

-Jardines maternos en vivienda particulares, modificadas para su funcionamiento, sin criterios pedagógicos, de seguridad, cuidado..... Algunos ejemplos- (entre-pisos, escaleras, espacios exteriores reducidos, cámaras como modo de garantizar confianza de las familias para con la institución)

-Escasa estructura y organización desde un encuadre pedagógico

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

-Personal con formación docente y de otros desempeños peditras, enfermeras, psicopedagogas, fonoaudiólogas, auxiliares, preceptoras y en varios casos estudiantes avanzados de los institutos formadores.

Infraestructura y equipamiento poco favorecedor de cuidado, integridad física y de hecho enseñanza de calidad.

Instituciones que funcionan con presentación de proyecto pedagógico, y resoluciones provisorias

Instituciones sin presentación de proyecto y funcionando en clandestinidad (no registrados).

ALGUNOS AVANCES Y TAREAS PENDIENTES PARA ESTE AÑO

Presentación del ante proyecto de ley sobre regulación de jardines maternas.

Presentación del diseño curricular contemplando los dos ciclos (año 2015)

Asesoramiento a proyectos de creación de maternas y reformulación de los vigentes en relación a la propuesta curricular

Mesas de fortalecimiento y acompañamiento a los equipos de gestión de los maternas, incluyendo propietarios/as, asesores/as... en caso que lo hubiera.

Llego hasta aquí sabiendo que este aporte es casi.....como una gota, que se convertirá en un mar de sueños proyectos y vidas para las infancias de nuestro bendito país.....”

(Agueda Goyochea. Dirección de Educación Inicial Provincia de La Rioja)

Entre Ríos –Concordia.

“En nuestra ciudad la oferta educativa en lo referente a la educación maternal está, casi en su totalidad, en manos de entidades particulares: son jardines que reciben a niños y niñas desde los 45 días hasta los 3 años. En general, las dueñas de estos jardines son Profesoras de Educación Inicial, aunque también podemos encontrar quienes aún no han finalizado con la carrera de grado o han abandonado directamente la carrera. De estos jardines, la gran mayoría de las personas que están a cargo de los niños y niñas no son profesionales de la educación inicial recibidas, son estudiantes que se encuentran cursando la carrera (85%); ya desde el segundo año es posible observar estudiantes que se encuentran trabajando en estos jardines. Esto mantiene una diferencia con respecto a las instituciones que pertenecen al Estado, los cuales cuentan con profesionales recibidos, incluso quienes ocupan espacios como docentes auxiliares.

Es de destacar, además, que al interior de los jardines particulares, las docentes que ya son egresadas de la carrera de grado suelen estar a cargo de los niños y niñas de mayor edad (3 años), no así de los más pequeños.

Estos jardines, en su mayoría, funcionan en horarios establecidos de 8:00 a 12:00; de 13:30 a 16:30 y de 17:00 a 20:00hs, brindando la posibilidad a las familias de que puedan optar por una extensión

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

horaria cuyo monto de la cuota aumenta de hora en hora. Son muy pocos los que tienen sus puertas abiertas de 7:30 a 21:00hs (o más) en horario de corrido dando la posibilidad de que el horario se adapte a las necesidades de las familias.

En el año 2006 se realizó un relevamiento a cargo del departamento de investigación del Instituto a fin de rastrear las características de la educación maternal en la región. En dicho relevamiento se pudo detectar que la demanda potencial de las Instituciones que poseen jardines maternos en las localidades de Concordia, San Salvador, y Federación está dada por más de sesenta (60) instituciones del nivel (jardines maternos oficiales y privados) y Centros de Desarrollo Infantil, todos estatales.

Es un desafío permanente para la formación docente poder brindar una educación que se sustente desde los nuevos paradigmas donde la educación maternal sea reconocida en su función social y pedagógica, y pueda constituirse en un entorno que promueva buenas experiencias de crianza; no meramente de cuidado (guardería). Se ha avanzado mucho al respecto, pero aún persisten jardines que se mantienen como guarderías, algunas a cargo de personal sin formación alguna.

Por estos motivos, desde hace algunos años, se ofrece en nuestro Instituto de Formación Docente el Postítulo de

Especialización Docente en Nivel Superior en Jardín Maternal como instancia de posgrado para capacitar, actualizar y profundizar los saberes en torno a las peculiaridades de las Instituciones de Crianza con que cuenta nuestra ciudad y región.

Resulta muy complejo poder romper estructuras que están tan arraigadas en las historias personales y en las Instituciones Educativas pero a través de un trabajo profundo de reflexión, análisis y acompañamiento sostenido es posible brindar una formación profesional integral a partir de la cual los adultos referentes se apropien de nuevos saberes y habilidades que les permitan accionar en relación con las necesidades de los niños y niñas y sus familias.

Compartiendo algunos datos: Actualmente contamos con salas maternas en instituciones de gestión pública que están supervisadas desde el aspecto pedagógico por Directoras de Radio, salas maternas en algunas instituciones de gestión privada; y en su mayoría, la oferta educativa a cargo de los más pequeños está en manos de las instituciones particulares.

Estas últimas, las Instituciones Particulares, 19 (diecinueve) en total, atienden a niños de 45 a 2 años. Las mismas están controladas por la Municipalidad como si fueran empresas que ofrecen un servicio educativo, siendo monitoreadas únicamente desde la seguridad e higiene. No tienen supervisión pedagógica.

Prof. Elisa Guerrero. (Coordinadora del Pos títulos de Especialización Docente en Educación Maternal.)

Lic. Emilce Soledad Guerrero. (Secretaria Académica del instituto Superior de Formación Docente D148 "Hermano

Entre Ríos y Santa Fe.

Por mi desempeño laboral podré responder por las provincias de Entre Ríos y algunos datos de ciudad de Santa Fe.

PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

La oferta educativa para niños de 45 días a 3 años se localiza en diferentes organizaciones institucionales y dependen de gestión política y económica muy diversas.

Asimismo se presentan realidades diferentes en la capital y el interior de la provincia. Para este informe se cuenta con mayor precisión de datos sobre la capital.

Servicios de gestión provincial

Unidades Educativas de Nivel Inicial: Hay aproximadamente en toda la provincia, 35 Unidades Educativas estatales y 17 de gestión privada incorporadas al sistema provincial; estas organizaciones fueron conformadas a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación. Todas responden a los Lineamientos Curriculares Provinciales (año 2008) y son supervisadas por la gestión provincial.

Las edades que atienden son variadas, algunas reciben niños de 45 días hasta 5 años, otras solo reciben niños de 3, 4 y 5 años.

Cuentan con equipos directivos o por lo menos con una directora, y docentes, y algunos también tienen auxiliares docentes. Todas poseen título de profesoras para nivel inicial. Solo algunas cuentan con servicio de comedor.

Las instalaciones también tienen formas y origen diverso, aproximadamente la mitad de estas Unidades Educativas funcionan en edificios que pertenecían a escuelas primarias y fueron ampliados al separarse de la dirección de dichas escuelas y constituirse en instituciones con identidad propia. Otras funcionan en edificios adaptados para el funcionamiento de jardines o creados para tal fin junto que en sus inicios tuvieron como finalidad recibir a hijos de trabajadores de una determinada repartición como Hospital, Consejo de Educación o Vialidad Provincial entre otros. Algunos se mudaron a edificios nuevos recientemente construidos o reconstruidos en la última década.

El duración de la jornada es diferente, según la institución, jornada simple (4 hs.) jornada extendida (6 hs.) jornada completa (8 hs.). Se encuentran distribuidos en diferentes contextos urbanos.

Jardines de Infantes Anexos a Escuelas Primarias o Escuelas Normales: Son los jardines que conservaron su dependencia de las escuelas primarias de gestión estatal y de gestión privada incorporadas al sistema estatal provincial. Solo algunos cuentan con sala de 3 años; muchas salas de 3 años en estos jardines fueron cerradas para abrir salas de 4 años a partir de la implementación de la obligatoriedad. Estos jardines son aproximadamente 640 de gestión estatal y 150 de gestión privada; no tengo datos precisos de la cantidad de salas de 3 años que hay en estas instituciones.

Si bien dependen administrativamente de las escuelas primarias, cuentan con una Directora de Radio Educativo que es profesora para el nivel inicial y tiene a cargo la dirección de jardines de varias escuelas que constituye un Radio Educativo. Se encuentran distribuidos en diferentes contextos

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

urbanos y rurales. En los contextos rurales, la mayoría son salas integradas donde los niños de 3 años ingresan para completar el cupo mínimo para abrir una sala.

Jardines Materno Infantiles y Jardines Maternales: Los Jardines Materno Infantiles reciben niños desde 45 días a 4 años inclusive; los Jardines Maternales reciben niños de 45 días a 2 años inclusive. Son de gestión estatal provincial aproximadamente 60 y de gestión privada incorporada al sistema oficial aproximadamente 10; la mayoría dependen del Consejo General de Educación y queda alguno que aún depende de Acción Social pero tiene supervisión compartida con el CGE. Dentro de estos están incluidos los Centros de Desarrollo Infantil que son aproximadamente 13 que si bien cambiaron de nombre, siguen cumpliendo la función de atención integral de educación, salud y especial cuidado de los derechos del niño con equipo integrado por personal de COPNAF (Consejo Provincial del Niño, Adolescente y la Familia).

Todos estos jardines cuentan con directoras y docentes con títulos de profesoras para el nivel inicial, algunas con sede en la misma institución, otras están a cargo de dirección de Radio Educativo. Siguen los mismo Lineamientos Curriculares provinciales que las anteriores.

La mayoría funcionan en edificios adaptados para el funcionamiento de jardines y están ubicados en contextos de urbanos marginales. Cuentan con instalaciones de comedor, sirven el almuerzo y desayuno o merienda.

Jardines Lúdico Expresivos: Son muy pocos a nivel provincial, aproximadamente 3 o 4. En Paraná hay 2, uno depende del Consejo General de Educación fue creado con la finalidad de recibir a hijos de estudiantes que cursan distintos niveles (primario, secundario y superior) dentro de un complejo educativo estatal, funciona en turno nocturno y está a cargo de una docente de nivel inicial. El otro depende de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y recibe a hijos de personal y estudiantes de la misma. Está a cargo de docentes de nivel inicial y funciona en horario extendido de 14 a 22 hs. Ambos ofrecen propuestas lúdicas y expresivas.

Servicios de gestión municipales

En ciudad Paraná (capital de la provincia) hay 31 Jardines Maternales con salas de 45 días a 4 años, que conforman el Nivel Inicial de Educación Municipal (recientemente aprobado como Nivel Educativo que jerarquiza el cargo docente). El Nivel Inicial pertenece a la Subsecretaría de Educación dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social Municipal. Cuentan con un proyecto curricular centralizado que fue elaborado con asesoramiento de especialistas del nivel (entre ellas Ana Malajovich) y poseen un área de capacitación docente.

Estos jardines cuentan con una regente y cargos docentes en salas de 2 y 3 años. En 13 jardines los cargos de las salas de 4 y 3 años dependen del gobierno por la provincia y dependen de la supervisión provincial; es decir en estos casos los establecimientos tienen una gestión combinada entre Municipalidad y Gobierno de la Provincia. En estas salas (3 y 4 años) los cargos están cubiertos por profesoras de educación inicial con título. Las salas de los menores de 2 años en muchos casos

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

están a cargo de mujeres sin título docente, algunas son estudiantes avanzadas del profesorado de Educación Inicial.

Las instalaciones en su mayoría son edificios remodelados o adaptados para el funcionamiento del jardín, cuentan con servicio de comedor, brindan desayuno y almuerzo.

En el resto de la provincia también hay jardines maternos municipales en casi todas las localidades (no cuento con datos precisos de número). Las propuestas son muy heterogéneas, algunas cuentan con docentes titulados a cargos en cada sala y otras solo tienen una o ninguna docente titulada, siendo la tendencia designar a estudiantes de los profesorados de Educación Inicial como docentes o auxiliares docentes.

Servicios particulares

Los servicios particulares son autorizados por las Municipalidades locales. La Municipalidad de Paraná supervisa las instalaciones y en este momento a partir de la reorganización como Nivel Educativo ha iniciado la supervisión pedagógica de los jardines particulares.

En la ciudad de Paraná se han publicado los siguientes datos actuales sobre jardines particulares: 19 jardines poseen habilitación municipal, 10 están en trámite de rehabilitación, 7

están iniciando el trámite de habilitación y 2 no han sido habilitados para funcionar.

No cuento con información sobre las municipalidades del interior de la provincia, aunque se sabe que existen jardines particulares en todas las localidades.

PROVINCIA DE SANTA FE

Solo poseo información detallada de los jardines municipales.

Santa Fe Ciudad- Servicios Municipales

El Sistema Municipal de Educación Inicial (SMEI) ha generado un proyecto de Jardines Maternos Municipales que integra aspectos pedagógicos, edilicios, de formación docente, alimentación y salud entre otros.

Cuenta con 16 jardines municipales y en los mismos funcionan 85 salas, de las cuales 75 son para niños de 1 a 3 años. Se encuentran en barrios de la ciudad de Santa Fe en los que se detectó la ausencia de servicios de educación básica.

El SMEI cuenta un documento curricular que aborda aspectos relacionados con el perfil institucional de los jardines, las propuestas pedagógicas con orientación a los lenguajes artísticos y expresivos, y propuestas metodológicas para abordar aspectos de crianza (alimentación, higiene, entre otras). Este documento se encuentra en revisión con asesoramiento de la OMEP.

Todos los docentes de los Jardines Municipales, fueron seleccionados mediante concursos de ingreso, abiertos y de oposición de títulos y antecedentes. Hasta el momento, se realizaron cuatro convocatorias, entre ellas, un concurso de titularización por oposición pública, de antecedentes,

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

entrevista y evaluación con jurado integrado por representantes externos. El Municipio cuenta con un Estatuto Municipal Docente que reconoce el trabajo realizado por las profesionales de los jardines y ofrece un marco de estabilidad laboral.

Además de contar con el título de Docentes de Nivel Inicial, cursan la Licenciatura en Educación Inicial y Primeras Infancias que dicta la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral que fue creada en convenio con la Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe, con título reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación.

Las docentes rotan con sus cargos por diferentes jardines municipales con la frecuencia de 1 o 2 años, cuando el equipo de supervisión lo considera necesario y en acuerdo con las docentes. Los Jardines no poseen directores en el establecimiento, los docentes conforman un equipo de autogestión supervisado por la dirección central. Debido a este modelo de organización institucional los docentes tienen un papel activo y protagónico en la construcción y el desarrollo de las prácticas cotidianas, así como en la gestión de las instituciones de las cuales forman parte, lo que les exige un nuevo repertorio de competencias profesionales que van más allá del trabajo de la sala.

Además cuentan con asistentes y profesionales que integran un equipo interdisciplinario central (es 1 equipo para todos los jardines): Psicopedagoga, Psicomotricista, Especialista en Nivel Inicial, Trabajador Social, Psicólogo, Profesora de Expresión Corporal, Docente de Educación Especial, Bibliotecaria.

Todos los edificios de los Jardines Municipales tienen un diseño arquitectónico específicamente realizado para su funcionamiento, con espacios no sólo en su función como instituciones educativas, sino como lugar de encuentro con las familias. Actualmente se encuentran algunos edificios (5 aproximadamente) en construcción y reconstrucción. El proyecto cuenta con financiamiento de la Dirección de Infraestructura del Ministerio de Educación de la Nación.

Para su funcionamiento cuentan con el padrinazgo de empresas y legisladores que a través del Programa de Responsabilidad Social colaboran con el funcionamiento de los mismos, donando sumas de dinero, alimentos y artículos de librería y limpieza.

La alimentación saludable se incluye como una de las acciones pedagógicas. Se ofrecen a los niños una alimentación saludable que apunta a que puedan conocer y explorar diferentes alimentos nutritivos, y también trasladar iniciativas a los hogares.

El Sistema Municipal de Educación Inicial se ocupa además de todos los jardines de gestión privada, gestión cooperativa y gestión social de la ciudad de Santa Fe, a los cuales el Estado reconoce, autoriza y supervisa en lo edilicio y también en lo pedagógico. (No poseo información sobre estas acciones y estado de los jardines privados o particulares de la ciudad.)

Un link que puede ser de interés sobre los jardines municipales de Santa Fe:

http://www.santafeciudad.gov.ar/ciudad/educando/sistema_educacion_inicial.html

Nora Grinóvero. Docente de Nivel Superior en carreras vinculadas a Educación Inicial en la Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional del Litoral.

La Pampa.

“En la provincia de La Pampa, existen aproximadamente 24 jardines maternos y de infantes de Gestión Privada. Los mismos atienden a la primera infancia, desde los 45 días a los 4 años de edad. En general poseen sala salas de 1, 2, 3 y 4 años. Entre ellos hay 4 que también cuentan con salas de 5 años.

Hay además 11 jardines maternos en distintas localidades de la provincia, siendo un total de 35 instituciones. Las mismas están realizando los trámites de incorporación a la Enseñanza oficial, en espera de que salga la norma legal que los avale, ya que han cumplido con los requisitos exigidos en el Decreto provincial N° 1045/15.

La formación de los adultos a cargo en estas instituciones es: directora con título docente, los demás en general son estudiantes avanzados. Administrativamente dependen de la Dirección de Educación de gestión privada, y pedagógicamente reciben asesoramiento y supervisión de parte de la

Coordinadora de Nivel Inicial de Instituciones de Gestión privada cuyo cargo fue creado hace tres años.

Estas instituciones tienen en su mayoría matrículas numerosas, aunque las mismas se han visto algo afectadas en el corriente año debido a la creación de varias salas de 4 en las escuelas públicas lo que provocó la migración de niños/as a las mismas.

Hay además alrededor de 100 Jardines comunitarios maternos y de infantes (Centros Ayelen) que dependen de las Municipalidades de cada localidad y de la Subsecretaría de Desarrollo Humano y Familia del Ministerio de Bienestar Social. Los adultos a cargo son en su mayoría son personal idóneo, cuidadores con la supervisión o asesoramiento de docentes. Fundamentalmente el objetivo es de cuidado, y con fines de asistencia comunitaria, funcionando en sectores de alta vulnerabilidad. Los mismos están distribuidos en distintas localidades de la provincia, aunque concentran la mayor cantidad las ciudades de Santa Rosa y de General Pico.

También hay 3 jardines provinciales. Y un jardín que atiende a los hijos de estudiantes secundarios que quieren terminar sus estudios. Este Jardín funciona en el mismo colegio Secundario en el horario en que asisten los padres a cursar. Los adultos a cargo de esta propuesta son docentes de la provincia en comisión de servicios.

Tanto los Jardines Maternos de gestión privada, como los de gestión estatal son instituciones destinadas a niños desde los 45 días hasta los 4 años. Es decir que también se ocupan de una franja etaria que abarca la educación obligatoria, a partir de la Ley Nac. N 27045. Este tramo en la provincia se está implementando de manera graduada.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Algunas Líneas de Acción que se desarrollan en la provincia en relación a los objetivos de la resolución del CFE 188/12.-

OBJETIVO I: Extender la cobertura educativa de 0 a 5 años de edad.

Profundización del trabajo intersectorial para la atención educativa de los niños y niñas desde los 45 días a los 3 años de edad, priorizando los sectores de mayor vulnerabilidad. A nivel provincial, se realiza un trabajo con los diferentes actores que involucran la educación de niños y niñas desde los 45 días a los 3 años: el Ministerio de Bienestar Social con el área de Desarrollo Humano y Familia, con agentes del ministerio: asistentes sociales, abogados; el Ministerio de Salud con el área de epidemiología y vacunación, también con nutricionistas y Centros de Salud y de manera conjunta con el Ministerio de Educación, se realiza un trabajo en red con diferentes referentes comunitarios. En las localidades del interior de la provincia adquieren relevancia las mesas de gestión locales, las mismas funcionan como verdaderas instancias de trabajo en red.

En relación al OBJETIVO II: Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes, las “Propuestas de acompañamiento y desarrollo profesional docente para el sostenimiento de las

trayectorias escolares”, se llevan a cabo capacitaciones para los docentes y personal que cuida y educa a la primera infancia. En el caso específico que se llevó a cabo en la jurisdicción se tienen en cuenta las trayectorias docentes y se ofrecen capacitaciones de formación permanente y también se ha incorporado en planes de estudio el ciclo maternal como parte de la unidad pedagógica del Nivel Inicial. En los casos de instituciones que no cuentan con personal titulado, también se tiene en cuenta para capacitar para que puedan desarrollar la tarea en estas instituciones.

OBJETIVO III: Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias de inclusión de poblaciones infantiles con necesidades educativas específicas.

Se realizan acciones de acompañamiento a los CDI con capacitación, entrega de material didáctico, ludotecas, desde el área del MEN (Políticas Socioeducativas) el año 2014 se realizó un encuentro donde se trabajó con agentes comunitarios que atienden a primera infancia.

Con respecto al desarrollo de políticas integrales de inclusión de la población infantil con discapacidad, se desarrolla en la provincia un trabajo con un equipo desde la dirección de Educación Inicial que trabaja con las instituciones, el CeyAT y Escuela Especial articulando estrategias para la atención de los niños/as con discapacidad y acompañar tanto en la integración social como en la enseñanza y los aprendizajes.”

(Patricia Andrea Giménez.- Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Inicial de la Pampa)

1-7- Las voces del Colectivo de los trabajadores de Educación Inicial de Córdoba.

A PENSAR LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN CLAVE DE DERECHOS. UN LLAMADO DE ATENCIÓN

La educación inicial como derecho desde la cuna

Colectivo de educación inicial Córdoba

Gabriela Ceballos, Matías Flores, Carmen Gallegos, María Luz Maiztegui, Marina Tutor, Liliana Simari,

Liliana Possetto, Ana Romero, Silvia Vázquez, Gabriela Strumia, Jaquelina D'Andrea, Cristina Teijeiro

IFD Garzón Agulla

Estela Moyano, Patricia Ruffinatto

Junio-Noviembre 2016

Presentación

Con el presente trabajo pretendemos dar a conocer la experiencia desarrollada por el Colectivo de Educación Inicial

de Córdoba⁴⁰ y el IFD Dr. A Garzón Agulla, como una instancia de apertura a la reflexión y discusión acerca de la compleja situación de la educación maternal en la Provincia de Córdoba. La intención es instalar en la agenda pública el debate sobre la educación como derecho desde la cuna, en el marco del actual contexto de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia.

Al comenzar el año 2016 en la provincia de Córdoba se sancionó la Ley 10.248/16⁴¹ de universalización de las Salas de 3 años y desde la Secretaría de equidad y promoción del empleo se puso en marcha un programa para la creación de Salas Cunas a lo largo de todo el territorio provincial.

Estas políticas nos suscitaron una serie de interrogantes acerca de qué significa pensar la educación como derecho, qué implica que este derecho deba ser garantizado desde la cuna, a quién le corresponde efectivizarlo y a través de qué políticas, instituciones y acciones esto sería posible.

Estos interrogantes fueron los disparadores que movilizaron la construcción de espacios colectivos de reflexión que se desarrollaron a lo largo del año 2016: un acercamiento exploratorio a instituciones que trabajan con niños/as de la primera infancia realizado por estudiantes de Profesorados de Educación Inicial (IFD Leguizamón, Trettel y Mercedarias⁴²), la sistematización de la información obtenida (ver Anexo 1), seis talleres con docentes y estudiantes de los IFD⁴³ y maestras de Nivel inicial; y dos Jornadas con las especialistas Ana Malajovich y Rosa Violante, (con la participación de Mónica Fernández).

⁴⁰ Organización pedagógica política de docentes de nivel inicial y de IFD que, desde el año 1996, trabaja en pos de hacer efectivo el derecho de los niños a la educación desde los primeros años.

⁴¹ Esta ley obliga al Estado a incluir el servicio educativo de nivel inicial en salas de 3 años en los jardines de infantes de gestión estatal.

⁴² Institutos de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón, Reneé Trettel y Nuestra Señora de la Merced.

⁴³ Los talleres se realizaron en los siguientes IFD: Parroquial Fátima, Dr. A Garzón Agulla, Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón, Reneé Trettel, Alejandro Carbó.

El camino recorrido

Para realizar la exploración mencionada, se trabajó con las estudiantes de algunos espacios curriculares de los IFD (Educación Inicial: Jardín Maternal y Práctica Docente I) en la construcción de instrumentos de entrevistas para indagar las prácticas de las organizaciones/instituciones que reciben niños/as de 45 días a 3 años. Con este instrumento se realizaron entrevistas a referentes de las mismas y luego se sistematizó la información obtenida, la que se ofreció como objeto de análisis, debate y reflexión en los talleres con docentes y estudiantes. Esto permitió comenzar a objetivar el estado de situación de dichas instituciones.

Estos debates y reflexiones fueron enriquecidos, en las jornadas con las especialistas antes mencionadas, cuyos aportes teóricos y experienciales contribuyeron a la concientización sobre la especificidad pedagógica que tiene la educación en los primeros años.

El camino recorrido nos abrió otros horizontes para seguir pensando crítica y propositivamente la educación de los niños/as desde la cuna.

Los ejes que orientaron los debates y reflexiones de los talleres realizados, fueron los siguientes:

1. Relación de la propuesta de la organización /institución, con las características y/o necesidades del grupo social que asiste.
2. Lugar que ocupan el cuidado y la enseñanza en las propuestas.
3. Lugar que ocupa el Estado.
4. Derecho Social a la Educación de niños y niñas.

Algunas de las conclusiones a las que se arribaron en los talleres son:

1- Relación de la propuesta de la organización /institución, con las características y/o necesidades del grupo social que asiste

- Una gran parte de los jardines privados particulares surgen a partir de motivaciones personales de sus dueñas (búsqueda de empleo, deseo de jardín propio, etc.). Otros para dar respuesta a las familias que necesitan dejar sus hijos pequeños mientras trabajan. Las propuestas se enfocan en lo educativo.
- Los jardines de OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil) responden a las necesidades sentidas de la comunidad, dar alimento, cuidado, descanso. Las propuestas se enfocan en lo asistencial.
- Existen diferencias según los años de surgimiento, donde se acentúa más lo asistencial.
- Las propuestas varían según los grupos sociales a los que se atiende (asistenciales o educativas).

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

- El diseño, la organización y el desarrollo de las propuestas están en los hombros de los docentes.
- Una de las salas cuna expresa que surgen por motivos sociales y no educativos (“esto no tiene que ver con el nivel inicial”, expresan).

2- Lugar que ocupan el cuidado y la enseñanza en las propuestas

- El cuidado está presente en todos los espacios (Privados/OSC/Salas cuna).
- En los espacios donde la cuestión material está cubierta, las propuestas se enfocan más en lo educativo, donde las condiciones materiales son vulneradas, prima lo asistencial.
- Aparecen contenidos y estrategias didácticas en los privados, pero con matices (materias especiales: inglés, música, teatro, educación física).
- Manifiestan utilizar el Diseño curricular de Córdoba (solo para Jardines de infantes: salas de 3, 4 y 5 años) y de Buenos Aires (incluye Jardín maternal y Jardín de infantes) para decidir la enseñanza.

- Algunas propuestas están basadas solo en valores (amor, respeto, compartir, compañerismo).
- En los Privados hay más maestras tituladas que en los de OSC y Salas cunas. Hay auxiliares. Las mamás cuidadoras aparecen en estos últimos.

3- Lugar que ocupa el Estado

- El Estado desconoce la educación maternal como una cuestión educativa y regula lo edilicio, seguridad, impuestos, no hay supervisión pedagógica, ni acompañamiento para consolidar lo educativo.
- Las cuestiones laborales están desreguladas, en algunos hay precarización laboral. La figura de la maestra se desdibuja y el mismo Estado contrata “trabajo en negro”.
- En Salas cuna funciona el Programa provincial *Por la familia*; se otorgan becas, son impulsados por el gobierno como política pública para madres que trabajan y estudian (Secretaría de equidad y promoción del empleo).
- La ausencia del Estado es tanto en lo económico como en lo pedagógico.
- Las regulaciones, acompañamientos y demás cuestiones de parte del Estado, no vienen del ámbito de la educación.

4- Derecho Social a la Educación de niños y niñas

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

- El derecho social a la educación desde la cuna está garantizado por las Leyes Nacional y Provincial de educación, entendiendo al Nivel inicial como una unidad pedagógica cuyos fines son educativos y de cuidado. Pero en la realidad el Estado no incluye a la educación de 45 días a 2 años en el ámbito educativo.
- Las propuestas terminan estando en función de un compromiso personal y el Estado no se hace cargo de materializar, asegurar y ampliar ese derecho.
- El derecho a la educación como acceso a la cultura no es asegurado por el Estado.
- No existe un Diseño curricular en la provincia de Córdoba para la educación maternal.
- En el Plan de estudios de la formación docente para la Educación inicial existe una unidad curricular denominada Educación inicial: Jardín maternal, que tiene una carga horaria de 3 horas semanales en el 1 año de la carrera, sin embargo el resto de la formación docente se enfoca principalmente hacia el Jardín de infantes, cuando en realidad todas las unidades curriculares del Plan de estudios tendrían que abordar al Nivel inicial como unidad pedagógica constituida por el Jardín maternal y el Jardín de infantes.

- Existen experiencias de educación maternal de otras provincias, incluidas en los ámbitos educativos.

Conclusiones

La riqueza del trabajo realizado en las diferentes instancias desarrolladas (confección de entrevistas, relevamiento de información, talleres y jornadas de análisis y debate) nos permitió objetivar el estado de situación de la educación maternal en Córdoba, al mismo tiempo que conocer y comprender lo que está sucediendo en diferentes espacios que trabajan con niños/as pequeños.

Este trabajo nos lleva a advertir la des-responsabilización del Estado respecto a la educación de niños/as de 45 días a 2 años en Córdoba, en momentos en que la relevancia de la misma ha sido y está siendo declamada en todo el mundo⁴⁴. Y fundamentalmente a plantear la necesidad de instalar este tema en la agenda política del sistema educativo provincial.

El vacío legal, pedagógico y político de la Educación Maternal ha dado lugar a que muchos de estos ámbitos se constituyan en meros espacios de guarda, despojándolos de su faz pedagógica y de cuidado integral. Las políticas focalizadas en proyectos paliativos inician circuitos educativos diferenciados para los diversos grupos sociales. Las instituciones y organizaciones que trabajan con los sectores menos favorecidos, brindan propuestas más centradas en la asistencia y el cuidado; frente a una “homogeneidad formal” nos encontramos con una realidad atravesada por la diferenciación y jerarquización entre instituciones.

⁴⁴ Los beneficios de la educación temprana en niños/as pequeños han sido demostrados en innumerables investigaciones llevadas a cabo por Universidades y Organismos internacionales, los mismos resaltan la relevancia que la educación inicial tiene en el logro de los aprendizajes y en las posibilidades de desarrollo de trayectorias escolares continuas y completas de los niños/as CEPAL UNESCO

Por ello estamos convencidas de que las salas de niños-as menores de tres años deberían ser también una responsabilidad del Estado provincial en el marco de la política pública de educación y no solamente derivarlas a áreas de gobierno por fuera del ministerio de educación y sin articulaciones con este último. Esto implica que se debe garantizar: un Diseño Curricular para la educación maternal, el trabajo articulado entre docentes y educadores comunitarios, la supervisión pedagógica de estos espacios, la formación docente específica entre otras cuestiones para generar condiciones de mayor igualdad en el acceso y continuidad en el sistema educativo frente a la heterogeneidad de organizaciones e instituciones que se ocupan de los niños/as pequeños/as. En este sentido la ausencia de regulación estatal es una evidencia preocupante que genera mayores desigualdades especialmente para los sectores populares que, frente a la falta de opciones, envían a los/as niños/as a lugares que con frecuencia no garantizan el derecho a la educación integral de sus hijos e hijas.

Cabe destacar que actualmente disponemos de una Ley Nacional, la N 27.064/2015 de “*Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial*”, para garantizar que todas las instituciones brinden educación y cuidado a la primera infancia, sin embargo la

misma aún no se ha puesto en práctica por no haber sido reglamentada. Esto también debería formar parte de la agenda y el debate actual.

Como siempre nuestra intención es mirar el presente de la educación inicial desde lo que hemos conquistado y lo que nos falta, con la firme intención de transitar caminos en pos de las transformaciones que precisamos. Ante esta realidad queremos trabajar, para configurar en el presente otros futuros posibles desnudando las problemáticas, imaginando desde allí caminos para la transformación que queremos, la de efectivizar el derecho de todos los/as niñas/os a una educación en igualdad de oportunidades y posibilidades.

“Por esta razón más que nunca necesitamos detenernos a pensar la enorme y radical importancia de nuestra tarea en los inicios. Sabiendo que aquello que no repartimos a tiempo incidirá en el futuro, que la fatiga por un hacer no siempre valorado, deja a nuestros alumnos sin la posibilidad de gozar de las buenas enseñanzas, de los tiempos del juego, de la palabra, del nacimiento del lenguaje y el pensamiento. Estamos en una verdadera disputa por el reparto, el reparto de los bienes simbólicos, el reparto de la educación. Y, de ello dependerá que podamos despertar en los niños la palabra... y amasar cada día un tiempo de infancia que mira al porvenir.”⁴⁵

⁴⁵ Redondo, Patricia (2009). “Despertar en los niños la palabra...” El monitor de la Educación, N° 22 5ª Época.

ANEXO 1

RELEVAMIENTO SOBRE ESPACIOS DESTINADO A NIÑOS Y NIÑAS DESDE LOS 45 DÍAS A 3 AÑOS

La Sistematización que se presenta a continuación forma parte de un estudio exploratorio realizado por estudiantes y profesores de los Institutos de formación docente Carlos Leguizamón y Nuestra S. de la Merced, en el marco de las Unidades Curriculares Jardín Maternal y Práctica docente I.

En la Sistematización de los datos colaboraron miembros del Colectivo de educación inicial de Córdoba.

Los aspectos relevados fueron los siguientes:

- Surgimiento – Contexto histórico, político y social – Motivación
- Características de la propuesta de la organización-institución – Objetivos/ Finalidad
- Propuesta pedagógica- orientaciones para la enseñanza
- Trabajadores
- Condiciones laborales: requisitos, horarios de trabajo, cantidad de niños/as a cargo, salario, responsabilidades

- Formación profesional
- Características del contexto en el que está inserta la organización y de los niños/as que asisten
- Organización de la tarea: espacio, tiempo, agrupamiento y materiales
- Sostenimiento económico

Nota: La información que se presenta en el siguiente relevamiento ha respetado literalmente lo expresado por las encargadas y/o docentes de cada espacio.

