



# Sumario

EDITORIAL  
**Vértigo Inicial**  
por Fundación Arcor

**3**

INTRODUCCIÓN  
**Sin diminutivos**  
por Ana Abramowski  
y Estanislao Antelo

**4**

ESCRITOS A MANO  
**Nuevos rumbos para  
la Educación Inicial**  
por Patricia Redondo

**6**

ESCRITOS A MANO  
**La enseñanza como  
responsabilidad política [el nivel  
inicial en el NEA]** por Verona Batiuk

**10**

ENTREVISTAS  
**Una mirada atenta  
sobre el jardín de infantes**  
Patricia Kaczmarzyk y Mónica Lucena

**18**

INVESTIGACIÓN  
**Invertir en la infancia: más  
educación para los más chicos**  
por Alejandro Vera

**24**

RESEÑAS  
**El Nivel Inicial en tres culturas**  
por Jenni Guevara  
y Maximiliano Vigliocco

**30**

EL ESPACIO DE LOS NIÑOS  
**Los chicos dibujan  
y responden...**

**32**

EXPERIENCIAS  
**Experiencias internacionales  
para la primera infancia**  
por Jenni Guevara y Maximiliano Vigliocco

**34**

ESCRITOS A MANO  
**Imaginar el enseñar  
como territorio de experiencias**  
por Gabriela Valiño

**38**

ENTREVISTAS  
**Juegos, juguetes e infancia**  
Daniela Pellegrinelli

**44**

INVESTIGACIONES  
**Pensar(se) en los niños.  
Un aporte desde la investigación**  
por Alejandra M. Castro

**49**

RESEÑAS  
**Sin niños por nacer  
no hay mucho por hacer**  
por Estanislao Antelo

**59**

## Fundación Arcor

Consejo de Administración

### Presidente

Lilía M. Pagani

### Vicepresidente

Rita M. Maranzana

### Secretaría General

Claudia S. Pagani de Martín

### Prosecretaría

Karina Pagani de Cañarte

### Tesorera

Sonia Maranzana de Giai

### Protesorera

María Rosa Pagani de Babini

### Vocal Titular

Inés D. Martínez de Seveso

### Gerente

Santos Lio

*En cursiva* ©

Año 4, N° 6. Agosto de 2010.

### Consejo editorial

Mariana Arruabarrena

Santos Lio

Javier Rodríguez

Vanina Triverio

### Coordinación editorial

Estanislao Antelo

Ana Abramowski

### Diseño

Di Pascuale Estudio

(www.dipascuale.com)

### Impresión

Báez Impresiones

ISSN: 1851-037-X-5

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente. Las opiniones expresadas en esta revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor. Publicación de distribución gratuita.

Esta publicación ha sido impresa con tintas que cumplen con las normas ISO 14001: 2004 de gestión ambiental. El papel empleado posee la certificación FSC, que asegura que fue fabricado con materia prima proveniente de bosques manejados responsablemente. Es además papel 100% libre de cloro.



Fundación **ARCOR**

Chacabuco 1160, Piso 10,  
(X5000IY) Córdoba, Argentina.

Tel.: (0054 351) 420 8303 / 420 8254.

Fax: (0054 351) 420 8336.

funarcor@arcor.com

www.fundacionarcor.org



## Fotos en este número

Las fotografías que ilustran la mayor parte de este número de *En cursiva* pertenecen a **Julietta Escardó** (\*). Nació en Buenos Aires en 1970. Es fotógrafa, curadora y docente de fotografía contemporánea. Desde 2002 dirige la Feria de Libros de Fotos de Autor y coordina numerosas exposiciones. Estudió fotografía y cine, trabajó para distintos medios gráficos nacionales y en el equipo de Arte y Educación del Ministerio de Educación. Fue becada por la Fundación Telefónica y el Centro Cultural Ricardo Rojas. Actualmente vive y trabaja en Buenos Aires.

(\*) Excepto las de las siguientes páginas: 11 a 16, Verona Batiuk; 20, 51 y 56, Mariano Pais.