EDUCACION INICIAL | ARTICULOS

ORGANIZACIÓN / INSTITUCIÓN	SURGIMIENTO	CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA. OBJETIVOS/ FINALIDADES/ CURRÍCULUM	TRABAJADORES	CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO	ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	SOSTENIMIENTO ECONÓMICO
Jardín maternal Privado Particular	<p>2013</p> <p>Surge como una búsqueda de una salida laboral, después de una experiencia laboral en escuela en malas condiciones de trabajo.</p> <p>La opción que se me planteó en ese momento fue trabajar en un kiosco o dedicarme a hacer manualidades... Pensamos entonces: podemos abrir un jardín, ya que tan complicado no puede ser</p>	<p>-No sólo brindamos el acceso a los cuidados sino también a la cultura desde pequeños</p> <p>-Los niños son considerados seres de la cultura que se van apropiando de la cultura</p> <p>-Brindamos posibilidades a los niños/as de aprender y tener acceso a cosas que en la casa no tienen; o dar continuidad con lo que tienen en la casa</p> <p>-Nuestro proyecto pedagógico orientado a los pueblos originarios, la cultura y la cultura cercana.</p> <p>-Utilizamos la propuesta Curricular de Bs. As., más o menos nos orienta en cuanto a contenidos; porque no hay ninguna en Córdoba</p> <p>-No tenemos el clásico rincón de la casita. Hay juguetes que se proponen en diferentes momentos del día</p> <p>-Hacemos fiestas, no actos.</p> <p>-Para nosotros es fundamental el vínculo con la familia.</p>	<p>-Las maestras jardineras son empleadas.</p> <p>-Cobran salario pero no “en blanco”.</p> <p>-Las docentes tienen ganas de aprender y de entender la propuesta de este jardín</p> <p>-Trabajan 4 horas diarias</p>	<p>-Las familias que envían sus hijos al jardín son de clase trabajadora (la mitad) y el resto de mejor posición económica.</p> <p>-Son en general familias de comerciantes sobre todo.</p>	<p>-Asisten niños desde 3 meses a 3 años.</p> <p>-En la sala hay diferentes momentos: iniciación-juego-merienda-trabajo-cambiado.</p> <p>-Las salas están organizadas por edad y hay una sala de sueño.</p> <p>-Tenemos cocina, baños de docente y alumnos/as.</p> <p>-Los niños más grandes tienen acceso a materiales</p> <p>-Los requisitos son DNI, pagos de cuotas mensuales, ficha de inscripción, ficha médica.</p> <p>-Tenemos tres reuniones anuales con las familias y comunicación diaria a través del cuaderno.</p> <p>-La Municipalidad controla lo que tiene que ver con los requerimientos de habilitación y el pago de impuestos.</p>	<p>-Las familias abonaron matrícula, material didáctico y cuotas mensuales</p>
Jardín maternal Privado Particular	<p>1986</p> <p>Surge como un proyecto para cubrir las necesidades económicas de dos profesionales Psicomotricistas</p>	<p>-En este Jardín se enseña. A la propuesta de enseñanza la sacamos del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba</p> <p>- Hay contenidos que se dan para todas las salas, con su correspondiente gradualidad;</p>	<p>-En este Jardín todas somos profesionales</p> <p>- La Directora es Psicomotricista y Maestras de Nivel Inicial.</p> <p>-También tenemos personal de</p>	<p>-Los niños provienen de familias de sectores medios que pueden pagar la cuota.</p>	<p>-Los requisitos son tener la ficha médica y abonar la cuota mensual.</p> <p>-La relación con las familias es escasa, salvo fechas particulares como el cierre del año.</p>	<p>-Se abona cuota mensual y se hacen rifas que deben venderse si o si, para cubrir costos de materiales porque hemos reducido la cuota.</p> <p>-La única inspección que recibimos es la proveniente de</p>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

		<p>por ejemplo: los colores y otros</p> <p>-En sala de 1 año, la finalidad es el desarrollo lingüístico y la expresión verbal</p> <p>-Generalmente las celebraciones que realizamos son solo entre niños sin participación de la familia</p>	<p>limpieza</p> <p>-Cada docente es responsable de su sala y de la preparación de materiales.</p> <p>-Trabajamos 5 horas por día, cobramos salario en blanco y pagamos horas extras.</p>		<p>Antes se las incluía mucho más, pero había quienes no podían “ubicarse en su rol de padres en un acto”</p> <p>-Los niños están organizados por salas, en las que prioritariamente se desarrollan las actividades, aunque el día este soleado.</p> <p>-Contamos con un patio en el que salen no más de 15 minutos, salvo algunos casos excepcionales por cuestiones de adaptación, se toma un tiempo más largo de patio</p>	<p>la Municipalidad por cuestiones netamente edilicias y de seguridad (matafuegos, salidas de emergencia, etc.)</p>
Jardín maternal Privado Particular	<p>2016</p> <p>Surge porque quería tener mi propio jardín</p>	<p>-El objetivo es dar una buena educación y cubrir necesidades de los padres así cada uno tiene donde dejar a sus niños.</p> <p>-Enseñamos en base a lo curricular</p> <p>-Hay una profesora de teatro</p>	<p>-Somos docentes recibidas y hay una profesora de teatro.</p> <p>-Todas cobramos salario.</p>	<p>-Todas las familias que envían sus hijos al jardín, son familias de docentes que viven por la zona.</p>	<p>-Recibimos niños de 1 año a 4 años</p> <p>-Salas organizadas por edades</p>	<p>-Las familias abonan cuotas mensuales</p>
Jardín maternal Privado Particular	<p>1986</p> <p>Surge por elección laboral inmediatamente después de recibirse de maestra jardinera</p>	<p>-El objetivo es contener a los chicos que se separan de sus padres</p> <p>-Les enseñamos.</p> <p>-En la sala de 3 los chicos llevan cuadernillos de actividades.</p> <p>-Tienen música, inglés, educación física.</p> <p>-En la sala de 2 también los chicos llevan un cuadernillo.</p> <p>-Las actividades se planifican de acuerdo a las necesidades del grupo.</p>	<p>-Somos maestras jardineras y las auxiliares tienen que ser estudiantes de maestra jardinera.</p> <p>-Los requisitos para ser docente de este jardín es que tengan experiencia en el tema</p> <p>-Trabajamos 4 horas diarias</p> <p>-Cobramos salario.</p>	<p>Los niños son hijos de familias de la zona</p>	<p>-Recibimos niños de 2 meses a 4 años.</p> <p>-Los organizamos por edades.</p> <p>-Organizamos jornada diaria por cada sala.</p> <p>-Los requisitos son la ficha de inscripción con datos personales de niño y padres/ Ficha médica y nombre de autorizados a retirarlos.</p> <p>-No mantenemos relación con las familias porque es poco el tiempo y por el apuro.</p>	<p>Las familias pagan la cuota mensual</p>
Jardín maternal de Organización de la	<p>Antes del 2007 ya funcionaba</p>	<p>-Les enseñamos en base a lo que nosotras sabemos y hemos estudiado: los números, las</p>	<p>-Tenemos como requisito ser maestras o estudiantes</p>	<p>-Estamos en un lugar en el que los nenes vienen de zonas muy</p>	<p>-Asisten niños de 1 a 4 años.</p> <p>-Nos organizamos en salas de</p>	<p>-No se abona cuota, se les pide colaboración, aunque hay muchos que no pueden y</p>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

<p>sociedad civil (ONG)</p>		<p>letras, las partes del cuerpo, trabajar con material reciclable, los colores, las cosas básicas, cantar y tener hábitos porque son muy chiquitos</p> <p>-Además damos una contención constante porque los niños vienen de una zona muy baja</p> <p>-Además de seño cumplimos un rol como mamá, somos compañeras de la mamá</p>	<p>-Trabajamos 4 horas y cobramos un salario mínimo.</p>	<p>pobres, muy baja</p>	<p>bebés y de 3 y 4 años.</p> <p>-Brindamos comida y desayuno.</p> <p>-Tenemos niños con problema de motricidad y con problemas de conducta</p> <p>- Contamos con gabinete con psicóloga y pedagoga.</p> <p>-Realizamos actividades con las familias.</p> <p>-Hay dos salas, un patio y un comedor que se comparte con los ancianos</p> <p>-Recibimos inspecciones Municipales y nos piden habilitación.</p>	<p>nosotras les decimos que los manden igual</p> <p>-Hacemos rifas, pastelitos, empanadas, cosas para juntar fondos</p>
<p>Jardín maternal Privado Particular</p>	<p>1974</p> <p>Surge a partir de una mala experiencia con la educación de mi hija, y allí decidí iniciar este proyecto</p>	<p>-El objetivo es crear un ambiente de amor donde el niño pueda desarrollarse y aprender jugando</p> <p>-Enseñamos tomando de la propuesta curricular, también de libros y sobre todo de la experiencia de años.</p> <p>-Tenemos gimnasia, inglés, folclore, talleres de manualidades, cocina, etc.</p> <p>-El vínculo con la familia lo tenemos a través del cuaderno y oralmente.</p> <p>-Planificamos la tarea anualmente, mensualmente y semanalmente</p>	<p>-Somos maestras jardineras. Una ejerce el rol de directora.</p> <p>- El requisito para trabajar -más allá del título- es el buen trato, el amor y el respeto a los niños</p> <p>-Hacemos entrevista y prueba de un par de días.</p>	<p>-La población totalmente variada, vienen todo tipo de familias</p>	<p>-Asisten niños de 1 a 3 años organizados en dos salas, una para los de 1 y 2 años y otra para los de 3 años.</p> <p>-Las planificaciones son anuales, mensuales y semanales.</p> <p>-Contamos con mucho material para trabajar.</p> <p>-La Regulación es de Jardines Maternales por la Dirección de Promoción familiar y lucha contra la violencia familiar Entes privados, inspeccionan regularmente.</p>	<p>-Las familias pagan cuota mensual y cuota de materiales</p>
<p>Jardín maternal Privado Particular</p>	<p>2009</p> <p>Surge como una posibilidad de educar a los niños y brindarles a las familias un lugar para poder dejar a sus hijos cuando trabajan</p>	<p>-Nuestra misión es educar, enseñar, cuidar y acompañar al niño dándole herramientas para el inicio a sus primeros pasos del largo trayecto de la educación</p> <p>-Enseñamos contenidos</p>	<p>-Los docentes tenemos título habilitante y los auxiliares tienen capacitación previa mediante un curso, en lo posible son estudiantes de la carrera</p> <p>-Cada uno recibe un salario</p>	<p>-Las familias que vienen son de clase media</p>	<p>-Hay 5 salas.</p> <p>-Asisten niños de 45 días a 4 años.</p> <p>-Cada sala se organiza por edad, tiene una docente y una o dos</p>	<p>-Las familias pagan cuotas mensuales</p>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

		<p>curriculares acorde a lo establecido</p> <p>-Las estrategias didácticas amoldadas a las edades de los chicos: juegos dibujos y relatos en forma de cuentos</p> <p>-Las planificaciones son semanales</p>	<p>acorde con su trabajo</p>		<p>auxiliares.</p> <p>-El jardín permanece abierto 11 horas, sienta a cada alumno un poquito como hijos</p>	
<p>Jardín maternal Privado Particular</p>	<p>1994</p> <p>Surge a partir de mi vocación por el estudio y mis ganas de tener mi propio jardín</p>	<p>-Brindamos atención, asistencia, educación y un servicio a los padres</p> <p>-Siempre trabajamos con una planificación</p> <p>-Utilizamos programas de la provincia y del Ministerio de educación, siempre se trabaja con Lineamiento curricular.</p> <p>-Estamos inclinados hacia el contacto con la naturaleza, taller de granja, huerta y jardinería. También hay taller de plástica</p> <p>-A partir de los 2 años rutina: Iniciación-merienda-actividad-saludo</p> <p>-Trabajamos con las familias, se les propone compartir actividades. -Tenemos reuniones 2 o 3 veces al año.</p> <p>-Se les envía información útil a las familias: sacar el chupete, límites, nutrición.</p>	<p>-Una directora, maestras, profesora de educación física y plástica</p> <p>-Todos tienen que tener título para poder trabajar aquí</p> <p>-También tenemos auxiliares</p>	<p>-Asisten familias de clase media-alta</p>	<p>-Tenemos dos turnos, 4 horas por turno.</p> <p>-Atendemos niños/as de 45 días a 3 años.</p> <p>-Se aceptan niños con discapacidades</p> <p>-Los requisitos:</p> <p>DNI niños/as y familia, carnet de vacunas y certificado médico, Completar ficha de datos</p> <p>-Cada maestra tiene un grupo, organizados por edades.</p> <p>-A partir de los 2 años rutina: Iniciación-merienda-actividad-saludo</p> <p>-Bebés: informe diario</p>	<p>-Se cobra cuota mensual a las familias</p> <p>-Se paga inscripción y material didáctico.</p> <p>-Hay uniforme</p>
<p>Jardín maternal Privado Particular</p>	<p>1990</p> <p>Surge a partir del sueño de tener el jardín propio</p>	<p>-Ofrecemos formación integral y educación emocional</p> <p>-Nuestra finalidad es pedagógica y queremos lograr el bienestar emocional de los niños (contención y amor)</p> <p>-Enseñamos con cariño. La señora ocupa el lugar de la señora-mamá</p>	<p>-Tenemos maestras jardineras y auxiliares</p> <p>-Todas cobramos salario</p> <p>-El requisito es ser maestras recibidas o estudiantes de 4º año y tener amor y paciencia (corazón grande)</p> <p>-Trabajamos entre 4 a 6 horas</p>	<p>-Son familias de clase media las que vienen al jardín</p>	<p>-Estamos organizados por edades en salas de 1, 2, 3 y 4 años</p> <p>-A la salida y a la entrada se informa a los padres</p> <p>-La organización del día es: iniciación-juego trabajo-merienda-narración-despedida,</p>	<p>-Las familia pagan material y cuotas mensuales</p>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

		<ul style="list-style-type: none"> -Usamos la Propuesta curricular. -Enseñamos a través del juego, para que aprendan a compartir y adquieran valores. -Impartimos reglas a partir del juego. -Buscamos enriquecer el lenguaje. -Brindamos música 	diarias		algunos días tenemos materias especiales.	
Jardín maternal Privado Particular	2010 Surge a partir de la necesidad de trabajar y de tener mi jardín propio	<ul style="list-style-type: none"> -Brindamos un servicio a los niños y a los padres que trabajan. -Después vino lo de enseñar con finalidad educativa ampliando la función pedagógica -Realizamos talleres con familias porque tienen muchos problemas familiares -Queremos crear un centro pedagógico para solucionar estos problemas -Ofrecemos natación, educación física, inglés (para salas de 4) -Enseñamos las vocales, letras, escritura del nombre, números y figuras geométricas. -Orientamos a cada docente con el Manual de la Maestra Jardínera para elaborar los contenidos. -Hay trabajos en hojas o en cuadernillos 	<p>-Todas las docentes y profesores de materias especiales estamos recibidos. -- Hay auxiliares que no son docentes que trabajan realizando trabajo extras.</p> <p>Trabajan 4 hs. por turno y todas cobran.</p>	-Asisten familias de clase media	<ul style="list-style-type: none"> -Funcionan tres salas a la mañana y tres a la tarde , organizadas por edades: de 1 y 2 años, de 3 y de 4 años -El jardín permanece abierto 11 horas -El día se organiza de acuerdo a las actividades especiales: saludo-asistencia-actividad-merienda o desayuno-patio-cuentito o juego de mesa. -Algunos niños almuerzan y se quedan a la tarde. -El edificio está compuesto por 3 salas, patio, cocina y baños para niños y adultos. -Hay control Municipal, una inspectora visita 5 o 6 veces al año. La inspección es rigurosa. 	-Las familias pagan inscripción y cuotas mensuales. Y colaboran con los materiales
Jardín maternal Privado Particular	2013-2014 Surge porque se me dio la oportunidad de comprar el jardín y	-El objetivo es que el jardín tenga todos los requisitos para que los niños tengan una buena	-Las maestras son estudiantes con el 75% de la carrera terminada.	-Los niños que acceden son de familias de clase media	<ul style="list-style-type: none"> -Recibimos niños 1 a 4 años. -Organizados en salas de 1 y 2 en una y de 3 y 4 en otra. 	-Las familias pagan cuota mensual y cuota para material didáctico.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

	así lo hice	<p>educación.</p> <p>-Les enseñamos, tenemos en cuenta el interés de los chicos, y vemos qué es lo que a ellos les gusta para motivarlos</p> <p>-Con los más pequeños estimulamos el desarrollo y con los más grandes los preparamos para el mundo y que disfruten del jardín</p> <p>-Sacamos ideas del Diseño Curricular de Bs. As. y del de Córdoba</p>	-Algunas trabajan 4 horas, otras 8 horas y yo que soy la directora 13 horas		-Se mantiene relación con las familias por medio de reuniones, actividades y talleres para padres.	-Reciben donaciones de juguetes.
Jardín maternal Privado Particular	2009 Surge por necesidad laboral, cuando fui despedida de un jardín	<p>-Enseñamos, nos organizamos con una carpeta de planificación de clases elaborada con ideas del Ministerio de Educación provincial</p> <p>-Enseñamos las estaciones del año, los números, canciones, el cuerpo, matemáticas, colores primarios, fiestas patrias entre otras cosas</p>	<p>-Trabajamos docentes recibidas, un auxiliar y un docente de educación física.</p> <p>-Todos cobramos salario</p> <p>-Todas hacemos todo: limpiamos los pisos, cocinamos y cambiamos pañales.</p> <p>-Requisitos para trabajar son los que impone la Municipalidad: examen psicofísico, certificado de finalización de estudios, fotocopia de DNI y firma de aceptación de cargo.</p>	-Las familias de los niños son de clase media o alta	<p>-Organizamos el trabajo por salas, a la mañana, una de niños de 1 y 2 años y la otra de niños de 3 y 4 años. A la tarde una sala cuna</p> <p>-Tenemos una planificación diaria con momentos y horarios puntuales a respetar: horario de entrada- juego libre-ronda-iniciación-merienda-reseña de la actividad- si hay tiempo patio</p> <p>-Los requisitos que exige la Municipalidad son: el documento de los padres y los niños, certificado de buena salud y carnet de vacunas al día.</p> <p>-Mantenemos el vínculo con las familias, les informamos nuestros proyectos. Estamos abiertos a cualquier aporte o crítica para ir mejorando como institución.</p> <p>-Tenemos grupo de whatsapp, usamos cuadernos de comunicados y hacemos una reunión al año.</p>	- Las familias pagan cuota de material, cuota mensual
Jardín maternal Privado Particular	1998 Surge por una necesidad de trabajo,	-Las finalidades que tenemos son educacionales y	-Los docentes que trabajamos con niños son docentes	-Los que asisten a la mañana son hijos de padres trabajadores	-Recibimos niños de 1 a 4 años. Se encuentran divididos por	-Las familias pagan inscripción y cuotas mensuales

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

	ya que estaba por recibirme y necesitaba conseguir un lugar para trabajar. Me vendieron el jardín que ya estaba funcionando desde 5 años antes	<p>asistenciales, con prioridad en lo asistencial porque son muy chiquitos.</p> <p>-Nos manejamos con Unidades Didácticas que hacemos cada dos meses</p> <p>-Les pedimos participación a las familias.</p> <p>-La primera unidad que damos es la adaptación al jardín.</p> <p>-Trabajamos con juegos para que se conozcan los niños.</p> <p>-Otra unidad que trabajamos es cómo cuidamos nuestro cuerpo</p>	<p>recibidas o alumnas regulares de la carrera.</p> <p>-Hay profesora de educación física.</p> <p>-Hay auxiliares.</p> <p>-Trabajamos 4 horas diarias</p> <p>-Todas cobramos salario</p>	<p>que necesitan dejarlos mientras ellos trabajan</p> <p>-Los que vienen a la tarde lo hacen para recrearse y jugar</p>	<p>salas: una sala de 1 y 2 años y la otra de 3 y 4 años.</p> <p>-Tenemos un SUM</p> <p>-En la iniciación y al final nos juntamos todos y saludamos a la bandera.</p> <p>-El jardín permanece abierto 7 horas</p> <p>-El Estado controla.</p> <p>-Las supervisiones son de Entes privados, Bomberos y Protección humana</p> <p>-Se controlan también las salidas de emergencia, matafuegos y primeros auxilios</p>	
Jardín maternal de Organización de la Sociedad civil	<p>2000</p> <p>Surge a partir de la necesidad de la comunidad, los padres trabajan tiempo completo, y necesitan dejar a los niños/as para ir a trabajar</p>	<p>-Es un espacio de reflexión destinado a los más chicos, buscamos generar momentos de producción, crear un ámbito de juego aplicando contenidos para su formación.</p> <p>-La organización de la planificación es a modo de secuencia didáctica y se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento</p>	<p>-Hay una maestra jardinera y dos auxiliares</p>	<p>-La población es de clase media. Los padres son trabajadores</p>	<p>-La docente está a cargo de la sala; los auxiliares, están ocupados de alimentar e higienizar a los niños y colaborar en todo aquello que la maestra solicite.</p> <p>-Asisten niños de 2 a 4 años de edad.</p>	<p>-Los padres no abonon cuota mensual, sólo pagan un bono contribución a principio de año.</p> <p>-Los niños traen sus materiales (tijeras, plasticola, plastilina, etc), alimentos y pañales.</p> <p>-No existe la ayuda del Estado.</p>
Jardín maternal Privado Particular	<p>2005</p> <p>Surge con el objetivo de que los niños que asistan estén capacitados para cuando ingresen al jardín de la escuela</p>	<p>-La propuesta busca que los niños estén capacitados para cuando ingresen al jardín de la escuela</p> <p>-Les enseñamos lo mismo que le enseñan en un jardín</p> <p>-Planificamos las actividades entre todas</p> <p>-Tenemos educación física</p>	<p>-Tenemos una directora y cuatro maestras.</p> <p>-El requisito es ser maestra recibida</p>	<p>-Son familias de clase media trabajadores</p>	<p>-Tenemos dos turnos de tres horas cada uno</p> <p>-Los espacios que tenemos son tres aulas y el patio</p> <p>-Una vez al mes nos reunimos todas las maestras y planificamos las clases, también allí vemos como dividimos las responsabilidades</p> <p>-Asisten niños de 1 a 3 años de</p>	<p>-Los padres pagan una cuota mensual.</p> <p>-Los materiales los aportan los padres</p>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

					<p>edad. El total son 48 niños.</p> <p>Cada docente tiene a su cargo 12 niños.</p> <p>-Los requisitos que tenemos son un reglamento que se les lee antes que los inscriban</p> <p>-En una sala están los niños de 1 año hasta casi llegando a los 2 años, y en la otra aula los más grande (2 a 3 años)</p> <p>-Una vez por semana trabajan en otro espacio en el cual hacen educación física</p>	
<p>Jardín maternal de Organización de la Sociedad civil</p>	<p>1993</p> <p>Surge con la finalidad de ayudar a los niños y personas que no puedan pagar una guardería</p>	<p>-Se les enseña mediante juegos con orientaciones del Diseño curricular</p> <p>-Tenemos rutinas de sala: se desayuna, iniciación, juego libre, actividades, patio, lavado de manos, cuento y almuerzo.</p>	<p>-Hay docentes y auxiliares.</p>	<p>-Los jardines están ubicados en un barrio de clase media baja con muchas necesidades</p>	<p>-Hay tres docentes a la mañana y dos docentes a la tarde, hay una auxiliar por turno.</p> <p>-Trabajamos 4 horas por turno.</p> <p>-Las docentes están a cargo de la sala y la auxiliar a cargo de la alimentación y limpieza.</p> <p>-Todos cobran salarios que paga el Estado</p> <p>-Se reciben niños de 45 días a 5 años de edad. Hay 300 niños en total.</p> <p>-Los requisitos: DNI, carnet de vacunas, DNI de los padres y personas autorizadas a buscarlos.</p> <p>-Los niños almuerzan</p>	<p>-Algunas familias pagan una cuota voluntariamente y otras dan una contraprestación.</p> <p>-El Estado paga los sueldos de las maestras oficiales El Ministerio de Desarrollo Social paga los sueldos de las becarias</p>
<p>Jardín maternal de Organización de la Sociedad civil religiosa</p>	<p>1992</p> <p>Surge para dar respuesta a la demanda de la zona ya que las mamás salían a trabajar y no tenían donde dejar los nenes. Surge para que los niños no se quedaran en sus casas solos o con sus hermanitos más grandes; y frente a accidentes domésticos que habían sucedido, se</p>	<p>-Brindamos un espacio para los niños que necesitan, para educarlos, formarlos y acompañar a la familia en esa educación.</p> <p>- Los docentes tratamos de brindarle un aprendizaje tratando de que tenga un contexto, para que le sirva en la</p>	<p>-Hay 40 trabajadoras.</p> <p>-Quienes están a cargo de las salas de 3, 4 y 5 son docentes con titulados.</p> <p>-Para jardín maternal son estudiantes.</p> <p>-Los requisitos son: ser de la</p>	<p>-Está situado en barrios humildes, algunos considerados de los más populares.</p> <p>-En ocasiones extraordinarias se utiliza la plaza del barrio para realizar actividades junto a otras instituciones. También se usa la</p>	<p>-Institucionalmente disponemos de salas por separado, cocina, patio, baño para niños y para los docentes. Para actos se usa el salón parroquial</p> <p>-Hay una seño para cada grupo y en las salas de 3, 4 y 5 años tenemos profesor de Música y</p>	<p>-Algunas familias pagan una cuota que es más una colaboración para los maternos, otros están becados, otros pagan con algún trabajo a cambio.</p> <p>-El Estado se encarga de pagar los sueldos de los docentes titulados, dependemos del</p>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

	empiezan a crear estos espacios.	<p>vida</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollamos distintas capacidades a través del juego y tenemos contenidos que se deben trabajar estipulados según las edades. -Se toman aportes del Diseño curricular de la Municipalidad de Córdoba para sala de 2 años. Para sala de 5 y 4 años se utiliza el Diseño curricular de la Provincia de Córdoba. -Nos dedicamos a ser parte de su rutina y hacer que ellos aprendan en ese tiempo -En sala, rutina diaria: saludo inicial, saludo a la bandera, desayuno, juego trabajo, patio, trabajo en conjunto, narración, almuerzo 	zona, con perfil cristiano porque se trabaja desde la parroquia.	parroquia	<p>Educación Física.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajamos 4 horas, 3 con los niños y la otra hora es para el recibimiento de los niños, preparar las tareas, etc -Las responsabilidades de trabajo están delimitadas según lo que está determinado con los deberes, obligaciones, lo que compete en la función para cada rol, a veces hay deberes compartidos como en el uso y cuidado de los espacios -Asisten niños de 0 años de edad a 5 años de edad, siendo un total de 350 niños. -No hay requisitos para inscribir los niños -Casi todos los niños almuerzan 	<p>Ministerio de Desarrollo Social, y las becas que se dan las ofrece el Estado</p> <ul style="list-style-type: none"> -No tenemos presencia concreta del Estado, ni participación tampoco -Las áreas de gobiernos con las que nos relacionamos serían de educación dentro del Ministerio de Desarrollo social
Jardín maternal Privado Particular	<p>1.999</p> <p>Surge hace 17 años, fue creado como una inversión y con el tiempo, se hizo cargo una maestra de enseñanza primaria y de pre-escolar, junto con una psicopedagoga. En esa época había un solo jardín en esta localidad del interior, cercana a Córdoba capital</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Brindamos un servicio a los padres, pero a la vez planteamos aprendizajes. Muchas veces los padres toman el jardín maternal como una guardería, y nosotras luchamos para que se note la diferencia, porque esto no es un lugar donde depositas al nene y te vas a trabajar -Trabajamos nociones como por ejemplo: adentro-afuera, todo a partir del juego, primero se trabaja en concreto y luego en la carpeta. -En sala de 3 años, trabajamos juegos en rincones y tienen materias especiales, que pueden ser: plástica, inglés educación física. -En la sala de 2 años, se manejan diferente: la jornada 	<ul style="list-style-type: none"> -Hay cuatro docentes, una por sala, cada una se hace cargo de lo administrativo, planificaciones y quehaceres de su sala. -Una de nosotras ejerce el rol de directora. -Los requisitos son ser docente con vocación y buena persona. -El horario de trabajo son cuatro horas por turno 	-Son familias de clase media de la ciudad	<ul style="list-style-type: none"> -En la inscripción se solicita: fotocopias de DNI, Carnet de vacunación, una autorización de los padres para quedarse en el Jardín, autorización de los padres para poder cambiarlos, autorización para que lo pueda asistir el médico de la Prepaga y el servicio de emergencia del jardín. -En el jardín tenemos un SUM, una sala, una placita blanda para deambuladores y una sala cuna -Recibimos niños de 45 días hasta los 4 años. Hasta el año pasado, recibíamos chicos que no conseguían banco en jardines de gestión pública. -Es muy raro que haya bebés muy chiquitos 	<ul style="list-style-type: none"> -A principio de año se abona una cuota de material didáctico para todo el año. -Se abona una cuota mensual. -El sustento del jardín es el arancel que pagan los padres

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

		<p>depende mucho de cómo los niños están ese día, de las necesidades que tengan ese día.</p> <p>-La organización del trabajo: iniciación, jugar, trabajar, merienda y patio</p> <p>-Tenemos bibliografía que orientan las planificaciones</p> <p>-Ahora tenemos las redes sociales por Internet podemos acceder a más bibliografías, pero lo mejor para enseñar es tener criterio sobre lo que vamos a enseñar, para que tenga sentido la enseñanza</p>				
Sala Cuna	<p>2016</p> <p>Se inauguró el 20 de abril de 2016</p> <p>Comenzamos con 45 niños que asisten desde la inauguración, y hoy asisten más de 60 niños.</p>	<p>-La propuesta está destinada al cuidado y atención del niño, para ayudar a las mamás que viven en zonas marginales y necesitan salir a trabajar o estudiar.</p> <p>-Trabajamos de igual manera que en un jardín privado, se le da asistencia y se los educa, no vamos a poner a un niño de 45 días a cantar, como tampoco a un niño de 3 años a bailar</p> <p>-Buscamos contribuir al desarrollo psicosocial de los niños, para garantizar el desarrollo de todo su potencial de manera integral, a través de una buena nutrición y cuidado (le damos leche maternizada)</p> <p>-Tenemos un programa que se sigue mes a mes, además hay música, canto, educación física que está a cargo de las docentes</p>	<p>-Hay dos maestras recibidas con título habilitante y tres auxiliares sin título.</p> <p>-Todas poseen cursos de capacitación que fueron dictados por el gobierno referidos a Educación Temprana, Aprendizaje de juegos y canciones</p>	<p>-Las familias provienen de barrios de zonas vulnerables</p>	<p>-Atendemos a niños desde los 45 días hasta 3 y 4 años.</p> <p>-Para la Inscripción se solicita: fotocopias de DNI y Carnet de vacunación.</p> <p>-Contamos con todo el equipamiento necesario para el cuidado y recreación del niño en sus diferentes tipos de edades.</p> <p>-Actualmente se divide a los niños según su edad, los de 45 días a 1 año se encuentran en una sala acondicionada con cunas y otra salita para los niños de 2 a 4 años</p> <p>-Funciona de 8 a 20 horas, de lunes a viernes</p>	<p>-Recibimos un subsidio del Programa “Por la familia”, que es un plan impulsado por la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo de la provincia de Córdoba.</p> <p>-No tenemos contacto con el Ministerio de educación</p>
Sala Cuna	<p>2016</p> <p>La sala cuna se inauguró en abril de 2016</p>	<p>-En cuanto a las actividades, este programa es un programa integral, brindamos educación, desarrollo y a la vez</p>	<p>-Trabajamos una docente y cinco personas auxiliares que no son docentes. Una se ocupa de la salita de 3 años, otra para sala</p>	<p>-Asisten niños de clase social baja y de madres jóvenes que trabajan o estudian</p>	<p>-Contamos con el equipamiento de cunas en una sala para bebés, una sala amplia con juegos y otra con mesas y sillas para</p>	<p>-Recibimos un subsidio del Programa “Por la familia” del Plan impulsado por la Secretaría de Equidad y Promoción del</p>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

	<p>Antes era un Centro de Cuidados Infantiles</p>	<p>alimentación donde el niño se estimula y juega</p> <p>-Teniendo en cuenta la edad de los niños que son muy pequeños, la educación se basa en hábitos, normas de convivencia, conductas de juegos, interacción social y no en contenidos que son para la escuela</p> <p>-Este programa no tiene nada que ver con el Nivel Inicial ya que atiende a la primera infancia</p> <p>-Yo soy docente y me encargo de las planificaciones y con las auxiliares trabajamos en conjunto</p> <p>-Le vamos a cuidar los chicos para que las madres puedan volver al escuela y sepan que sus chicos están bien atendidos, eso es lo novedoso e importante</p> <p>-Este proyecto de está destinado al cuidado y la protección de niños y niñas de entre 45 días y 3 años de edad inclusive, está pensado para las madres en situación de vulnerabilidad y riesgo social, la tranquilidad del cuidado y contención de sus hijos mientras trabaja o asisten a la escuela</p>	<p>de 2 años y otra para la sala de 1 año.</p> <p>-Las chicas se capacitan permanentemente gracias a las propuestas que el gobierno nos brinda, contamos con trabajadoras sociales, psicopedagogas, hacemos un abordaje familiar que se interesa por la nutrición de los niños</p>		<p>recibir la alimentación.</p>	<p>Empleo de la provincia de Córdoba.</p>
<p>Sala Cuna</p>	<p>2016</p> <p>Era un Comedor Comunitario en el que se inauguró una Sala Cuna en abril de 2016</p>	<p>-En cuanto a la enseñanza, se presenta un cronograma que se basa en efemérides por mes, también se realizan actividades relacionadas a la música y educación física dictadas por las mismas docentes</p> <p>-Es un proyecto que trata de</p>	<p>-La encargada del lugar sigue siendo la persona que estaba a cargo del comedor</p> <p>-Trabajan una docente por turno y dos auxiliares en cada turno</p> <p>-Hemos sido capacitadas previamente con los cursos</p>	<p>-Asisten niños hijos de mujeres de más de 14 barrios humildes, las madres son adolescentes, que necesitan trabajar o seguir estudiando y no tienen con quién dejar a los chicos</p>	<p>-El grupo de niños abarca desde los 45 días hasta los 5 años</p> <p>-Las salas están divididas por edades: 45 días a 1 año (con salas acondicionadas con cunas para bebés), salas de 1 a 3 años, y salas de 4 a 5 años (estos últimos concurren al lugar en un</p>	<p>-Recibimos un subsidio del Programa “Por la familia” del Plan impulsado por la Secretaria de Equidad y Promoción del Empleo de la provincia de Córdoba</p>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

		<p>conciliar la atención de los niños para que las madres trabajen o estudien mientras nosotras les cuidamos a sus niños</p>	<p>dictados por el gobierno con respecto a Educación Temprana y Fonoaudiología</p> <p>-En caso de necesitar otro personal sólo tomaríamos a gente de confianza y conocida del barrio que haya realizado los cursos de capacitación</p>		<p>turno distinto al cursado del jardín de infantes de la escuela)</p> <p>-Funciona de 8 a 20 horas, de lunes a viernes</p>	
--	--	--	--	--	--	--

1-8 Análisis y reflexión sobre posibilidades, limitaciones, y deudas de la Educación maternal.

POR PAULA BIALOSTOCKI Y PAULA MORENO

“...para unos, los más pobres, una escuela precaria y sin condiciones para tornar efectivo su derecho a la educación; para otros, los que disponen de mejores condiciones de vida, circuitos educativos que abrirán oportunidades y espacios para su desarrollo personal y profesional” Gentili, P. (2012:16)⁴⁶.

A partir de los relatos de las colegas compartidos en el apartado anterior se realizará un breve análisis, para co-pensar, preguntar, cuestionar, una pequeña porción de la realidad de la educación de los niños y niñas menores de 3

⁴⁶ Gentili, P. (2012). “Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente”

Bs. As. Siglo XXI Editores Argentina. Pág. 16

años en nuestro país. Se analizará en profundidad el caso de los CPI de CABA.

A continuación se trabajarán aspectos más generales a partir de la información brindada por las colegas de las demás provincias y ciudades.

Los casos expuestos de CABA, Mendoza, Plaza Huincul y Cutralcó, Provincia de Neuquén, Santiago Del Estero, La Rioja, Entre Ríos, ciudad de Santa Fe y las voces de la Patagonia (Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Neuquén) demuestran la existencia de una gran variedad de proyectos y experiencias que coexisten a lo largo y ancho de nuestro país.

En cuanto a la dependencia se observan distintos tipos de organismos públicos o áreas de gobierno, que regulan en mayor o menor medida las instituciones que reciben a los menores de 3 años. En algunos casos se evidencia cierta supervisión sobre aspectos pedagógicos y en otros solamente se realizan controles de habilitación vinculados a aspectos de seguridad e higiene.

El ministerio que predomina al frente de las instituciones es el de Desarrollo Social, en menor medida se observa la supervisión del Ministerio de Educación.

Las oportunidades educativas son muy acotadas, en la mayoría de los relatos se hace visible la presencia de instituciones privadas, sin regulación, sin la exigencia de docentes titulados para estar a cargo de los/as más pequeños/as. Esta característica se repite en otras instituciones dependientes del Ministerio de desarrollo social.

En cuanto al origen o surgimiento solamente en los casos de CABA se manifiesta una gran participación de las comunidades organizadas. En los demás casos se evidencia la presencia de la comunidad y de organizaciones de profesionales para defender lo conquistado y para continuar con la demanda de instituciones que garanticen el derecho a la educación desde la cuna.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Se comenzará por enumerar una serie de conquistas vinculadas con las políticas para las infancias como son la sanción de las leyes N 26.206 y 26.061 de Educación Nacional y de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescente respectivamente como marcos legales fundamentales que dieron lugar a políticas públicas que paulatinamente van permitiendo por un lado, avanzar en la efectivización del cumplimiento del derecho a una educación desde la cuna y por otro, y en mayor medida, a la lucha que garantice este cumplimiento. En esta misma línea se ha comenzado a instalar, en algunos sectores, en los Institutos de formación docente en los que no se realizaba aún una formación específica en educación maternal, en los medios de comunicación, en el sentido común, en la sociedad en general, visibilizando la importancia y relevancia de la educación de la primera infancia en el marco de una política integral de derechos.

En clave del carácter universal sobre la que se afirma el derecho social a la educación, propuestas como la del MP La dignidad o de las voces de la Patagonia, son un halo de posibilidad en medio de tanta dispersión e inacción en las jurisdicciones. Se rescatan estos relatos ya que de diferentes maneras manifiestan una conquista en cuanto a la concreción

del acceso a la educación de los/as más pequeños/as y la visibilidad de la infancia como sujeto de derecho.

En tanto, Entre Ríos, CABA y La Pampa han creado instituciones para dar respuesta a la necesidad de los y las estudiantes jóvenes padres y madres de continuar sus estudios secundarios o terciarios. Son instituciones con horarios particulares que se ajustan al requerimiento escolar de los padres y madres jóvenes. Esta propuesta, enmarcada en los tres casos en proyectos o experiencias en el marco del Ministerio de Educación, son una conquista en sentido doble. Por un lado se garantiza el derecho a la educación para una franja etaria que de otro modo seguramente habría abandonado los estudios y por otro se favorece la educación integral de los más pequeños en un marco de propuestas educativas de calidad.

De igual modo, el tema es preocupante ya que se observa de manera contundente la baja o nula definición de políticas públicas orientadas hacia la primera infancia con fines educativos, donde, por ejemplo, sea el Ministerio de educación el que esté al frente del tratamiento educativo como principal organismo del Estado. En los diferentes relatos se evidencia una fuerte presencia del Ministerio de Desarrollo social, como es el caso de Plaza Huinul y Cutralcó, CABA o Santiago del Estero.

En este mismo sentido es evidente la dispersión de proyectos y experiencias con distintos niveles de regulación y pertinencia. Como se manifiesta en las palabras de las colegas, en cada provincia hay gran variedad de instituciones que responden a distintas direcciones, ministerios, secretarías o pertenecen directamente al sector privado sin control ni reglamentación.

Este estado de situación favorece la creación de espacios educativos diversos que no responden al desarrollo de la educación integral desde la cuna, ya que quienes se hacen responsables de las políticas públicas destinadas a la infancia no centran la mirada en las condiciones que deben tener los proyectos y espacios para garantizar este derecho.

Llegados a este punto, se considera imprescindible, focalizar en un caso paradigmático de política pública destinada a la primera infancia, que se ha presentado al comienzo del escrito, para dar cuenta de las implicancias que tienen este tipo de políticas en la sociedad.

Los Centros de Primera Infancia (CPI) dependen del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires y responden a una política focalizada para la primera infancia que surge en el año 2009. Estos centros, actualmente existen 62 en la ciudad, se han creado para dar respuesta a la creciente demanda de vacantes provenientes de las familias que necesitan dejar a sus hijos/as pequeños/as para afrontar sus obligaciones laborales y/o personales; a su vez, al crecimiento de la población infantil en algunas zonas de la ciudad, principalmente la zona sur, la nula o escasa cantidad de vacantes disponibles en los jardines maternos dependientes del Ministerio de educación, los altos costos de la educación privada para los/as más pequeños/as, la necesidad cada vez más imperiosa de las mujeres, en muchos casos sostén de hogar, son características que han provocado un incremento en la demanda de vacantes. Año tras año, la Defensoría del pueblo, asociaciones civiles, organizaciones sindicales y sociales, denuncian la gran cantidad de niños/as que no acceden a la educación inicial.

Desde el gobierno de la ciudad de Buenos Aires, frente a estas problemáticas las políticas públicas que se delinearon “se dirigieron:

*al aumento de la subvención a escuelas privadas”⁴⁷

*a la creación de un sistema paralelo al de los jardines de la Ciudad, abriendo Centros de Primera Infancia a cargo de asociaciones civiles, organizaciones, fundaciones y/o individuos.

*a la reducción significativa del presupuesto para infraestructura escolar, siendo relevante la construcción de edificios escolares para garantizar el acceso a la educación de todos los niños/as”⁴⁸.

Como un modelo de política social compensatoria, delega la gestión integral a individuos, organizaciones de la sociedad civil en pos de “garantizar” ciertos derechos/cuidados a “grupos poblacionales” (como se nombra en la pág. web), produciendo una ruptura con la perspectiva de políticas universales previas a los años ´90 en Argentina. Como se mencionó en el primer apartado, se produce un corrimiento por parte del estado, se comienzan a instalar políticas focalizadas para atender determinadas problemáticas sociales.

De modo que, estos centros están destinados a una población “objetivo” con determinadas “características” en condiciones de recibir la vacante en estos espacios. Como se señala en la página

⁴⁷ Diario Tiempo Argentino. El gasto propuesto para subsidiar la educación privada en 2013 es de 1.652 millones de pesos, un 24% más que en 2012. Sí: los fondos destinados a la educación privada crecerían más que los del Ministerio en general. Además, ¿quiénes reciben este dinero? En 2012, el Gobierno otorgó subsidios de más de un millón de pesos mensuales a escuelas que cobran cuotas de unos 1800 pesos y se ubican en distritos escolares privilegiados. Incluso subsidia escuelas que cobran cuotas que ascienden a 2900 pesos por mes.” Desde la ACIJ aún esperan que el Ministerio de Educación detalle mejor cómo reparten los subsidios (criterios, número de alumnos y profesores de cada establecimiento, etcétera). Ver nota completa en: <http://tiempo.infonews.com/2012/11/21/sociedad-91332-el-gobierno-porteno-baja-un-52-la-inversion-en-infraestructura-escolar.php>

⁴⁸ Moreno, P. (2013) “Las instituciones públicas destinadas a la educación y el cuidado de los niños/as menores de 3 años en la CABA: algunos ejes para abrir el debate de Paula Moreno. Mimeo.

oficial del ministerio de Desarrollo social de la CABA, los CPI están destinados a *“Embarazadas, niños y niñas de 45 días a 4 años y sus familias, que se encuentren en situación de vulnerabilidad social en el ámbito la Ciudad de Buenos Aires”*.⁴⁹ Asimismo, un informe realizado por FLACSO, UNICEF y CIPPEC⁵⁰ sobre los centros revelan que existen “requisitos de acceso” según una medición del “grado de vulnerabilidad” del grupo familiar *“... A los fines de garantizar la igualdad de oportunidades en el ingreso y permanencia, se otorga prioridad en el acceso según “criterios de vulnerabilidad social”. La información requerida es relevada por el trabajador social del CPI a través de una entrevista a cada familia que solicita una vacante. Sobre la base de estos datos se calcula un “índice de vulnerabilidad” en función del cual se determina el nivel de prioridad para el ingreso de una determinada familia. Cuanto mayor sea el puntaje, mayor es el índice de vulnerabilidad de la familia, y en consecuencia mayor prioridad para el ingreso”*.⁵¹

⁴⁹ Información CPI

Disponible:<http://www.buenosaires.gov.ar/redentodoestasvos/ninez/centros-de-primera-infancia>

⁵⁰ FLACSO – UNICEF – CIPPEC (2016) “Análisis de los Centro de Primera infancia. Principales resultados. Informe preliminar”. Disponible en <http://www.buenosaires.gov.ar/noticias/estudio-cpi>

⁵¹ Ob. Cit Pág. 19

Como se evidencia, en los procesos de focalización se pueden advertir dos grandes problemas: uno se vincularía a la “individualización” de la pobreza y el otro, a la reducción de problemáticas sociales a cuestiones de mero orden distribucionista. De esta forma, queda expuesta la configuración de nuevos grupos sociales como beneficiarios, se los identifica por su condición de ser “carentes” y no como sujetos de derecho. De acuerdo, al “puntaje del índice de vulnerabilidad” será o no acreedor de una vacante en los CPI. Esta concepción de la “vulnerabilidad”, la “carencia” que ubica a determinados sectores en circuitos diferenciados, en este caso en centros de atención a la primera infancia, marca una concepción de sujeto y por ende de políticas públicas.