EDITORIAL

## Vértigo inicial

Por **Fundación Arcor**

**V**ertiginoso es la palabra que primero surge a la hora de pensar en el proceso de los primeros años de vida, vértigo que se despierta no sólo por un pasaje fugaz y permanente de cambios, sino también por la cantidad y diversidad de actores que intervienen en el mismo.

¿Cuánto del orden de lo privado, íntimo singular se pone en juego en el acto del nacimiento y en el de “dar vida”? ¿Cuánto del orden de lo social y colectivo se cuele en las rendijas de esa intimidad? Parece complejo y hasta por momento contradictorio...pero así es: los primeros años de vida sintetizan un mosaico temporal, actoral y procesual irrepetible.

La oportunidad de “aprender” en sentido general y en especial de aprender a nacer, aprender a alimentarse, a hablar, a caminar, a demandar, a dormir, a amar, a pensar, jugar, dibujar, correr, llorar, resignarse, golpearse, a contar, son procesos que se dan sin pausa y en este caso en particular con mucha prisa.

Nótese que aquí hablamos de la noción de **oportunidad** y no hablamos de aprender a secas. Lo hacemos para poner de relieve la tarea del adulto como sujeto y como colectivo para que de manera intencional, y no por meras contingencias, promueva estos aprendizajes.

La intencionalidad supone crear condiciones para que la ocasión se convierta en oportunidad y la oportunidad, en experiencia. Esto quiere decir que la oportunidad requiere conciencia, voluntad e intencionalidad de sujetos comprometidos en la generación de condiciones. En este marco debemos reconocer que como sociedad nos encontramos en un escenario marcado por la desigual distribución de las oportunidades. Es sobre este punto sobre el cual debemos trabajar.

En este concierto de las oportunidades educativas en los primeros años de vida, merece una especial mirada la franja de 4 y 5 años donde éstas comienzan a vincularse muy directamente con la participación en el sistema educativo formal. Nuestro país prácticamente ha alcanzado una cobertura cercana al 100% en el jardín de 5 años, pero aún falta un fuerte impulso a la creación de salas de 4 para garantizar su universalización y con ello brindar otro elemento de igualdad.

Una vez identificado este escenario, y dispuestos a convivir con esta sensación de vértigo, los adultos, como sociedad, pero particularmente los responsables de la educación (en sus muy distintas facetas), debemos desmenuzar estos procesos y los actores que intervienen en ellos, para asegurar conjuntamente el ejercicio pleno de los derechos para todos los niños y niñas.

Por eso es que en este número de *En cursiva*, acudimos a distintos autores que nos acerquen pistas para entender los procesos por donde transitan los niños en su primera infancia y cómo los adultos podemos, debemos o queremos intervenir. Estos aportes trazan una ruta que contornea múltiples temáticas, en las cuales se entrecruzan caminos de crianza, educación, socialización, política pública, expectativas colectivas, entre otros tantos.

Si la educación tiene por misión la irrenunciable tarea del traspaso del legado de la cultura y, con ello, poner en duda la profecía del fracaso asociado al origen del sujeto, la primera educación por la que transita la infancia pareciera ser una responsabilidad de todos, en donde sin duda alguna los protagonistas son los niños, niñas y los aprendizajes que éstos pueden realizar si somos capaces, como sociedad, de construir oportunidades. ♦



*Los adultos, como sociedad, pero particularmente los responsables de la educación (en sus muy distintas facetas), debemos desmenuzar estos procesos y los actores que intervienen en ellos, para asegurar conjuntamente el ejercicio pleno de los derechos para todos los niños y niñas.*

## INTRODUCCIÓN

# Sin diminutivos

Por **Ana Abramowski**  
y **Estanislao Antelo**

¿Somos realmente capaces de reconocer el valor determinante que tienen las primeras enseñanzas en la vida de los seres humanos? ¿Somos realmente capaces de sopesar la importancia de las primeras interacciones, las primeras experiencias y los primeros cuidados? El número 6 de la revista *En Cursiva* se esfuerza en seguir los diferentes rumbos que abren estas preguntas.