Como se mencionó anteriormente, se conforma un circuito paralelo en el que se ofrece a estos niños “carentes” CPI en lugar de escuelas infantiles en sentido amplio, donde, por ejemplo, las personas a contratadas no tienen formación específica, pueden no ser docentes. Este circuito diferenciado no garantiza el derecho social a la educación desde la cuna. Resulta alarmante, y a la vez comprensible, que en la página del ministerio⁵² no se haga referencia a la educación, ni a los docentes.

“Los CPI brindan diferentes prestaciones y servicios, en jornada completa de 8 horas, a lo largo de las cuales los niños/as se encuentran distribuidos en diferentes salas organizadas por edades. Los servicios y actividades de los CPI se organizan en torno a tres ejes transversales: acceso a la salud,

⁵² ¿Qué beneficios otorga?

-Jornada completa de 8 horas.- Ambiente propicio y saludable.-Actividades de aprendizaje.-Nutrición adecuada a través de un menú nutricional conforme a las necesidades de los niños y niñas, brindando desayuno, almuerzo y merienda.-Estimulación temprana.-Fortalecimiento de los vínculos familiares.-Promoción de la Salud.-Abordaje social de la familia. -Talleres a las familias.-Actividades lúdico-recreativas. Talleres y contención para embarazadas”. Disponible en:

<http://www.buenosaires.gov.ar/desarrollohumanoyhabitat/ninezyadolescencia/ninez/centros-de-primera-infancia>

*abordaje social y estimulación temprana y formación*⁵³. Surge interrogantes, en torno a quiénes serán las personas a cargo de los niños/as durante 8 hs y quienes serán responsables de coordinar/ velar por la efectivización de los derechos de los niños/as que concurren a estos centros. *“Sin educando, ya no existe educador. El correlato del niño carente no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor-asistente social”*⁵⁴.

En este sentido, S. Duschatzky y P. Redondo, señalan que se produce la ruptura del imaginario común a partir de esta polarización de los destinatarios de políticas en sujetos de necesidad e incompetentes. Se enmarcan o encasillan a los niños y jóvenes desigualmente posicionados y de alguna manera se los legitima como tales. “Así no tendremos trabajadores, que negocian un lugar en las políticas públicas, sino carentes de educación, carentes de trabajo, carentes de salud, carentes de vivienda, carentes de seguridad social. Para

⁵³ Duschatzky, S. Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los inicios de ruptura de las Políticas Públicas. En Duschatzky, S. (comp.) (2000) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Bs. As. Paidós. Pág. 8.

⁵⁴ Martinis P. y Redondo P. ob. cit. comp. (2006) “Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas” Bs. As. Del Estante Editorial. Pág. 14.

cada carencia un programa disponible en el nuevo mercado de riesgos...”⁵⁵

Por otro lado, este modelo, sin precedentes en la ciudad, delega la responsabilidad en materia educativa y como garante del desarrollo integral de los niños/as, la gestión de los centros a individuos y organizaciones de la sociedad civil. De modo que se privatiza la prestación, el estado no subvenciona los salarios docentes como sucede con las escuelas privadas y/o proyectos gestionados junto a organizaciones sino que financia a estos centros con una cuota por niño como queda demostrado en el informe *“...la organización social recibe un valor mensual por niño o niña atendido bajo el concepto de “beca”. Hasta febrero de 2015 ese valor era de \$1500, y aumentó a \$1.950 a partir de marzo. Con ese dinero se deben cubrir los salarios del personal, así como también la reposición de materiales de librería, material didáctico, equipamiento educativo, higiene, limpieza, pago de servicios y los seguros (en aquellos casos en que se organizan salidas recreativas), entre otros”*⁵⁶.

Por lo tanto, aquellos centros que aumenten gradualmente su matrícula serán acreedores de un mayor monto de subsidios lo que generaría una “preocupación” para los “gerenciadores” de estos espacios por la captación de matrícula. *“Como se ha mencionado anteriormente, las principales limitaciones señaladas al programa se vinculan con los recursos presupuestarios. Por un lado, como el financiamiento regular de cada CPI depende de la cantidad de niños/as que asisten, muchas veces las organizaciones sociales funcionan al máximo de su capacidad para conseguir una mayor cantidad de becas. Esto produce situaciones en las cuales la cantidad de niños/as por sala supera lo indicado. Por otro lado, en tanto el financiamiento que se recibe a través de las becas alcanza fundamentalmente para cubrir los salarios del personal, se registran también dificultades para renovar*

⁵⁵ Duschatzky S. y Redondo P. ob. cit. Pág. 149.

⁵⁶ FLACSO – UNICEF – CIPPEC. ob. cit. Pag. 10.

*el equipamiento y los materiales*⁵⁷. En este informe se evidencia un claro corrimiento de los objetivos” de los centros, puesto en la garantía de los derechos de los niños/as pero como sucede en el mercado prima una lógica mercantilista del cuidado de la primera infancia.

En palabras de Bustelo, “...la lógica de la ganancia argumenta que la inversión en educación determina, a mediano, plazo, el crecimiento económico y que éste, a su vez, “derrama” generosa y equitativamente sus beneficios. Y si esto no alcanza a los niños, para ello existen “redes de seguridad” o “redes de contención” o “solidaridad privatizada”, un eufemismo para calificar la “governabilidad” social que se impone desde el poder. O el voluntariado, como una modalidad para expresar inescrupulosamente el carácter genuino de los servicios de bienestar infantil”:⁵⁸

Finalmente, se considera que gran parte de las limitaciones que se mencionaron anteriormente constituyen parte de las deudas que como sociedad se tiene respecto del cuidado/educación/crianza de los niños y niñas menores de 3 años. La gran dispersión de proyectos y experiencias en las

jurisdicciones dificultan el entramado de escuelas infantiles en sentido amplio para bebés, niños y niñas menores de 3 años, desdibujando las especificidades de cada propuesta generando gran confusión en la sociedad. Muchas familias desconocen los lineamientos, las diferentes dependencias, las concepciones y circuitos diferenciales que subyacen en las políticas públicas, como por ejemplo, los CPI. En la ciudad de Buenos Aires, gran parte de la población supone que son jardines maternales, desconociendo el entramado de instituciones paralelas que se gestó en “pos de la primera infancia”.

La deuda esencial que se observa es generar las condiciones para la creación de políticas públicas que no escindan la educación y el cuidado de los bebés, niños y niñas, que diseñen espacios educativos públicos, escuelas infantiles en sentido amplio en los que se garantice el derecho a la educación integral desde la cuna, instituciones en las que primen vínculos afectivos, la ternura, el sostén, el acunar, la mirada, encuentros corporales respetuosos y desafiantes, escenarios y materiales enriquecedores y potentes en los que los niños/as puedan desarrollarse integralmente con autonomía y libertad, coordinados por profesionales de la educación inicial recibidos en Institutos de Formación Docente, docentes especializados en lenguajes expresivos y juego, con otros actores de la comunidad como educadores populares, espacios en los que se aloje a las familias y a los niños y niñas. En síntesis, en términos de Zabalza, implica atender al desarrollo personal y social y a la alfabetización cultural. Es preciso recuperar la esperanza en clave de posibilidad de crear una política para la infancia que recupere como principal protagonista el juego, el arte y la ternura, en palabras de Cullen, a la educación como “una práctica social o un conjunto de prácticas sociales, consistente en socializar mediante la enseñanza de conocimientos”⁵⁹, prácticas sociales que arrullen, acunen,

⁵⁷ FLACSO – UNICEF – CIPPEC. Ob.cit. Pág. 19.

⁵⁸ Bustelo, E. (2011) “El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo”. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores. Pág. 47.

⁵⁹ Cullen, C. (S/f) “Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro”. Pág. 15

mimen, envuelvan de modos tiernos, enseñando juego y arte a los/as más pequeños/as, para sumergirlos en el mundo.

En consecuencia, se requiere apostar a construir un proyecto pedagógico-político que incluya a la primera infancia como sujetos de derecho, que se desarrolle y se nutra de las experiencias y proyectos existentes involucrando a los distintos protagonistas Ministerios, docentes, educadores/as, familias, estudiantes. Dicha alternativa supone una profunda articulación entre quienes a diario construyen políticas, pedagogías, infancias, sociedades, mundos. Es tarea fundamental incluir las contradicciones y acciones, romper con las antinomias, con las batallas, las fragmentaciones y las trincheras. Construir lo común incluye a quienes forman parte de los ámbitos de políticas públicas, comunitarias, populares, sociales, pedagógicas. En nuestro país, a la brevedad todas las escuelas infantiles en sentido amplio deben estar reguladas por el ámbito educativo estatal, nacional y/o de cada jurisdicción. Esa una tarea urgente e impostergable.

Bibliografía

- Antelo, E. (2005). "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". Publicado en el suplemento de Educación del Diario "La Capital". Rosario, el sábado 11 de junio de 2005.

Disponible en: http://www.lacapital.com.ar/2005/06/11/educacion/noticia_202244.shtml.

-Asociación Civil "Gurises Unidos" con el apoyo del Proyecto de Fortalecimiento del Instituto Nacional de las Mujeres con financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Inclusión del enfoque de género en el nivel inicial. Manual para docentes educadoras y educadores. Primeros pasos. Inmujeres, Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). Este material ha sido encargado por el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres).

-Bresser Pereira, Luiz y Cunill Grau, Nuria, (1998). "Lo público no estatal en la reforma del Estado". Bs.As. CLAD/ Paidós.

-Bustelo, E. (2011) "El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo". Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.

-Cullen, C. (1999) Autonomía moral, participación y cuidado del otro. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.

-Duschatzky, S. (comp.) (2000) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Bs. As. Paidós.

-Dussel, I. y Southwell, M. (2005). "Cuidar y enseñar en busca de otras formas de cuidado en las escuela hoy" en: El monitor de la educación, Nº 4, 5º época. Bs. As., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación.

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

-Freire, P. (1993) La educación como práctica de la libertad, Siglo Veintiuno Editores, México.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

(1998) Pedagogía de la esperanza, Siglo Veintiuno editores, México.

-Gentili, P. (2012). "Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente", Bs. As. Siglo XXI Editores Argentina.

-Frigerio, G. y Diker G. COMP (2005) "Educar ese acto político" Bs. As. Del Estante Editorial.

-Hillert F. y otros (2011) Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Buenos Aires, Noveduc.

-Martinis P. y Redondo P. comp. (2006) "Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas" Bs. As. Del Estante Editorial.

-Lo Vuolo, R. Y otros (1999). La Pobreza...de la política contra la pobreza. Miño y Dávila/ Ciepp. Bs. As.- Madrid.

-Ouviaña, H. en Polifonías Revista de Educación - Año IV - Nº 7 -2015 - pp 69-100. Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad

- Serra, M. S. La transformación de la relación público-estatal en el discurso de funcionarios políticos de la cartera educativa de nivel ministerial en la Argentina, 1989-1999. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, 2001.

-Serra, S. (2004). "El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad", en: El monitor de la educación, Nº 1, 5º época. Bs. As., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación.

-SUTEBA (2012) "Significado y alcances del Derecho Social a la Educación". Disponible en <http://www.suteba.org.ar/download/la-escuela-y-el-derecho-social-a-la-educacin-37604.pdf>

-Vilas C. (1998) "Buscando al leviatán: hipótesis sobre ciudadanía, desigualdad y democracia". En: Sader, Emir (editor). Democracia sin exclusiones ni excluidos. ALAS, CLACSO, UNESCO. Ed. Nueva Sociedad, Venezuela.

-Violante, R. (2008) "Algunos debates y claves para pensar la educación de los niños pequeños". Entregado para su publicación a UNICEF.

Paula Bialostocki es Profesora y Licenciada en Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Cursó la Especialización en Educación infantil (UBA). Profesora de Nivel inicial egresada del IES Sara C. de Eccleston. Realizó el proyecto y coordinación colectiva del JPC El globo rojo, MPLD (2006 – 2011). Actualmente se desempeña como coordinadora del CFPP de la ENS N 3, Anexo Lugano. Dicta diversos talleres de las prácticas docentes en la ENS N 10. Forma parte del equipo de la Especialización en educación maternal del INFD desempeñándose como tutora de diversos módulos.

Correo electrónico: profepaulabialos@gmail.com

Paula Moreno es Profesora y Licenciada en Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora de Educación Inicial egresada de la ENS Nº 1 "Presidente Roque Sáenz Peña". Durante más 15 años trabajó en diferentes proyectos como las Salas de Juego-Chicos-Chicos ZAP y jardines de la CABA como docente. Coordinó una Escuela Infantil comunitaria y formó parte del equipo de la Cátedra Abierta "Paulo Freire". Forma parte del equipo de la Especialización en educación maternal del INFD desempeñándose como tutora de diversos módulos. Actualmente es profesora en talleres de prácticas docentes y didácticas centradas en el nivel en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" y ENS N 3 (Anexo Lugano).

Correo electrónico: morenopaulan@gmail.com



ESCUELAS INFANTILES EN “SENTIDO AMPLIO” EN LA EDUCACIÓN INICIAL. (E.I. EN LA E.I.)⁶⁰ (CAPÍTULO 2)

●●● POR: ROSA VIOLANTE⁶¹

¿Por qué pensar en Escuelas Infantiles en “sentido amplio”?

¿Qué planteamos al pensar en Escuelas Infantiles “dos puntos” o “punto y aparte”?

⁶⁰ Esta presentación fue expuesta en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” en noviembre del 2015. También formo parte de la conferencia “Pensar las Escuelas Infantiles desde los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” dictada en la jornada organizada por U.N.A.D.E.N.I. Bariloche 19 de marzo 2016

⁶¹ Agradezco a Elvira Rodríguez de Pastorino, Rosa Windler, María Teresa Sirvent, Silvia Rebagliatti y Mariana Macías por la lectura atenta, aportes y comentarios sobre el texto que aquí se presenta.

En este capítulo desarrollaremos aportes diversos para ensayar una respuesta ampliada a la segunda pregunta de los planteos presentados en la introducción del presente texto: ¿Qué instituciones se proponen para educar a los niños pequeños? ¿Escuela Infantiles - jardines maternales-Centros de Desarrollo Infantil, otros?

2-1-Escuelas Infantiles en “sentido amplio” Un planteo polémico para el debate. Los diferentes modos de “ser” y “hacer” Escuela Infantil.

Partimos de afirmar que, desde nuestro punto de vista: las Escuelas Infantiles han de ser las instituciones que se ocupen de educar a los niños de 45 días a 5 años inclusive es decir las instituciones para concretar la Educación Inicial hoy.

Pensar en las Escuelas Infantiles: “dos puntos”, significa pensarla como institución en sentido amplio, es decir, explicitando todas las formas y modalidades organizativas que se incluyen en ella. Así podemos pensar como Escuelas Infantiles: (“dos puntos”) jardines de infantes, jardines integrales, jardines maternales, centros de desarrollo infantil, salas cuna, salas de juego, centros de crianza, centros de primera infancia, comedores escolares con extensión horaria, ludotecas entre otras modalidades diversas. Se propone también la idea de pensar en Escuelas Infantiles “por crear”. Cuando planteamos “por crear” se quiere decir en respuesta a demandas y/o necesidades particulares pero siempre interpretadas desde el marco de las normativas y regulaciones nacionales, provinciales,

jurisdiccionales y/o las construidas a partir de aportes de especialistas en Educación Inicial. Entonces pensamos en instituciones que respondan a necesidades, demandas, y posibilidades regionales, familiares y comunitarias, es decir en formatos aun “por crear”. Se incluyen en esta categoría las instituciones de gestión estatal, privada, pertenecientes a organizaciones diversas, gremios, sindicatos, entre otras.

En todos los documentos y escritos actuales, con la nominación Escuela Infantil se hace referencia sólo a las instituciones que tienen a su cargo a niños de 45 días a 5 años y en la cual se reconocen seis secciones (sala de bebés, deambuladores, salas de 2, 3,4 y 5 años), dentro de la educación inicial como primer nivel del sistema educativo⁶². Pensar las Escuelas Infantiles en sentido amplio, refiere a una acepción y nominación presentada en este escrito que se propone para incluir bajo la misma nominación a todas las diferentes modalidades y formatos organizativos diversos que hoy existen y a los que asisten todos los niños menores de 6 años.

⁶² En el ítem III de este escrito (Un poco de historia acerca de las instituciones de Educación Inicial se desarrolla con más detalle cuando surgen las Escuelas Infantiles en nuestro país.

En cambio, pensar en “punto y aparte” separa instituciones diferentes para circuitos y contextos distintos. Por un lado las Escuelas Infantiles, jardines de infantes y jardines maternales pertenecientes al ámbito de la educación formal por lo tanto dependientes de los Ministerios de Educación y “punto y aparte” Centros de Desarrollo Infantil, Centros de Primera Infancia, instituciones que atienden a niños menores de 4 años y a veces también se incluyen las salas de 5 años que pertenecen a otros ámbitos, dependen de los Ministerios de Desarrollo Social, de sindicatos, y otras organizaciones sociales.

¿Cuál es la condición que han de cumplir todas las instituciones para ser consideradas Escuela Infantil?

Desde nuestro punto de vista la condición irrenunciable es el carácter educativo de sus acciones, como el modo de concretar el derecho que todos los bebés, niños y niñas pequeños tienen a recibir educación de calidad. Calidad e inclusión conforman las dos caras de la misma moneda y se hacen presentes en la concepción de Escuelas Infantiles en “sentido amplio” que se quiere defender en el presente escrito.

Logramos inclusión real construyendo de manera “situada” todos los diversos formatos que cada región, comunidad, grupo necesite para sus niños pequeños. Es decir pensamos que es fundamental reconstruir entre educación y las diferentes organizaciones sociales diálogos, acuerdos, compromisos compartidos.

Reconociendo la potencialidad educativa en todas las diversas modalidades y formatos institucionales existentes hoy, se facilita la posibilidad de que sean muchos (con la intención de y posibilidad de que sean todos y todas) los/as que puedan acceder a la educación. Calidad hoy implica que en todas las instituciones se enseñen contenidos desde la singularidad que estos adquieren, cuando pensamos en niños pequeños. Nos referimos a los quehaceres de la vida cotidiana, el juego, las prácticas del

lenguaje, las experiencias estéticas y todos aquellos referidos a la constitución de identidad y la vida con otros. Estos son por excelencia los contenidos a enseñar en los primeros años en las diversas Escuelas Infantiles “en sentido amplio”, los cuales se hacen presentes en el devenir del tiempo cotidiano. De este modo se alienta a las familias y a los niños pequeños a participar de contextos de vida enriquecedores que amplíen sus universos culturales, que accedan a los diversos lenguajes, al juego, a los modos sociales de realizar sus acciones cotidianas ofreciéndoles una propuesta de Educación Integral que favorezca el desarrollo personal y social y la ampliación y enriquecimiento de la alfabetización cultural. Es necesario que se lleve adelante un proyecto educativo institucional a cargo de docentes, educadores especializados para hacerse cargo de uno de los desafíos más comprometidos de nuestro tiempo. Entonces al pensar en Escuelas Infantiles en “sentido amplio” en la Educación Inicial (E.I. en “sentido amplio” en la E.I.), estamos pensando en instituciones educativas diversas, con formatos organizativos y modalidades diferentes para atender a necesidades⁶³ y características regionales, comunitarias y

⁶³ Si bien las instituciones muchas veces nacen para *atender necesidades*, de las familias, madres que trabajan, etc., no se ha de dejar de considerar que, los niños en tanto portadores del derecho a la

familiares particulares, todas las situaciones han de recibir una respuesta educativa, y el Estado ha de ser garante del derecho de todas y todos los niños y niñas desde 45 días a 5 años inclusive a recibir Educación.

Este planteo introductorio general pretende explicitar la toma de posición político pedagógica desde donde se desarrolla el presente escrito. Presentaremos a continuación una serie de apartados que argumentan a favor de lo enunciado en esta introducción desde diferentes aportes y perspectivas.

2-2- Acerca de la normativa. Nuevas posibilidades y avances, deudas principales pendientes a reclamar. Sigue el campo de lucha.

2-3- Un poco de historia acerca de las instituciones de Educación Inicial.

2-4- Aportes de María Teresa Sirvent⁶⁴ para pensar en las diferentes formas organizativas/modalidades alternativas como otros modos de “ser” y “hacer” Escuela Infantil en sentido amplio.

2-5- Algunas conclusiones Líneas abiertas para el debate

2-2-Acerca de la normativa. Nuevas posibilidades y avances, deudas principales pendientes a reclamar. Sigue el campo de lucha.

educación desde el nacimiento, han de asistir a las instituciones que se constituyan en espacios de protección integral de derechos.

⁶⁴ Sirvent, María Teresa (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. UBA Facultad de Filosofía y Letras. Cuadernillo de estudio.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

La Ley de Educación Nacional actual LEN 26.206/2006, resulta inclusiva respecto de las diferentes instituciones y dependencias en este sentido se afirma en el artículo 23:

“Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial:

a- de gestión estatal, perteneciendo tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.

b-de gestión privada y/o perteneciente a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

Y en el artículo 24:

La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

a.Los jardines maternos atenderán a los/las niños/as desde los cuarenta y cinco días a los dos años inclusive y los jardines de infantes a los/as niños/as desde los tres a los cinco años de edad inclusive.

b.En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco días y los cinco años como salas

multitudes o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego, y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley (...)

En la Ley de Educación Nacional actual, se “listan”, nombran e incluyen las diferentes instituciones que existen para atender a niños menores de 6 años.

En el presente año 2015, en la misma línea de incluir a todas las instituciones de dependencias y formatos organizacionales diversos en la Ley 27.064/2015 (Art. 4 .Cap. II: De las Instituciones) se afirma *“Las instituciones de Educación Inicial comprenden los siguientes tipos organizativos: Escuela Infantil refiera a aquellas instituciones que atienden a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. Jardines Maternos (...) niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, jardines de infantes (...) niños entre los tres (3) y cinco (5) años inclusive y los Centros de desarrollo Infantil (instituciones según ley 26.233) y diversas formas organizativas que brindan cuidado y educación sistemática a niños /as desde los cuarenta y cinco (45) días a los cinco (5) años inclusive. Son, entre otros: salas de juego, servicios de atención a la primera infancia a domicilio u hospitalarios, en contexto de privación de la libertad de niños y niñas nacidos/das o criados/as en estos contextos, o cualquiera sea su denominación como persona legal”*

Desde las normativas vigentes, se legitima la diversidad de instituciones. Las nuevas posibilidades y avances que se han logrado respecto de la Educación Inicial hoy permiten que se incluyan bajo la ley nacional de educación 26206/2006 a las instituciones que atienden a los niños/as del sistema educativo formal, y a otras modalidades diversas que se van constituyendo en oportunidades educativas para los niños/as respondiendo a las necesidades y características regionales, contextuales y comunitarias de cada zona y grupo.

Entonces se reconocen importantes avances dado que estas leyes promueven la inclusión de todas las instituciones bajo el resguardo, seguimiento y supervisión del Sector de Educación, del Ministerio de Educación. También defienden la Unidad pedagógica de la Educación Inicial. Se enuncia en la LEN (2006) Educación inicial y no “Nivel Inicial”, lo que permite incluir a las diferentes instituciones con modalidades alternativas. Se propone Educación y no Asistencia o cuidado. Todos estos son avances fundamentales en relación a dos cuestiones (que ya Hebe San Martín de Duprat (1995:40)⁶⁵ reconocía cada vez que explicaba los procesos de institucionalización del Nivel Inicial): la identidad propia de la Educación Inicial como consecuencia del logro de autonomía e independencia del nivel inicial respecto de otros niveles y la obligatoriedad/universalización que señala avances en relación con el derecho a recibir educación desde la cuna.

Sin embargo en este momento se ha dado a conocer un proyecto de ley denominado: Política Federal de Cuidados para la Primera Infancia, propuesto por la Diputada M. C. Bianchi que desconoce lo enunciado en la Ley Nacional de Educación 26.206/2006 en tanto propone la creación de Centros de

Cuidado, a cargo de cuidadoras para quienes se propone una formación particular superpuesta a la formación de docentes de educación inicial que esta hoy a cargo de todos los profesorados del país, entre otras cuestiones muy preocupantes como la de proponer cuidado y no educación para niños de 45 días a 4 años promoviendo además la ruptura de la unidad pedagógica de la Educación Inicial. Este proyecto de ley marco un retroceso importante en relación con el derecho a la Educación dado que recibir cuidado no garantiza educación. En cambio, si se ofrece educación siempre se incluye el cuidado. También señala un retroceso en relación a la identidad y unidad pedagógica del nivel en tanto fragmenta proponiendo Cuidado para niños de 45 días a 3 años y Educación para niños de 4 y 5 años.

La normativa vigente, ya explicitada en los párrafos anteriores a diferencia de este Proyecto de Ley, habilita espacios de concreción de propuestas educativas abiertas, flexibles, diversas. La LEN 26206/2006 ha significado un importante avance. Queda aún pendiente la concreción de ofertar Escuelas Infantiles en sentido amplio (en sus modalidades diversas) para atender a los bebés y niños menores de 4 años.

La deuda principal pendiente consiste en lograr contar con instituciones educativas⁶⁶ porque sabemos que no ocurre en forma completa en la realidad. Es decir que en todos los casos y sin excepción deberíamos reclamar que todas las instituciones nombradas, señaladas, que existen hoy, eduquen, enseñen y no quede su actividad reducida a una atención asistencial que vulnera el derecho de los

⁶⁵ Duprat, H. Bosch, L. (1995) El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Ed. Colihue. Bs. As. Su primera versión de este escrito es anterior a la publicación en el citado texto.

⁶⁶ Nos preocupa especialmente el proyecto de ley de la diputada Bianchi donde se propone la creación de Centros de cuidado (y no educativos) para niños menores de 4 años) para, dice el proyecto, luego ingresar al “Nivel Inicial” a los cuatro años conforme a la ley de obligatoriedad de la sala de 4 años.

bebés, niñas y niños pequeños que tienen como ciudadanos a recibir educación de calidad desde la cuna.

Decimos que sigue el campo de lucha dado que ha de ser el Ministerio/Sector Educación quien ha de asumir la responsabilidad principal por la Educación de los más pequeños, esto aún no está logrado en forma completa.

El proyecto de ley comentado y cuestionado que propone la creación de Centros de Cuidado desestima el lugar protagónico que ha de ocupar Educación en el diseño, puesta y en marcha y evaluación de proyectos educativos a desarrollarse en las Escuelas Infantiles en “sentido amplio”.

2-3- Un poco de historia acerca de las instituciones de Educación Inicial

“Escuela Infantil” ha sido una nominación que surge en la Argentina, hacia finales de la década de los 80, para referirse a las instituciones del sistema educativo que educan a los niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Se caracterizan porque en ellas funcionan 6 secciones: sala de bebés, deambuladores, sala para niños de 2 años, 3 años, 4 y 5 años.

Con la nominación y propuesta institucional “Escuela Infantil” se reconoce la unidad pedagógica de la educación inicial⁶⁷ en un formato institucional que la representa. La unidad pedagógica exige que se desarmen los desarrollos diferenciados y las ofertas con distinto grado de institucionalización o intencionalidad pedagógica cuando se trata de niños menores o mayores de 3 años.

Para comprender mejor la situación actual es importante recordar sintéticamente cuales fueron las instituciones que desde los años 70 recibían a los niños menores de 3 años.⁶⁸

⁶⁷ ¿Por qué la LEN 26.206/2006 actual habla de Educación Inicial y no de Nivel Inicial como aparece en la ley federal de Educación /1993? Porque hablar de Nivel Inicial como primer nivel del sistema educativo incluye solo las instituciones del circuito de la educación formal, en cambio Educación Inicial incluye a todas los tipos organizacionales que atienden a niños menores de 6 años.

⁶⁸ En relación con las instituciones que atienden a niños menores de 3 años. Malajovich, A. (1991) en su texto: Breve historia de las instituciones de la primera infancia. (MCBA páginas: 5 a 9) explica la historia de las instituciones que “educaron” a los niños de nuestro país reconociendo cuatro períodos. Cada período se caracteriza por la presencia de instituciones que ponen el énfasis en alguna de las dimensiones (medico-sanitaria, social, psicológica o pedagógica) Así el primer período vigente hasta la década del 50 lo llama: Período del primado de los aspectos *Medico-Sanitarios* cuyas instituciones características son *Las salas cuna*. Cabe destacar, en este período, la preocupación de Domingo Faustino Sarmiento por incluir a la educación de la primera infancia dentro del dominio de la *Educación Popular* (escrito en 1848). En el mencionado libro deja constancia de la admiración que le producen las *Salas de Asilo* (para niños de 2 a 6 años) y a las *Salas Cuna* visitadas en Francia. Con respecto a las primeras expresa: “...son la última mejora que la instrucción popular ha recibido (...) tienden más a preparar la educación moral del niño que a su instrucción, sin descuidar esta última como medio de invertir el tiempo.” En relación con las Salas Cuna se evidencia en sus palabras la importancia concedida a los aspectos *médico sanitaristas*: “Nodrizas inteligentes y solícitas, aseo continuo, aire puro, y la vigilancia y visitas de las señoras protectoras, he aquí casi los únicos ingredientes que entran en aquella admirable y filantrópica institución, que tiene por objeto salvar dos tercios por lo menos de niños que nacen y mueren antes de haber cumplido los diez y ocho meses, por la incuria, ignorancia y escasez de las madres pobres, o por el exceso de cuidados y amor de las más acaudaladas.” Sarmiento, D.F. (1915) Luego el segundo período que se extiende hasta la década del 70, es el Período del primado de los aspectos *sociales* y las instituciones características fueron las *Guarderías*. A partir del interés por otorgar carácter educativo a las guarderías sumado a todos los aportes que desde la psicología señalaban lo crucial de las primeras experiencias educativas en la constitución de la personalidad de los niños durante los primeros tres años de vida se hacen presentes los *Jardines Maternales* instituciones educativas caracterizadas por el primado puesto en los aspectos psicológicos, así el tercer período vigente hasta los años 80 lo llama el Período del primado de lo *psicológico*. El cuarto período que representa el interés actual se caracteriza por el primado de lo *Pedagógico* y las instituciones que representan estos propósitos son las *Escuelas infantiles* en

Haciendo un poco de historia, en nuestro país, en los años 70, contábamos con Jardines de Infantes para niños desde 3 a 5 años y a veces se incluía una sala para niños de 2 años. Contemporáneamente con los jardines de infantes, en las llamadas guarderías se recibían y atendían a niños generalmente menores de 3 años o bien de toda la franja etaria pero estas instituciones cumplían una función asistencial. Surgieron por necesidades de las familias (en la mayoría de los casos de bajos recursos) para dejar sus hijos al cuidado mientras los adultos a cargo de los niños trabajaban, por esta razón funcionaban en horarios muy amplios a diferencia de los jardines de infantes que funcionaban generalmente 3 o 4 hs. diarias tal como estaba establecido para la jornada característica de las instituciones que pertenecían al circuito de educación formal.

“La Guardería surgió a consecuencia de una demanda social definida: Guardar –cuidar a los bebés- niños, mientras la madre trabaja, particularmente en sectores socialmente desfavorecidos. El contrato fundacional se definió para asistir a la infancia en relación con la satisfacción de necesidades básicas, como alimentación, sueño, higiene. La dimensión

las cuales se intenta integrar las dimensiones anteriores al servicio de una perspectiva pedagógica que se ocupa de incluir aportes y enriquecer la mirada de la educación y la enseñanza.

asistencial, acordada entre la sociedad civil y el Estado respondió al contrato primigenio. La función social asignada a la Guardería se definió desde la dimensión asistencia. El acuerdo, tácito y explícito según el lugar y el período histórico, especificó una cobertura asistencia a la infancia en situación de riesgo. El grupo familiar logró resolver el problema de atención del bebé. A partir del cambio en la definición del rol de la mujer y su incorporación al mundo laboral, el Jardín Maternal se constituyó en una posibilidad o una alternativa para la reorganización familiar. (...) el Jardín de Infantes se originó con un mandato social especificado desde la dimensión pedagógica (...)” (Harf. Y otros 1996:46-47)

En los años 70 se instala un reclamo fuerte en relación con las guarderías, se plantea una crítica a su función asistencial y se trabaja sostenidamente para que puedan transformarse en jardines maternos (Instituciones para niños menores de 3 años de carácter educativo). El texto de Julia Prieto (primera edición febrero 1976) expresaba en su título este planteo: “Guarderías Infantiles o jardines maternos”. La autora dice en la introducción: *“El constante crecimiento en el número de servicios privados de atención de niños pequeños, denominados desde hace años como Guarderías Infantiles, y el cual en su curva de tendencia alcanzó su punto máximo alrededor de los años 1970/71, unido al hecho de que el material bibliográfico sobre el tema fuera casi inexistente, me impulsó a realizar este trabajo como una contribución a los lectores interesados en el accionar de esta relativamente nueva modalidad de entidades de cuidado diurno de menores”*

En 1977 Hebe San Martín de Duprat, Ana Malajovich y Silvia Wolodarsky Estrin elaboran la primera sistematización y teorización acerca del Jardín Maternal en el texto que lleva como nombre “Hacia el Jardín Maternal” título que confirma la necesaria tendencia y defensa de los docentes, educadores y formadores comprometidos en esos años con hacer posible el derecho a la educación de los niños pequeños para que no fueran atendidos en las guarderías (instituciones de carácter asistencial).

Esta misma tendencia se confirma y son varios los textos que se pronuncian y hacen aportes en mismo sentido reclamando el carácter educativo así en 1987 Marey, I. y Farinatti escriben Reflexiones

sobre el Jardín Maternal, en 1988 Menendez, N. (comp.) escribe El Jardín Maternal: bases para una legislación. También en 1988 varias colegas (Dolly Talou de Rodriguez Saenz, Norma de Villarroel y Shylla P. de Arraga) sintetizan una experiencia educativa que se llevó adelante en un sindicato (Federación empleados de comercio) concretando la atención a niños menores de 6 años en una institución de carácter educativo.

Con la propuesta de Jardines Maternales se reclama el carácter educativo para los niños menores de 3 años que asistían a instituciones fuera del sistema educativo.

En simultáneo con esta “lucha” por los derechos de los más pequeños, en el mismo año 1987 Hebe San Martin de Duprat y Ana Malajovich en su texto Pedagogía del Nivel Inicial proponen la institución “Escuela Infantil”⁶⁹ Dicen en su texto: “(...) la escuela infantil es un servicio educativo “abierto” y que propone el gobierno participativo de la institución a través de instancias colegiadas. Este modelo institucional, si bien se reconoce y se incluye en la comunidad, se diferencia de la misma por su función específica y por la intencionalidad y

⁶⁹ En el texto de Franco Frabboni (1986) La Educación del niño de cero a 6 años, se proponía la Escuela Infantil en Italia como institución que representa la conquista de los derechos de los niños pequeños como sujetos sociales a recibir educación integral desde los primeros momentos de su vida.

sistematización que pone en la tarea de educar, ya que define estrategias y proyectos pedagógicos que programa, realiza y evalúa teniendo en cuenta los objetivos propuestos. De esta manera se define como institución educativa, función que no descarta, muy por el contrario incluye, la dimensión política, porque intenta disminuir y eliminar las desventajas culturales, reconociendo a todos los niños con iguales derechos frente al conocimiento socialmente válido. Es educativa también, porque no abandona al espontaneísmo y a la casualidad la acción educativa (...) incluye la concepción de niño y la de institución dentro de un contexto social que no es homogéneo. Muy por el contrario, dentro de un sector de población concebido como dinámico y conflictivo en el que se manifiestan contradicciones socio-económicas y en el que se dan discrepancias culturales. Es decir que es reconocer diferencia en el medio y, en la propia institución, determinantes sociales y sus relaciones con la trama social global y al mismo tiempo proponer aportar elementos de análisis para la comprensión de esa realidad y para la toma de decisiones. En este ámbito, caracterizado como dinámico y contradictorio, las decisiones político-educativas son el desafío diario y permanente para los organismos de gobierno escolar en diálogo con padres y fuerzas sociales.” (Duprat, H. Malajovich, A. 1987:27-28)

Llegamos a los 90, con la Ley Federal de Educación (1993) se confirman como instituciones educativas que forman parte del Nivel Inicial reconocido como primer nivel del sistema educativo formal: los jardines de infantes para niños de 3 a 5 años y los Jardines Maternales para niños de 45 días a 3 años.

Desde la ley federal no se legitimó la institución Escuela Infantil aunque ya era una realidad en algunas jurisdicciones. Si bien, en ese momento la conquista fue el reconocimiento de Nivel Inicial como primer nivel del sistema educativo con identidad propia (no ya pre-escolar) no se logró instaurar la Escuela Infantil como institución que representa la unidad pedagógica del Nivel, manteniendo los dos ciclos con sus instituciones particulares. Esta legislación mantuvo la separación en los modos de proponer atención/educación a niños de 45 días a 3 años y de 3 a 5 años, por un lado como así

también la separación problemática entre instituciones del sistema formal (infantes y maternales donde los hubiera) e Instituciones por fuera del sistema educativo formal como guardería, centros de crianza, salas cuan entre otras... En relación con la segunda separación entre instituciones del sistema educativo formal y no formal queda pendiente la atención a la igualdad de derechos, la oferta de instituciones de calidad para todos los niños menores de 6 años por igual. Esto especialmente se ponía de manifiesto porque todas las instituciones/modalidades alternativas que no eran J. Maternal o de Infantes quedaban fuera del alcance de lo enunciado por la ley.

En el año 1996 Harf y otros en su texto: El Nivel Inicial. Aportes para una didáctica se reconoce la Escuela Infantil, como: "*Una de las formas de institución escolar vinculada con la unidad de concepción (...)*" y hacen referencia a la Escuela Infantil definida por Duprat, H. Malajovich, A. en 1986.

Lo expresado por H. Duprat y A. Malajovich en el año 1987 respecto de la Escuela Infantil, se reconoce desde nuestra perspectiva en la ley de educación vigente del 2006. Aunque no se nombre a la institución Escuela Infantil, dicha propuesta de ley al incluir la diversidad de instituciones con diferentes dependencias bajo la Educación Inicial supone y exige que

toda la diversidad de instituciones reconocidas cumplan con el carácter educativo.

Hacia el años 2000 desde la perspectiva del sistema educativo formal se propone la creación de Escuela Infantiles que incluyen las secciones para niños de Educación Maternal en las que se propone desarrollar una acción pedagógica a cargo de docentes.

El formato organizacional de la Escuela Infantil como la institución con las seis secciones, hoy resulta una posibilidad entre muchas otras más que pueden ofrecer educación de calidad conformando otros tipos organizacionales con grupos de edades heterogéneas, con horarios y días flexibles para la asistencia. Diferentes maneras de realizar una propuesta de Educación de calidad y que resulte inclusiva en tanto da lugar a todos los bebés, niñas y niños pequeños a ingresar.

Nuestro desafío hoy es pensar en instituciones diversas con formatos alternativas pero siempre, en todos los casos se ha de enseñar, educar.

La Función Social de la Escuela Infantil en "sentido amplio" ha de ser pedagógica incluyendo las demandas del orden de lo asistencial donde el papel del Estado resulte primordial y principal para velar por la calidad y la inclusión educativa.

Entonces tomando en cuenta la historia... nos preguntamos: ¿Cómo nominar hoy al conjunto diverso de instituciones que atienden/educan a los niños desde los 45 días a los 5 años inclusive?

Proponemos nominarlas a todas en primer término "Escuelas Infantiles" "en sentido amplio", una suerte de Escuelas Infantiles: "dos puntos" y luego aclarar qué características tiene cada institución en términos de la diversidad de propuestas. Por ejemplo: Escuela Infantil: comedor comunitario con extensión horaria, Escuela Infantil: jardín maternal, Escuela Infantil: Centros de desarrollo Infantil, entre otras modalidades.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Los modelos organizacionales Jardín de Infantes (para niños de 3 a 5 años) y Jardín Maternal (para niños de 45 días a 3 años) y Escuelas infantiles (para niños de 45 días a 5 años) con horario extendido y de asistencia diaria no han de constituirse en los únicos modelos educativos. Hoy sabemos que hemos de incluir a todas las modalidades alternativas, diversas, formatos organizacionales particulares, especialmente para los primeros años. Nos referimos a instituciones a las que concurren algunos días, no todos, en horarios particulares no toda la jornada ni una media jornada completa todos los días, con niños de edades diferentes no siempre grupos homogéneos, dependientes de diversos organismos y dependencias no exclusivamente de educación, con la presencia y participación de las familias, las comunidades, los gremios, entre otros. Es decir hemos de considerar con amplitud la diversidad de formatos posibles; muchos que fueron conformándose por necesidades particulares, por ausencia de otras propuestas, por propósitos más centrados en lo comunitario, lo asistencial, lo jurídico, lo pedagógico, la salud, el trabajo. Esta situación se hace más evidente en la atención para niños menores de 3 años sin embargo el criterio ha de alcanzar a toda la franja etaria de niños menores de 6 años dado que la diversidad de contextos y situaciones es tan amplia que se necesita de diversidad de

propuestas que respondan a las necesidades y posibilidades de las diferentes comunidades, contextos geográficos, familias con formas y horarios de trabajo particulares.

Por otra parte, actualmente, frente a la falta de políticas públicas abarcadoras propuestas desde la perspectiva de la multisectorialidad con un rol principal asignado al ministerio de educación surgen diversas instituciones a través de programas puntuales, dirigidos a determinados grupos que vienen a atender necesidades particulares, tal es el caso de los Centros de Desarrollo Infantil (ley 26233), los Centros de Primera Infancia (CABA), por nombrar solo algunas que se instalan en las diferentes jurisdicciones del país. Estas instituciones reciben a los niños y niñas pequeños ofreciendo en muchos casos una atención integral pero no asumen la responsabilidad de educarlos. Es importante señalar que estas propuestas resultan sumamente necesarias, en tanto, vienen a atender necesidades primordiales pero, en ninguna de las nominaciones de estos ejemplos se hace referencia a lo educativo en forma explícita. También se instalan en buena hora las instituciones del Programa Primeros Años, de alcance nacional. Todas estas instituciones reciben a los niños menores de 3 años en muchos casos y menores de 6 también respondiendo y atendiendo a múltiples demandas de salud, justicia, trabajo, desarrollos sociales absolutamente necesarios. Lo importante es considerar que han de sumarse o rearmarse y no reemplazar a las diferentes propuestas educativas necesarias de ser ofertadas, o concertadas, según el criterio de política pública que se aplique.

Si hiciéramos un relevamiento de cuáles son las instituciones a las que asiste la población de niños menores de 6 años en el país nos encontraríamos seguramente con una amplia diversidad de propuestas tal como intentamos señalar en los párrafos anteriores. Solo por nombrar algunos ejemplos: En Entre Ríos, además de los jardines de infantes y maternos, cuentan con jardines de islas con docentes itinerantes, rurales, jardines lúdico expresivos (que atienden a los niños de 45 a 5

años cuyos padres o tutores sean estudiantes que cursan la Educación Obligatoria en instituciones educativas de cualquier nivel y o modalidad pertenecientes al Consejo General de Educación). En Mendoza los jardines maternales dependen de la dirección de Educación de Gestión Social y cooperativa para niños de 45 días a 4 años. Y los jardines de infantes exclusivos, nucleados o anexos dependen de la dirección de Educación Inicial. En la localidad de Rivadavia, Mendoza, se están ampliando las ofertas de los SEOS Servicios Educativos de origen social con instituciones educativas a cargo de docentes. En La Pampa en su gran mayoría son de gestión privada pero están supervisados por la Dirección de Educación Inicial. En Cutral-Co Neuquén los niños pequeños asisten a las UAF Unidades de Acción Familiar, también han instalado en los últimos años una Gua Gua⁷⁰, al igual que en Bariloche y siguiendo sus lineamientos. Es decir se van conformando propuestas educativas, en algunos casos más centradas en lo asistencial, de carácter muy diverso. No es el objetivo de este escrito presentar una descripción detallada de la situación de las instituciones infantiles en el país, llevaría esto un trabajo

⁷⁰ La "Gua Gua" es un espacio comunitario de juego para bebés, niños pequeños y sus familias, que funciona como proyecto de extensión a la comunidad en el Instituto de Formación Docente de Bariloche desde el año 2008.

exhaustivo de relevamiento y sistematización pero si se pretende mostrar con estos contados ejemplos la necesaria diversidad de formatos y propuestas de educación/atención a la primera infancia.

Desde el marco legal pudimos señalar que toda esta diversidad puede quedar bajo la responsabilidad de lo que según la ley 26.206/2006 se entiende por Educación Inicial. Posicionamiento que se reafirma con la ley 27064/2015 que propone supervisión pedagógica para todas las instituciones en sus diversos tipos organizativos señalados.

Frente a esta realidad consideramos que los diversos formatos son muy apropiados para responder con amplitud de modelos/tipos organizacionales a las demandas particulares, familiares, y contextuales de contar con instituciones educativas para los niños menores de 6 años.

Sabemos que más allá del marco legal en la realidad existen muchas instituciones que no educan y solo cuidan, en el mejor de los casos o solo asisten, o solo "guardan" a los niños, por lo tanto este es un campo de lucha que nos viene ocupando y preocupando y que aun debemos seguir reclamando... y ampliando conciencia, para transformar prácticas sociales.

Hebe Duprat propone esta denominación de Escuela Infantil para referirse a las Instituciones educativas para niños de 45 días a 6 años considerando la importancia de dar continuidad e integralidad educativa a la etapa que cubre estas edades. Pensamos que todas las instituciones nombradas han de constituirse en diferentes modalidades de Escuelas Infantiles; Escuelas porque su función es Educar/Enseñar. Infantiles porque ofrecen propuestas específicas que atienden las particulares necesidades de los niños pequeños.

En este sentido pensamos que sería interesante acuñar la nominación de Escuela Infantil “en sentido amplio” que con sus: “dos puntos” permite incluir dentro de esta categoría a los diversos formatos/tipos institucionales señalados y los también considerar otros formatos “por crear” en el marco de las regulaciones nacionales, provinciales y jurisdiccionales.

A todos los tipos organizacionales propuestos se los podría considerar formatos diversos de “hacer” y “ser” Escuela Infantil en sentido amplio.

2-4-Aportes de María Teresa Sirvent para pensar en las diferentes formas organizativas como otros modos de “ser” y “hacer” Escuela Infantil en sentido amplio.

Algunas de las conceptualizaciones propuestas por M. T. Sirvent (2006)⁷¹ vinculadas con las experiencias educativas

⁷¹ Sirvent, María Teresa (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. UBA Facultad de Filosofía y Letras

“más allá de la escuela” y los diferentes grados de formalización resultan potentes para argumentar a favor de la propuesta de Escuela Infantil “en sentido amplio”

Su punto de partida consiste en “desarmar” la idea/concepción que considera como categorías excluyentes la Educación Formal y la Educación No Formal reconociendo entre los extremos de un continuo una variedad de instituciones con diferentes grados de formalidad. Propone la noción “grados de formalización” que permite captar la complejidad y especificidad de las experiencias educativas del “más allá de la escuela”. Lo importante a destacar que plantea es la necesidad de considerar que en todas las instituciones es posible y necesario desarrollar acciones con carácter educativo, es decir educación de calidad e innovadora respecto de los modos en que se abordan en ellas la enseñanza. El carácter educativo y/o innovador de las instituciones no depende de su pertenencia a la Educación Formal o no Formal.

M. T. Sirvent aporta, entonces argumentaciones críticas a la definición de no formal y propone considerar la idea de diferentes “grados de formalización” para identificar los muchísimos formatos que van surgiendo en los contextos particulares de las diferentes comunidades y grupos.

Otra cuestión importante que plantea la citada autora, se refiere a “desarmar” también algunos prejuicios respecto de pensar que las modalidades alternativas no formales implican propuestas innovadoras de calidad y las modalidades tradicionales implican educación estereotipada tradiciones. Al poner en debate estas falsas interpretaciones o parejas conceptuales. (Escuela –Enseñanza Tradicional), (Modalidades alternativas-innovación) nos muestra que si bien históricamente los Escuelas alternativas surgen como propuesta superadora de la Escuela oficial, esto no es siempre así aunque en el imaginario del colectivo docente y no docente muchas veces este presente. M.T. Sirvent afirma que la innovación no es exclusiva de las experiencias del “Más allá de la escuela” así como lo tradicional no es exclusivo de la Escuela. Contamos con Escuelas Innovadoras y Experiencias alternativas altamente tradicionales al interior del devenir de sus acciones cotidianas. Las dicotomías

o pares excluyentes, en muchos casos pueden llevar a la creación de instituciones pertenecientes a circuitos paralelos al Educativo obstaculizando la instalación de propuestas que contribuyan a la verdadera inclusión educativa.

En este planteo de T. Sirvent, en la Educación “más allá de la Escuela” se reconocen, como instituciones educativas para el nivel primario y secundario, a otros formatos organizacionales y modos de hacer Escuela, la Escuela de los sábados, el Programa de producción de Radio, estos son algunos ejemplos entre otros... Del mismo modo, pensamos que, en la Educación Inicial, es posible plantear Escuela Infantiles “en sentido amplio” para incluir los diferentes formatos existentes y “por crear” en el marco de las regulaciones nacionales, provinciales y jurisdiccionales según cada situación particular lo demande en los diferentes contextos para educar a niños menores de 6 años.

Desde la dimensión político-institucional, este planteo nos ofrece una primera forma de concretar la verdadera inclusión educativa y no la que se expresa en discursos orales y /o escritos, a saber: todos los niños y niñas menores de 6 años pueden acceder si las Escuela Infantiles ofrecen formatos organizacionales abiertos y diversos que responden a

necesidades de la comunidad, las familias, los niños. Esto supone también la posibilidad de armar entre la sociedad civil y el ministerio de educación formatos situados dentro de los marcos regulatorios nacionales, provinciales, jurisdiccionales básicos. A modo de ejemplo pensar que la educación de los niños este a cargo de docentes; que los docentes compartan la educación de los niños con ayudantes que pueden ser madres o señoras de la comunidad, o agentes socio-comunitario; que el espacio cumpla condiciones pero puedan aprovecharse recursos disponibles como por ejemplo el espacio de un templo, de un sindicato, o de una sociedad de Fomento..., etc.....

Desde la dimensión de la Enseñanza y el aprendizaje, T. Sirvent afirma: “*una experiencia “más allá de la escuela” no implica la inexistencia de estrategias didácticas. Por el contrario, para (...) ofrecer instancias educativas de calidad es necesario intervenir a nivel político e institucional así como en los espacios de enseñanza y aprendizaje con un alto grado de intencionalidad educativa y con un alto grado de formalización pedagógica.*”

Vemos con claridad como en su planteo se exige a los diferentes tipos de organizaciones y/o modalidades alternativas que ofrezcan propuestas de calidad; es decir que se enseñan contenidos, que se promueva el desarrollo personal y social y los procesos de ampliación de la alfabetización cultural. Esta se constituye en una segunda forma de concretar la verdadera inclusión educativa, en tanto se preocupa de que además de recibir a todos los niños y las niñas pequeños en las Escuelas, estando allí presentes han de participar de una enseñanza de calidad.⁷²

⁷² Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad según Zabalza (1996) supone considerar la organización de los espacios, el equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar las actividades, atención privilegiada a los aspectos emocionales, uso de un lenguaje enriquecido, diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades, rutinas estables, materiales diversificados y polivalentes, atención individualizada a cada niño y a cada niña Sistemas de evaluación que permitan seguimiento global del grupo y de cada niño, trabajo con las familias y con el entorno, entre otras. Se

Entonces, reconocemos concretamente como primera forma de inclusión educativa, el que se ofrezcan modalidades alternativas/ formatos diversos de Escuelas Infantiles, podríamos decir: Escuela Infantiles “en sentido amplio” en respuesta a las necesidades particulares, regionales y de la comunidad y la segunda forma de inclusión supone realizar acciones que ofrezcan, en todas las modalidades, propuestas de enseñanza de contenidos socialmente validos desde el nacimiento, propuestas educativas de calidad. Es decir que sean cuales fueran las modalidades tal como ya se ha enumerado en apartados anteriores avaladas por LEN 26.206/2006 (*jardines de infantes, jardines maternas, salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego, y otras modalidades que pudieran conformarse, (...)*) en todos los casos se enseñe, se ofrezcan propuestas de

puede consultar Zabalza, A. (1996) Calidad en la Educación Infantil. Ed. Narcea Madrid. Los “Pilares de la didáctica de la Educación Inicial” conferencia dictada por Violante, R. y Soto, C. (2011) MCyE también nos ofrecen criterios de calidad de la Educación Infantil. Se recomienda también la lectura del texto “Más allá de la calidad en educación infantil” de Dahlberg, G. Moss, P. y Pence, A. (1999) Ed. Grao, especialmente el apartado “Del discurso de la calidad al discurso de la creación de sentido”
La conceptualización de Fenstermacher de “buena enseñanza” también puede ser un referente a la hora de pensar en caracterizar instituciones y prácticas de calidad en la Educación Infantil.

calidad, que permitan a los niños aprender en contextos de vida enriquecedores.⁷³

La posibilidad de inclusión y calidad se presentan como las dos caras de la misma moneda tal como planteamos al inicio de este escrito.

A los niños los podemos acoger, recibir, atender del hambre, sueño e higiene y al mismo tiempo, ya asistiendo en la institución se les ha de Enseñar de lo contrario se pierden oportunidades propias de un desarrollo personal y social pleno y ampliado. Un niño pequeño no puede pasar largas horas del día mirando televisión o explorando los mismos juguetes durante meses que salen de los conocidos cajones de juguetes en los que se reúnen objetos puestos al azahar, sin una intencionalidad pedagógica. Estas situaciones observadas en algunas instituciones y conocidas por muchos de nosotros nos ponen en alerta y nos llevan a pensar en la necesidad de reclamar el carácter educativo necesario que han de reunir todas las instituciones que atiendan y reciban a los niños pequeños.

Defendemos la idea de que se ofrezcan diversos formatos organizacionales, como diversas formas de “ser” y “hacer” Escuela Infantil en “sentido amplio”.

El riesgo de no denominar a los diversas instituciones Escuela /de no confirmar su pertenencia al ámbito educativo/ de no reclamar su dependencia a área de gobierno: Educación, es que los bebés y niños pequeños que asistan (a quienes se les atienden cuestiones sociales, jurídicas, etc., cuestiones muy importantes e impostergables) pueden quedar excluidos del derecho a recibir educación. Los

⁷³ Reiteramos que, en contraposición, desconociendo lo propuesto en la LEN 26.206/2006 actualmente se ha presentado un proyecto de ley que priva a los niños menores de 4 años a recibir propuestas educativas en su atención debido a que se propone la creación de Centros de Cuidados Infantiles. Es alarmante dado que proponen cuidar sin educar retrocediendo...volviendo a los modelos centrados en la asistencia, modelos guarderías de corte exclusivamente asistencial.

niños que son atendidos en instituciones asistenciales pierden la oportunidad de aprender desarrollando al máximo sus potencialidades, especialmente en los seis primeros años de vida que es cuando se establecen aprendizajes básicos, algunos de los cuales no son recuperables en otros momentos del desarrollo.

Por supuesto que el solo cambio de nominación no garantiza nada, pueden denominarse Escuelas Infantiles y cumplir una función solo asistencial pero creemos que la nominación de Escuela Infantil es una forma de reclamar un derecho, por lo tanto puede resultar una forma de avanzar hacia la conquista de la perspectiva pedagógica educativa en todos los formatos que se proponen para atender/educar a las niñas y los niños pequeños. Si se denominan a las instituciones Centros de Cuidado, Centros de Primera Infancia, en su nominación no apelan a una identidad educativa, a una función de enseñar, no exigen por definición de su nominación atención educativa.

Un Centro de desarrollo Infantil en su nominación excluye la educación intencional y sistemática. Sin embargo para nosotros serían potencialmente otros modos de “hacer” Escuela.

Haciendo una suerte de analogía, el “más allá de la escuela” que T. Sirvent propone para la educación primaria y secundaria podría ser para la Educación Inicial reconocido en las propuestas de Modalidades alternativas, formas organizacionales diversas. Se podría afirmar que la idea de pensar en Escuelas Infantiles “en sentido amplio” responde a la concepción de Educación que incluye las propuestas del “más allá de la escuela” como propuestas tan legítimas y reconocidas como lo son las que forman parte del circuito formal sin dejar de llamarse Escuela.

Pablo Pineau (2013)⁷⁴ en su artículo: “La Escuela entre la oferta igualadora y la demanda diferenciada, que hacemos esa institución o que nos dejó la modernidad” explica como la Escuela (construcción moderna y constructora de modernidad) en tanto institución creada como una maquina capaz de homogeneizar hoy está en crisis. Nos propone revisar el papel que las propuestas homogeneizadoras pueden ocupar en la construcción de una sociedad más justa. Y dice “(...) *volver a pensar lo común (...) el respeto por las particularidades de todo tipo no debe redundar en el abandono de un horizonte común de igualdad (...)*. La Escuela, desde su perspectiva podrá recuperar su condición de productora de justicia social.

Desde esta mirada de la institución Escuela estamos revalorizando la puesta fuerte en escena de la Escuela Infantil “dos puntos” o “a la carta” concebida en sentido amplio, como un espacio de oportunidades para el acceso a la educación de todos los bebés, niñas y niños pequeños, oportunidad de recibir Educación Integral, espacio que contribuye a conformar mayor justicia social en tanto resulte inclusiva y de calidad.

⁷⁴ Pineau, P. (2013) La Escuela entre la oferta igualadora y la demanda diferenciada, que hacemos esa institución o que nos dejó la modernidad. Revista Digital DNPS N°1 mayo 2013

Por lo tanto recuperamos la nominación “Escuela Infantil” Escuela porque recupera la dimensión positiva de este término centrada en el derecho a acceder al conocimiento socialmente valido, derecho a la educación de calidad que no ofrezca solo asistencia. Infantil porque a ella asisten niños y niñas menores de 6 años.

La concepción de Escuela Infantil: “en sentido amplio” permite responder a la complejidad de las situaciones donde las propuestas tienen que reconstituirse con gran especificidad y pertinencia considerando población infantil, adultos a cargo, familias y la comunidad en el conjunto de necesidades y posibilidades que ofrece.

El pensar la Escuela Infantil sólo como “la” institución que forma parte del circuito de la Educación Formal, la deja en un “punto y aparte” . En el circuito formal Escuela Infantil, en el circuito no formal otras modalidades alternativas. Se comprende la realidad de la Educación Inicial desde las categorías excluyentes Educación Formal y Educación no formal que ya hemos cuestionado en este análisis.

Cuando proponemos para reflexionar críticamente en conjunto Escuela Infantil “punto y aparte” lo pensamos en dos sentidos.

En primer lugar para referirnos metafóricamente a que no adherimos a diferenciar tipos de instituciones correspondientes a circuitos excluyentes: formal, y no formal. En segundo lugar “punto y aparte” quiere señalar que al cuestionar y excluir la nominación Escuela Infantil para evitar el prejuicio de identificar Escuela con modalidad tradicional, rígida, etc. se corre el riesgo de evitar también y desconocer la acepción positiva de la Escuela en cuanto institución que posibilita la democratización del conocimiento y el acceso a la Educación de todos los niños y las niña y no solo el acceso a la asistencia, especialmente cuando pensamos en los primeros años.

A partir de los aportes de M. T. Sirvent queremos recuperara la concepción de Escuela Infantil, como espacio político pedagógico que contribuye a lograr mayor justicia social en tanto instituciones diversas inclusivas que ofrecen propuesta de calidad.

2-5-Algunas conclusiones. Líneas abiertas para el debate

Retomando los planteos expuestos entendemos que las **Escuelas Infantiles** han de ser las instituciones en las que se lleve a cabo la **Educación Inicial**. (E.I. en la E.I.) Defendemos la perspectiva de pensarlas **“en sentido amplio”** lo que implica considerarla como una categoría abarcadora e inclusiva de las diferentes modalidades organizativas o formatos organizacionales particulares que surgen y se ocupan de atender educativamente a los niños menores de 6 años. En este sentido es que planteamos pensarlas como **Escuelas Infantiles “en sentido amplio”** lo que implica metafóricamente pensar en **Escuelas Infantiles: “dos puntos”** (incluyendo todas las modalidades alternativas, las formales y no formales, las dependientes de diferentes organismos, entre otros criterios a incluir) o **“por crear”** (creando formatos organizativos diversos, abiertos, flexibles, que

respondan a las necesidades, demandas y posibilidades de las diferentes familias, comunidades, regiones, niños y niñas particulares) en el marco de las regulaciones nacionales, provinciales y jurisdiccionales.

Desde una perspectiva política las **Escuelas Infantiles se reconocen como instituciones productoras de justicia social, en tanto considera a todos los niños y a todas las niñas con iguales derechos.** Las propuestas de pensar estas instituciones en términos de diferentes grados de formalización favorece el logro de la inclusión educativa, en tanto resulta posible acceder a espacios alternativos flexibles, que se presentan en múltiples formatos pero que no renuncian por esto a la fuerte intencionalidad pedagógica que han de llevar como impronta principal. La impronta pedagógica concibe la construcción compartida con las familias y las comunidades de escenarios que amplíen sus experiencias de vida que les permitan compartir y acceder a las diferentes cosmovisiones, patrones culturales, participando de proceso de alfabetización cultural que amplíen sus universos culturales en enriquecimiento mutuo.

Desde una perspectiva pedagógico-didáctica en las Escuelas Infantiles se han de ofertar propuestas de calidad, en las que se enseñe y se promuevan los aprendizajes en los niños. Las **Escuelas Infantiles concebidas en sentido amplio se**

caracterizan por ofrecer un servicio educativo “abierto” a la comunidad, con un alto grado de intencionalidad educativa, (al decir de T. Sirvent con un alto grado de formalización pedagógica) lo que no implica modalidades institucionales tradicionales en los modos de organizar los espacios, tiempos y grupos; por el contrario se caracterizan por ofrecer educación en diversas formas alternativas que ponen de manifiesto distintas maneras de asumir la enseñanza de contenidos socialmente reconocidos para todas las niñas y los niños pequeños.

Calidad e inclusión han de ser los desafíos a lograr a través de la instalación de Escuelas Infantiles concebidas “en sentido amplio” Entonces, todos los formatos organizacionales existentes y los “por crear” serán diferentes modos de “ser” y “hacer” escuela infantil en sentido amplio como un modo de lograr la justicia social.

No queremos Escuelas Infantiles solo para el circuito de la Educación del Sistema Educativo con dependencia en el Ministerio de Educación y en paralelo Instituciones de modalidades alternativas diversas (algunas con mayor o menor logro en cuanto a los propósitos educativos) para un circuito paralelo donde asisten generalmente los niños que más necesitan acceder a propuestas educativas a contextos de vida que amplíen sus experiencias. Si bien es un tema conocido: “Instituciones pobres para niños pobres”...que no pueden acceder, ha quedado demostrado que los programas compensatorios profundizan la brecha, establece mayores niveles de desigualdad de derechos, establece mayores diferencias de acceso al saber y a la Educación de calidad. No queremos más programas que comienzan y terminan, que no permanecen en donde son necesarios propuestas educativas. No queremos más propuestas a término, remediales, compensatorias.

Queremos recuperar lo que demandan y necesitan las diferentes comunidades, familias, grupos de trabajadores, madres y padres adolescentes, el conjunto de adultos que han de compartir en forma complementaria la Educación de sus hijos/niños pequeños. Esta realidad, nuestra realidad reclama

Escuelas Infantiles “en sentido amplio” Escuelas que responden con calidad e inclusión a situaciones complejas que demandan propuestas con un alto grado de especificidad y flexibilidad, que demandan formas de enseñar muy particulares por lo tanto no estamos dispuestos a renunciar a contribuir con el cumplimiento del derecho de todos y todas los niños y niñas a recibir educación Inicial de calidad tal como lo plantea la Ley Nacional de educación. LEN 26.206/2006-

Las preocupaciones nos mantienen en alerta, especialmente cuando pensamos que han pasado 20 años o más y si bien hemos señalados los avances en materia de legislación sabemos que en la realidad aún queda mucho camino por recorrer, que muchos niños se ven privados de recibir educación de calidad, que solo reciben asistencia, que las instituciones no cumplen con las condiciones para que sean posibles aprendizajes de calidad a partir de propuestas de enseñanza intencionalmente pensadas.

Construir alternativas posibles, soluciones respetuosas de las infancias, es nuestro desafío compartido, proponemos construir una mirada puesta en el porvenir, por venir, una mirada puesta en la “esperanza” de imaginar lo que es posible si todos y todas reunimos nuestras manos para el logro de un propósito nacional común, ofrecer educación de calidad para todos los

niños y todas las niñas menores de 6 años. Tenemos que seguir reclamando el derecho de los que no tienen voz.

(...) Por qué caerse y entregar las alas.

Por qué rendirse y manotear las ruinas.

Si es el dolor, al fin, quien nos iguala.

Y la esperanza, quien nos ilumina.

Si hay un golpe de suerte, a contrapelo,

a contrasol, a contraluz, a contravida.

Abrí los ojos y trágate el cielo.

Sentite fuerte y empujá hacia arriba.”

Fragmento de la canción: Levántate y canta

Letra: Héctor Negro - Música: Cesar Isella

Bibliografía:

Duprat, H. Malajovich, A. (1987) Pedagogía del Nivel Inicial. Ed. Plus Ultra. Bs. As.

GCBA (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Bs. As.

Duprat, H. Bosch, L. (1995) El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Ed. Colihue.

Bs. As

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Lobo, E. (2003) Lo educativo y lo asistencial ¿de nuevo una contradicción? En Revista Infancia Julio-agosto -03

Marotta, E. (2009) La Educación Maternal hoy: complejidad y posibilidades. En Marotta, E. Rebagliatti, S. Sena C. (Coord.) ¿Jardín Maternal o Educación Maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Ministerio de Educación. (Julio 2001) La Educación Maternal en la Argentina. Estado de Situación. Mimeo

Pineau, P. (2013) La Escuela entre la oferta igualadora y la demanda diferenciada. que hacemos esa institución o que nos dejó la modernidad. Revista Digital DNPS N°1 mayo 2013

Sirvent, María Teresa (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. UBA Facultad de Filosofía y Letras

Soto, C. Violante, R. y otros (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Ed. Paidós. Bs. As.

Soto, C. Violante, R. (comp.) (2005) En el Jardín Maternal: Reflexiones, investigaciones y propuestas. Ed. Paidós. Bs. As.

Violante, R. (2008) "Algunos debates y claves para pensar la educación de los niños pequeños". Entregado para su publicación a UNICEF.

Violante, R. y Soto, C. (2011) Los "Pilares de la didáctica de la Educación Inicial" MCyE

Zabalza Miguel Angel (1996) Calidad en la Educación Infantil. Narcea. D.A. de Editores. Madrid

Rosa Violante es Magíster y Especialista en Didáctica (UBA). Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (ISP "Joaquín V. González"). Profesora de Educación Inicial (ENS N° 10).

Co-autora y co-coordinadora general del Pos título Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente).

Investigadora en temas de Educación Maternal y Formación docente. Integrante del grupo de investigadores R.I.E.N. Red de investigadores en Educación de Niñas y niños de 45 días a 3 años.

Actualmente se desempeña como Asesora y formadora en temas de Didáctica de la Educación Inicial. Cuenta con publicaciones en temas de Educación maternal y Didáctica de la Educación Inicial.

LAS COMPLEJAS RELACIONES ENTRE EL NIVEL INICIAL Y LAS FAMILIAS

●●● POR: ISABELINO SIEDE

Transcribimos a continuación los tramos centrales de la conferencia ofrecida por el especialista Isabelino Siede en el ciclo “Conversando con...” organizado en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

“LAS FAMILIAS EN LA ARGENTINA HAN SIDO ENORMEMENTE DIVERSAS, CONFLICTIVAS, CAMBIANTES, NO HUBO UNA INSTANCIA EN LA CUAL TODAS LAS FAMILIAS HAYAN SIDO “ORDENADITAS”; EN TODAS LAS FAMILIAS HAY HISTORIAS MÁS COMPLEJAS QUE LAS QUE CUENTAN LOS LIBROS DE LECTURA”.

Unas décadas atrás, cuando entrábamos a la sala de maestros, se escuchaba frecuentemente decir que *“el sistema no nos deja, el sistema nos constriñe, nos obliga, no nos permite”*.

En los últimos años, el “gran tema”, en cambio, ha pasado a ser “la familia”: *“la familia no nos permite, con esta familia no se puede trabajar, yo no puedo si la familia no acompaña”*.

Sin embargo, no se trata de una cuestión que preocupe a los estudiantes (futuros maestros), que se interesan más durante su formación por las planificaciones, los contenidos, los enfoques, o por el trabajo dentro de la sala.

Ahora bien, el “vínculo con las familias” aparece en los primeros tramos de la experiencia docente, y todos pensamos *“a mí no me prepararon para esto, yo nunca fui preparada para el trabajo con los adultos”*. Por eso creo importante abordar estos temas entonces durante la formación de los docentes.

Recuerdo que hace unos cuantos años, al discutir el cambio de plan de estudios en los institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires, en asambleas y encuentros entre profesores, estudiantes, directivos, yo comenté que sería bueno incluir en el plan de estudios algo en relación con la familia. Algunos estudiantes consideraban que no se trataba de un tema relevante. Pienso que uno no vislumbra este problema hasta que no lo está atravesando.

¿Cuáles son los problemas que tenemos hoy en las escuelas en relación con las familias?

Distingo una serie de representaciones, de imágenes, que obturan o dificultan el diálogo concreto entre familias y escuelas; por un lado la imagen fantasmagórica de que las familias de antes eran ordenadas, armónicas, perfectas y que éstas de ahora son fallidas, defectuosas, anormales, deficitarias; digamos que hay una distancia entre esa imagen idealizada de las familias de antes y esa imagen endemoniada de las familias de ahora. Pero al profundizar un poco, encontramos que esas familias de antes no eran como esa representación que tenemos.

Y por otro lado, la imagen de que las relaciones que había antes entre las familias y las escuelas eran armónicas: los niños venían saltando por la vereda tomados de la mano de la mamá, llegaban al jardín, las maestras los recibían alborozadas, la madre agradecida siempre diciendo “gracias, gracias, gracias” y después volvían para su casa y todo lo que las maestras pedían las familias lo hacían, y todo lo que las familias hacían era lo que la maestra esperaba; es decir había una relación fluida y permanente entre ambas instituciones. Nuevamente, al ahondar un poco en la pedagogía y en la historia de la educación, observamos que esa representación no se ajusta a la realidad.

Es preciso replantear estas representaciones para asegurar relaciones efectivas entre familias y escuelas.

En función de estas preocupaciones, voy a organizar la conferencia en tres momentos:

-En principio nos preguntaremos cómo eran las familias de otras épocas.

-En segundo lugar, analizaremos cómo ha sido la relación entre familias y jardines.

-Y finalmente mencionaremos algunas tensiones actuales entre familias y escuela.

Las familias de otras épocas

No siempre las familias de otras épocas han sido tal como uno las imagina. Etimológicamente, la palabra familia significa “conjunto de esclavos”; en la antigua Roma el *pater familia* era el jefe de la familia que tenía vacas, caballos, esclavos, esposa hijos, todos más o menos a la misma altura. El *pater familia* era el dueño de la propiedad y dentro de esa propiedad estaban incluidas también su conyugue y su descendencia, al punto tal que durante mucho tiempo tuvo derecho a eliminar físicamente a su descendencia, si no le gustaba cómo había nacido alguno de los bebés.

La idea de familia como encuentro amoroso, asociada al cariño, es mucho más cercana en el tiempo que el origen de la palabra familia.

De ese conjunto más o menos heterogéneo de miembros de la familia, a lo largo del medioevo se fue diferenciando un núcleo más pequeño constituido por padres e hijos, o, en algunos casos, por tres generaciones, abuelos, padres e hijos, ya no considerando a la familia como un conjunto de propiedad del padre sino como un conjunto de personas en relación con un padre que tenía una fuerte autoridad.

En el período colonial

En la historia de las familias en el Río de la Plata durante el período colonial, las relaciones sociales eran bastante diferentes de las actuales. La sociedad era estamental, basada en las diferencias de la cuna, marcadas por hijo de quién era cada uno, más que por las propiedades que tuviera, y al mismo tiempo era una sociedad jerárquica, una sociedad en la que cada uno era superior a otro, el varón sobre la mujer, el padre sobre el hijo, el hermano mayor sobre el hermano menor, el noble sobre el plebeyo, el blanco sobre el indio o sobre el afroamericano; siempre una relación de jerarquías en una sociedad donde la palabra igualdad era subversiva, porque resquebrajaba el orden basado en las jerarquías, en la desigualdad.

¿Cómo eran las familias de esa época? El padre tenía continuidad de gobierno con las autoridades públicas, el padre podía llamar a la fuerza pública para “enderezar” a alguna esposa que “no andaba bien” - hay registros judiciales de maridos que mandaban un tiempo a sus esposas a las Malvinas para que el frío hiciera atemperar un poco su carácter, o de padres que mandaban a la policía a buscar a su hijo porque no estaba obedeciendo -, es decir hay una continuidad directa entre la autoridad pública y la autoridad dentro de la familia, al mismo tiempo los hijos podían apelar a la autoridad pública cuando había una disidencia dentro de la familia.



Un caso emblemático es el de la considerada primera maestra jardinera en la Argentina, Mariquita Sánchez, que en la época de Rivadavia trajo los primeros ejercicios vinculados a las casas de asilo en Francia según relata Juana Manso, e hizo los primeros intentos, fallidos porque después no se continuaron, de armar algo parecido lo que ahora son los jardines de infantes.

Mariquita Sánchez estaba enamorada de su primo Martín Thompson y al plantearle al padre que quería casarse con él, no opuso reparos a que fueran primos - en esa época no había problemas de casarse con primos -, pero sí cuestionó que Martín estuviera formándose para ser militar. Don Sánchez pensaba que los militares no tenían futuro en este país, quería casar a su hija con un rico comerciante como él, que tenía más o menos su edad, y amenazó a Mariquita con enviarla a un convento si no lo hacía. Para que “pensara un poco” la envió a la Casa de ejercicios espirituales – cuyo edificio puede verse todavía en las calles Independencia y Salta de la Ciudad - y ella, en ese tiempo le preguntó a su confesor, Cayetano Rodríguez, qué debía hacer. Él le dio un consejo muy moderno para la época, un consejo romántico no esperable para un sacerdote: *“tenés que seguir tu corazón”*. Mariquita, decide escribir una carta al Virrey Sobremonte iniciando lo que se llamaba un juicio de disidencia, (cuando había desacuerdos entre padres e hijos sobre el matrimonio se apelaba al Virrey para que intercediera y pudiera contener la autoridad del padre). Don Sánchez tuvo un disgusto enorme por lo que se murió antes de la respuesta del Virrey y Mariquita se pudo casar con Martín Thompson.

Lo que no siempre nos cuenta la historia es que después el matrimonio no anduvo del todo bien; en esa época la gente no se separaba, no había divorcio legal sino que uno de los dos iniciaba un viaje y el otro se quedaba. Entonces tiempo después de la revolución, Martín Thompson se fue como agregado militar a Estados Unidos y Mariquita permaneció en Buenos Aires con algunos de sus hijos. En Estados Unidos Thompson empezó a tener problemas mentales, lo consideraron loco y lo mandaron de regreso en un barco a Buenos Aires, pero murió en el barco antes de llegar. Entonces

Mariquita lo enterró y pocos meses después se casó con Jean Baptiste Washington de Mendeville, lo que fue todo un escándalo, ya que ella no había guardado el luto necesario y así despertaba la sospecha de que la relación podía ser anterior.

Con Mendeville tuvo hijos, y se llevaron muy bien hasta que Mendeville se fue de viaje y ella se quedó. En aquella época había modos de disolver el matrimonio, al analizar esas historias de vida se ve que las familias eran bastante más fluidas de lo que cuenta el relato de los libros de texto.

Otra historia interesante es la de Juan Manuel de Rosas, hijo también de un rico comerciante, Don León Ortiz de Rozas, que quería que su hijo lo sucediera en los negocios. Cuando el padre quiso obligarlo rompió relaciones con su familia y, según la leyenda familiar no corroborada, se fue de su casa y se cambió el apellido, pasó de llamarse Rozas a ser Rosas y se quitó el Ortiz. Vemos aquí una autoridad paterna muy fuerte y al mismo tiempo cuestionamientos, conflictos, disidencias. Si esos conflictos ocurrían en una ciudad grande como Buenos Aires, seguramente también se producían en zonas rurales con menos presencia de la ley, o de la autoridad del Virrey.

En esas zonas incluso era frecuente una vieja tradición indígena como el secuestro de mujeres. Cuando al paisano le gustaba una joven, podía llevársela campo adentro mientras

algún pariente de él negociaba con los parientes de ella. Cuando ella volvía, seguramente ya embarazada, la familia aceptaba el casamiento. Es decir que había formas de lo más variadas de configurar las parejas y de vivir la vida matrimonial.

Cambios a partir de la Revolución

A esa modalidad de familia le llega un impacto muy fuerte a partir de todo el proceso de revolución y su larga serie de guerras, primero la Guerra de Emancipación y después las guerras civiles en Argentina. Pocas veces nos preguntamos por el impacto social de cincuenta años de guerra; prácticamente desde 1809 con el levantamiento de Chuquisaca hasta la batalla de Pavón en 1861 no hubo período de tranquilidad en el Río de la Plata. Los ejércitos van pasando por las zonas rurales y van reclutando a los varones y dejando a las mujeres con los hijos más pequeños, porque se llevan a los maridos y los hijos más grandes para el ejército; tiempo después ese ejército vuelve a pasar por ahí festejando la victoria o lamentando la derrota, y roban, saquean, violan o secuestran mujeres. Quizás aquel marido que se fue unos años antes vuelve y encuentra a su mujer con otro o ya no encuentra el rancho donde estaba, es decir que las familias se desorganizan enormemente a lo largo de éstos años. Un efecto de la guerra ha sido la disminución del crecimiento demográfico, ya que crece el número de muertes por las balas y disminuyen los nacimientos porque las mujeres están en un lugar y los hombres están en otro.

Decía Alberdi, ya a mediados del siglo XIX, “gobernar es poblar” y se calculaba que había igual o menos población en 1850 que en 1810. Eso quiere decir que se había interrumpido el ciclo habitual de las familias.

En el censo que realiza Sarmiento en 1869 había una gran cantidad de mujeres jefas de hogar. Sarmiento mismo fue criado por su madre y sus hermanas. Esa escena de madre única criando a sus

hijos era muy frecuente en diferentes momentos de la historia argentina; a veces se supone que se trata de una novedad de los últimos años, pero los registros censales dan cuenta de otra cosa.

Con las migraciones de fin del siglo XIX -cuando son por motivos laborales suelen ser predominantemente masculinas- el censo de 1891 da cuenta de que ya hay 114 varones por 100 mujeres. Hay más hombres que mujeres sobre todo en los grandes centros urbanos como Buenos Aires, Rosario, Córdoba, y Mendoza, donde se reciben inmigrantes.

Analizando la historia, comprobamos que las familias no eran tan “ordenadas” a lo largo de todo el siglo XIX. Precisamente por eso, cuando se empieza a configurar el sistema educativo, se incluye dentro de su agenda pedagógica el incidir en la formación de las familias.

Al momento de discutir la Ley de educación común, en la Argentina encontraron rápidamente consenso cuatro rasgos: educación gratuita, principalmente estatal, graduada y obligatoria. Sí generó conflicto un quinto rasgo, la laicidad. Algunos consideraban necesario continuar la tradición colonial de una educación basada en los preceptos católicos, mientras que los sectores más liberales defendían una escuela laica, es decir, que no se pronunciara por una confesión religiosa. Se inició un gran debate en torno a la Ley 1420: el sector católico

sostenía que “no podemos ser parte de una nación si no tenemos todos el mismo Dios”, mientras que los liberales planteaban que “podemos ser parte del mismo país, aunque no creamos todos en el mismo Dios, si tenemos la misma moral”.

Finalmente, se sancionó la Ley 1420 estableciendo la educación laica, y la escuela asumió la tarea de inculcar una moral muy parecida a la católica pero ya no fundada en la religión católica. Desde allí instauraba un modo de ser varón, un modo de ser mujer y un modelo de configuración de los grupos familiares.