Como primer resultado, nos encontramos con el imperativo de *politizar la enseñanza*, es decir, emprender una tarea que no se restrinja a identificar los problemas y las desigualdades comunes alrededor del acceso y las oportunidades sino que amplifique y muestre de manera original el carácter decisivo que tiene la enseñanza en la vida de las nuevas generaciones. Como sostienen casi todos los autores que escriben en este número, la desigualdad se liga de manera particular a la calidad de las propuestas educativas. Dime qué, cómo y con qué intensidad te han enseñado y te diré quiénes eres. En esta línea se ubica el trabajo de Verona Batiuk sobre la educación inicial en el NEA. Por otro lado, la investigación de Alejandra Castro sobre un jardín maternal municipal en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba también explora la política educativa que se juega en las prácticas de transmisión cotidianas. Indagando ese complejo territorio que va de la casa a la escuela, la investigación pone sobre la mesa que a las familias no les da lo mismo lo que sucede adentro de las salas, a las que hace rato han dejado de considerar “guarderías”.



*El **esfuerzo** formidable que cada sociedad realiza con el propósito de educarlos, puede ser considerado de diferentes maneras pero nunca como diminuto.*

Otro rubro donde se juegan las políticas es el presupuestario. ¿Cuánto está dispuesto a invertir el Estado para que los más pequeños tengan más educación? La matrícula del nivel inicial ha crecido en las últimas décadas de manera considerable, en consonancia con la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años dispuesta por ley. ¿Cómo se financia esta expansión? La investigación de Alejandro Vera aborda este tema ofreciendo esos números duros pero necesarios para capturar la complejidad de las políticas de financiamiento.

Un segundo grupo de problemas es el que plantea la negativa a considerar el papel crucial de las primeras interacciones. Por ejemplo, frecuentemente se ignoran las consecuencias de la descontextualización de muchos de los saberes enseñados y su irrelevancia para habitar el mundo en el que vivimos. Por el contrario, es menester enriquecer y multiplicar el abanico de relaciones y experiencias capaces de modificar el hacer cotidiano, procurando romper la dicotomía improductiva que restringe los modos educativos a perspectivas emancipadoras y reproductoras. Hay mucho más por hacer en el mundo que optar por oposiciones paralizantes. Dime qué tan variado ha sido lo





que te han enseñado y te diré quién eres. Es Gabriela Valiño quien invita al lector a avanzar por estos senderos incómodos de interrogación.

Para que algo de eso suceda tal vez sea preciso desarmar los estereotipos clásicos asociados a las maestras jardineras, esos seres bondadosos, límpidos y dispuestos a dar todo por los niños. Tal vez sea preciso aceptar de una buena vez el carácter muchas veces devaluado de los educadores que trabajan con los más pequeños y de las instituciones en las que la educación inicial tiene lugar. De ese modo, es probable que se pueda dimensionar la responsabilidad de los educadores como adultos que han elegido estudiar y practicar un oficio (el oficio de enseñar) que permite intervenir en “la batalla cultural por los sentidos y la constelación de significados” que dan forma al mundo, como bien señala otra de las autoras de este número, Patricia Redondo.

En esa dirección, cuando el educador se ampara en el oficio, en aquello que sabe hacer, se rompen las falsas antinomias, se percibe a la institución y a la transmisión como instancias que protegen y legitiman al docente, y permiten apreciar el peso de las marcas que los adultos entrenados a tal fin dejan en la primera infancia. Educar en el

nivel inicial es jugar pero es también aproximarse metódicamente al conocimiento y a la cultura en general. Esa tarea se cumple cuando el jardín ofrece cosas diferentes a las que los chicos tienen en la casa. Es en el jardín donde se descubre el mundo social, donde es posible apropiarse de sus reglas y dificultades, donde se ejercita la interacción que hace posible la vida en comunidad. Sobre estos temas hablaron, sin recurrir a diminutivos, Patricia Kaczmarzyk y Mónica Lucena, directoras de dos jardines de infantes de La Matanza.

Otro tema insoslayable cuando se piensa en la educación de los más chicos es el del juego y los juguetes. Contra los imperativos de la didáctica, que espera que los juguetes sean herramientas útiles y que “disimulen” contenidos escolares a ser enseñados, Daniela Pellegrinelli prefiere enfocarlos como productos culturales y económicos. Pero no para acusarlos de abrir la puerta al capitalismo. Los juguetes son objetos que han sido fabricados para definir, ratificar o reforzar qué es un niño, qué debe ser un niño. Los juguetes hablan del presente de los niños pero también permiten entender qué se espera de la infancia, qué expectativas tienen los adultos sobre el futuro. Por eso, y no por unas supuestas potencialidades educativas, es que merecen ser pensados por quienes eligieron, como oficio, dedicarse a enseñar a los más chicos.

En todos los casos, el esfuerzo formidable que cada sociedad realiza con el propósito de educarlos, puede ser considerado de diferentes maneras pero nunca como diminuto. Pensar y practicar una educación sin diminutivos puede ennoblecer la marcha.

De estas cosas trata este número de *En Cursiva*, de la enorme variedad de cosas por hacer en un mundo, nuestro mundo, en el que hay niños por nacer. ♦

ESCRITOS A MANO

# Nuevos rumbos para la Educación Inicial

Por **Patricia Redondo\***

*Hay cosas que vuelven a ráfagas, que alcanzan a reproducir durante un segundo las vivencias profundas, acrílicas del niño: sentirme a cuatro patas bajo las plantaciones de tomates o de maíz del jardín de Banfield, rey de mi reino, mirando los insectos sin intermediarios entomológicos, oliendo como me es imposible oler hoy la tierra mojada, las hojas, las flores...*

Julio Cortázar

La educación inicial en la Argentina presenta en la actualidad un nivel de expansión y desarrollo muy relevante en el concierto de los países latinoamericanos. Ello se explica tanto por la propia historia del sistema educativo argentino como por el creciente reconocimiento que ha adquirido en los últimos años como primer nivel de escolarización. Es difícil comprender este estado de situación sin incluir en el análisis una variable pocas veces considerada: la relación entre dicha expansión y el papel que han jugado distintas generaciones de docentes a lo largo de las últimas seis décadas, como así también el rol de las comunidades y las organizaciones civiles que continúan impulsando las creaciones de jardines de infantes a lo largo y ancho del país.

Este gesto comunitario casi invisible comienza allí donde más se lo necesita y se inicia con un primer censo de todos los niños y niñas menores de cinco años que viven en el barrio junto con la recolección de firmas para legitimar el pedido de un jardín para ser presentado a las autoridades educativas locales. Al cortarse la cinta de un nuevo edificio en cualquier punto del país se cierra una etapa de anónimos esfuerzos y de un tiempo individual y colectivo brindado comunitariamente para obtener aquello que tendría que ser la condición básica o el punto de partida para el conjunto de las instituciones.

La cartografía de la educación temprana en nuestro país muestra una enorme heterogeneidad y pone en evidencia una importante brecha entre los que están dentro y los que no lo están o que asisten a formas de atención educativa configuradas desde una concepción asistencial, lo que se profundiza en la educación maternal y está lejos de ser saldada. Niños y niñas, desde que nacen hasta los cinco años cumplidos, tienen oportunidades educativas muy diferenciadas que dependen con frecuencia de su lugar de vivienda y de la condición social de origen reflejada en los propios recursos materiales y simbólicos de los grupos familiares de los que forman parte.