En los textos escolares de las primeras décadas del siglo XX, la imagen de las familias muestra generalmente al padre sentado leyendo el diario, representando la ventana a lo público, a lo político; a sus pies el hijo varón jugando con autitos o trenes y la nena jugando con muñecas o con utensilios domésticos. Detrás del varón la madre abnegada bordando, cocinando o planchando ... ¡sonriente!.

Se trata de una familia que sigue centrada en el varón y con una clara división de género y de generaciones. Entre varones y mujeres sigue predominando el varón y entre niños y adultos sigue predominando el adulto; el lugar privilegiado es el del varón adulto y el lugar menospreciado es el de la mujer niña. Dicen los textos de esa época que los hijos deben obediencia a sus padres, en algún momento él se casará y formará otra familia, pero la hija siempre tiene que cuidar por la salud de sus padres, es decir, el varón se puede ocupar de “cosas más importantes” pero la mujer tiene que seguir cuidando de los padres.

Familias “siglo XX”

Elizabeth Jelin, una socióloga argentina contemporánea, en su libro “Pan y Afecto, la transformación de las familias” (2010, Fondo de Cultura Económica) que nuclea investigaciones sobre la historia de las familias en la Argentina, sostiene que las transformaciones de la familia a lo largo del siglo XX han sido muy profundas y nombra tres: en primer lugar “*la gradual eliminación de su rol como unidad*

productiva debido a la transformaciones de la estructura productiva”, en segundo lugar “los procesos de creciente individuación y autonomía de jóvenes y de mujeres que debilitan el poder patriarcal provocando mayor inestabilidad temporal de la estructura familiar tradicional y mayor espacio para la expresión de opciones individuales alternativas” y en tercer lugar “la separación entre sexualidad y procreación que lleva a una diversidad de formas de expresión de la sexualidad fuera del contexto familiar y a transformaciones en los patrones de formación de las familias”.

Analicemos cada una de las tres transformaciones:

- La Argentina del 1900 era predominantemente rural y la familia funcionaba como una unidad productiva; en el campo había una chacra y toda la familia trabajaba para hacerla producir.

Pero tempranamente pasa a ser un país con predominio urbano y cuando entra en crisis el modelo agroexportador, aquellas familias que funcionaban como una unidad productiva en el ámbito rural pasan a funcionar como unidad de consumo en el ámbito urbano, es decir, ya no producen todos en la misma actividad económica sino que cada uno tiene su propio trabajo y aporta a un único presupuesto.

- Cuando todos vivían de la misma chacra, mandaba el jefe de familia, el que tenía la chacra, que además organizaba la forma de producción. Eso generaba una enorme estabilidad, no había adónde irse. Pero cuando cada uno tiene su sueldo, tiene cierta autonomía que hace resquebrajarse la estabilidad de la familia tradicional. Las familias actuales son familias que tienen niveles altos de autonomía comparados con aquellas familias que funcionaban como unidad productiva.

- Hasta mediados del siglo XX lo usual era que las parejas tuvieran un largo noviazgo. El varón pedía “la prueba de amor”, y si la mujer quedaba embarazada y el novio la dejaba, eso le cambiaba la vida. Muchas películas de mediados del siglo XX que hablan de esa escena, de la prueba de amor.

¿Qué es lo que termina con la prueba de amor? Básicamente la pastilla anticonceptiva, el primer método anticonceptivo en manos de la mujer, que permite que decida iniciar relaciones sexuales sin que necesariamente eso conlleve a quedar embarazada, lo cual implica un cambio de relaciones de género muy fuerte en los años 1950 y 60. Surgen nuevas formas de vinculación relacionadas con las nuevas formas de separación de sexualidad y procreación.

Concluye Jelin, “*todo esto apunta a una institución que va perdiendo funciones, que va dejando de ser una institución total. Desde la perspectiva del individuo y su curso de vida, más que hablar de la familia, lo que permanece es una serie de vínculos familiares*”..., es decir esa idea de la familia como algo que permanece estable a lo largo del tiempo es muy difícil de sostener a fines del siglo XX; más

que familia, dice Jelin, hay que pensar en grupos familiares o relaciones familiares en las cuales cada uno tiene relaciones durante un tiempo y eso no necesariamente se mantiene durante toda una vida.

En términos conceptuales, los antropólogos y sociólogos que vienen estudiando el tema de familias plantean que hay dos modos de aproximarse al concepto de familia, o bien como una estructura - y es un modo cada vez más cuestionado pensar que hay familia cuando hay padre, madre, hijos - , o bien como funciones. Es decir que lo que hace que un grupo sea considerado una familia no es la cantidad de componentes que tiene sino lo que hace: reproducirse, tener funciones de cuidado mutuo, cohabitar por algún tiempo, ser espacio de socialización, tener ciertas tradiciones comunes.

Siglo XXI, configuraciones variadas

Ya iniciado el siglo XXI podemos pensar que hay grupos familiares con configuraciones de lo más variadas: tíos con sobrinos, abuelos con nietos, adultos con niños, dos padres con niño, dos madres con niño, un padre con niño, una madre con niño, niños mayores que cuidan a niños menores; pero lo que configura el núcleo familiar son esas funciones que hasta

son demandables judicialmente, ningún juez puede obligar a un padre a querer a sus hijos, pero sí puede obligarlo a mantenerlos.

Desde la década del 80 en adelante ha habido una enorme transformación en la legislación familiar. Cuando termina la última dictadura muchos aspectos entran en ebullición, uno de ellos es el derecho de familia. En la Argentina hay matrimonios civiles desde 1882, es decir que la Iglesia pierde la potestad de establecer los matrimonios y el Estado asume esa función. El registro civil se ocupa de lo que antes hacía la parroquia: matrimonio, nacimientos y muertes. Pero a pesar de que el matrimonio es un contrato civil, en Argentina – a diferencia de otros países como Uruguay, por ejemplo - se decide que es indisoluble, es decir, es civil pero como si fuera religioso. Ese equívoco dura un siglo y salvo en un breve lapso entre 1954 a 1955, recién se vuelve a discutir en 1985.

Argentina fue uno de los últimos cuatro países en el mundo en aceptar el divorcio, algunos pensaban que si se aprobaba la ley de divorcio se iban a disolver un montón de familias. Cuando se aprobó, durante los primeros tres o cuatro años fueron muchísimos los divorcios porque se había acumulado la cantidad de gente que quería divorciarse, pero inmediatamente después disminuyó y hoy la Argentina es un país que tiene un escaso número de divorcios, se divorcian muy pocos matrimonios. ¿Qué ocurrió?, la gente dejó de casarse... entonces ¡no se divorcia! Muchas parejas conviven, tienen hijos; es decir que no necesariamente el circuito de la formación de una familia pasa por la vía legal.

Así como la Argentina aprobó tardíamente la ley de divorcio, fue uno de los primeros países en el mundo en aprobar el matrimonio igualitario, y así como antes la realidad había avanzado mucho más que la legislación, hoy nos encontramos con la situación contraria, la ley avanzó más que las transformaciones culturales y en las escuelas tenemos que trabajar acerca de estas nuevas configuraciones que admiten el matrimonio entre personas del mismo sexo, o permiten que las

personas cambien su identidad sexual; esa nueva legislación implica una demanda enorme hacia las escuelas.

Los medios de comunicación, cada vez nos van habituando a configuraciones familiares diferentes, pero cuando un docente entra en la escuela espera encontrarse con “una mamá, un papá y los chiquitos”; cuando la estructura familiar es otra alguno piensa que “algo no funciona”.

A veces nos preocupa más con quién está de novio el padre o la madre que si cuidan o no cuidan a los chicos, si les dan alimentos o no.

Algunos hasta dicen “en esta escuela el problema son las familias”.



Como si el guardapolvo blanco nos sumergiera en cierto relato arcaico donde la maestra tiene que dialogar con la familia “ordenadita”; como si nos siguieran pesando todas esas imágenes que hemos incorporado a lo largo de nuestra formación, que hemos metido en el cuerpo a través de nuestra propia historia.

Las familias en la Argentina han sido enormemente diversas, conflictivas, cambiantes, no hubo una instancia en la cual todas las familias hayan sido “ordenaditas”; en todas las familias hay historias más complejas que las que cuentan los libros de lectura.

Pero si esas historias complejas se cuentan en una entrevista en el jardín, la maestra va a decir “¡esto no se vio nunca!”, aunque en una serie de la televisión parezca razonable.

Como si hubiera “familias anormales” cuando en realidad todas las familias tienen un montón de situaciones que escapan de la regla, no existe la familia normal, esa familia de libro de texto es un invento creado para mostrarnos la imagen armónica de una familia que no era tal, no creo que la señora estuviera tan sonriente cuando planchaba...

¿Cómo ha sido la relación entre el nivel inicial y las familias?

Rastreando textos de Pestalozzi, Froebel vemos que ellos imaginaban una relación de continuidad y contigüidad entre la maestra jardinera y la madre en la casa. Los chicos vivían en esa ley de contigüidad entre dos espacios en los que hacían básicamente lo mismo. Montessori narra que, en una experiencia en un complejo habitacional con chicos de sectores populares, trabajaba en una sala vidriada, donde las madres se podían quedar observando lo que se hacía dentro de la sala para después poder imitarlo. Y esa era la expectativa que tenían, que la madre en la casa y la maestra en el jardín hicieran lo mismo y se fueran educando mutuamente.

Muy diferente es la imagen que plantea Sarmiento en su libro “Educación Popular” donde relata que en Francia ha observado que las madres de los sectores altos dejan el cuidado de sus hijos a cargo de los criados quienes los malcrían, y que los padres de sectores populares son brutos e ignorantes, y entonces no saben cómo educar a sus hijos.

Entonces hay que crear jardines de infantes para evitar que los padres eduquen a sus hijos. Sarmiento propone un modelo de ruptura y rechazo: el jardín va a hacer bien lo que la familia hace mal. Propone que haya escuelas que hagan de cuña que separe la relación entre generaciones. El hijo de un adulto bárbaro, dice Sarmiento en ese libro, va a ser indefectiblemente bárbaro, salvo que podamos impedir el pasaje intergeneracional, salvo que podamos impedir que ese padre eduque a su hijo.

Juana Manso, en esa década de 1850, avanza un poco más y dice: “no hay que hacer escuelas, hay que hacer internados para sacarles los chicos a sus padres, porque los padres educan mal a sus hijos.” Si los chicos tienen menos tiempo para ver a los padres no volverán a “sus costumbres bárbaras”. Seguramente Manso comprendió tiempo más tarde que su herramienta era drástica –además de carísima–; una experiencia que se llevó a cabo en los primeros tiempos en la Revolución Rusa en 1917, duró dos o tres años y fue

tremenda: les quitaron todos los chicos a las familias para que el Estado los educara.

En estos relatos observamos dos modelos en pugna. Uno de continuidad y contigüidad, que mantiene esa fantasía que hay una madre que continúa tal cual los criterios del jardín y una maestra que es una “segunda madre”.

El modelo de Sarmiento y de Juana Manso es un modelo de fuerte sospecha sobre alguien que no sabe, que no quiere o que no puede, alguien que es pernicioso para la crianza de los niños. En ninguno de estos modelos aparece instancia de cooperación entre dos organizaciones diferenciadas, familia y jardín.

A mediados del siglo XX, cuando el Nivel Inicial se masifica en países como Estados Unidos o algunos de Europa, la literatura pedagógica empieza a referirse al problema de los padres, sobre todo cuando empiezan a llegar al jardín padres que no saben exactamente para qué mandan a sus chicos allí, que los llevan porque les conviene, por su dinámica laboral, o su dinámica familiar, pero no entienden exactamente qué ocurre dentro y no siempre saben cómo acompañar los procesos de su hijo. Estas cuestiones incluyen los textos norteamericanos que llegan a la formación docente de Argentina a mediados del siglo XX y más tarde, autoras argentinas en los años 70 empiezan a mencionar cómo trabajar con los padres.

En la década del 70, durante la dictadura, se publica la “Enciclopedia Práctica Pre-escolar”, allí un párrafo muy curioso afirma que cuando es el momento de la adaptación el jardín necesita que el padre asista de a ratos durante el día y si la directora advierte que algún padre tiene problemas en su trabajo puede llamar al gerente de la empresa y explicarle que tiene que acompañar a su hijo en la adaptación.

Ahora bien, en medio de una política económica tremenda, de ajuste, apertura y desempleo, la idea de una directora llamando al jefe es ridícula...

Y a veces mantenemos situaciones de ese tipo, cuando se plantean las dinámicas del período de inicio en el jardín suponemos que todas las madres están a la vuelta del jardín con la bolsa de hacer las compras esperando que el jardín las llame, que todas pueden asistir una semana “media horita” por día, la semana siguiente 45 minutos, la otra “una horita”, como si estuvieran todas en su casa y pudieran acomodarse tranquilamente a esos horarios. Esa familia es la del libro de texto, no es la familia real, ni siquiera la familia real de los docentes de inicial, es una imagen de familia que tenemos internalizada.

Tensiones actuales entre familias y escuelas

Entre las relaciones entre familias y jardines podemos mencionar cinco tensiones que se observan con frecuencia: las tensiones en torno a la confianza, las tensiones en torno a la autoridad, las tensiones en torno a la legitimidad, las tensiones en torno a la comunicación, y las tensiones en torno a la cooperación.

- ***Tensiones en torno a la confianza***

El sociólogo alemán Georg Simmel plantea, a fines del siglo XIX que la confianza es una expectativa positiva sobre la conducta futura del otro, implica confiar en el otro, en que lo que va a hacer va a ser semejante a lo que ha hecho hasta acá. En la pedagogía, Lawrence Cornú ha retomado ese concepto de Simmel para plantear que la confianza es un componente necesario para la función pedagógica. Cuando las familias traen a los chicos al Jardín, confían en la integridad ética de los docentes, de los directivos, y precisamente porque confían en ellos es que le dejan lo máspreciado que tienen que son sus hijos. Ahora, la confianza tiene que ser necesariamente ciega porque la familia conoce bastante poco de esa maestra y ese directivo, tal vez por referencias de otros padres, de otras familias que han mandado a sus hijos a esa institución, pero el gesto de confianza al dejar un niño allí es enorme.

Al mismo tiempo el jardín confía en las familias cuando supone que allí se cumplen las funciones esperadas de cuidado, abrigo, alimentación, orientación, socialización. También el jardín sabe bastante poco de las familias y confía, aunque confiar sabiendo bastante poco es una apuesta bastante irracional.

Actualmente estamos frente a una crisis de confianza; lo hemos visto en los medios de comunicación cuando hace unos años, algunos padres mandaron un grabador al jardín en la mochila de sus niños para ver qué pasaba y efectivamente encontraron una escena horrorosa: maltrato, abuso, abandono.

Cuando en las familias se instala esa sospecha de que ocurre algo, rápidamente se pasa de esa confianza necesaria a una desconfianza que es demoledora para el vínculo pedagógico. Si las familias desconfían del jardín y si los jardines desconfían de las familias es muy difícil poder transitar juntos el camino.

Entre confianza y desconfianza hay un momento poco explorado: la “no confianza”, es decir, el proceso en el que no conocemos todavía al otro y no tenemos elementos para confiar.

Y en los jardines hay que explorar ese momento, para ir construyendo el vínculo más progresivamente. Tenemos que poder sostener la “no confianza” y esperar que aquello que el otro va haciendo vaya dándonos más elementos para poder construir nueva confianza, sin entrar en una expectativa de desconfianza.

La “no confianza” nos va a ir permitiendo una construcción de tiempos, de encuadres, de códigos, que en algún momento nos va a permitir, a medida que vamos teniendo más vínculo con ese jardín, con esa familia, con esos padres sentir que confiamos, porque vamos encontrando cada vez más datos que nos llevan a confiar.

“SI LAS FAMILIAS DESCONFÍAN DEL JARDÍN Y SI LOS JARDINES DESCONFÍAN DE LAS FAMILIAS ES MUY DIFÍCIL PODER TRANSITAR JUNTOS EL CAMINO”.

•-Tensiones en torno a la autoridad

En tanto la confianza tiene que ver con el comportamiento ético del otro, con la integridad del otro, la autoridad se relaciona con su experticia, con lo que el otro sabe y puede hacer, y decimos que hay una tensión en torno a la autoridad porque hay sospechas de que quien tenemos enfrente no sabe exactamente lo que hace. Desde el jardín hacia las familias pensamos, *“¿estos padres saben lo que hacen?, son demasiado jóvenes, o demasiado grandes, o son pobres, o demasiado ricos, o son demasiado extranjeros”.* Algo nos lleva a sospechar que el otro no sabe lo que tiene que hacer.

Y desde el lugar de las familias también sospechamos, *“¿y esta maestra estará bien formada para lo que tiene que hacer? ¿Para sostener el grupo, los niños; estará preparando a los chicos en las áreas que tienen que ser necesarias?”*

Años atrás ciertas figuras eran emblemáticas, generaban respeto, autoridad porque todos sabían que sabían lo que hacían. Hoy tenemos sospechas sobre los políticos, los jueces, los periodistas, los médicos, los abogados; la autoridad del médico era tan grande que parecía que una eminencia nos revisaba. Pero actualmente hay otras autoridades que llevan a impugnar la autoridad del médico. Ninguno que tenga una enfermedad más o menos relevante se queda con la palabra de un solo médico; empieza a buscar otro médico que le inspire esa autoridad y al mismo tiempo cada uno encuentra la autoridad en un médico distinto. Ahora, así como podemos pensar que eso genera un costo, un desgaste en el médico, también genera una oportunidad, porque cuando el médico nos explica y fundamenta lo que piensa de una manera convincente, no solo prescribe un tratamiento sino que nos convence de que ese era el mejor tratamiento posible.

Si trasladamos esa escena al jardín, nos encontramos cada vez más frecuentemente con padres que cuestionan lo que la maestra hace, lo que no hace, lo que dice, lo que no propone, que preguntan por qué le enseñan de determinada manera; los padres empiezan a interpelar la autoridad de los

docentes, y los docentes sienten que ellos no creen en su autoridad, el guardapolvo no garantiza la autoridad a nadie. Entonces, uno puede optar por pensar que nadie debería cuestionar esa autoridad, o, por el contrario, pensar que tenemos la tarea de explicarle a este padre qué es lo que hacemos y por qué. Si nuestros argumentos son sólidos y convincentes, estamos construyendo nuestra autoridad. Entonces la autoridad se conquista en ese vínculo con la familia cuando uno de verdad tiene fundamento para actuar.

• *-Tensiones en torno a la legitimidad*

Aquí podemos cuestionar ese legado de los fundadores del nivel inicial que postula que la tarea de la escuela y de la familia es la misma. En una sociedad pluralista como la que estamos tratando de construir en las últimas décadas, lo esperable es que el trabajo de las familias y el trabajo de la escuela tienda a separarse, a distinguirse. Cuando un niño llega al jardín de la mano de su mamá, no se encuentra con la segunda madre sino con el primer agente público que es su maestra. Y en el espacio público que es la sala de dos, o de tres años va a empezar a configurarse como un ciudadano, como un sujeto político, va a empezar a deliberar acerca de en qué sentido somos iguales, en qué sentido somos diferentes,

que es “lo mío”, qué es “lo tuyo”, que es lo ajeno, qué es lo compartido, qué podemos hacer juntos y cómo nos organizamos para lograrlo. Esa formación del niño como ciudadano es lo específico de la tarea escolar. “la escuela es espacio público de construcción de lo público”, dice Carlos Cullen, porque la escuela hace lo que ninguna otra agencia puede hacer; no es la familia quien puede formar al ciudadano, es en el espacio público de la sala donde el niño se encuentra con otro que tiene una historia y una experiencia de vida diferente, donde empieza a configurarse como sujeto político, y ese, pienso, es un desafío muy relevante hoy para el nivel inicial.

“PORQUE LA ESCUELA HACE LO QUE NINGUNA OTRA AGENCIA PUEDE HACER; NO ES LA FAMILIA QUIEN PUEDE FORMAR AL CIUDADANO, ES EN EL ESPACIO PÚBLICO DE LA SALA DONDE EL NIÑO SE ENCUENTRA CON OTRO QUE TIENE UNA HISTORIA Y UNA EXPERIENCIA DE VIDA DIFERENTE, DONDE EMPIEZA A CONFIGURARSE COMO SUJETO POLÍTICO, Y ESE, PIENSO, ES UN DESAFÍO MUY RELEVANTE HOY PARA EL NIVEL INICIAL”.

Para poder formarnos como ciudadanos tenemos que construir parámetros comunes de convivencia en la diversidad y eso significa que somos diversos en nuestras elecciones, en nuestro modo de ser varón, en nuestro modo de ser mujer, en nuestros modos de aspirar a ser felices

Lo propio del ámbito familiar es justamente orientar a sus hijos en los caminos de búsqueda de la felicidad. La crianza doméstica comunica las creencias, los valores, los criterios por los cuales buscan y construyen sus propios proyectos de vida. Una familia tiene derecho de educar a sus hijos dentro de

cierta creencia religiosa, de ciertos valores y tradiciones culturales de su etnia, de su país de origen, de su tradición, y el jardín no tiene que valorar la elección de una familia como mejor que la de otra. En una sociedad pluralista podemos convivir con diferentes caminos de búsqueda de la felicidad aunque no creamos todos el mismo Dios, aunque no tengamos todos la misma moral. Sí podemos construir reglas de juego comunes, reglas de convivencia en la diversidad, sin imponerle al otro ciertos modos de ser, sino invitándolo a construir lo común en el espacio público de la sala.

La escuela no tiene legitimidad para juzgar las decisiones que toman las familias en torno al ámbito privado, en torno a la crianza, a la comida, al sueño, a la ropa, al juego. No puede invadir la privacidad.

Sí observamos que muchas familias se muestran poco activas en la educación doméstica en la búsqueda de la felicidad. En los años 60 muchos padres o madres sugerían a sus hijos qué carrera seguir, o con quién les convenía casarse (¡aunque los hijos respondieran que iban a vivir la vida ellos quisieran!).

En los últimos años encontramos en la escena doméstica chicos que les preguntan a los padres cómo vivir la vida y padres que dicen no saber. Necesitamos que las familias ofrezcan orientaciones en ese terreno, ya que, si no lo hacen,

ese espacio es ocupado rápidamente por los medios de comunicación. Y si bien todos hemos aprendido mucho del cine, de la literatura, es claro que los medios de comunicación avanzan porque del otro lado hay un espectador que está buscando criterios para encontrar su felicidad. En las publicidades televisivas no se mencionan las propiedades del producto, sino que aparece una familia sonriente y feliz que lo está consumiendo. Nos están diciendo “si usted compra este producto, va a tener todo lo que necesita en su vida”.

¿Qué puede hacer el jardín?: ampliar el horizonte cultural en la búsqueda de la felicidad. Buena parte de la literatura y de los materiales con que trabajamos pueden ayudarnos; los cuentos, las poesías, las obras de títeres, las películas que podemos ver con chicos van mostrando caminos en búsqueda de la felicidad para que aquello que encuentran en sus familias se ponga en diálogo con otros productos, para que puedan elegir entre este abanico de oportunidades y no sólo lo que les ofrece el mercado.

Siguiendo en el terreno de la legitimidad, hay que poder entender ciertos posicionamientos que toma la escuela sobre el terreno de las familias; vuelvo a pensar en las normativas de ciertos jardines en los que hay dos posiciones dominantes: o está prohibido o es obligatorio. Cuando uno llega a una institución rápidamente descubre que hay algunas cosas prohibidas y otras son obligatorias que se establecen en función de las reglas de convivencia en la diversidad. Pero en el medio hay otras dos posiciones: lo que está permitido y lo que la escuela promueve, esas dos posiciones no son tan taxativas como lo son lo prohibido y lo obligatorio. La escuela permite aquello que da cuenta de la diversidad, cuestiones sobre las que no se expide, y permite. Y promueve ciertos valores comunes, compartidos, como son el conocimiento, el juego, el reconocimiento del otro, por eso no pueden ser obligatorios. El jardín propone ir a un museo, la lectura compartida de un libro, una actividad compartida.

Entonces nuestra palabra no tiene que oscilar entre lo obligatorio y lo prohibido; algo que nosotros consideramos que es bueno, y tradicionalmente la escuela o la institución lo ha considerado valioso, no podemos hacerlo obligatorio; lo promovemos. Esas cuatro posiciones nos ayudan a entender la cuestión de la legitimidad.

•-Tensiones en torno a la comunicación

Tal vez se trate del problema más frecuente en los jardines. Y muchas veces pensamos que todo se podría solucionar si tuviéramos mejores canales de comunicación; pero no necesariamente eso es así. Es cierto que tenemos que mejorar códigos y canales de comunicación, pero no por comunicarnos mejor o más fluidamente todo se va a solucionar. Decirnos todo de frente no necesariamente mejora el circuito de relación en las instituciones.

Se pueden deslindar al menos tres niveles de comunicación: el nivel del trato, el nivel del contrato y el nivel del sustrato.

En el **nivel del trato** encontramos las comunicaciones ordinarias, las notitas que van y vienen en los cuadernos, la cartelera, las decisiones que informamos. En este nivel el código es muy relevante. Cuando la maestra les dice a los padres que *“estamos trabajando en un proyecto trasversal del*

PEI, desarrollando la confianza a través de la teoría de Cornu”, seguramente ellos no entienden de qué les está hablando. Necesitamos adecuar nuestro código para que el otro entienda, y eso nos va a dar más autoridad. Por otro lado, hay una serie de equívocos en la comunicación: en la escuela suponemos que el otro sabe qué estamos pensando. Es preferible la redundancia, volver a decir claramente las cosas y no dar por supuesto lo que el otro no necesariamente supone.

Cuando me refiero a **nivel del contrato**, pienso en las expectativas recíprocas. Cuando una familia lleva sus chicos al jardín supone que el jardín va a hacer algo con su hijo; cuando pide algo a las familias supone que del otro lado va a ocurrir algo. Pero a veces ese contrato se rompe, porque no todo es como suponemos. A veces la maestra tiene una vestimenta particular que no es la que esperan las familias, o la madre de alguno de nuestros alumnos no responde al modelo tradicional de la mamá que espera al niño a la salida...entonces algo nos conmueve. Puede ocurrir que pidamos que traigan un material para la semana que viene y la familia no lo trae, porque desconoce la razón del pedido. Este cuestionamiento del contrato es fuerte e implica pensar en reconstruirlo. Favorecemos la comunicación cuando revisamos el contrato y pensamos qué esperan las familias cuando traen a los chicos y qué esperamos nosotros de las familias. Si dialogamos sobre eso y vamos reflexionando, podemos ir modificando el contrato, lentamente. Un contrato no se modifica de un día para el otro, sino que se va moviendo si ponemos la mirada en él.

En tercer lugar, el **nivel del sustrato** alude al conjunto de representaciones, ideologías, valores y creencias que le dan contenido al contrato. Es esperable que el jardín modifique algo del sustrato de la comunidad en la cual se inserta. Si vivimos en un país donde hay desigualdad, discriminación, violencia, maltrato, abandono, es esperable que el jardín como Institución vaya cuestionando esas tradiciones culturales, pero no las vamos a cuestionar por mandar una nota en el cuaderno sino promoviendo estrategias de largo alcance que vayan apuntando a ese sustrato que nosotros vemos como ideología dominante en la comunidad por la cual trabajamos.

• *Tensiones entorno a la cooperación*

Se trata de las tensiones que más fácilmente reconocen las familias cuando plantean que *“nos llaman para cooperar pero eso significa ir a hacer lo que el jardín quiere que hagamos”*.

Cooperar significa “operar juntos”, es decir, darnos la posibilidad de participar en un proceso de decisión y de participar en un proceso de ejecución. Si sólo convocamos a las familias para que participen del proceso de ejecución de lo que ya está decidido, no estamos cooperando, estamos pidiendo que el otro se someta a mi proyecto. Cooperar significa habilitar diálogos y espacios de participación, para que el otro pueda plantear sus necesidades, sus intereses y sus propuestas y dirimirlos en ese juego entre jardín y familia. No se trata de un proceso fácil. Todo proceso participativo es complicadísimo, pero es mucho más rico para la formación política de esa comunidad que podamos participar.

El espacio de cooperación es particularmente sensible a la cultura política argentina actual porque ninguno de nosotros fue preparado para participar, para cooperar; nos vamos impugnando mutuamente. Si nosotros generamos espacios de participación en instituciones pequeñas como el jardín o la escuela, estamos habilitando a una sociedad para que empiece

a tomar decisiones en conjunto y empiece a aprender lo difícil que es ese camino. ¿Cómo se aprende a participar?: ¡participando!

Me refiero a estas cinco tensiones precisamente porque no las considero dificultades o tropiezos sino como algo “sobre lo que tenemos que pensar”; la tensión puede ser algo que nos moleste pero también es una oportunidad de pensarnos como institución y de invitar a pensar a los grupos familiares.

Cada una de ellas expresan alguna de las búsquedas actuales, en tanto dejamos la idea de un sistema educativo que fue diseñado para homogeneizar para construir un sistema educativo pluralista, igualitario, inclusivo.

No siempre tenemos claro cómo construir el diálogo con las familias; vamos encontrando el camino, y también nos encontramos que hay situaciones que no vamos a tolerar bajo el paraguas de la diversidad: no vamos a aceptar que algunas familias desprecien a otras, o que algunos padres sean violentos. La escuela tiene la legitimidad para plantear que “eso no puede ocurrir” porque viola la dignidad de los chicos. El trabajo de la escuela es también garantizar que lo que ocurre en las familias dignifique y respete los derechos de los chicos, así como es responsabilidad de los padres garantizar que lo que ocurre en el jardín también respete la dignidad de sus hijos.

Verán que no todo está resuelto al ingresar a trabajar en las escuelas. Nos toca, como generación, construir una escuela más pluralista, más inclusiva, más igualitaria, nos queda mucho por pensar y transitar en esta relación entre familias y jardines.

Intercambio con los asistentes

-En relación con la función de formación ciudadana que tiene la escuela, pensaba en las familias que eligen el “homeschooling” (educación en la casa). ¿Cómo llegar y qué plantearles a esas familias?

-Isabelino Siede (I.S.): -Si bien no es una modalidad muy extendida en la Argentina, se trata de un interesante debate. En EEUU es una tendencia que algunas familias decidan llevar adelante todo el curricular escolar en el ámbito del hogar y que los chicos no vayan a la escuela. Lo deciden porque allí hay una fuerte sospecha sobre lo que ocurre en la escuela (con frecuencia nos llegan noticias de situaciones de violencia, etc.), entonces la familia prefiere que su hijo no pase por ahí. En la Argentina cuando hay una situación de maltrato o violencia en una escuela, rápidamente se convierte en una gran noticia, pero eso no ocurre en la mayoría de las escuelas, que por supuesto no son noticia. Allí hay intercambio, diálogo, convivencia y diversidad, lo que no pueden garantizar las familias en sus hogares. La escuela le ofrece a un niño el encuentro con otro que es diverso, que no es igual que su familia, que a veces muerde, a veces empuja o le quiere sacar los juguetes; entonces les enseñamos que hay que aprender a no morder y a decir “a mí no me muerdas”. Quizás en el “homeschooling” un chico evite ser mordido y pueda postergar

ese momento del encuentro conflictivo con el otro, pero ese encuentro en algún momento va a llegar; por eso es mejor aprender a interactuar y a poner límites al otro desde temprana edad. Un conflicto motoriza el trabajo del docente y su intervención pedagógica; porque el conflicto es la expresión de que esos chicos se están relacionando. Por eso las instituciones ofrecen una alternativa a la educación doméstica.

-¿Puede ocurrir que las tensiones que mencionaba, a veces lleven a una dilación en los derechos de los niños y las niñas? Por ejemplo, en algunos jardines se deja de cambiar a los niños, se los deja de abrazar, de tocar, por temor a denuncias de abuso. Son “tensiones” que terminan dejando solos a los chicos....

I.S.: -Sí, ese estado de sospecha de unos sobre otros a veces lleva a que los maestros se vayan auto limitando y se vea afectada la relación afectiva. Tal vez sea necesario dialogar; muchas veces esas barreras se bajan cuando se plantean esas cuestiones abiertamente. Por ejemplo, en una reunión de padres se puede explicar que “cuando un niño llora nosotros lo abrazamos, ¿a Uds. les molesta que los abracemos?, es necesario saberlo”.

De esa manera se explicitan cuestiones; necesitamos dialogar, abrir la compuerta de la comunicación. Muchas veces en las reuniones de padres sólo se transmiten informaciones o se relatan proyectos pedagógicos. También es importante trabajar sobre las relaciones generales que se van a entablar entre la institución, los chicos y la familia.

-En algunos jardines se observa desconfianza y preocupación por la presencia de profesores varones. Esa desconfianza es mutua, ya que no solo los padres desconfían del maestro, sino que a los maestros les preocupa la situación de sospecha constante.



-I.S.: La presencia de varones en el nivel inicial de alguna manera “rompe” el contrato. Cuando los padres llegan al jardín y se encuentran con un maestro varón preguntan: “¿puede haber un maestro jardinero?”, como si no tuviera lugar en sus representaciones internas la posibilidad de su presencia. Por

otra parte se preguntan “¿qué puede hacer este hombre por nuestros chicos”, como si su sola presencia fuese sospechosa. Lo más saludable es hablar largamente con las familias, anticiparnos al problema, trabajar para derribar estereotipos, explicar la riqueza que ofrece un equipo de docentes mixto, diverso, de diferentes edades, diferentes generaciones, diferentes culturas, y también varones y mujeres; cuanto más diverso es el equipo más rico va a ser el funcionamiento. Cuando todos tienen las mismas características la institución se va empobreciendo.

Si planteamos esto a los padres, ellos también van a valorar el tener un varón como interlocutor dentro del jardín.

En mi propia experiencia como maestro de primer grado, recuerdo que las mamás me contaban que a los chicos –al enterarse que habían comenzado la escuela primaria- la gente les preguntaba en primer lugar si ya habían aprendido a leer y a escribir, y en segundo lugar cómo se llamaba su maestra. Cuando les decían mi nombre exclamaban horrorizados “¡un varón maestro de primer grado!”

A veces hay que “ahuyentar los fantasmas” presentando a las familias al equipo, explicando que trabaja desde hace tiempo y que todos ponen su esfuerzo y son valorados. Para eso se requiere una construcción previa de confianza dentro del equipo docente.

También hay casos de sospechas hacia las familias en relación a indicadores de abuso o maltrato doméstico. Debemos poder deslindar cuándo se trata de golpes propios del aprendizaje (intentando treparse a un árbol o a una trepadora) de otro tipo de situación.

-Pensando en las relaciones entre padres y escuela, es común escuchar que en algunas instituciones los padres vistos como “clientes” y en otras se considera a los padres como los “bárbaros” a los que hay que civilizar. ¿Cuál es su opinión?

- **I.S.:** -En las últimas décadas asistimos a una reducción: del *ciudadano* al *cliente*, y esa “ciudadanía clientelar” también ocurre en las instituciones educativas. Nosotros tenemos que trabajar con los padres la idea de que ellos también pueden participar en la gestión del Jardín, pero que no son clientes sino parte de la comunidad educativa. A veces los jardines ponen a los padres en posición clientelar cuando comunican como si estuviéramos anunciando una promoción: “promovemos becas”, “promovemos vacantes”. Los padres tienen derecho a reclamar pero como ciudadanos, no porque paguen o porque hayan contratado un servicio. Se trata de un tema que requiere de un análisis más profundo.

- *Si un alumno proviene de una familia homoparental, ¿cómo hacer para que las otras familias acepten y ayuden a que ese niño se sienta cómodo?*

- **I.S.:** -Tratando de naturalizar las escenas; no es necesario convocar a una reunión para informar a las familias que “este año tenemos un niño cuyos papás son dos varones”. Simplemente se trata de grupos familiares, no pongamos etiquetas; en el jardín esa diversidad se va a ir diluyendo

cuando empiecen a interactuar, cuando empiecen a esperar a los chicos en la vereda y comiencen a dialogar.

El jardín es un espacio de promoción cultural, donde podemos invitar a pensar, donde podemos generar un discurso alternativo, esa es nuestra responsabilidad.

Isabelino A. Siede es Doctor en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesor para la Enseñanza Primaria (ENNS N 2 Mariano Acosta).

Se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Ha publicado Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja (Paidós, en prensa), Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina (Eudeba, 2016), Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias (Homo Sapiens, 2015), Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza (Compilador. Aique, 2010), entre otros libros. Participó en la elaboración de diseños curriculares en la Ciudad de Buenos Aires y en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Chubut. También ha publicado numerosos artículos académicos, materiales de desarrollo curricular y textos de enseñanza para niveles primario y secundario.

UNA APROXIMACIÓN A LA DIVERSIDAD DE LA INCLUSIÓN

●●● POR: EMILIO LOPEZ

Se analizan los múltiples significados que han adquirido términos como inclusión y diversidad, con el acento en el tipo de escuela y sistema que va a incluir, más que en lo patológico o individual. ¿Qué ofrecemos para hacer real la inclusión, qué sociedad construimos si no lo intentamos? Incluir es esperar, dar el tiempo, prepararse para, desear, acomodar, cambiar todo, si hace falta; porque todos son esperables.

Con el eco de las insistentes palabras de la madre o del hermano revoloteando en la cabeza, Lito va de camino hacia la escuela. Ya de lejos, cuando anticipa el edificio con la mirada, entre unos árboles grisáceos, se le hace un nudo en la barriga. Y piensa:

“No dudo, o por lo menos no discuto, lo cual además sería perfectamente inútil con la vieja, de que la escuela sea algo tan bueno como ella dice, pero todavía dudo mucho menos de que yo sirva para eso. Es cosa mía y de ninguna manera generalizo. A esta altura creo que ni la misma gorda lo pone en duda y estoy seguro de que se sacaría un peso de encima, de los pocos que puede quitarse entre los muchos que le sobran, si alguna de estas mañanas no apareciera por allí. La gorda es la maestra. El primero o segundo día puso su manito sonrosada sobre mi cabeza de estopa y dijo que haría de mí un hombre de bien. Parecía estar convencida y a la vieja se le saltaron las lágrimas. Al mes ya no estaba tan segura y a la vieja se le volvieron a saltar las lágrimas, claro que por otro motivo. Esta vez le dijo, con otras preciosas palabras, se entiende, que yo era un degenerado. Eso quiso decir, en resumen.” (Conti, 1992: 5).

Este fragmento vivo y que nos interpela -aún medio siglo después de su escritura- nos pone de frente a la pregunta por la inclusión educativa. Sin rodeos, de modo bien concreto: ¿Lito está incluido educativamente? Las diferentes respuestas que, en principio, parecen admisibles, ponen de manifiesto que la idea de inclusión no es homogénea. Por el contrario, su sentido aparentemente monolítico se astilla, tornándose plural, dejando vacante la opción de un significado monocromo, simple.

A partir de este panorama, vamos a problematizar la noción de inclusión a través de cuatro vectores concatenados que le restituirán su complejidad y que jalonarán nuestro itinerario:

- 1) la pregunta por el sentido de la inclusión educativa; que supone dilucidar
- 2) el sujeto diverso como sujeto de inclusión; que deriva en diferentes
- 3) modelos alternativos para la atención a la diversidad; lo que nos conducirá a preguntarnos, nuevamente por
- 4) la inclusión educativa

“...LA IDEA DE INCLUSIÓN NO ES HOMOGÉNEA. POR EL CONTRARIO, SU SENTIDO APARENTEMENTE MONOLÍTICO SE ASTILLA, TORNÁNDOSE PLURAL, DEJANDO VACANTE LA OPCIÓN DE UN SIGNIFICADO MONOCROMO, SIMPLE”.

La pregunta por la inclusión

Retomemos el problema de Lito; la forma en que su situación puede leerse según sea el modo en que se conciba la inclusión: Lito está incluido porque *va* a la escuela. Al mismo tiempo, Lito no parece estar verdaderamente incluido cuando la maestra misma —el sentido que internalizó a través de sus prácticas— no lo espera; cuando Lito, al mirar la imagen que le devuelve el espejo de la escuela, se ve a sí mismo como un peso que hay que sacarse de encima.

La primera posición presupone un sentido de la inclusión; el que se configura como el reverso de una exclusión de filiación espacial: estar incluido es saltar los muros de la periferia de la escuela hasta dentro de ella, traspasar sus bordes, *estar* allí. Sin negar completamente el vínculo de la inclusión con alguna forma de exclusión, la segunda posición pone en cuestión el nervio de la primera: ésta no se zanja, simplemente, *entrando* a la escuela. La primera posición alega que sin ese acceso ni siquiera se puede empezar a hablar de inclusión; y si Lito no está incluido, qué le queda a las otras pibas⁷⁵ que ni siquiera van a la escuela. La segunda postura opone que la inclusión de Lito es un simulacro de inclusión; que está incluido pero tampoco, que la inclusión porta una complejidad mayor.

Las dos posturas se muestran válidas y problemáticas en parte y a la vez. Más allá de cuál sea la respuesta correcta, esta indeterminación nos conduce a proponer una línea argumental, con el fin de indagar en la irreductible riqueza de su constitución.

- a) el concepto de inclusión es polisémico (no es unívoco ni sencillo);
- b) los distintos sentidos que se le adjudican hacen referencia a diferentes modos de atención a la diversidad (y ésta alude, de un modo vago, a las que no encajan en el sistema);

⁷⁵ A fin de no atiborrar la lectura del texto con expresiones que se dupliquen en masculino y femenino, vamos a optar por utilizar las formas “femeninas” como genéricas, abarcando tanto el femenino como el masculino.

- c) esto habilita que la inclusión se confunda con otros modelos de atención a la diversidad;
- d) la diferencia entre la inclusión y los otros modelos radica en el modo en que conciben la diversidad y, en consecuencia, en el tipo de respuestas que proponen.

A fin de desarrollar este esquema, es preciso comenzar por adentrarnos en la polisemia que habita a la noción de inclusión. En este sentido, cabe destacar que la discusión en torno al concepto de inclusión educativa ha cobrado un extraordinario vigor en los últimos años. En efecto, una polifonía de voces ha ganado la escena y la reverberación de este concepto, devenido en *slogan*, fue configurándose en el espacio de un vasto desplazamiento de sentidos. Desde su vaciamiento hasta su multiplicación en una miríada de acepciones -muchas veces incongruentes-, el mismo atraviesa los discursos de funcionarios políticos, organismos internacionales, responsables de la gestión de los sistemas educativos, los propios educadores, los académicos, los medios masivos de comunicación, etc. Se habla de inclusión educativa, se declama la inclusión educativa, pero a la hora de trascender la mera enunciación –que en todos los casos expresa un signo bifronte de denuncia y de buena voluntad-, sus articulaciones

en medidas concretas vuelven a atomizar su sentido, y con esta fragmentación se hace añicos la promesa que enarbola.

A modo de ilustración del concierto de sentidos que nutren al concepto, Terigi, Perazza y Vaillant (2009) señalan cómo éste se define de diferentes modos de acuerdo con los grupos que se toman en cuenta y cómo éstos varían en función de las preocupaciones y problemáticas más sensibles de cada realidad particular. Así, mientras en Europa la inclusión apunta a la educación destinada a las inmigrantes, adultas, y discapacitadas, en el bloque de América Latina, por su parte, ésta se vincula, mayormente, con la promoción de procesos educativos en contextos de postergación y vulnerabilidad social. Por supuesto, esto no quiere decir que los destinatarios de las políticas de inclusión se correspondan con círculos cerrados para cada topografía. Simplemente, pone en evidencia una cuestión: que la inclusión alude al esfuerzo por acoger dentro del sistema a algún grupo de sujetos *incongruente* con el formato escolar. Naturalmente, la identificación de estos sujetos es permeable a variaciones históricas, geográficas, clínicas, culturales, políticas. Asimismo, estos grupos no conforman una referencia rígidamente delimitada; más bien, se trata de una cuestión de énfasis en determinados sujetos, en menoscabo de otros.

“...SE DECLAMA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, PERO A LA HORA DE TRANSCENDER LA MERA ENUNCIACIÓN -QUE EN TODOS LOS CASOS EXPRESA UN SIGNO BIFRONTE DE DENUNCIA Y DE BUENA VOLUNTAD-, SUS ARTICULACIONES EN MEDIDAS CONCRETAS VUELVEN A ATOMIZAR

SU SENTIDO, Y CON ESTA FRAGMENTACIÓN SE HACE AÑICOS LA PROMESA QUE ENARBOLA”.

A pesar de esta proliferación de sentidos –palpable en el modo en que las distintas regiones comprenden el concepto a lo largo del tiempo- subyace un denominador común: la inclusión hace referencia, sin demasiadas precisiones, a la atención a la diversidad. Es decir, aquellos colectivos –pasibles de muchas denominaciones (alumnas con necesidades educativas especiales, extranjeras, de sectores vulnerables, excluidas económica y socialmente, etc.)- que no se ajustan a los requerimientos y expectativas del sistema educativo y que, por esta razón, resultan excluidos (en un sentido laxo del término).

Bajo esta premisa, se produce un deslizamiento solapado que homologa la inclusión educativa con cualquier modelo de atención a la diversidad. Desde esta perspectiva, la inclusión hace síntesis de casi cualquier propuesta que afronte el azote de alguna forma de exclusión. Con todo, existen divergencias sustantivas entre los distintos modelos; diferencias que es imperioso subrayar y que se asientan en dos pilares que se presentan entrelazados. Éstos tienen que ver con quiénes son

los sujetos diversos que se presuponen y, en función de esto, con el tipo de propuestas específicas que plantean para afrontar la exclusión.

En efecto, la inclusión se configura mediante un entramado de rasgos impares. Representa un quiebre con respecto a la lógica desde la cual los otros modelos interpretan la diversidad; mienta una lectura de la exclusión que le restituye la inexpugnable variedad de su textura (que no la reduce únicamente al hecho de estar fuera de la escuela); en definitiva, auspicia un modelo de atención a la diversidad que posee una arquitectura propia, que promueve una propuesta mucho más estructural y radical. Por tanto, no puede acaparar, indiscriminadamente, todas las formas de atender a la diversidad.

En definitiva, puesto que el *leitmotiv* que conecta los diferentes modelos atañe a que se predicen de un sujeto designado bajo el rótulo de la diversidad, indagemos en los distintos modos en que esta idea puede concebirse.

El sujeto diverso como sujeto de inclusión

Al igual que la inclusión, la idea de diversidad reverbera sin descanso, a la vez que se instala en el terreno de los discursos “políticamente correctos”. Sin embargo, esta reivindicación y proliferación que la anima resulta paradójica, en la medida en que la diversidad no haría más que refrendar un hecho evidente: que todas somos diversas. Entonces, ¿por qué nos preocupa la diversidad? Paralelamente, la constatación de este hecho palmario entra en contradicción con la noción de diversidad a la que venimos haciendo mención, aquella que es el patrimonio –negativo- de ciertos grupos bastante bien delimitados. Por ende, una clave de lectura será indagar si la idea de diversidad alberga, de modo confuso y sin demasiadas distinciones, ambos significados a la vez. Es decir, la diversidad como una propiedad inherente a todos los seres humanos en su conjunto (Gimeno Sacristán: 1999) y/o la diversidad recortándose de la totalidad, como un estigma que portan algunas y no otras.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Para ello, es preciso detenerse en los modos de circulación de la diversidad que se transmiten en lo cotidiano y se entrecruzan en la masa del sentido común; avanzar sobre la sospecha que plantea la convivencia y el uso de los dos sentidos señalados. Por estas razones, llevaremos a cabo un movimiento doble: en el primer momento, nos concentraremos en ciertas imágenes de la diversidad, a fin de aprehenderla en sus expresiones más corrientes y tangibles; en el segundo, nos remitiremos al significado y a la etimología de la palabra.

Esta estrategia nos aportará una visión más completa a través del cual podremos contrastar nuestra hipótesis con los significados que se ponen en juego en su difusión. Seguidamente, nos detendremos en el análisis de las consecuencias prácticas de esta amalgama de sentidos.

Las imágenes

En tren de abordar ciertas imágenes que manifiestan la diversidad, ensayamos un experimento sencillo: escribimos la palabra “diversidad” en el motor de búsqueda

Google/imágenes y observamos detenidamente las figuras que aparecen⁷⁶. Veamos.



1



2



3



4

⁷⁶ Naturalmente, podrían utilizarse otros materiales (carteles en la vía pública, campañas institucionales, documentos públicos, análisis de discursos en la escuela, etc.) para analizar el modo en que la idea de diversidad se difunde. Con todo, optamos por los resultados que arroja Google, dada su accesibilidad, la posibilidad de filtrar por imágenes, las variaciones que admiten las búsquedas, así como por la potencia que el lenguaje de las imágenes posee en la actualidad como código de comunicación.

A primera vista, brotan algunos denominadores comunes: la diversidad se expresa en plural (hay varias personas, animales, objetos). También, la diversidad se pinta, amablemente, con muchos colores.

En la primera imagen (1), la diversidad cobra la forma de personas diversas, presuntamente provenientes de culturas diversas, que sonríen y se abrazan, a la vez que abrazan al mundo. La diversidad es amable y pintoresca.

En la segunda (2), la diversidad es pura diferencia. Diferencia e igualdad manifiestas. Hay lápices de colores distintos entre sí (uno pinta amarillo, otro rojo, violeta, verde), y a su vez, todos son iguales entre sí, en tanto lápices. Aquí emerge otro matiz, que reaparecerá en el segundo grupo de imágenes: la diversidad se conforma dialécticamente con la idea de igualdad. A su vez, cabe destacar que se encarna en objetos, ya no en personas.

La tercera imagen (3) vuelve a diversificar la diversidad. Ya no se trata de personas de diferentes culturas, ya no se trata de objetos diferentes. Ahora la diversidad se transmuta en “bio-diversidad” y surgen, hermosamente coloridos –otra vez-, animales, especies vegetales, paisajes, aunque, curiosamente, esta vez, no aparecen personas (del mismo modo que en la

primera imagen no aparecen ni animales, ni especies vegetales, ni objetos).

La última imagen (4) retoma la primera, pero añade una nueva característica: las coloreadas sillas de ruedas como sinécdote de la discapacidad. Nos recuerdan que no sólo tenemos distintas culturas, sino que al interior de las mismas la diversidad se ramifica, tiene nuevos nombres (ciegas, con síndrome de Down, TDAH, disléxicas, pobres, extranjeras, etc.). Y esto abre el juego a nuevas diseminaciones y preguntas.

En suma, si bien con ciertos matices, la diversidad es una red que comprende a casi todo y reafirma simpáticamente lo que circunda: de alguna forma, todas y todo es diverso. Se trata de una diversidad tranquilizadora, que nos atraviesa a todas aportando color; una variedad “que embellece al mundo”, que no nos interpela, pues puede asimilarse, como sostiene Pedro García Olivo (2005), a “distintas versión de lo mismo”. No nos pone de cara a la irreductible Diferencia. Asimismo, cabe mencionar la poca eficacia de una categoría que no se aplica a nada en particular y se pliega con el todo; el riesgo de que el concepto se extienda tanto que se vacíe, que pierda sentido.

Ahora bien, vayamos un poco más allá, a fin de averiguar si junto a este sentido de la diversidad, no coexiste algún otro. Con este propósito, añadimos a la búsqueda su perfil ineluctablemente político - cuando ésta se asocia a la reivindicación de algún derecho o a la puja por el reconocimiento- y colocamos en Google/imágenes “marcha por la diversidad”.

El paisaje es muy otro:



5



6



7



8



9

La imagen 5 presenta continuidad con las del primer grupo. La bandera, símbolo de la diversidad, es una bandera de colores, una bandera arcoíris. Y la diversidad vuelve a aparecer como un gran lienzo que cubre a todas: porque *todas* somos

diversas. En seguida, sin embargo, esa totalidad se fractura, si nos concentramos en la segunda imagen (6).

Allí el todo es más bien una parte del todo; ciertos grupos son los portadores de la diversidad: homosexuales, travestis, transexuales, reclaman sus derechos. Aquello de que todas somos diversas parece resquebrajarse: algunas son las diversas.

Las tres imágenes de abajo (7, 8, 9) pueden leerse en conjunto porque ponen de manifiesto, con particular énfasis, una característica de la diversidad que vislumbramos en la figura 2: su entreveramiento con la igualdad, su tensión y mutuo requerimiento, su vínculo poroso. En efecto, éste recorre un espectro que va desde las diversas que pugnan por ser iguales, hasta el enérgico rechazo a una igualdad que entraña el riesgo de disolver las diferencias.

De esta forma, la “marcha por la igualdad” se alinea con el cartel que reza “tú y yo somos iguales”, pero se contrapone al rechazo a la integración, entendida como esfuerzo de asimilación, como estrategia del poder para uniformizar: “No queremos integrarnos. Queremos ser libres”. La igualdad acorrala las identidades que se construyen en los márgenes de los relatos hegemónicos.

Sumariamente, la idea amplia de diversidad que nos ofreció el primer grupo de imágenes se contrapone a una idea mucho menos democrática. El “todas somos diversas” se atomiza y se particulariza en algunos grupos. La diversidad es el patrimonio que detentan algunos grupos que se desvían del trazo de la *normalidad*. O, parafraseando a George Orwell, somos todas diversas, pero algunas son más diversas que otras.

Concentrémonos en las palabras. Veamos si, desde este plano, se refuerza el sentido que cabe en las imágenes.

Las palabras

A fin de profundizar en la comprensión del concepto de diversidad y sus usos, ahora recurriremos a dos fuentes: la definición de la palabra, por un lado, y su etimología, por el otro.

Según la Real Academia Española (RAE)⁷⁷, la palabra “diversidad” se define como “variedad, semejanza, diferencia”; complementariamente, como “abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”. Ciertamente, aquí reaparecen dos rasgos nucleares que advertimos en el primer grupo de imágenes: la diversidad como predicado plural y su superposición con una diferencia que no admite jerarquías. La diversidad se intercambia con la pura diferencia. Es decir, todas somos igual de diferentes.

En oposición, una relectura de su etimología⁷⁸ extrae un sentido que recupera el ineludible flanco político que permea la idea (tal como advertimos en el segundo grupo de imágenes) y nos acerca mucho más a ciertas formas de uso – problemáticas- del concepto; usos divergentes al hecho de ser sinónimo de una diferencia neutra.

⁷⁷ Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>

⁷⁸ La lectura que proponemos toma como base la etimología de la palabra desarrollada en <http://etimologias.dechile.net/?diversidad>

Sin introducirnos en los pormenores de la genealogía lingüística, podemos rastrear el origen de la palabra “diversidad” en el sustantivo latino *diversitas*; el cual proviene del participio *diversus*; el cual deriva, a su vez, del verbo *divertere*. *Divertere*, por su parte, se compone de dos partes: el prefijo *di-* (divergencia, separación múltiple) y el verbo *vertere* (verter, girar, dar vueltas). En suma, uno de los significados que recoge este término es el de “girar en dirección opuesta”⁷⁹.

Aquí, el foco se centra en la idea de desvío. Esto significa que la diversidad abreva de una esfera previa -de *normalidad*- que marca el camino cuyo *desvío* encarna la diversidad. En lugar de postular la mera diferencia como principio, la diversidad es la marca de ciertos individuos o grupos que se apartan del trazado que prescribe la norma. Norma que, vale aclarar, es expresión de una *normalidad* que se presenta como natural y enlazada a dos conceptos fraternos que la constituyen y la apuntalan: porque la normalidad está hecha de lo habitual, y lo habitual, lo acostumbrado (generalmente, para la mayoría) se anuda con lo bueno⁸⁰. Con todo, es sumamente importante acentuar que en ella no hay nada de natural; pues es producto de construcciones culturales e históricas que se configuran como hegemónicas. Por tanto, son susceptibles de –y deben- ser revisadas y disputadas.

⁷⁹ Se trata de la misma idea que *divertere* tiene cuando se asocia a divertirse. Ya que la idea de alejarse, separarse, se empleaba también para las situaciones en las que uno se alejaba del trabajo o de lo habitual, para dirigirse a otros asuntos, vinculados al puro ocio.

⁸⁰ En el caso de la sexualidad, esto es mucho más visible. Homosexuales y heterosexuales no son simplemente diferentes. Desde la imperante perspectiva heteronormativa, subyace una jerarquía –y con ésta una situación de poder- y la diversidad es la marca que tienen el grupo de los homosexuales, en virtud del *desvío* (como práctica sexual no reproductiva) que representan en relación con el trasfondo de sexualidad *normal* encarnada en la heterosexualidad (una referencia donde esto es palmario es en *Las multitudes argentinas*, de Ramos Mejía, donde los homosexuales son nombrados como “invertidos”). Claramente, aquí operan conjuntamente todos los elementos listados: una idea de normalidad que no se cuestiona y que marca el pulso de lo bueno y lo aceptable; y, sobre esta idea, un grupo que se aparta y que, por esta razón, es el detentor de la diversidad. Grupo que, en virtud de este mecanismo, adolece de un cúmulo de desventajas y de caudal de poder; que es designado por otro y que no es igual de diferente que aquel que lo nombra y lo sitúa.

En síntesis, desde este ángulo, la diversidad coagula una operación que –a contrapelo de la definición- evidencia cómo ésta no es un término neutral –indiferente- para designar las diferencias. Otra vez, nos tropezamos con una disociación de sentidos paralela a la que arrojaron las imágenes.

Luego de estos dos acercamientos, el concepto de diversidad⁸¹ dista de ser homogéneo. En su interior caben al menos dos acepciones lábiles, intercambiables: la que se superpone con la palabra “todas” y la que se adhiere a la palabra “algunas”. Dicho de otro modo, el estudio de las imágenes y las palabras abona su sentido doble: la obviedad de la referencia al todo y, al mismo tiempo, la asignación a una parte de ese todo. Y esta convivencia entrecruzada habilita sus

⁸¹ En función de los intereses de este artículo, prescindimos de desarrollar otros rasgos que se desprenden del ejercicio presentado y que signan, complejizándolo, el concepto de diversidad. Por esta razón, simplemente vamos a mencionarlos, para ser trabajados en futuras investigaciones. Así, (a) la diversidad es un concepto relativo, no absoluto. No se trata de una propiedad inherente a individuos o colectivos. Justamente, porque (b), la diversidad supone un trasfondo de igualdad: hay un requerimiento mutuo. Y este escenario es el que habilita la diversidad. Por esta razón, (c) es imperativo reparar en que la diversidad supone un lugar de enunciación (¿de quién para quién?) y éste se esgrime en medio de relaciones de poder que las atraviesan. Por último, tributario de este punto, (d) es el modo en que se determina el punto de corte para estar incluido en el lote de los diversos, junto a las implicancias que se juegan en la asignación de nombres.

deslizamientos y conversiones rápidas, a veces imperceptibles. Como corolario, esta ambigüedad promueve un uso del concepto que tracciona prácticas y modos de tratamiento diferentes. Justamente, el movimiento pendular entre uno y otro sentido sirve de base para que, en ocasiones, en nombre de la diversidad como pura diferencia, se encierre a un grupo concreto bajo un mote inexpugnable que pone de manifiesto una nota distintiva de sujetos que, en el reparto de poder, se llevan la peor parte de la asimetría.

Nuevamente, Lito hace pregunta. ¿Lito es *igual de diverso* que el resto de sus compañeras? Más bien, en su caso la adjudicación de la diversidad le viene por su condición de pobre, vulnerable, indisciplinado, cuando es ponderado con una lente que enfoca, comparándolo y midiendo su distancia, en una alumna irreal, pero de atributos precisos (bien comida, atenta, dócil, capaz de aprender al ritmo que propone el dispositivo escolar, con una red de contención familiar que la acompaña, etc.). Una perspectiva que -como la teología negativa de la edad media- compone una imagen de Lito según todo lo que no es (y debería ser); que lo nombra de tal modo que lo cristaliza en un sentido fijo, desprovisto de la agencia para desafiar un destino inexorable.

Entonces, teniendo en cuenta este comportamiento de la diversidad, detengámonos, sintéticamente, en los distintos modos en que el sujeto diverso ha sido construido y considerado por los sistemas educativos. Pues, tal como venimos desandando, la forma en que es concebido *el sujeto diverso* transfiere posibles respuestas en los modelos de atención a la diversidad. Observemos cómo el sistema oscila entre estos dos sentidos que rematan su compleja forma.

Modelos histórico-conceptuales de atención a la diversidad

Vamos a centrarnos en el modo en que los sistemas educativos, a lo largo de la historia, concibieron a los sujetos diversos, cómo fueron nombrados, y qué respuestas esgrimieron. En este punto del análisis, es valioso recordar que, como hemos señalado al comienzo, los distintos modelos que repasaremos –con excepción de la exclusión- suelen confundirse, en ciertas circunstancias, o arrogarse a sí mismos como “inclusión” y, de esta forma, el propósito que ésta traza se diluye en propuestas que no impulsan su ideario. Esto se produce, fundamentalmente, en virtud del hecho de que la inclusión es concebida de un modo sesgado: como la cara antagónica de la exclusión, y la exclusión, por su parte, es entendida de un modo también parcial, en su representación más simple y visible: como acceso al sistema, ponderable mediante la tasa de la matrícula o de deserción escolar.

Sin embargo, esta lectura de la exclusión debe complementarse. Más allá del acceso, existen otras dimensiones mucho menos tangibles, pero no menos importantes -y en ocasiones postergadas- que cobran forma dentro de la escuela misma (de las que Lito podría decirnos algo). En efecto, por agregar sólo una, apuntada por Tenti Fanfani (2009: 45), “la cara más complicada de la exclusión es

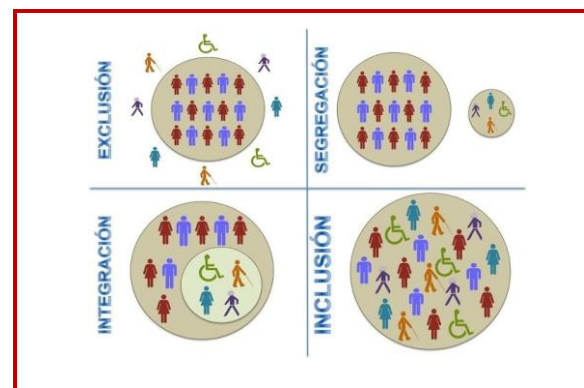
la que tiene que ver con el conocimiento”; a la que añadimos, entre otras, competencias, valores.

Esto significa que, a medida que crece la textura de la exclusión, también se enriquece su partenaire positivo, la inclusión. Como corolario, la inclusión no puede equipararse a cualquier propuesta organizada en torno al acceso o re acceso al sistema. Después de todo, si bien la inclusión se dibuja como una opción entre otras de atención a la diversidad, es la única que se asienta en una idea de la diversidad cercana a la de diferencia, con las implicancias que esto trae y que luego consideraremos.

Con este horizonte, observaremos cómo los modelos de atención a la diversidad se desarrollan en una línea evolutiva, histórico-conceptual, que va desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por los enfoques de la segregación y la integración.

Ciertamente, cabe destacar que esta matriz conceptual no se expresa dentro de esferas perfectamente cerradas; sus bordes, muchas veces, no tienen la nitidez de las definiciones terminológicas.

Este derrotero, basado en los trabajos de Parrilla Latas (2002) y Echeíta Sarrionandia (2006), puede sintetizarse en el siguiente gráfico.



Desarrollo histórico-conceptual de los modelos de atención a la diversidad

Exclusión

En este modelo, la diversidad estigmatiza a ciertos grupos y los presenta con distintos nombres (alumnas pobres, de clases trabajadoras, negras, de ámbitos rurales, de sectores marginales, mujeres, etc.) que se definen por defecto –de la norma- e irradian de una categoría más general: “marginadas”.

Esta mirada sobre los sujetos deriva en un modelo de exclusión que se remonta desde el inicio de la escuela moderna, de masas, hasta principios del siglo XX (naturalmente, esto no significa que éste se haya diluido del todo en la actualidad). En rigor, cierra las puertas a todos aquellos grupos que, por las características mentadas, no pertenecían a la población a la que la escuela estaba destinada. Tal es así que, estos sectores no tenían derecho a la educación. En definitiva, la exclusión limita el acceso al sistema y, junto con éste, el universo de conocimientos y habilidades indispensables para el ejercicio pleno de la ciudadanía, que se imparte desde las instituciones educativas.

“...LA EXCLUSIÓN LIMITA EL ACCESO AL SISTEMA Y, JUNTO CON ÉSTE, EL UNIVERSO DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES INDISPENSABLES PARA EL EJERCICIO PLENO DE LA CIUDADANÍA, QUE SE IMPARTE DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS”.

Segregación

Aquí, otra vez, la diversidad es fruto de una mirada que aísla a un colectivo del todo. Con todo, el recorte que mienta la diversidad se compone en clave patológica: las diversas son las idiotas, las discapacitadas, las retrasadas. Su pluralidad no abraza a todas en su diferencia, sino que su diversidad se adscribe al vasto campo de la “anormalidad”.

A pesar de ello, este enfoque representa un cambio de ángulo, y un avance, con respecto a la perspectiva de la exclusión. En efecto, los colectivos señalados son recibidos en el campo educativo, pero esta entrada se produce a través de un sistema educativo dual, que copia el mapa de los sujetos diversos y el resto. Conserva, por un lado, un tronco general, “normal” y, por el otro, distintas modalidades o alternativas (“especiales”, subterfugio de “anormales”, correlato del segmento de “diversas”), para atender a aquellos sectores incongruentes con el formato de la escuela tradicional. El derecho a la educación se compatibiliza, entonces, con las políticas llamadas de la diferencia, para cada grupo de personas en situación de desigualdad.

Integración

En un paso progresivo hacia una mayor democratización, la diversidad sigue concibiéndose con unos contornos precisos que identifican a unos sujetos sobre otros, pero, lentamente, va teniendo en cuenta algunos aspectos de la gramática escolar. En lugar de marginadas o anormales, la diversidad alcanza a las “alumnas con necesidades educativas especiales” (sectores de la población a los que se los reconoce a partir de su desventajosa desigualdad).

Esta opción se origina a mediados de 1970, en virtud del “principio de normalización” y ancla en una perspectiva de derechos. En el reconocimiento de que todos los sujetos tienen el derecho a gozar de la salud, el trabajo, la educación, etc., en contextos lo más *normales* posibles, brindándoles las condiciones y recursos que requieran para ello. Específicamente, en el plano educativo, esta mirada de la diversidad conlleva la incorporación de los grupos de alumnas atendidos desde propuestas paralelas (segregación) dentro de la escuela ordinaria.

Indefectiblemente, esta reforma implica tanto la búsqueda de nuevas respuestas curriculares, como la tracción de ligeras variaciones dentro de la propia organización escolar, a los

efectos de acoger del modo más propicio a los “nuevas alumnas” (eufemismo que conserva la división entre diferentes clases de alumnas), no esperadas desde el formato escolar tradicional.

Sin embargo, dado que la diversidad reúne a aquellas que no se ajustan a la masa de alumnas normales (y ese trasfondo de normalidad no es suficientemente problematizado), este modelo se estructura de forma *asimilacionista*. Esto significa que aquellas que se integran al sistema –portadoras individuales de los déficits que los marginaron de la línea de “normalidad” que construye la escuela, manteniendo resabios de la perspectiva clínica- lo hacen adaptándose a los patrones (valores, pautas culturales, formas de organización, etc.) considerados, sin mayores discusiones, “normales”. Se integran desde su propia diferencia, en tanto sujetos necesitados de algún tipo de compensación que los restituya al orden *normal*.

A pesar de ello, más allá de la compensación ejercida sobre los sujetos que se integran -desde una perspectiva individual, sostenida aún en una mirada patológica- el sistema educativo permanece prácticamente inalterado.

Inclusión

A diferencia del resto de los modelos, éste es el único que no confina la diversidad a un segmento particular de la totalidad de las alumnas. Que no la define mediante un plexo de rasgos que éstas llevan en su piel o debajo de ella. Aquí la diversidad se sustrae del recorte, no evoca un grupo de alumnas particular; comprende al universo completo de alumnas, sin excepciones. Todas son diversas, *igual* de diversas. Pero da un paso más allá; se profundiza la idea de diversidad como diferencia. La inclusión no supone una mera diferencia neutral –una diferencia *indiferenciada*, emparentada con la inacción-, sino que se compromete con una afirmación de la diferencia. Una

afirmación que conlleva tomar en serio su reconocimiento y traducirlo en acciones orientadas a beneficiar a todas, considerando su particular idiosincrasia.

Como consecuencia de este giro, se desplaza la mirada de las características que asumen algunos sujetos hasta recaer en el dispositivo escolar, las representaciones que constituyen su cultura, las políticas que las orientan, los marcos institucionales y las prácticas que se llevan a nivel del aula. En vez de parcelar un grupo que detente la diversidad, se corre el eje, se apunta a las “barreras al aprendizaje y a la participación” (Booth y Ainscow: 2000).

Y eso tiene importantes secuelas en favor de las posibilidades –y desafíos- de acción que abre: el sujeto deja de ser el responsable de su déficit, el protagonista absoluto de sus fracasos y se atiende a lo que se puede hacer para revertir cierta realidad y procesos. A caballo de este inversión, la inclusión “pretende alterar la Educación en general: ya no se hace hincapié únicamente en ciertos colectivos, sino que involucra a todo el alumnado” (Leire Darreche Urrutxi, Fernández González, Goicoechea Piedrola, 2010: 10). A diferencia de la integración, que piensa a ciertas alumnas como problema, exigiéndoles cambios para que puedan adaptarse al sistema, la inclusión propone un giro copernicano, puesto que corre el foco de las cualidades de los sujetos, para apuntar a

un modelo social, en el que tanto la escuela como el sistema educativo en el que se inserta deben revisarse y cambiar, con el objeto de satisfacer las necesidades de todo el alumnado, y no sólo la del grupo “con problemas”.

La diversidad es la mera diferencia que les cabe a todas -sin excepción, sin jerarquías-, pero que nos interpela de tal modo que nos convoca a sostenerla y abordarla. De esta manera, la inclusión se descentra de algunos sujetos y propone la construcción de un nuevo paradigma educativo. Un sistema que desnaturalice y repiense el dispositivo escolar, para hacerse cargo, desde el punto de partida, de la heterogeneidad de las alumnas.

De acuerdo con este repaso de modelos, se ve cómo confluyen los conceptos trabajados. Efectivamente, en el ámbito educativo, la diversidad conserva su estructura dual, autorizando el deslizamiento desde un sentido restringido hasta otro omnicompreensivo. Como lo muestra el camino presentado, esta apertura del concepto –en su versión acotada o amplia- prefigura la propuesta que cada modelo presenta. Tal es así que, las consideraciones sesgadas y puntuales de la diversidad (segregación, integración) derivan en modelos y políticas focalizadas. En cambio, cuando ésta es asimilada a la diferencia y al universo completo de alumnas, se erigen modelos y políticas estructurales (inclusión).

Sin entrar en detalles acerca de sus especificidades, los modelos focalizados presentan algunas ventajas, como la concentración de los recursos en la población más afectada y necesitada de ellos; y, en este aspecto, pueden ser, en un período relativamente corto, más efectivos. Con todo, el problema de este tipo de enfoques es que desatienden a las causas estructurales que llevan a la postergación de estos mismos sujetos. A pesar de su intervención, se siguen reproduciendo las

condiciones de su exclusión -en sentido amplio- y el problema de fondo (el funcionamiento del sistema) se mantiene incólume.

Como contrapartida, el modelo de inclusión es el único que, dada su mirada previa de la diversidad no ceñida a las alumnas que no encajan, apuesta a una propuesta que repiensa el tejido estructural del sistema. Evidentemente, esto supone cambios a varios niveles: político, sistema, institucional, áulicos, que inciden no sólo sobre el grupo de “alumnas con problemas”, sino que apunta a todas. Y no sólo en tanto estén adentro o afuera, sino centrándose en sus posibilidades de aprendizaje y participación. Por estas razones, una de las dificultades que afectan a las aproximaciones de esta naturaleza es que implican transformaciones profundas que precisan de otros tiempos, otras percepciones y voluntades, que apuestan a resignificaciones de funciones, a otro tipo de conexiones entre distintas actrices. En definitiva, cambios culturales complejos y difíciles, sobre los que aún no se ha llegado a un consenso.

La inclusión de la pregunta

En vista de la variedad de interpretaciones que la inclusión es susceptible de recibir (cuando se la simplifica a ser el reverso de la exclusión a secas), nos inclinamos hacia aquella forma de

comprensión que ataca radicalmente el núcleo del problema de la exclusión –sin cercenar su complejidad- y que toma en serio el sentido relacional de la alteridad. Justamente, porque una *inclusión parcial* –centrada en ciertos colectivos y anclada meramente en el acceso- no es inclusión.

Proponemos, entonces, un horizonte de trabajo y un trabajo sobre la propia mirada que subvierta la lógica desde la cual se comprende y se estudia la problemática; se trata, sin más, de encarar de frente las causas del problema, en vez de sus síntomas. Es decir, una postura que desnaturalice los centrismos y el trasfondo de normalidad sobre el que se perfilan ciertos grupos como diversos, dado su desalineo con respecto a éste; que ponga en cuestión esa instalada idea de normalidad (de alumna ideal y esperada, en vez de real y esperable) que se sostiene al alto costo de dejar a tantas pibas afuera. Una postura que revise los dispositivos, las formas de organización y las ideas que la sustentan, quitando la responsabilidad del fracaso o la exclusión a los propios sujetos. En definitiva, una postura que prescindiera de los etiquetamientos porque reconoce, con firmeza, la singularidad irreductible de cada una.

Por supuesto, la inclusión no cataliza en su nombre una solución mágica a todos los problemas; tampoco se trata de una iniciativa empujada por una sensibilidad conmovida y buena, que extiende unos brazos que abrazan a todas por igual. Justamente, porque la inclusión no debe ser homologada a abrir de par en par las puertas y las ventanas de todas las escuelas e invitar a pasar a todas, sin distinciones, sin miramientos. Nada más alejado de esta ingenua quimera.

Incluir es *esperar* de modo eminente a cada piba (esperar, dar el tiempo, prepararse para, desear, acomodar, cambiar todo, si hace falta). Porque todas las pibas son esperables. Y éste es un posicionamiento ineluctablemente político. De lo contrario, Lito va a seguir entrando a la escuela y va a seguir saliendo por la misma puerta -con un dolor renovado porque allí la gorda no lo espera-, hasta que deje de hacerlo, antes o después.

Naturalmente, me acuerdo de él, y después del Tito o de cualquier otro, por supuesto, de mi hermano. De todos los que se fueron. Es como si estuvieran aquí, a esta hora. Algunos me miran, otros me dicen cosas. Yo les sonrío y a veces les respondo. Sé que tarde o temprano iré tras ellos. (Conti, 1992: 19).

La inclusión deber ser un horizonte regulativo, un camino, una dirección que sin las transformaciones mencionadas no es más que un sueño, o una pesadilla.

Ahora bien, habiendo dilucidado con este bagaje conceptual su fisonomía, surgen algunas discusiones que retoman la cuestión inicial y que pueden condensarse en dos interrogantes: ¿es posible la inclusión educativa? De un lado, y, desde un ángulo que se antepone a lo instrumental, ¿es deseable la inclusión educativa?

“INCLUIR ES ESPERAR DE MODO EMINENTE A CADA PIBA (ESPERAR, DAR EL TIEMPO, PREPARARSE PARA, DESEAR, ACOMODAR, CAMBIAR TODO, SI HACE FALTA). PORQUE TODAS LAS PIBAS SON ESPERABLES. Y ÉSTE ES UN POSICIONAMIENTO INELUCTABLEMENTE POLÍTICO”.

Entonces, ¿la inclusión es posible? Esta pregunta nos invita a pensar en dos direcciones. Por un lado, identificar qué argumentos y representaciones articulan tanto las posiciones de las que la rechazan como las de la que la defienden. En efecto, las dudas en relación con sus modos de materialización se pueden reducir a la desconfianza acerca de las posibilidades de su instrumentación, en términos de infraestructura, formación docente, condiciones edilicias, entre otras. Por otra parte, debemos examinar los acuerdos y acciones necesarias para gestionar el pasaje de la inclusión desde una bandera abstracta a su emplazamiento en los territorios concretos, munido de los aparejos necesarios que la transformen en realidad. Debemos preguntarnos -quienes abogamos por la inclusión como posibilidad-, qué estamos dispuestas a hacer y a deshacer para llevarla a cabo desde los lugares que ocupamos; qué tipos de articulaciones y empresas colectivas nos comprometemos a abrazar; qué conflictos y consensos tramitaremos para darle entidad; qué tiempo vamos a dar y compartir.

Entonces, ¿la inclusión es deseable? Esta pregunta escarba más acá de lo técnico o lo instrumental de su consumación. Se instala en el orden del deseo y precede. Lejos de la unanimidad, las opiniones

fluctúan. En esta disparidad hay voces que ganan la escena señalando que la inclusión de todas no es deseable. No se pone en discusión su viabilidad. Antes bien, se proclama con vehemencia que “no todas las pibas son incluibles”. Ésta es la premisa central del argumento; luego, el razonamiento avanza lógicamente: llevar a éstas alumnas (no incluibles) a una escuela común es perjudicial tanto para ellas como para el resto (como asegura con ímpetu Esteban Levin, en la conferencia “Los niños del otro espejo”). Por ende, la conclusión se desprende por su peso propio: la inclusión no es deseable.

Sin embargo, es menester problematizar esta visión tan esparcida; hace falta, sobre todo, discutir los tres supuestos enmarañados sobre los que se asienta la tesis de la no deseabilidad. En efecto, es imperativo cuestionar 1) que la escuela –peninsular- es la única responsable de la inclusión de *ciertas* alumnas; 2) que la escuela que incluye es la escuela de siempre, la tradicional, pero con la única diferencia de abrir más las puertas; 3) que la inclusión depende de la presencia o ausencia de ciertas cualidades intrínsecas en ciertas niñas.

Efectivamente, este argumento se desmorona cuando desarmamos las premisas que lo sostienen. En rigor, son estas mismas premisas las que se socavan cuando el eje de análisis se corre hacia el prisma de la inclusión a la que adherimos.

Porque la inclusión se arma desde el encuadre de un modelo social –no patológico, individual- donde la escuela conversa y articula con su entorno; porque la escuela se repiensa con el propósito de disminuir o eliminar las barreras al aprendizaje o a la participación de todas; y porque, teniendo en cuenta esto y sin desconocer las particularidades de cada una de las pibas, la inclusión no se decide exclusivamente en las características de cada alumna, sino en la forma en que éstas interactúan con el dispositivo, con la constelación de expectativas que regulan el devenir escolar, como expone Ricardo Baquero (2000). En suma, antes de preguntarnos por la “*incluiridad*” de las pibas, nos preguntamos por el tipo de escuela y sistema que va a incluir.

Volvamos una vez más a la primera pregunta, la que Lito nos enrostró con crudeza. En lugar de intentar clausurarla con una respuesta rápida, habitemos la búsqueda que nos abre. Pensemos con hondura acerca de los sentidos últimos que tiene la educación a los que nos reenvía, en términos de sujetos que sean interlocutores válidos en el entramado social; de la construcción de una ciudadanía que viva la experiencia del otro que cada una somos; que discuta en serio cómo queremos *vivir juntos*.

La pregunta, entonces, no será tanto si la inclusión es posible o, si acordamos en que es deseable, qué ofrecemos para hacerla real. La pregunta incómoda, la pregunta que nos interpela y no nos deja iguales, es qué tipo de alumnas formamos, qué docentes somos y queremos ser, qué sociedad construimos si no lo intentamos.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. (2000). *Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual*. Extraído de Boggino, N. - Avedaño, F. (compiladores). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario. Pág. 11-21.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-CSIE.

Conti, H. (1992). "Como un león". En: *Con otra gente*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Echeíta Sarrionandia, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: NARCEA.

Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*. N 81 y 82.

García Olivo, P. (2005). El enigma de la docilidad.

Leire Darreche Urrutxi, A.; Fernández González, J.; Goicoechea Piedrola, J. (2010) Educación inclusiva. ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2015*. Buenos Aires.

Orwell, G. (2014). *Rebelión en la granja*. Mexico, D.F.: Ediciones del Tiempo.

Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, N° 327*, pp. 11-29.

Terigi, F. Perazza, R. Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar.

Educar en Ciudades. Estudios de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

Emilio López es Licenciado en Filosofía (UBA). Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía (UBA). Magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Actualmente se desempeña como profesor de las materias "Enseñanza para la diversidad", "Vulnerabilidad social: diversidad, igualdad, equidad", "Filosofía" y "Cultura y Sociedad", en institutos de formación superior y universitarios de CABA. También se desempeñó como docente de Lengua y Literatura en el Plan FinEs 2.