A modo de ejemplo, un niño recién nacido, de pocos meses, integrante de una familia de sectores medios o altos, con certeza y sin obstáculos será incluido en una institución educativa pública o privada, pero en el otro extremo del arco social, un niño pequeño también de unos meses de edad pero de un grupo familiar de sectores bajos empobrecidos, sólo tendrá posibilidades de acceder, en el mejor de los casos, a una vacante durante estos dos primeros años en algún centro comunitario. Centros que atraviesan enormes dificultades cotidianas para alcanzar a cubrir las necesidades de la infancia en los barrios populares, ya que allí se conjuga la siguiente ecuación: familias que sobreviven = instituciones que se ven obligadas también a sobrevivir.

Si miramos la historia de la educación inicial, nos hallaremos con que ya en el año 1945 en la provincia de Buenos Aires se aprobaba la



\* Patricia Redondo es Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Se desempeñó como Supervisora de Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires y luego como Directora Provincial de Nivel Inicial en la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente es una de las directoras del curso de Posgrado Educación Inicial y primera infancia (FLACSO).



Ley Simini, derogada en 1951, que establecía la obligatoriedad de las salas de tres, cuatro y cinco años. Aún hoy, a más de sesenta años de dicha sanción, la obligatoriedad no ha sido alcanzada, e incluso una importante cantidad de provincias todavía no cuentan con salas de tres años en sus jurisdicciones. En el caso de Córdoba comienzan a crearlas a partir del año 2009, luego de infinidad de pedidos y reclamos del sector docente, comunidades y otros sectores de la sociedad cordobesa.

Por lo tanto, nombrar el Nivel Inicial en nuestro país requiere considerar y señalar la brecha existente entre las diferentes provincias e incluso municipios o barrios lindantes unos de otros, para que un análisis de dicha situación reditúe en definir una agenda pública que establezca con urgencia cuáles son las tareas prioritarias para resolver la educación de la primera infancia en la Argentina. Estas definiciones no apuntan a que se disuelva la singularidad de cada lugar y sus particularidades sino a precisar, como prioridad, la articulación de políticas de infancia en el terreno social y educativo que traccionen lo

común y lo universal como horizonte nacional. Volver a dibujar un imaginario educativo común en el terreno de la educación de los más pequeños significaría un verdadero salto cualitativo respecto de la situación actual.

Hoy el jardín ha sido legitimado como institución educativa, lo que es de un enorme valor político y pedagógico, a diferencia de lo que acontecía tan sólo tres décadas atrás cuando era necesario explicar y argumentar la importancia de que los niños asistan al Nivel Inicial. Por el contrario, las madres embarazadas ya intentan antes del

Escritos a mano

nacimiento de su bebé tratar de asegurarse un lugar para su hijo a sabiendas de que es muy difícil y costoso obtenerlo. Si bien se han multiplicado los esfuerzos comunitarios y estatales en los últimos años para ampliar la cobertura, todo resulta insuficiente para garantizar la educación desde la cuna. Incluso a pesar de los importantes avances conquistados en el plano de los derechos de los niños y niñas que nacen en nuestro país, como lo es la Ley de Protección Integral y la nueva Ley de Asignación Universal, la deuda interna con la niñez sigue siendo enorme.

Las diferencias sociales, culturales y económicas actuales reflejan una enorme estratificación social que se expresa crudamente en la infancia y, por ende, en el terreno educativo. Como nunca antes, desde los noventa en adelante la experiencia de ser niño en nuestro país depende sobre todo del grupo social y familiar de per-

tenencia, del lugar de vivienda, de las condiciones de trabajo, salud y educación de sus padres o de los adultos a cargo y las diferentes combinaciones que se producen. El deterioro del medio ambiente y el clima de inseguridad agravan la situación.

En un hogar en el cual ambos padres trabajan, las condiciones materiales y simbólicas para el desarrollo y crecimiento de sus hijos son mejores que en aquellos grupos familiares donde los adultos no poseen ni siquiera un trabajo precario. Sin embargo, si ingresa al grupo familiar un salario, ello no significa que el resto de las cuestiones estén resueltas, ya que ese mismo grupo familiar que cuenta con un ingreso, al mismo tiempo no accede a una vivienda digna. Por lo tanto, si la condición salarial de los padres los deja fuera de una situación de extrema exclusión, las condiciones del territorio urbano o suburbano en el que habitan los sumergen en ella, y a los niños en una experiencia infantil marcada por una traumática desigualdad.

Justamente donde las herencias de las conquistas sociales y políticas del siglo XX desaparecen, la infancia comienza a experimentar la pérdida de sus derechos al vivir en barrios desheredados, despojados hasta de lo mínimo. La falta de cloacas, servicios de transporte, iluminación, asfalto, atención primaria de la salud, plazas, jardines maternos y de infantes, clubes deportivos, se refleja en la vida cotidiana. A ello se suma, con mucha frecuencia, la ausencia de toda planificación urbana que destine para los nuevos barrios espacios para la construcción futura de plazas y jardines de infantes. En ocasiones se cuenta con la decisión política y el presupuesto para ampliar la cobertura del nivel inicial en los barrios más postergados, pero se dificulta por la ausencia de una planificación urbana a largo



plazo, ya que no se encuentran terrenos para los edificios escolares allí donde las necesidades se multiplican y la densidad sociodemográfica es muy alta. Estos temas están directamente vinculados con el papel del Estado pero no puede limitarse a lo educativo; la incidencia de un accionar estatal coordinado, articulado y bien direccionado amplía las oportunidades de una buena vida para los niños y niñas. Si no se establecen políticas estatales activas de mediano y largo plazo para los más pequeños, para los que llegan, se establecen coordenadas muy duras de superar en la vida cotidiana de centenares de miles de familias.

Es frecuente que docentes que trabajan en jardines de infantes enclavados en estos barrios reciban de las familias relatos de mucho padecimiento social y de una enorme dificultad para enfrentarlo y generar otras alternativas para una buena vida. Por el contrario, cuando se estabilizan mejores condiciones de acceso al mundo del trabajo y se combinan con buenas gestiones políticas locales, regionales o nacionales se multiplican las posibilidades para los niños y sus grupos familiares de salir del círculo perverso del empobrecimiento.

Abrir otros rumbos para la primera infancia en nuestro país dependerá en gran parte del rol del Estado como garante de sus derechos pero también del papel de la sociedad civil alojando a las nuevas generaciones en un tiempo cargado de porvenires y no sujeto a lo mínimo, a la cuenta obscena de la indigencia o de la pobreza.

En síntesis, como primera reflexión cabe destacar que direccionar un nuevo rumbo para la educación inicial requiere ubicarla en el campo de la política y en el territorio de lo público y lo común y comprender de qué modos su expansión y calidad es una disputa que no se limita a los maestros, niños y comunidades si no al conjunto de la sociedad. Quienes transitamos con frecuencia las instituciones que reciben y educan a los más pequeños somos conscientes de cuánta tarea hay por delante, y cuán lejos se halla el oficio de enseñar a los más pequeños del estereotipo banal de la maestra jardinera infantilizada de tijera de pico y guardapolvo a cuadros.

Ser educador, maestro, maestra en comunidades atravesadas por la complejidad de los procesos sociales de las últimas décadas requiere ante todo una formación no infantilizada sino, por el contrario, cada vez más compleja y alimentada por un conjunto de campos disciplinares que hace sólo una década atrás estaban por fuera de la formación de maestros y profesores. Una formación que no se restrinja sólo a la teoría curricular que tuvo tanta eficacia simbólica en el discurso educativo. Un currículum, su diseño y puesta en práctica dissociado de la pedagogía provoca una instrumentalización de las prácticas y una búsqueda de un “cómo” resuelto por “un especialista” despojado del qué y el para qué imprescindibles para orientar las prácticas docentes. En la educación inicial los efectos del cambio curricular de la reforma educativa no han sido a favor de la enseñanza aunque reiteradamente se lo haya justificado en su nombre.