PALABRA, TEXTO E IMAGEN A TRAVÉS DE LA OBRA DE BEATRIX POTTER: UNA AUTORA POSIBLE PARA LA SALA

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

Se rescata la obra de la escritora inglesa Beatrix Potter, considerada como una de las primeras en romper con viejos cánones en las historias. Sus cuentos pueden ser leídos o narrados a los niños.

“Un clásico de la literatura, de la música, de las artes, de la filosofía, es para mí una forma significativa que nos lee más de lo que nosotros la leemos. No existe nada paradójico y mucho menos de místico que esa definición. El clásico nos interroga cada vez que lo abordamos... Un clásico nos preguntará ¿has comprendido? ¿Has vuelto a imaginar con seriedad? ¿Estás preparado para abordar las cuestiones, las potencialidades de ser el transformado y enriquecido que he planteado?” (Georges Steiner)

La cita de Steiner sirve para darle un marco a la obra de una escritora que se ha transformado en clásico. Y des pues de todo qué es un clásico sino un texto que se ha leído a lo largo del tiempo y que permanece en la memoria colectiva de los lectores, qué es un clásico sino esa obra que interpela al lector, que lo lleva a pensar(se) en lo que leyó (o releyó) pues un libro clásico nunca de ja de (re)leerse. Tanto las ilustraciones de la escritora inglesa Beatrix Potter (1866 - 1943) como sus cuentos son clásicos.

Su historia como escritora se inicia en el año 1893 cundo le escribe al hijo de su antigua institutriz llamado Noel Moore una carta en la cual, a través de palabras e imágenes narraba la historia de un conejo, Peter Rabbit. Los niños se iban motivando con sus historias pero ella no consiguió quien le editara la obra y la primera edición fue costeada por ella. Su éxito hizo que un editor le prestara atención a la obra y es así como en 1902 comienza a editarse de manera masiva.

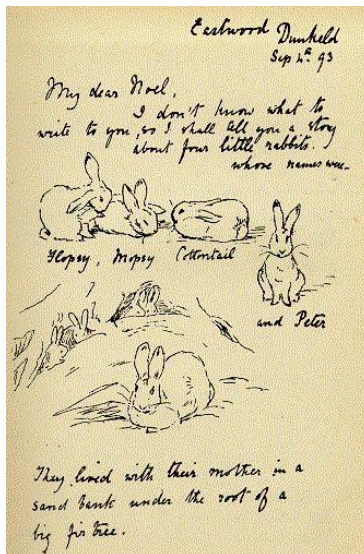
Cuando se piensa en escritoras de ruptura muchas veces se hace referencia al siglo XX. En realidad Potter fue una de las primeras en romper con viejos cánones en las historias y con la producción que estaban realizando muchos de sus contemporáneos. Se puede decir, sin temor al error, que es una autora moderna, creadora de un mundo distinto y que muestra una realidad viva. Si bien sus personajes son animales, las historias están alejadas de las fábulas y no pretenden enseñar nada sino mostrar la conducta de los personajes. Ellos son “políticamente incorrectos” y eso es lo novedoso. Por medio del lenguaje Potter logra que el lector se identifique con los personajes que muchas veces desobedecen a los adultos, que son capaces de ingresar en propiedades ajenas y cometen la travesura de robar alimentos pero que es capaz de escapar de todos los castigos, excepto de un fuerte dolor de estómago por haber comido mucho:

"Lamento decir que Perico⁸² se sintió algo indispuerto aquella noche.

Su madre lo acostó, le preparó una infusión de manzanilla amarga... ¡y se la hizo tomar al pobre Perico!

"Una cucharada sopera antes de acostarse", tal como decía el médico.

En cambio, sus hermanas Pelusa, Pitusa y Colita de Algodón cenaron tan ricamente: sopas de leche con pan y, de postre, zarzamoras". (Potter, 2013: 20).



⁸² Es el nombre con el que se lo conoce en español.

Hay una lógica de las acciones en la obra y una constante al final de muchos de los cuentos: los animales terminan despojados de sus ropas. Se lo puede ver a Peter con su hermosa chaqueta azul que pierde en el huerto del tío Gregorio, el lugar en el que había muerto su padre. Sus historias gustaban tanto que llegó a vender cerca de 45.000.000 de copias.

La propia autora dijo: "Creo que escribo cuidadosamente porque disfruto escribiendo y me hace gracia imponerme ese esfuerzo. Escribo para agradarme a mí misma". Ese disfrute se lo puede observar al ver los paisajes, las expresiones de cada uno de los animales, al observar que en cada palabra o imagen hay ternura y amor.

"...ES UNA AUTORA MODERNA, CREADORA DE UN MUNDO DISTINTO Y QUE MUESTRA UNA REALIDAD VIVA".

Su obra en la sala

Los cuentos de Beatrix Potter pueden ser leídos, narrados o disfrutados por medio de una serie de cortometrajes que se encuentran disponibles en www.youtube.com. Ninguna de las opciones invalida a las otras y tal vez sea interesante hacer uso de las tres para disfrutarla a pleno y poder aprehenderla desde diversos sentidos. Si se opta por el visionado de alguno de sus cuentos por medio de las películas hay que pensar en algunas cuestiones didácticas que deben estar presentes:

- Presentarles a los niños lo que van a ver
- Proyectar el cortometraje en un espacio cómodo, que no existan interrupciones de nadie de afuera y que – de ser posible – el lugar se parezca a un cine.
- El docente debe ir acompañando la proyección con algún comentario, con un análisis no solo sobre lo que va pasando sino sobre la música que aparece o sobre las imágenes.
- Una vez terminada la película se deben evitar preguntas vinculadas con la recuperación de lo que se vio sino que es interesante llevarlos hacia el plano del placer y de aquellos que les gustó de lo que acaban de ver.

Si se elige leer o narrar hay que tener en cuenta que la imagen debe formar parte de un momento posterior para buscar que los niños se imaginen cada uno de los personajes y las acciones que irán escuchando. Lo importante es primero escuchar para imaginar y recién después mirar. Para la lectura, aunque suene obvio, lo primero es que el docente practique el texto en voz alta muchas veces y que sea realmente una lectura expresiva. Usar distintas entonaciones, respetar los signos, imitar las voces de los personajes y su manera de

hablar hará que los niños se motiven. Como sostienen Ortiz y Zaina (2016: 77) “leer un libro frente a los chicos implica relacionarlos placenteramente con un portador de texto muy significativo para ellos. La actitud lectura del docente, su posición corporal, su concentración en la letra escrita, el desplazamiento de la mirada y el volteo de las páginas, pueden parecer hechos muy simples; sin embargo, estarán brindando un modelo lector muy importante para favorecer en los chicos su encuentro con los libros”.

Comenzará la lectura presentando el cuento y el libro desde el que va a leer pues el contacto con el portador es importante para continuar familiarizando al niño con el mundo de la cultura letrada.

“SI BIEN SUS PERSONAJES SON ANIMALES, LAS HISTORIAS ESTÁN ALEJADAS DE LAS FÁBULAS Y NO PRETENDEN ENSEÑAR NADA SINO MOSTRAR LA CONDUCTA DE LOS PERSONAJES. ELLOS SON “POLÍTICAMENTE INCORRECTOS” Y ESO ES LO NOVEDOSO”.

Por último, también estos cuentos pueden ser narrados. Ellos cumplen con las características que señaló Marta Salotti, una de las precursoras del nivel inicial que deben tener los textos para el Jardín

de infantes: brevedad, sencillez, ternura, gracia y belleza. Para narrar hay que considerar algunas cuestiones básicas:

- El maestro narrará sentado y deberá cautivar a través de la palabra. Es él quien le presta la voz al texto para que se materialice, para que cobre vida, para que sea escuchado. Como escribió Pastoriza de Etchebarne (1994) el narrador debe olvidarse de su lucimiento personal entregándose a darles vida a los personajes para que quienes lo escuchen lo puedan disfrutar.
- Se podrá optar por hacerlo en el salón o al aire libre. Tal vez narrar alguno de estos cuentos en el exterior significaría poner a los niños en contacto con la naturaleza que es la protagonista de la obra de Potter. Los niños estarán sentados y escucharán atentos la historia.
- En caso de que se narre en la sala se recomienda poner en la puerta un cartel que diga “Estamos narrando” para que nadie interrumpa ese momento único de entrega que es el de la narración.
- Se usará alguna fórmula de inicio y de cierre pero deben evitarse las que no son propias de este tipo de cuento (por ejemplo las de los cuentos maravillosos).

Cualquiera sea la opción, lo central debe ser el texto y luego la imagen. No debe prescindirse de ella en ningún momento aunque se la deje para un segundo momento a excepción de que se decida usar el kamishibai (o teatro de palabras) donde se irán presentando las imágenes a medida que avanza la historia.

Para cerrar

Según relata Bettina Hurlimann (1982) durante la Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) los niños de las ciudades inglesas que marchaban a la evacuación campesina llevaban entre sus objetos más queridos a Peter Rabbit.

Hoy tal vez muchos se dejen su obra de lado bajo la seducción de autores del siglo XXI que posiblemente poco sepan de la infancia. Hay que volver a la obra de Beatrix Potter porque sus historias son eternas y nuevas al mismo tiempo y como dice Ana María Machado (2003: 27) “no tiene fecha de expiración, ni pérdida de garantía”.

Todos los personajes pueden hacer su aparición en la sala para el disfrute de los niños y que seguir haciendo que un clásico siga siendo clásico.

Referencias bibliográficas

HURLIMANN, Bettina (1982) *Tres siglos de Literatura Infantil Europea*, Barcelona: Juventud.

MACHADO, Ana María (2003) *Clásicos, niños y jóvenes*, Bogotá: Norma.

ORTIZ, Beatriz y ZAINA, Alicia (2016) *Literatura en el jardín de infantes. Criterios y propuestas para la acción*, Rosario: Homo Sapiens.

PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora (1994) *El arte de narrar. Un oficio olvidado*, Buenos Aires: Guadalupe.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

POTTER, Beatrix (2013) *Cuentos completos*, China: Beascoa.

STEINER, George (1998) *Errata, el examen de una vida*,
Barcelona: Siruela.

Marcelo Bianchi Bustos es Especialista Superior en Literatura Infantil y Juvenil (Instituto SUMMA – Fundación Sallottiana), Doctorando en Educación (UNTREF / UNLA / UNSAM), Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación (Universidad CAECE), Especialista en Investigación Educativa (Universidad Nacional del Comahue), Especialista en Educación (Universidad de San Andrés), Especialista en Educación de Adolescentes y Adultos (Instituto de la Unión Docentes Argentinos), Experto Universitario en Implementación de Proyectos de Lectura (UTN). Fue Becario del Fondo Nacional de las Artes. Se desempeña como Profesor de Literatura para Niños en el Instituto Superior del Profesorado en Educación Inicial Sara C. de Eccleston y como Prof. Asociado del Departamento de Literatura de la Universidad Argentina J. F. Kennedy, a cargo de la cátedra de Semiología. Miembro del Comité de Doctorado de la Universidad de Palermo.

■ HELMUT DITSCH | PINTURA
ARGENTINA | REALISMO VIVENCIAL

EL AMIGO DE LOS CHICOS

●●● POR: AMALIA VAN AKEN

El 30 de junio pasado, justo para el cierre del cuatrimestre, Helmut Ditsch nos visitó en nuestra institución. Ese día, frío pero soleado (como aludiendo al clima que se percibe en sus cuadros) este reconocido pintor argentino dio una charla para la comunidad del ISPEI Sara C. de Eccleston en la que hizo un amplio recorrido por su historia y su experiencia de vida: el trabajo con niños en su juventud; reflexiones filosóficas acerca de nuestra existencia y del universo; la observación de la naturaleza a través de su práctica como escalador -y lo que esto le permitió después en el trabajo plástico... ¡Hasta hablar del arte de Messi en el fútbol y del de Charly García en la música!



Helmut delante de su obra "Punto de no retorno" (óleo sobre tela, 150 x 600cm, 2001)

"Si algo en el fondo de ti te dice: 'tú no eres pintor', es entonces cuando hace falta pintar, viejo, y esta voz se callará, pero solamente por este medio; aquel que sintiendo esto se va a casa de sus amigos y les cuenta sus penas; pierde un poco de su energía, un poco de lo que mejor lleva dentro. Sólo pueden ser tus amigos aquellos que también luchan contra esto, aquellos que por el ejemplo de su propia actividad estimulen lo que hay de activo en ti. Es preciso ponerse a la tarea con un aplomo, con una cierta conciencia de que lo que se hace es conforme a la razón, así como el labriego guía su carreta o como nuestro amigo que, en mi pequeño croquis, rastrilla su campo, y lo rastrilla él mismo. Si no se tiene caballo, uno mismo es el propio caballo, y esto es lo que una multitud de personas hacen aquí.

Hay una frase de Gustavo Doré que yo he encontrado siempre muy bella: 'Tengo la paciencia de un buey'. Yo veo dentro de ella a la vez algo bueno, una cierta honestidad resuelta; en fin, esta frase contiene muchas cosas: es una verdadera frase de artista. Cuando se piensa en personas en las cuales el espíritu concibe cosas de este género, me parece que los razonamientos que sólo asoman en boca de los marchands de cuadros, a propósito de 'artistas dotados', no son más que un horrible graznido de cuervo. 'Tengo paciencia', qué sereno es esto, qué digno; tal vez no se diría si precisamente no hubiera todos estos graznidos de cuervos.

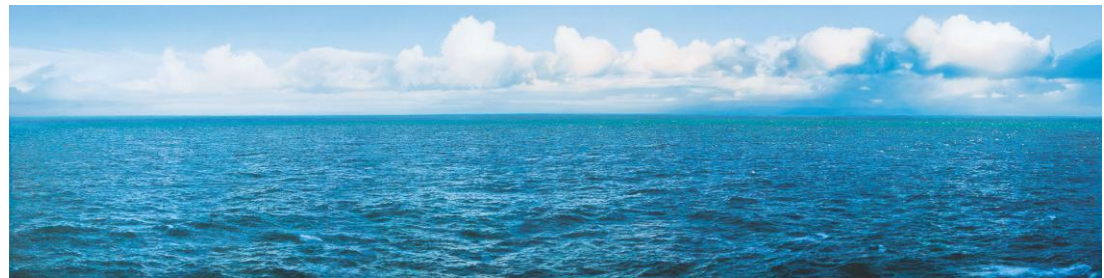
Yo no soy un artista –qué grosero es esto-, incluso pensándolo de sí mismo – ¿será posible no tener paciencia, no aprender de la naturaleza a tenerla, a tener paciencia viendo cómo aparece silenciosamente el trigo, crecer las cosas? -¿será posible valorarse como una cosa tan absolutamente muerta, que hasta se llegue a pensar que ni siquiera se puede crecer más? ¿Pensaría alguien, por ventura, en contrariar intencionalmente su desarrollo? Digo esto para hacer ver cuán tonto encuentro el hablar de artistas dotados o no dotados. Pero si se quiere crecer, es preciso hundirse en la tierra. Te digo pues: plántate en la tierra de Drenthe y germinarás; no te seques en el empedrado. Hay plantas que crecen en las ciudades, me dirás; sea, pero tú eres trigo, y tu lugar está en un campo de trigo... No pienso decirte nada nuevo, en lo más mínimo; te pido tan sólo que no vayas al encuentro de ideas mejores que las que ya llevas dentro.”
Vincent Van Gogh, *Cartas a Théo Drenthe, 1883*

Helmut nació en Villa Ballester en 1962 en el seno de una familia trabajadora. Perdió de niño a su mamá y ese proceso de dolor formó parte de su avocación a la pintura y del deseo de buscar algo un poco más allá, que lo llevó a practicar el montañismo.

A pesar de que se graduó en la Academia de Bellas Artes de Viena él se considera autodidacta.

Reside en Europa desde los veintidós años y actualmente vive en Vaduz, principado de Liechtenstein.

Aunque ya no realiza cuadros monumentales, es conocido sobre todo por sus pinturas de gran formato, entre las que se encuentran *El mar II* y *Cosmigonón*, vendidas en 2010 y 2016, respectivamente, en cifras altísimas, imponiendo un récord de venta para la pintura argentina. (1)



El mar II (óleo sobre tela, 150 x 600 cm, 2005)



Cosmigonón (óleo sobre tela, 273 x 730cm, 2002)

Una empresa de sueños

“Yo estaba en mi mundo, pintaba y hacía deporte, y se me acercaban: 5 años tenían. Y yo me derretía por esos pequeños seres que tenían una frecuencia muy similar a la mía (yo tenía veintidós años). Era un grupo de cuatro o cinco que eran mis amigos. Me veían como a un héroe porque había subido al Aconcagua y pintaba temas muy legibles para ellos. Eran mundos oníricos. Yo pintaba tal vez el mundo de ellos, pero yo estaba también en ese mundo evidentemente, y esa frecuencia en la que yo estaba ellos la percibían.”(2)

Esa frecuencia o “ventana” a la que refiere Helmut y que tienen los niños naturalmente hasta cierta edad, que se vincula a un “estado puro” y de absoluta conciencia donde ya somos quienes somos pero al mismo tiempo no nos avergonzamos de eso ni lo reprimimos, se cierra luego hacia la pubertad y, muchas veces, no vuelve a abrirse. En el caso de los artistas (al menos en el suyo), esa ventana volvió a abrirse: de allí que pueda vibrar en la misma frecuencia que los niños y niñas de cuatro y cinco años.

¿Pero cómo puede volver a abrirse esa ventana en la que todo es posible? Uno de los caminos sería trabajar para que nunca se cierre, aunque Helmut señala que en la pubertad es necesario ese “autismo” con el mundo, es necesario que la

ventana se cierre para nuestro proceso de aprendizaje, para “entrenar nuestra fuerza de voluntad”. El camino entonces sería dejándose llevar por los sueños y la pasión, a través de los métodos lúdicos, primero, y luego del arte, que en su caso lo llevaron a escalar, a pintar, a tocar el piano: *“El baile, la música, el canto, la poesía, te hacen volver a ese estado puro de humanidad que te permite superar la condición humana y convertirte en eso suprahumano de lo que habla Nietzsche.”* (2)

Es por eso que suele pasarle, en cualquier lugar de Europa donde, asegura, nadie lo conoce, que un niño o una niña de repente le salga al paso y, con los brazos en jarra, lo salude con cierto reproche, como si él hubiese estado a punto de pasarlo o pasarla por alto: *“Porque los niños hoy me siguen reconociendo, los de cinco años, y se presentan: dicen “Acá estoy”. Nunca nos vimos antes pero me reconocen, reconocen la frecuencia que tengo abierta. Y hoy me planteo - y por eso lo charlo con ustedes- porque no sé si es que tomé conciencia cuando hice esa experiencia: no era maestro jardinero, era el amigo de ellos, el mejor amigo. Y ellos eran mis mejores amigos. Éramos una banda, éramos una empresa de sueños. Como estábamos juntos sabíamos que todo estaba bien. Ni la academia ni la universidad me pudieron dar tanto como esa experiencia con los niños, que me permitió reflejarme en ellos. Me quería quedar con esa frecuencia de un niño de cinco años, porque sabía que ahí yo iba a poder ser toda mi vida héroe, o toda mi vida doncella; y esa vibración feliz la iba a poder mantener independientemente de lo que pasara: de las tragedias, de los golpes, de las frustraciones.”* (2)

“Vos pintás ventanas”

La misma semana que nos visitó en nuestro profesorado, el 27 de junio Helmut inauguró su cátedra en la Universidad de San Martín, dando por la mañana una conferencia a un privilegiado auditorio en el Teatro Tornavía, y por la tarde dando una charla y un concierto con veinticinco músicos en la carpa

del Campus Miguelete (3). En esa conferencia Helmut se detuvo sobretodo en temas relacionados con el mundo del arte, así como también sobre su proceso creativo, que a veces le implica meses enteros de entrega a la obra durante los cuales dormirá y comerá poco; y casi no saldrá de su atelier.

En la conferencia se encontraban expuestas algunas de sus obras, y los que estuvimos allí pudimos vivenciar una experiencia estética diferente a la producida por las imágenes que habíamos observado hasta entonces. ¿Podríamos definir que su estilo es hiperrealista? Cualquier espectador que vea una reproducción de su obra podría decir que parece una fotografía. Pero frente a la obra original sucede algo más. Hay un "estar ahí", imposible de reproducir con una fotografía ampliada.

“CUALQUIER ESPECTADOR QUE VEA UNA REPRODUCCIÓN DE SU OBRA PODRÍA DECIR QUE PARECE UNA FOTOGRAFÍA. PERO FRENTE A LA OBRA ORIGINAL SUCEDE ALGO MÁS”.

¿Y qué es ese "algo más"? El pintor describe sus paisajes como "paisajes internos". Expresiones de su yo interior que surgen después de la observación y un profundo conocimiento sobre esa montaña, ese glaciar. Pudo pintar el Aconcagua después de diez años de haberlo escalado por primera vez, porque necesitaba poder verlo con distancia, comprenderlo después de haberlo transitado.

Una vez, en una exposición en Mar del Plata, dos nenas de cinco años se acercaron a Helmut y le expresaron: "Vos pintás ventanas". Según él, fue una de las mejores definiciones que le han dado a su pintura. (4)

Dice Wikipedia acerca de su estilo: "Los críticos definen que sólo mediante la reflexión y el trabajo a fondo de las percepciones, se alcanza ese impacto sublime que produce la obra de Ditsch. Justamente, la identificación de su arte siempre ha sido también motivo de polémicas para los especialistas. Han intentado referenciarlo dentro del hiperrealismo, sin embargo, actualmente, en Europa, comenzaron a denominar a su obra Realismo Vivencial, aduciendo a que **la obra de Ditsch no se somete a ninguna concepción pictórica, ni naturalista, ni realista, sino que nace de la experiencia vitalista y mística de la naturaleza.**"(5)

Porque para Helmut la naturaleza no es sólo el placer de su contemplación sino también la toma de conciencia de lo que somos frente a la grandeza del universo: "Toda la estética de la naturaleza es, desde mi punto de vista, una ley cósmica fundamental para asegurar la evolución de la vida. Y así como la flor no está para decorar la vida de las abejas, las montañas, los paisajes no están para decorar nuestra vida. Tienen la misma función de seducirnos, primero por un tema de selección natural: asegurarse de la evolución de la especie humana y, en otro plano, de la evolución espiritual." (2)

"Arte de terapia intensiva"

En la Academia de Bellas Artes de Viena, donde estudió, conoció a algunos de los representantes del accionismo vienés (Otto Muehl y Hermann Nitsch, entre otros), que en su manifiesto se declaraban como los últimos pintores. *"Rompiéron con todo. Después, sólo cabía un arte conceptual. Por eso, disparé para el lado contrario. Para mí el arte es amor. El arte especulativo es inhumano. No aparecen el amor ni la belleza. Y yo quería pintar para el pequeño hombre, el común de la gente, y buscar lo esencial para los seres humanos. ¿Cuál es la añoranza que late en los corazones? A eso fui. Mi mar es el mar de todos. Mi desierto, el desierto de todos. Y lo veo cuando la gente se emociona delante de mis glaciares, y llora sin saber por qué. Se redescubren ellos en algo muy profundo que yo sé que tengo que buscar, abriéndome emocionalmente".* (6)

El arte especulativo se esconde detrás de la máscara de la posmodernidad -que define una multiplicidad de estilos, una interdisciplinariedad, lo que no tiene una forma determinada, lo que está, de algún modo, vaciado de significación- y se rige por las leyes de oferta y demanda en un sistema que es, específicamente, financiero, y no artístico en sí mismo. A ese sistema lo llama "arte de terapia intensiva":

"Es un arte que no funciona si no tiene todo un sistema artificial que lo mantiene con vida: el museo, los curadores, los críticos, el establishment y la gente rica que se invita a los vernissages. El verdadero talento está en hacer vibrar a la gente y no necesita del intermediario para funcionar. El arte no es mercancía; es un arma de movilización y evolución humana. Por eso se lo intenta controlar a través de un sistema que impone condiciones y un lenguaje excluyente de lo popular. Porque el pueblo reacciona de forma intuitiva. Entonces hay una acción deliberada para impedir el contacto entre la gente y el arte." (4)

Helmut critica profundamente ese mercado que comercia con formas vacías que no tienen la potencia para permanecer en el tiempo. Además de que se trata de un arte que no llega al pueblo, que queda flotando en las élites especializadas, en el cerrado y pequeño mercado del arte.

Cuando, en nuestra institución, abrió el micrófono para preguntas, le contamos que habíamos pensado las clásicas preguntas acerca de cómo fue su formación, quiénes fueron sus referentes, etc. Pero sabíamos que la charla nos abría a nuevos interrogantes. Sin embargo nos contestó: **"A mí me motiva la enfermera que va todos los días a trabajar, o los trapitos que están todos los días por una moneda... esas cosas me conmueven. Me motivan a hacer algo de eso, a contar una historia."** (2)

"HELMUT CRITICA PROFUNDAMENTE ESE MERCADO QUE COMERCIA CON FORMAS VACÍAS QUE NO TIENEN LA POTENCIA PARA PERMANECER EN EL TIEMPO".

Referencias:

(1) http://www.clarin.com/sociedad/Record-argentino-cuadro-Perito-Moreno_0_1545445955.html

(2) Charla de Helmut Ditsch en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" el 30 de junio de 2016.

(3) <http://noticias.unsam.edu.ar/2016/06/28/helmut-ditsch-inauguro-su-catedra-en-la-unsam/>

(4) <http://noticias.unsam.edu.ar/2012/10/23/helmut-ditsch-quiero-compartir-con-mi-ciudad-el-triunfo-del-arte/>

(5) https://es.wikipedia.org/wiki/Helmut_Ditsch

(6) <http://www.lanacion.com.ar/1912368-el-argentino-del-record-helmut-ditsch-y-su-glaciar-millonario>

Sitio oficial de Helmut Ditsch: www.helmut-ditsch.com

Amalia Van Aken es Profesora y Licenciada en Artes (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y bailarina de danza Butoh. Actualmente está realizando la carrera de Licenciatura en Artes Visuales (UNA) y cursando el postítulo de Especialización en Enseñanza de Literatura y Escritura (INFD, Nuestra Escuela). Es docente en el ISPEI Sara C. de Eccleston de la asignatura "Arte, Cultura y Educación" y en el IES N°1 Alicia Moreau de Justo, donde dicta "Taller de Análisis de la Imagen" y el seminario "La Literatura en el Cine".



LA VIDA SOCIAL Y LA LOCOMOCIÓN DE LAS HORMIGAS Y LAS ABEJAS

●●● POR: GRACIELA PAULIC, CLAUDIA PAPAYANNIS, LUCÍA COSTANZI, VIVIANA PETRAROIA, CANDELA RAFFAELLI, PAULA ROCCO Y KAREN ZIEGLER

La siguiente experiencia fue realizada por un grupo de alumnas del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” en el marco de Taller N° 5 “Diseño, Puesta en Marcha de Proyectos y Evaluación”. Esta instancia de prácticas estuvo coordinada por la profesora Graciela Paulic y asesorada por la profesora Claudia Papayannis (especialista del área de Ciencias Naturales). El proyecto denominado “La vida social y la locomoción de las hormigas y las abejas”, se desarrolló durante el 1º cuatrimestre del año 2016 en el Jardín de Infancia Mitre en la sala cuatro, de tres años.

Nuestro proyecto, estuvo basado en torno al área de Ciencias Naturales, la cual tiene como objeto de estudio el ambiente.

Hemos tomado algunas ideas de la pedagogía de Reggio Emilia, fundada por Loris Malaguzzi:

“El enfoque Reggio Emilia es una propuesta educativa que brinda la posibilidad de ver al niño como un ser lleno de potencialidades, capaz de crear y construir su aprendizaje, sólo hay que brindarle el ambiente propicio para que éstas se desarrollen.” (Correa y Estrella, 2011:10)

Nos planteamos atender a los intereses del niño, quien explora descubre y se expresa de diferentes maneras siendo protagonista de su propio aprendizaje.

El ambiente es concebido como partícipe del proyecto pedagógico, como educador en sí mismo. (Hoyuelos, 2005). No pensamos solamente en el ambiente del aula, dentro del enfoque reggiano se trata de algo más: amoblar, distribuir, utilizar elementos que faciliten el aprendizaje no sólo porque se “siente bien”, sino porque encuentra útiles los objetos que se encuentran en su salón (Correa y Estrella 2011). Se intenta brindar al niño un espacio en el cual se sienta a gusto, en el que pueda relacionarse con otros niños y con adultos, en el que pueda expresarse de la manera más creativa sin que se limite su imaginación.

En este enfoque surgió la idea de incorporar como nuevo material las mesas de luz. Su finalidad es el trabajo con la luz y la sombra al explorar sobre una superficie iluminada.

En el presente relato, explicaremos en primer lugar el diseño y la planificación de la propuesta, luego ilustraremos algunas fotografías de distintas situaciones ocurridas durante las implementaciones, para finalizar con nuestra conclusión de la experiencia.

Fundamentación:

La propuesta se pensó teniendo en cuenta el ambiente externo donde se pudieron observar los dos insectos a indagar.

Nos pareció pertinente que los niños observaran directamente las abejas y hormigas que en los árboles y en el parque. Llevamos a cabo diversas actividades donde brindamos diversas fuentes para buscar información, tales como libros, segmentos de documentales, escenas cinematográficas, revistas e imágenes. Asimismo, incluimos las TIC, utilizándolas desde una perspectiva crítica y responsable. Para ello seleccionamos videos, imágenes fotográficas reales de ambos insectos, el uso de las tablets para el registro fotográfico de las hormigas y abejas, el retroproyector, las mesas de luz y la computadora.

Consideramos de suma importancia que los niños entren en contacto y aprendan a través del juego. Por lo cual, en la

propuesta incluimos actividades tanto de juego dramático como de juego-trabajo.

Para ello ambientamos la sala en una colmena y en un hormiguero y los niños eligieron si deseaban tomar el rol de hormigas o abejas. A través de este juego de roles, los niños pusieron en juego los saberes que fueron adquiriendo sobre el comportamiento de ambos insectos.

Para el juego-trabajo planteamos una propuesta los siguientes sectores: biblioteca con libros, revistas e imágenes sobre hormigas y abejas; el de plástica con marcadores negros y hojas de acetato transparente y el retroproyector, el de juegos tranquilos/juegos de mesa con memotest y rompecabezas y por último el sector de ciencias con imágenes, lupas, mesa de luz, tierra, ramitas, etcétera.

En cuanto a esto último, en el marco teórico planteamos la relevancia de la existencia de un rincón de ciencias, que promueva nuevos aprendizajes mediante preguntas y situaciones variadas. Creímos interesante, incluir la creación de un rincón de ciencias, ya que la sala en donde implementamos estas propuestas aún no poseía uno, y a nuestro parecer era una oportunidad interesante para que una vez finalizada nuestra secuencia, pudieran seguir indagando, experimentando y aprendiendo acerca del ambiente socio-natural que los rodea.

Contenidos:

- Indagación de algunas características de las hormigas y las abejas: tipos de individuos, anatomía, locomoción, hábitat, comunicación, alimentación.
- Acercamiento a la comparación sobre la vida social y la locomoción de las hormigas y abejas.
- Metamorfosis de hormigas y abejas.

- Importancia de la vida de las abejas en la vida del hombre: polinización.

Objetivos:

Que los niños logren:

- Conocer y ampliar sus saberes acerca de las hormigas y las abejas.
- Reconocer algunas de las similitudes y diferencias entre las hormigas y las abejas: tipos de hormigas/abejas, alimentación, hábitat, comunicación y locomoción
- Utilizar la observación y la exploración para recabar información sobre las hormigas y las abejas.

Propósitos:

- Transmitir interés y curiosidad a los alumnos acerca de las hormigas y las abejas.
- Incentivar a los niños para que utilicen la observación, la exploración y la búsqueda de información a través de imágenes, libros, revistas, videos, etc.

para recabar información que les permita saber más sobre el tema.

- Lograr el interés por las actividades propuestas, basadas en el recorte seleccionado.
- Construir el sector de ciencias para que con éste los niños puedan investigar y experimentar, teniendo un primer acercamiento con el descubrimiento científico.

Actividad N°1: ¿Qué son las abejas y las hormigas? ¿Cuánto sabemos sobre ellas?

-Materiales: proyector, imágenes reales de hormigas y abejas de 10x10 cm. computadora, videos, imágenes digitalizadas.

Inicio:

La implementadora convocó al grupo y generó un clima de intercambio indagando los saberes previos de los niños respecto a qué saben de abejas y hormigas. Luego, los invitó a que observen y aprecien unas imágenes de ambos insectos, las cuales previamente habían sido distribuidas en las mesas por la ayudante pedagógica. Imágenes de cada insecto, de un tamaño de 10 x 10.



Desarrollo:

Una vez que los niños habían comenzado a observar las imágenes, tanto la implementadora como la pareja pedagógica, fueron interviniendo en cada grupo para escuchar los comentarios que realizaban los niños y poder registrarlos, escribiéndolos en un cuaderno.

Luego de haber pasado por todos los grupos y de haber brindado un tiempo adecuado para que pudiesen conversar entre ellos y compartir su opinión, la implementadora y la ayudante pedagógica los convocaron, tal como lo habían hecho en el inicio

de la actividad. Una vez que todos se reunieron, la implementadora comenzó a contarles al grupo total lo que había registrado de lo que expresaban los niños. A su vez, cada niño tuvo lugar para opinar y contar a los demás qué es lo que habían observado y qué pensaban respecto a eso. Además, la implementadora fue realizando algunas preguntas durante el intercambio tales como, *¿Qué vieron en las imágenes? ¿Qué creen que son las abejas y las hormigas?, ¿Saben en donde viven?, ¿Saben de qué se alimentan las abejas y las hormigas?, ¿Saben si vuelan, caminan o hacen las dos cosas?, ¿Creen que son parecidas? ¿Vieron alguna vez una abeja? ¿Una hormiga? ¿A dónde?* Esto mismo lo fue haciendo a medida que mostraba las imágenes que observaron los niños, para poder verlas nuevamente entre todos.

Una vez finalizada la puesta en común, la implementadora les dijo: *“Bueno lo que estuvimos hablando recién es todo lo que saben ustedes sobre las hormigas y las abejas... Ahora yo les quiero contar algunas de las cosas interesantes que sé sobre estos insectos”*. Entonces la implementadora comenzó a dar uso al proyector para observar videos e imágenes de estos insectos con los niños. Principalmente nos centramos en los tipos de hormigas y abejas que existen, el hábitat en el que viven y un primer acercamiento sobre sus respectivas morfologías.



Cierre:

La implementadora les comentó a los niños: *“Bueno hoy ya estuvimos aprendiendo bastante... ¿Qué les parece si otro día seguimos? Tenemos muchas cosas más que contarles sobre estos insectos que a mí me impresionaron muchísimo. Me parece que la próxima vamos a ver más cosas interesantes sobre las hormigas.”*

Actividad N°2: Salimos al parque con lupas a observar a las hormigas y hacemos recorridos en las mesas de luz.

-Materiales: lupas, tablets, arena, mesas de luz, hormigas pequeñas de papel.



Inicio:

Les contamos a los niños que saldrían al parque para intentar ver hormigas y hormigueros, que nosotras ya estuvimos investigando y sabemos en dónde podemos encontrarlos. Mostramos las lupas y las tablets, introduciendo ambas herramientas, preguntando si imaginaban para qué utilizar cada una y explicando brevemente el uso que les darán.

Desarrollo:

La implementadora junto con la ayudante pedagógica guió al grupo al parque. Primero les propusimos observar las hormigas, ver dónde se encontraban, cómo se movían, qué hacían, hacia dónde se dirigían, etc. Luego buscamos hormigueros y caminos que hayan realizado. La implementadora les ofreció a los niños las tablets para que pudiesen fotografiar y capturar momentos de la investigación. Se repartió una tablet cada dos niños. Les propusimos buscar en el parque pequeñas ramas para utilizar con las mesas de luz (Finalmente no las utilizamos porque las ramas podían rayar el acrílico de las mesas. De todas maneras, las dejamos en el sector de ciencias).

Al volver a ingresar a la sala, las mesas de luz ya estaban preparadas. La implementadora convocó al grupo alrededor de cada una de ellas, para poder explicar y observar junto a ellos lo que es, cómo era y cuál era su función. También teníamos preparada arena, la cual con ayuda de los niños, esparcimos sobre las mismas. Se les propuso dibujar con los dedos recorridos, caminos de hormigas, tales como los que observaron o como vieron en las imágenes de la primera actividad. Luego de un tiempo prudencial, se repartió a cada mesa unas hormigas pequeñas de papel para que las pudiesen introducir en los caminos hechos.



Cierre:

Una vez que todos tuvieron tiempo para explorar y jugar sobre las mesas de luz, la implementadora les dijo: *“Esta vez estuvimos viendo algunas características de las hormigas. La próxima les voy a contar muchas cosas más, pero de las abejas... para que vayamos investigando y sabiendo cada vez un poco más de estos insectos.”*

Actividad N°3: Abejas: metamorfosis,

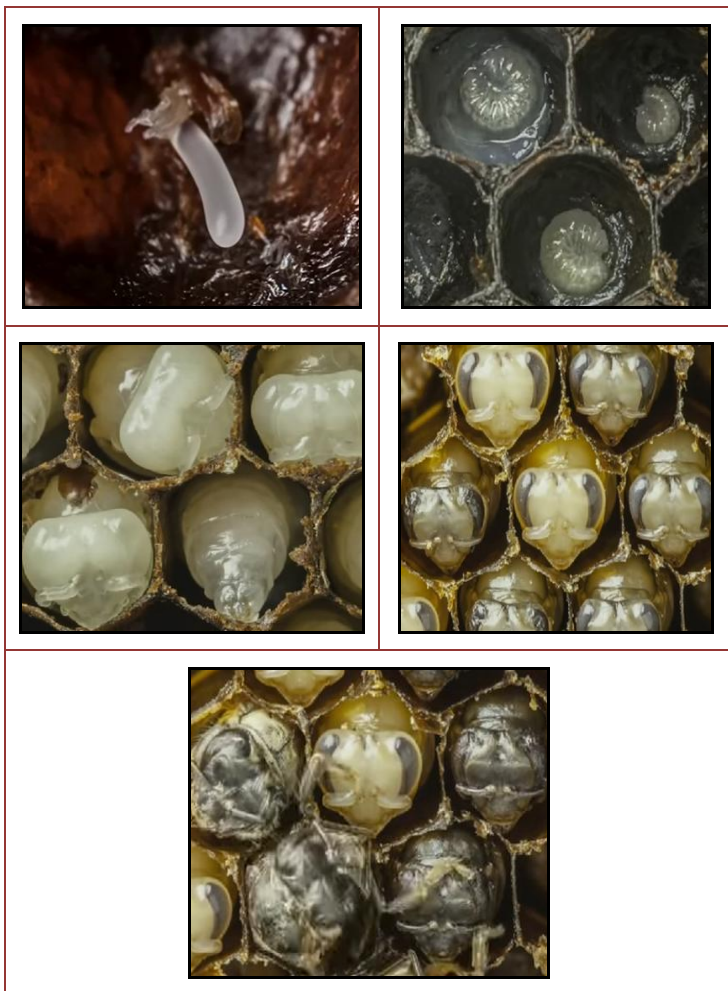
locomoción, alimentación.

-Materiales: Imágenes de la metamorfosis de la abeja y de la hormiga, videos, computadora, proyector, pan y miel.

Inicio:

La implementadora convocó al grupo en el sector próximo al pizarrón. Les mostró imágenes referidas a la metamorfosis de las hormigas y les fue preguntando que pensaban que era eso que observan. Les contó que, esas imágenes muestran los cambios que sufre la hormiga antes de nacer y luego realizó lo mismo pero con la metamorfosis de la abeja.





Desarrollo:

La implementadora les propuso a los niños que cada uno se busque una silla para poder sentarse y ver unos videos. Con ayuda de la pareja pedagógica se formó una ronda con las sillas para que todos puedan ver correctamente los videos y se dejó un espacio en el medio para la luz del proyector.

Videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=9HpztPdNuWQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=ldLwdNJdnbk>

Luego de observar los videos, la implementadora les dijo que se sienten en las sillas próximas a las mesas y con ayuda de la pareja pedagógica fueron repartiendo un pan con miel a cada niño para que pudiesen probar.