La actual extensión en un año más de la formación docente en nuestro país nos ofrece una nueva oportunidad para comenzar a situar la educación inicial en su justo lugar y en el momento justo. El título de estas páginas alude a dicha posibilidad, a la de volver a timonear el barco y establecer **las prioridades de la enseñanza de los más pequeños**, tarea colectiva que habilita una batalla cultural por los sentidos y la constelación de significados que la definan. ♦

## Referencias bibliográficas

FRASER, Nancy (2000): “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista”, en *Pensamiento Crítico* contra la Dominación en *New left Review*, N° 0, Año 2000, Madrid, Ediciones Akal.

VILLAREAL, Juan (1996): *La exclusión social*. Buenos Aires, Flacso-Tesis Norma.

TENTI FANFANI, Emilio (1989): *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención/1* N°255, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

TIZIO, Hebe (2002): “Sobre las instituciones” en Nuñez, Violeta (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa Editorial.

WACQUANT, Loic (2001): *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Manantial.

ESCRITOS A MANO

# La enseñanza como responsabilidad política

## Reflexiones en torno a la situación del nivel inicial en el NEA

Por **Verona Batiuk\***

**E**n este artículo se presentan algunas reflexiones en torno al lugar de la enseñanza como problema político en el nivel inicial. En primer lugar, se hace referencia a la desigualdad educativa en el nivel, definida en su doble dimensión: acceso y oportunidades educativas que se brindan a los niños que asisten, es decir, las propuestas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas. En segundo lugar, se analiza este último aspecto en base a los resultados de una indagación cualitativa y cuantitativa realizada en tres ciudades del Noreste argentino. En tercer lugar, se presentan algunas reflexiones acerca de la enseñanza como responsabilidad política a la luz de lo planteado anteriormente.

### 1. El problema de la desigualdad en el nivel inicial

La importancia del ingreso temprano a espacios de aprendizaje formal y su impacto en las trayectorias escolares futuras de los niños son reconocidos tanto en los ámbitos académicos como políticos. Diversos estudios muestran el valor formativo que tiene la educación inicial y, en base a este reconocimiento, los gobiernos de distintas latitudes, incluidos muchos de los países de nuestra región, han impulsado en las últimas décadas políticas para garantizar que cada vez más niños accedan a la educación infantil.

A pesar de las iniciativas políticas (expresadas en normativas, creación de escuelas, apertura de cargos, dotación de materiales, entre otras), es necesario reconocer que existen en nuestro país importantes niveles de desigualdad: está probado que la inclusión temprana resulta muy desigual según nivel socioeconómico (Batiuk e Itzcovich, 2004 y UCA, 2009). Nos interesa plantear aquí algunas reflexiones en torno a este problema.

La primera es que el nivel inicial, a diferencia de la educación primaria, tiene una historia marcada por la desigualdad, es decir, éste no es un fenómeno reciente. Aunque su desarrollo fue muy temprano en la historia del país y se dio en paralelo al nivel primario (se inició en el siglo XIX y se contempló en la Ley 1420), este nivel se ofertó centralmente en las ciudades más importantes, en general a través de la creación de jardines de infantes anexos a las Escuelas Normales y excluyó a los niños más necesitados. Los “desamparados por causa



\* **Verona Batiuk** es Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Master en Educación con Orientación en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés) y cuenta con el Diploma de Estudios Avanzados de doctorado de la Universidad de Salamanca. Actualmente se desempeña como Coordinadora del Área de Apoyo a la Educación Infantil y a los Derechos de Infancia del IDIE – Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos, sede Buenos Aires.



de miseria” como sostuvo Lugones, no asistían a los jardines de infantes sino a una red de instituciones de asistencia social, caridad, o similares (Lugones, 1910). Avanzado el siglo XX, en particular a partir de la segunda mitad, se reconoce un crecimiento de la oferta que garantizó notables mejoras en materia de acceso, centralmente en el primer peronismo<sup>1</sup> (Carli, 2002), luego en los 80’ y finalmente a partir del establecimiento de la obligatoriedad a los 5 años definida por la Ley Federal de Educación (Batiuk e Itzcovich, 2004) y sostenida por Ley de Educación Nacional vigente (LEN).