Cierre:

Para finalizar la implementadora les comentó a los niños: *“¡Qué interesante todo lo que aprendimos de las abejas hoy! Espero que les haya gustado la miel. Otro día vamos a seguir conociendo a estos asombrosos insectos...”*

Actividad N°4: Juego - trabajo

abejas y las hormigas, imágenes de hormigueros y colmenas que ya estuvieron observando en las otras propuestas.



Inicio:

Para dar comienzo a la actividad la implementadora convocó a los niños, les contó que en las mesas había varios sectores armados y que cada uno podía elegir a cual deseaba ir.

Se les explicó que cada sector tenía materiales específicos y que todos iban a contar con el tiempo y la oportunidad de estar en cada uno de los mismos.

Dentro de la sala se encontraban los siguientes sectores:

●**Biblioteca:** En este sector había libros, libros de imágenes, revistas con información relacionada con las

●**Juegos tranquilos:** Los materiales que brindamos en este sector permitieron a los niños y niñas jugar al “memotest” con sus compañeros, (fueron confeccionados con imágenes reales relacionadas a las abejas y las hormigas de 10 piezas, es decir 5 pares) y rompecabezas, los cuales tenían la imagen en blanco y negro en la parte inferior para que pudiesen superponer las piezas.



•**Rincón de ciencias:** imágenes reales plastificadas de hormigas y abejas, lupas, tierra, palitos para poder realizar recorridos de las hormigas sobre fuentes de telgopor, ramitas y palitos recolectados en la actividad anterior.



•**Sector de artes visuales:** en este sector se encontraban marcadores negros al alcohol y hojas transparentes de acetato o radiografías. También estaba el retroproyector que fue utilizado luego para observar las producciones de los niños.



Desarrollo:

Una vez explicados todos los sectores, la practicante dejó que cada niño fuese al sector que deseaba ir.

Una vez que todos los niños estaban distribuidos en los cuatro sectores se dio comienzo a la actividad propiamente dicha.

La implementadora que estaba a cargo de la actividad junto con la pareja pedagógica, fueron observando lo que sucedía en cada sector y fueron interviniendo en caso de que fuese necesario, para sugerir alguna acción y/o para ayudar a algún niño que lo necesitase.

Cierre:

Para finalizar con el juego, la implementadora les fue anticipando a los niños que quedaba poco tiempo y que fuesen terminando con lo que estaban realizando, para que no sea tan abrupto el fin del juego. Luego se convocó al grupo en el sector próximo al pizarrón y se aprovechó este espacio, para apreciar entre todos las producciones del sector de artes visuales, para lo cual se utilizó el retroproyector.

Actividad N°5: Juego dramático “Jugamos como si fuéramos hormigas o abejas en el parque” y armamos nuestro sector de ciencias en la sala.



- **Materiales para el juego dramático:** telas para simular hormigueros, vinchas, flores, gomaespuma, papel crepé verde para el pasto, hojas de goma eva, colmena hecha con palitos de helado y goma eva, imágenes relacionadas con las abejas y las hormigas, pecheras de hormigas y abejas.
- **Materiales para el armado de sector de ciencias:** lupas, dibujos, imágenes reales plastificadas, revistas, libros, hojas, fibras, marcadores, ramitas, mesa de luz, cajas de cartón, recipientes para guardar y organizar los objetos y todos los materiales usados durante el juego dramático.

Inicio:

Se ambientó la sala previamente al ingreso de los niños. Se creó un escenario lúdico donde la sala estuvo dividida en dos, convertida en una colmena y en un hormiguero.



La implementadora fue afuera a recibir a los niños junto con la pareja pedagógica, los reunió y se sentó junto a ellos afuera de la sala. Les explicó lo que iba a ocurrir cuando ingresen a la misma. Les dijo que al ingresar, cada uno se iba a convertir en una abeja o en una hormiga. Para esto último se dividieron los roles, cada uno eligió el insecto que quería ser. Y cada uno antes de ingresar recibió una vincha y una pechera que identificaba su rol, las cuales fueron repartiendo tanto la implementadora como la pareja pedagógica a cada niño.

Desarrollo:

Antes de ingresar a la sala, todos estaban dentro de su rol/personaje. La implementadora y la pareja pedagógica también participaron del juego dramático, jugando a la par de los niños a la vez que los guían en el juego.

Pudieron jugar y recorrer la sala, investigando e interactuando con el escenario lúdico planteado. Durante el juego, se realizaron comentarios para incentivarlos y para que los niños puedan recordar

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

todo lo que estuvieron viendo en los encuentros anteriores y plasmarlo durante el mismo. Una vez terminado el juego dramático, se les propuso ordenar y limpiar la sala.

Cierre:

Para finalizar, la implementadora convocó al grupo para que se sienten cerca del que va a pasar a ser el rincón de ciencias. Les contó que era el último día que íbamos a compartir las mañanas con ellos, porque ya habíamos hecho todo lo que habíamos pensado.

Se les presentó a los niños todo el material, entre ellos estuvieron las lupas, la mesa de luz, las imágenes que observaron a lo largo de las propuestas, las revistas, los libros, los dibujos y todo el material que se usó para el juego dramático. Les propuso armar el rincón de ciencias dentro de la sala con ese material y les mostró el sector específico donde quedó este rincón armado.

Graciela Paulic es Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Enseñanza Pre-Escolar. Instituto Nacional de Profesorado de Jardín de Infantes de Moreno, Prov. Bs. As. Postítulo: en Educación y TIC – INFOD. Se ha desempeñado como maestra en nivel inicial, Coordinadora de la Carrera del Profesorado de Educación Inicial de Instituto Nuestra Señora de las Nieves, ha dictado seminarios de Pos-

grado de Evaluación de Programas y Proyectos. Actualmente se desempeña como Coordinadora del Campo Específico del ISPEI Sara C. de Eccleston y como profesora de Talleres de Construcción de la Práctica docente, y diversas materias. En el IES Juan B Justo se desempeña como Coordinadora del Campo de la Práctica docente y como profesora de Talleres de la práctica docente. En la DFD Coordinadora de coordinadores de la Carrera del PEI, CABA.

Claudia Basilia Papayannis es Lic. en Ciencias Biológicas (UBA) .Profesora de enseñanza media y superior en Biología. (UBA) Especialista docente de nivel superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación. GCBA). Profesora en el ISPEI “Sara Eccleston” (GCBA) y Normal 10 (GCBA) formando a futuros docentes de Nivel Inicial y Primario. Es autora y coautora de textos para el nivel inicial, primario, secundario y actualización docente.

MEMORIA E IDENTIDAD EN EL NIVEL INICIAL

●●● POR: NATALIA VAZQUEZ Y MÓNICA PAULINO

En el marco del Pre Congreso *“Concepciones y prácticas educativas en el Nivel Inicial y en la Formación Docente”*, que se desarrolló en nuestro Instituto el viernes 4 de noviembre de 2016 realizamos un taller enfocado en el Eje **Ética y Ciudadanía** que intentó generar una **reflexión y acercar propuestas de trabajo acerca de la Pedagogía de la Memoria en el Nivel Inicial**

Como contenidos del taller planteamos:

- **Educación, memoria y derechos humanos.**
- **Derecho a la identidad en el Nivel Inicial.**
- **Pedagogía de la Memoria , el docente como “Pasador de Memoria”**
- **Abordaje de las nuevas efemérides en el nivel inicial: 24 de marzo “ Día de la Memoria , de la Verdad y la Justicia” y 22 de octubre “Día de la identidad”**

- **Las expresiones artísticas como construcción de identidad colectiva.**

Como estrategias planteamos indagar, abrir interrogantes y reflexiones sobre la responsabilidad que tenemos los docentes como garantes de derecho, como agentes políticos públicos, como “pasadores de memoria”, como aquellos que participamos en la formación de ciudadanía de las nuevas generaciones en defensa de las instituciones democráticas.

Fundamentación del Taller

La sociedad argentina ha sido víctima de una dictadura militar, que gobernó el país desde 1976 a 1983 y, para instaurar su poder, se valió del aparato del estado para cometer delitos aberrantes contra la integridad de las personas. La desaparición forzada, la existencia de campos clandestinos de detención, la tortura, el robo de niños, son solo algunos de las atrocidades cometidas. El **terrorismo de estado** se desplegó por todo el país, atentando contra las libertades civiles y contra todo pensamiento o idea diferente. Estos mecanismos que implantaron el terror posibilitaron la instauración de políticas económicas que llevaron al país al más grande endeudamiento de la historia y al empobrecimiento de los habitantes. Estas políticas, en cambio, beneficiaron a los grandes empresarios y a los poderes económicos y por ello, actualmente, se investiga acerca de las complicidades de estos grupos que, en esos años, crearon un clima de necesidad de la presencia de una mano más dura en el gobierno, legitimando así la llegada de los militares al poder.

Las profundas huellas que han marcado a nuestro pueblo no pueden pasarse por alto ya que forman parte de nuestra propia identidad como individuos y como ciudadanos que pertenecen a un país. Sin

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

embargo, recuperar la historia y tratar de acercarse a la verdad, respetando los valores democráticos, continúa generando tensiones en la sociedad. Solo la Memoria, la Verdad y la Justicia podrán ir reparando o cerrando las profundas heridas que sufrimos como pueblo. Como docentes de Nivel Inicial, solemos enfrentarnos a diferentes desafíos que interpelan nuestra tarea. La **pedagogía de la memoria** es uno de ellos. Es claro que parte de las dificultades que encontrábamos es la falta de marcos teóricos apropiados, como también las dudas y las barreras que continuamos encontrando cuando intentamos reflexionar sobre estos temas, tanto en forma individual como grupal.

Los organismos de derechos humanos, cuya lucha no cesa desde los trágicos años de la Dictadura, fue abriendo caminos que nos permitieron ir armando una nueva lectura. Estos organismos, no solo llevaron la pelea adelante, si no también comenzaron a aportar información y testimonios a lo poco que se sabía. También llevaron adelante propuestas que fueron ampliando los modos de resistencia y que también ampliaron la difusión y el alcance del accionar de las fuerzas represivas. En este sentido, es interesante rescatar algunas intervenciones artísticas que se transformaron en íconos de esta lucha. En el año 1983, se llevó a cabo una intervención artística, conocida como el Siluetazo, donde un grupo de artistas y estudiantes fueron “prestando” sus cuerpos para generar siluetas en hojas

que luego fueron pegadas en la Plaza de Mayo y sus alrededores, representando las siluetas de los desaparecidos.

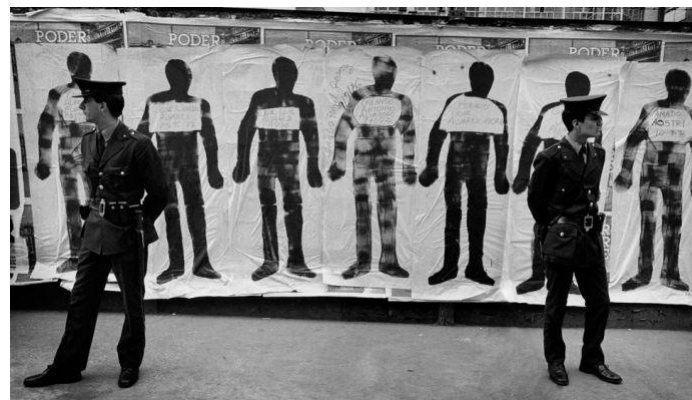


Foto de Eduardo Gil

Todo este proceso y estas acciones realizadas, entre otras, forman parte de nuestra historia reciente. Los docentes deberemos transformarnos, al decir de J. Hassoun, en “**pasadores de memoria**”. Para ello deberán tener en claro que la memoria se construye desde el presente hacia el pasado y que se transforma en forma constante. Nuestra mediación en las aulas contribuye a esta memoria colectiva, por lo tanto, nuestro rol es fundamental para generar espacios de reflexión y respeto, que colaboren con la construcción de la identidad de nuestros alumnos.

En este sentido, el **lugar de la escuela** en la transmisión de la memoria, toma una dimensión política que permitirá abrir o cerrar puertas para promover u obstaculizar estas reflexiones.

Es necesario entonces revisar, de manera crítica, nuestras prácticas cotidianas ya que tenemos una responsabilidad pública que nos interpela a problematizar las concepciones de infancia que se hacen presentes en nuestra tarea como, por ejemplo, las temáticas a desarrollar o las que se dejan de lado, ya que esas decisiones son las que dan cuenta de nuestra mirada sobre los niños y niñas. *“Como educadores y agentes del estado es nuestra responsabilidad promover y garantizar el Derecho a la Identidad y el jardín es el espacio público para que se haga efectivo su cumplimiento. Así, la puesta en práctica de propuestas de trabajo en el jardín debe habilitar la construcción de la identidad de todos los niños y niñas de manera genuina y transparente.”*⁸³ El 22 de Octubre se ha instituido como el Día Nacional por el Derecho a la Identidad y está incluido en el calendario escolar a partir del año 2004. Esta fecha nos da la posibilidad de extender y compartir con las familias y la comunidad de la institución, experiencias o propuestas en relación a estas temáticas. De esta manera, la construcción de este derecho se irá compartiendo con un número de familias cada vez mayor que irán enriqueciendo y transformándolo cada día, haciendo de esto una acción cotidiana. Del mismo modo, el 24 de Marzo, se instaura como un día de reflexión acerca de

este pasado y la importancia de generar espacios de memoria para que la trágica historia que nos tocó no se repita.

Por otra parte, es importante conocer las normativas vigentes dentro de los ámbitos donde nos desempeñamos, poniendo relevancia en que ya no son decisiones personales las que definan el acercamiento o no a determinados temas. Por ejemplo, dice el GCBA en relación al 24 de Marzo

*Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Feriado Nacional Inamovible. Ley 355: Art. 1.º: Declárase el 24 de marzo de cada año como el «Día de la Memoria» en homenaje a todas las personas que sufrieron persecuciones, encarcelamientos, muerte o desaparición durante la represión llevada a cabo por el terrorismo de Estado. (...). Art. 3.º: El Poder Ejecutivo de la Ciudad a través de la Secretaría de Educación, incluirá el 24 de Marzo de cada año en el calendario escolar de los **distintos niveles** el dictado de clases alusivas a los golpes de estado y a la consecuente ruptura del orden constitucional y la violación de los Derechos Humanos, fortaleciendo los valores del sistema democrático y sus instituciones. (...) (El subrayado es nuestro).*

Éste, forma parte de los **marcos normativos**, es decir, de los instrumentos legales en los cuales debemos apoyarnos en nuestras acciones pedagógicas para contar con mayores y más sólidas argumentaciones. Por eso es importante que las conozcamos y difundamos.

*La **Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)**, en el artículo 7º, indica que “el niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos”. Por su parte, el artículo 8 manifiesta que “los Estados Partes se comprometen a respetar*

⁸³ Ministerio de Educación – Memoria e Identidad en el Nivel Inicial – Clase 3

el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares (...)”⁸⁴

En lo referente a Educación debemos conocer también las ideas planteadas en la Ley de Educación Nacional, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012- 2016 y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). En todos los casos se hace referencia que el abordaje de estos temas debe realizarse en todos los niveles. Ver a los niños como sujetos de derecho, miembros de una familia y de una comunidad, con una historia personal que lo irá conformando como ciudadano, que deberá ser respetada y valorada, con una historia social que deberá ir conociendo paulatinamente, son algunos de los objetivos que son planteados en estos documentos.

Por lo tanto, como docentes, no es solo un compromiso ético, sino un deber que atañe a nuestra tarea, una responsabilidad que no podemos soslayar.

Además contamos también con la realización de los juicios que se han llevado a cabo (y se están llevando), que fueron dando luz sobre el accionar de las fuerzas represivas, a través de los testimonios de las víctimas y familiares. Hoy, gracias a ellos, podemos tener un **piso de verdad** que se funda sobre los datos

duros obtenidos. Este conjunto de afirmaciones, que fueron probadas en el transcurso de estos años, no pueden desconocerse y están legitimadas por la justicia. Y este es otro aspecto importantísimo a considerar en nuestro hacer como docentes.

La defensa de los derechos humanos, concebida como **política de estado**, también fue un impulso fundamental, que continuó sumando a la construcción de estas afirmaciones, permitieron transformar las antiguas sensaciones en argumentos sostenidos por marcos legales y que posibilitaron la elaboración de nuevas propuestas.

En este sentido, el trabajo de Abuelas de Plaza de Mayo nos brindó y nos brinda un gran aporte en la **construcción del derecho a la identidad**. Este derecho, que en décadas pasadas ni siquiera mencionábamos, hoy lo entendemos como la necesidad de cada persona a saber quién es y a ser quién desea ser, considerándolo tan fundamental como la alimentación o la educación.

En su lucha por la recuperación de los nietos robados han convocado a intelectuales, docentes, artistas, etc. que, con diferentes estrategias y herramientas, fueron trabajando para que esta lucha sea de toda la sociedad. En algunos casos, también se elaboraron recursos para el aula que son un aporte valioso y permiten orientar a los docentes.

Los nietos buscados hoy ya son adultos. Apropiados a partir de 1976, muchos deben ser padres o madres. Entonces, aquí no solo está en juego la identidad de los nietos sustraídos, sino también la de toda la familia y, especialmente, la de sus hijos. Ya hay una nueva generación que lleva sobre sus espaldas el ocultamiento y la mentira que seguirá existiendo y expandiéndose hasta que sea hallado el último niño buscado. Un motivo más para que todos seamos partícipes de este trabajo.

Este ocultamiento, muchas veces, no fue realizado en forma clandestina sino que fue cubierto con un “ropaje legal” (Villalta, 2009) ya que algunos niños fueron entregados “legalmente” en **adopción**, con la complicidad de médicos o jueces. Sin embargo, estas acciones no dejan de ser un delito y,

⁸⁴ Ministerio de Educación – Memoria e Identidad en el Nivel Inicial – Clase 1

por lo tanto, deben ser esclarecidos. Actualmente, todos los niños adoptados tienen el derecho de acceder a su legajo de adopción, con la conformidad o no de sus padres adoptivos, para tener información de sus padres biológicos, garantizándose de esta manera la posibilidad de conocer sus orígenes y continuar construyendo su identidad.

El trabajo en el Nivel Inicial, como hemos dicho, debe contemplar entonces aspectos relacionados con este derecho atravesando cotidianamente la vida institucional, pero también abordándolo a través de propuestas que contribuyan a que los niños y niñas puedan formar lazos de pertenencia con su familias, con su comunidad, se sientan respetados y valorados por su origen, sus costumbres o sus intereses personales. También, para sumar en esta tarea, debemos concebir **la lectura como un derecho**, e ir en busca de aquellos textos literarios que nos ayuden a crear imágenes, a enriquecer la sensibilidad y el gusto por la literatura, que inauguren nuevos mundos, que nos inviten a inventar. El contacto temprano con la literatura es una de las puertas que podemos ayudar a abrir para disfrutar de nuevos mundos y compartir ese acto de goce, que provoca a la imaginación y a la reflexión. Los militares tuvieron muy en claro el gran potencial que cargan los libros y por eso gran cantidad de publicaciones fueron prohibidas, de la misma manera que fueron prohibidos actores, películas, canciones y todo acto cultural que invitara a

pensar y a sentir. Es importante rescatar aquellas publicaciones prohibidas y animarnos con ellas, invitar a nuestros niños y niñas a pensar juntos, con esos textos y con todo el nuevo material que se va sumando.

La enseñanza en DDHH se sostiene en el reconocimiento de que esos derechos no están dados de una vez y para siempre sino que son producto de las luchas colectivas. El reconocimiento de esta dimensión puede sostener la transmisión de la idea de responsabilidad y participación. Una educación en DDHH integral es imprescindible para la promoción y el respeto de los mismos en nuestra sociedad.

La construcción en la escuela de un saber sobre los DDHH permite desarrollar alguna de las competencias fundamentales para la formación ciudadana como la criticidad, la comprensión y la aplicación de normas básicas que regulan y orientan la vida social. Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones.

Vincular los lenguajes artísticos expresivos con temas como memoria, derechos humanos y justicia implica asumir a los niños y niñas como sujetos de derecho capaces de comprender, apreciar y expresarse a través de los distintos lenguajes artísticos. Y, del mismo modo, nos abre espacios de sensibilización a los adultos que nos ayudan a abordar temáticas complejas. Las producciones artísticas colectivas conforman instancias donde todos nos comprometemos con el hacer y con el sentir más allá de las complejidades. Y que esas producciones sean públicas generan y reproducen más espacios de reflexión, sensibilización y debate. Sabemos que nos encontramos con este tipo de temáticas y que a todos nos atraviesan de alguna manera; temáticas que deberemos defender en algunas circunstancias, con convicción y en forma democrática y que nos pone en un lugar muy importante que debemos tomar con profesionalismo. Somos responsables de nuestros alumnos y alumnas y debemos trabajar

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

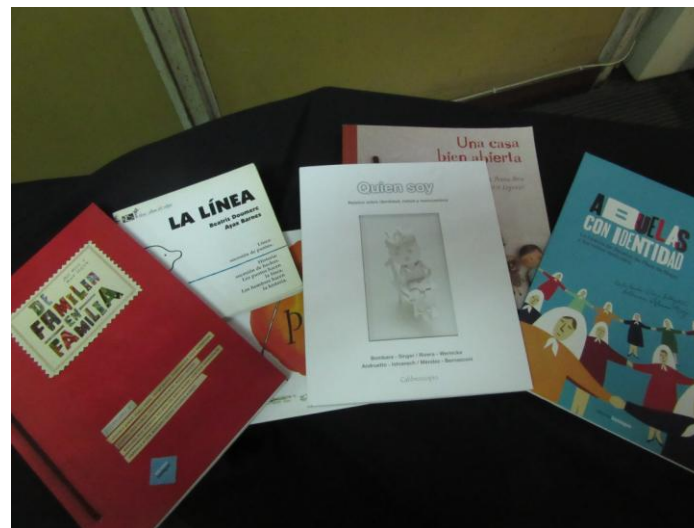
incansablemente para que la Memoria, la Verdad y la Justicia estén presentes en la sociedad que los espera. Y ellos tienen mucho por hacer aún.

La experiencia

Asistieron a este taller 25 alumnas.

Se había organizado el espacio con diferentes sectores:

- Los libros de la Buena Memoria: Donde había mesas con los libros infantiles prohibidos por la dictadura, la colección de “Las abuelas nos cuentan” (editada por las Abuelas de Plaza de Mayo) y otros textos más actuales que tratan las temáticas de derechos humanos.
- Videos con el testimonio de Victoria Montenegro, y “Así soy yo” de Paka Paka y Abuelas de Plaza de Mayo.
- Exposición de afiches con Microcuentos por la Identidad, editado por Abuelas de Plaza de Mayo.
- Mesa con textos, postales e información para el público en general.



En un primer momento las asistentes recorrían el espacio en forma autónoma, observando e interactuando con los materiales expuestos.

Luego de un tiempo abrimos un espacio de diálogo acerca de lo que observaron y sintieron, la información que cada uno tenía y la que habían recolectado en la muestra.

En un segundo momento se realizó un recorrido histórico acerca de la Pedagogía de la Memoria y algunas propuestas posibles para el Nivel Inicial, con la apoyatura de imágenes proyectadas.

En el cierre se llevó a cabo el armado de una instalación que llamamos: Derecho a la Identidad

Afuera del aula, en el pasillo, se había colgado una cortina hecha con tiras de plástico. Les ofrecimos a los alumnos tarjetas donde pudieron escribir acerca de su identidad y dejar también su huella

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

digital. Esas tarjetas fueron pegadas en los plásticos, completando la cortina de modo que los/as asistentes al Congreso debían atravesar para circular por el pasillo.



Bibliografía:

Carretero, M. y otros (comp.) (2006): Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Paidós, Buenos Aires. Introducción.

Freijo Elsa. "Una mirada de la adopción a través de la historia". Abuelas de Plaza de Mayo, Buenos Aires, Edición del Bicentenario, 2010.

Hassoun, J. (1994). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

Ministerio de Educación – INFOD – Programa Nuestra Escuela - Memoria e Identidad en el Nivel Inicial – Módulos de clase (2015)

Villalta, Carla. "De secuestros y adopciones: el circuito institucional de la apropiación criminal de niños en Argentina (1976-1983)", Revista Historia Crítica N° 38, Bogotá, mayo-agosto 2009

Natalia Vázquez es Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora en Nivel Inicial y en Educación Especial. Se desempeña como profesora en el ISPEI Sara C. de Eccleston en el campo de las Prácticas Docentes. Dicta cursos de capacitación docente relacionados con la temática de juego.

Mónica Paulino es Profesora de Educación Preescolar (ENS N°10), Maestra Nacional de Dibujo y Profesora de Grabado (Escuela Superior de Artes Visuales R. Pacis); Licenciada en Ed. Inicial (UNSAM). Actualmente trabaja en capacitación y formación docente en materias relacionadas con la educación visual y la práctica docente en el nivel inicial. También se dedica a temas relacionados con la Pedagogía de la Memoria.

PONERLE EL CUERPO AL JUEGO

●●● POR: NATALIA VAZQUEZ Y ANDREA VISCONTI

En el marco del Pre Congreso “Concepciones y prácticas educativas en el Nivel Inicial y en la Formación Docente”, que se desarrolló en nuestro Instituto el viernes 4 de noviembre de 2016 se desarrolló un taller sobre la temática del juego y el cuerpo en las prácticas docentes.

Como docentes del campo de las prácticas hemos notado dificultades por parte de las alumnas a la hora de “ponerle el cuerpo al juego”. Esto quiere decir que en el momento en que los niños juegan, luego de dar las consignas las practicantes parecieran no saber qué hacer. Ante lo observado propusimos un espacio de taller donde se abordaron algunos tipos de intervenciones, para facilitar que los futuros y futuras docentes puedan “poner el cuerpo” a la hora de jugar.

Los contenidos abordados fueron:

- Importancia del juego en el nivel inicial.

- Posibilidades del juego en relación al aprendizaje.
- Juego y rol docente.
- Intervenciones docentes durante los momentos de juego.

Fundamento de la propuesta:

El juego es un rasgo singular de la infancia y una actividad que acompaña a la experiencia cotidiana de los niños y las niñas. Además, es un derecho de la infancia y una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones.

Es a partir del juego que los niños logran sus primeros aprendizajes y es el juego un favorecedor del desarrollo integral de los niños, debido a que aprenden a conocer la vida jugando. Este rasgo singular de la conducta infantil tiene una fuerte vinculación con la construcción del conocimiento, ya que, en esta etapa de la vida, investigar, jugar y conocer forman parte de un mismo proceso. Favorecer la expresión del juego en el cotidiano escolar permite que el niño conozca el mundo social, sus derechos y deberes, situándose en la realidad al mismo tiempo que disfruta y desarrolla la creatividad y la información.

El nivel inicial tiene una larga tradición de priorizar el juego como parte de sus actividades cotidianas, dado que la experiencia sostenida desde las aulas promovió variadas propuestas vinculadas con el juego. Sin embargo, como profesoras de prácticas hemos notados que nuestros alumnos y alumnas tienen dificultades a la hora de intervenir pedagógicamente durante el juego de los niños. Otorgar un lugar significativo al juego y enfrentar la situación cotidiana de ofrecer actividades educativas que respondan a los intereses, las posibilidades y las necesidades del grupo total de niños es algo que se tiene que enseñar en la formación inicial.

El taller propone el abordaje de algunos tipos de intervenciones, para facilitar que los futuros y futuras docentes puedan “poner el cuerpo” a la hora de jugar.



La experiencia

Nos encontramos con los asistentes y les contamos que como era un taller de juego “¡qué mejor que empezar jugando!”.

Realizamos en primer lugar un juego para “romper el hielo” donde se les solicitó a los participantes que comenzaran a caminar y una de las coordinadoras diría un número del 1 al 4. Cada número tenía una consigna como ser: caminar, saltar, caminar con un compañero para atrás y correr. De a poco los asistentes se fueron involucrando en el juego y entrando en clima. Pasamos así por otros juegos:

- “Te regalo un gato te regalo un perro”.
- Realizar una serie numérica del 1 al 15 con continuidad sin superponerse.
- “Alí Babá y los 40 ladrones”

Los mismos apuntaban a favorecer el vínculo entre los integrantes, eran juegos en donde mantener el ritmo y la coordinación con el otro era fundamental. Cada vez había que involucrarse más desde lo corporal y lo vincular. Tal es así que ya en el segundo juego se notaba un clima de disfrute y la confianza fue acrecentándose cada vez más. Las risas eran contagiosas, nadie se reía del otro sino con el otro, no se juzgaba la participación del compañero sino que se jugaba y compartía la propuesta con los otros. Si alguno de los asistentes tenía alguna dificultad en la ejecución de la consigna se lo animaba y alentaba a continuar desde lo placentero que resultaba volver a realizarlo. La repetición no era un obstáculo sino que posibilitaba afianzar el juego y divertirse con él.

En este clima se les propone como último juego a los participantes dividirse en dos grupos y cada uno debía representar corporalmente un electrodoméstico. Cada participante debía ser una pieza del mismo, y sería fundamental para su funcionamiento. Este juego implicaba una total participación de cada uno de los integrantes desde lo corporal, aspecto que notamos que no presentó dificultad alguna debido al camino previamente recorrido en el taller.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Luego de haber pasado por los distintos tipos de juego se les propuso a los participantes realizar un intercambio donde se les preguntó: “¿qué significa poner el cuerpo al juego? ¿En qué momentos sintieron que pusieron el cuerpo en estas propuestas?” “¿Cómo estuvo la disponibilidad física en estos juegos?”



Realizamos un paralelismo entre la coordinación de estos juegos y los de las docentes en la sala. En dicho intercambio surgieron comentarios y reflexiones como ser que los asistentes notaron el disfrute de los coordinadores y esto los animaba a jugar. Se

concluyó que sería pertinente que esto sea tenido en cuenta a la hora jugar en el jardín. Si el docente disfruta de la propuesta seguramente lo transmitirá a los niños. Cuando esto sucede la simple presencia del docente invita a jugar. De ahí la importancia de que el docente se involucre en el juego.

Una situación que fue aprovechada para debatir sucedió cuando una de las asistentes no podía resolver la consigna de un juego. Conversamos acerca de qué pasa cuando un niño no quiere o no puede participar. Es importante que el docente acompañe a este niño invitándolo a jugar y generando un buen clima para evitar las burlas. Todos dijeron el taller, expresando que pudieron participar de los juegos ya que no se sintieron juzgados.

En este intercambio conversamos acerca de qué significa Poner el cuerpo. Poner el cuerpo es estar disponible, desde lo corporal y desde la mirada. También es hacerlo cuando el docente está atento y/o expresar algo desde lo gestual y no solo desde la palabra.

Por último se les propuso a los asistentes que piensen y compartan escenas de juego donde aparezca un docente comprometido en esta actividad. Se conversó acerca del valor de los juegos tradicionales, los momentos de juego en el patio y juego en sectores. Se destacó nuevamente la importancia de que el docente comparta el juego con los niños, ya que muchas veces aprovecha estos momentos para hacer tareas administrativas. Surgieron autores como Daniel Calmels y Susana Galperín entre otros.

A modo de conclusión podemos decir que los espacios de intercambio con estudiantes y profesores resultan interesantes. Tener la oportunidad de realizar un taller con estudiantes, docentes y profesores fue muy enriquecedor, porque hubo diversos aportes. Poder encontrarnos en otros espacios fuera de la cursada, de manera más descontracturada nos permitió jugar y reflexionar. Al

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

terminar el taller todos nos fuimos con una pregunta: ¿Hay momentos destinados a enseñar a jugar y para el juego autónomo en el jardín?

Lo que no quedan dudas es que... ¡Hay que ponerle el cuerpo al juego!



Natalia Vázquez es Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora en Nivel Inicial y en Educación Especial. Se desempeña como profesora en el ISPEI Sara C. de Eccleston en el campo de las Prácticas Docentes. Dicta cursos de capacitación docente relacionados con la temática de juego.

Andrea Visconti es Licenciada en Psicología, Profesora en nivel Inicial y Actriz Nacional. Se desempeña como profesora en el ISPEI Sara C de Eccleston en el campo de las Prácticas Docentes y en las materias: Juego en el Nivel Inicial, Taller de Juego, Sujetos 3 y Leng. Artístico Expresivo: Teatro. Coordina talleres de juego para docentes y juegos teatrales para niños y docentes.

Anexo temático

A photograph of a museum exhibit, possibly a classroom or office from a past era, with a red overlay. The exhibit includes a typewriter, a desk, and various framed items. A semi-transparent white box with a red border is overlaid on the left side, containing the text 'Anexo temático'.

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS (LIBROS, REVISTAS Y VÍDEOS)

●●● POR: MÓNICA MALDONADO

“Las complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias”

Autor: Isabelino Siede

Palabras claves: VÍNCULOS - FAMILIAS - HISTORIA DE LAS FAMILIAS - CONFIGURACIONES - TENSIONES

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Kaufmann, Verónica (2016). Primera infancia: panorama y desafíos para una mejor educación. Buenos Aires: Aique.
- Siede, Isabelino (2015). Casa y jardín: complejas relaciones entre el nivel y las familias. Rosario: Homo Sapiens.
- Pascual, Liliana (2010). Educación, familia y escuela: el desarrollo infantil y el rendimiento escolar. Buenos Aires: Homo Sapiens.

“Una aproximación a la diversidad de la inclusión”

Autora: Emilio López

Palabras claves: INCLUSIÓN EDUCATIVA - ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Dietz, Gunther (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica
- Skliar, Carlos; Téllez, Magaldy (2015). Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc
- Anijovich, Rebeca; Mora, Silvia (2014). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

“Palabra, texto e imagen a través de la obra de Beatrix Potter. Una autora posible para la sala”

Autor: Marcelo Bianchi Bustos

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL - BEATRIX POTTER - NARRACIÓN ORAL

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Bryant, Sara Cone (1965). El arte de contar cuentos. Barcelona: Nova Terra.
- Pastoriza de Etchebarne, Dora (1975). El arte de narrar: un oficio olvidado (1975). Buenos Aires: Guadalupe
- Padovani, Ana (1999). Contar cuentos: desde la práctica hacia la teoría. Buenos Aires: Paidós

“El amigo de los chicos”

Autora: Amalia Van Aken

Palabras claves: HELMUT DITSCH - PINTURA ARGENTINA - REALISMO VIVENCIAL

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

- Diez Navarro, Mari Carmen (2013). El oficio del arte. Soñar con el lápiz en la mano: experiencias y reflexiones en torno al abordaje del arte en la escuela infantil. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Berdichevsky, Patricia (2012). Primeras huellas: el lenguaje plástico visual en el jardín maternal. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Freggiaro, María Inés (2009). Los chicos y el lenguaje plástico-visual: recorridos para producir y apreciar. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SITIOS DE INTERNET RELACIONADOS
CON LAS TEMÁTICAS ABORDADAS POR
LOS ARTÍCULOS EN ESTE NÚMERO DE
LA REVISTA

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

“Las complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias”

http://cecace.org/docs/Sandra_Liliana_1.pdf

Este artículo se propone contribuir a comprender los cambios significativos que han caracterizado a las configuraciones familiares en los últimos tiempos. Las escuelas de hoy conservan una imagen de familia que cada vez se corresponde menos con los nuevos escenarios de los hogares actuales. Al modelo tradicional de familia se suman otros como las familias monoparentales, polinucleares, de cohabitación, biparentales de dos madres, o dos padres, entre otras. Por lo tanto, la escuela se enfrenta a la necesidad de explorar formas creativas de encuentro con los nuevos modelos de familia para conformar comunidades de aprendizaje que potencien una relación más colaborativa entre ambas instituciones.

<https://www.educ.ar/recursos/127194/el-nivel-inicial-y-las-familias>

En este video, presentado por el portal Educ.ar, Isabelino Siede se pregunta acerca de cuál es hoy la tarea del nivel Inicial en la formación ciudadana de los niños y niñas. El papel de las familias, la compleja articulación entre familias y salas –una construcción que debe basarse necesariamente en la escucha mutua– y la gran diversidad de problemáticas que conlleva son algunos de los temas que recorre en esta entrevista.

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110173>

La serie *Temas de Educación Inicial* retoma categorías centrales de la didáctica de la Educación Inicial, propiciando que los equipos docentes sigan construyendo propuestas apropiadas para generar enseñanzas y aprendizajes en los niños y niñas de la primera infancia. *Familias y jardines. El periodo de inicio*, cuyas autoras son Liliana Labarta, Rosa Violante y Claudia Soto, contribuye a generar los espacios necesarios para revisar y fortalecer las prácticas cotidianas a partir de pensar los vínculos que se buscan desplegar entre las familias y las instituciones infantiles y las formas de organizar la enseñanza a la hora de dar inicio al año escolar.

“Una aproximación a la diversidad de la inclusión”

<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Este portal ofrece información sobre educación inclusiva enfocada a los países de Latino América y el Caribe, tratando de apoyar a los responsables de lograr una educación de calidad para todos los estudiantes.

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf

En este trabajo se analizan las principales acciones de inclusión educativa llevadas a cabo por el estado nacional argentino (en el período 1993-2007), señalando sus características, continuidades y rupturas. Específicamente se hace referencia a las acciones de inclusión educativa dirigidas a: a) las personas en situación de vulnerabilidad social; b) a las personas con necesidades educativas especiales en base a alguna discapacidad; y c) a aquellas que pertenecen a los pueblos originarios de la Argentina.

https://www.clarin.com/educacion/desafio-integrar-diversidad_0_BJbdy-ciwQe.html

Este artículo periodístico, con fecha 18/03/2013, hace referencia a que la inclusión de alumnos con discapacidad es un reto para las escuelas comunes, en las que el desconocimiento es el principal obstáculo. Padres, docentes y especialistas aportan distintas estrategias para incorporar a todos los estudiantes.

“Palabra, texto e imagen a través de la obra de Beatrix Potter. Una autora posible para la sala”

<http://www.mujiresenlahistoria.com/2014/01/un-entranable-mundo-infantil-beatrix.html>

Este artículo publicado por el sitio web “Mujeres de la historia” con fecha 19/01/14, hace un recorrido por la vida de Beatrix Potter ofreciendo aquellos pasajes más sobresalientes de su biografía.

<http://www.fundacionlafuente.cl/beatrix-potter-y-su-conejo-de-chaqueta-celeste/>

Soledad Rodillo, periodista de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Literatura de la Universidad de Chile, ha publicado este artículo sobre la vida de Beatrix Potter (1866-1943), quien fue la autora del célebre personaje inglés Peter Rabbit. En este material se destaca especialmente que, para la autora, la naturaleza y particularmente los animales fueron siempre una fuente de inspiración para la elaboración de sus producciones literarias.

<http://www.imaginaría.com.ar/00/6/potter.htm>

La revista Imaginaria, en su número 6, de fecha 25/08/1999, publica material informativo sobre la escritora británica Beatrix Potter.

<https://www.youtube.com/watch?v=CV5JawhECJY>

Video que ilustra el cuento de Beatrix Potter denominado “Perico el conejo travieso y el conejo Benjamín”. Duración: 25’37’’

"El amigo de los chicos"

<http://www.helmut-ditsch.com/>

Página Web del artista Helmut Ditsch en la cual se hace un recorrido tanto por los principales hitos biográficos de su vida como por sus obras.

<http://www.lanacion.com.ar/1912368-el-argentino-del-record-helmut-ditsch-y-su-glaciar-millonario>

Nota publicada por el diario "La Nación" con fecha 25 de Junio de 2016.

<http://www.infobae.com/tendencias/2016/07/08/helmut-ditsch-en-ningun-lugar-del-mundo-hay-tanto-amor-como-en-argentina/>

Nota publicada por el diario "Infobae" con fecha 08 de Julio de 2016.



CONVOCATORIA

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

CONVOCATORIA A LA REVISTA

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

Oportunamente se comunicará a través de la Página Web institucional la fecha límite para la recepción de artículos para el próximo número.

Las “Orientaciones para autores” que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecceleston.buenosaires.edu.ar>).

Los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas, indicando aquellas palabras clave que permiten dar cuenta de su contenido. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de e-Eccleston incluye dos tipos de escritos: a) “artículos” de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) “experiencias” cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a la siguiente dirección de e-mail: revistaeccleston@yahoo.com.ar.

La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de “Experiencias”, el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas.apa.UTH La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les será comunicada.