La segunda cuestión se refiere a las notables diferencias en el acceso según edad en el país<sup>2</sup>. La tasa neta de escolarización a los 5 años alcanza el 95%<sup>3</sup> (Ministerio de Educación, 2008). En Argentina, la enorme mayoría de los niños, sin importar su condición social, puede acceder al año de escolarización obligatorio. Pero, la asistencia a los 4 años es del 64%<sup>4</sup> y la asistencia a la edad de 3 años es marginal y se concentra en el sector privado. En estas edades la desigualdad en el acceso se explica tanto por el nivel socioeconómico de las familias como por la fragmentación territorial en el país (por mencionar dos ejemplos, la asistencia a los 4 años en Provincia de Buenos Aires asciende al 80%, en tanto en Misiones sólo alcanza el 20%)<sup>5</sup>.

La tercera cuestión es que la desigualdad se manifiesta no sólo por el acceso sino también por las oportunidades educativas que se les brindan a los niños dentro de las instituciones a través de las propuestas de enseñanza que tienen lugar cotidianamente (lo que de modo genérico podría denominarse el problema de la calidad). Es indudable la importancia de garantizar el acceso de los niños de los sectores más postergados, pero es de extrema relevancia que simultáneamente se implementen políticas que garanticen oportunidades educativas actualizadas desde el punto de vista didáctico y pedagógico, adecuadas a las características del nivel y pertinentes según la edad de los niños. Pareciera que la preocupación por el acceso ha opacado el problema de la enseñanza. Lo cierto es que a pesar de la alta tasa de asistencia a los 5 años y de la consecuente incorporación de niños que tradicionalmente no accedían a la educación infantil (muchos de ellos son los primeros de su familia que asisten a este

nivel), las prácticas de enseñanza resultan poco adecuadas a los actuales desarrollos didácticos del nivel y a las definiciones normativas vigentes. Esta situación se acentúa para la población infantil según su condición económica y social y su ubicación geográfica.<sup>6</sup>

La pregunta sobre la que nos interesa reflexionar es precisamente ¿qué oportunidades educativas les estamos ofreciendo a los niños que actualmente asisten al nivel inicial?, sin intención de descuidar la relevancia de una garantía de oferta para edades más tempranas.

En definitiva, en el nivel inicial la desigualdad se expresa tanto en el acceso (oferta y asistencia) como en la calidad de las propuestas educativas que se brindan en las instituciones. La asistencia al nivel inicial no es garantía de contar con oportunidades educativas adecuadas desde el punto de vista pedagógico. A esto nos referiremos en el siguiente apartado.

## **2. Los resultados de una indagación sobre instituciones en el NEA**

A fines de 2008, en el marco del *Proyecto Ciudades por la Educación*<sup>7</sup>, implementamos un relevamiento cuantitativo y cualitativo en todas las instituciones que ofertan nivel

Escritos a mano



inicial de tres ciudades del NEA (una de Chaco, otra de Formosa y la tercera de Misiones)<sup>8</sup>. Presentamos a continuación algunos de los principales resultados haciendo referencia a tres temas considerados prioritarios en la indagación: 1) la organización institucional de la oferta, 2) el juego y 3) la alfabetización inicial.

El primer tema resulta crucial porque da cuenta de los avances en el crecimiento de la oferta y de la diversidad de modalidades adoptadas según el particular desarrollo del nivel por regiones y jurisdicciones. La elección del segundo tema, el juego, más precisamente la enseñanza del juego y a través del juego, se basa en que se trata de un contenido identitario del nivel, y en resultados de investigaciones que muestran que las propuestas pedagógicas sobre juego ocupan un lugar marginal en las activida-

des cotidianas de los jardines, lo que afecta directamente el derecho de los niños a disfrutar del juego y a aprender a través de él en su escolaridad temprana (Sarlé, 2004). Finalmente, se ha dado prioridad a la alfabetización inicial en el nivel porque el jardín de infantes constituye el primer ingreso formal al sistema educativo y tiene una responsabilidad central en el acercamiento de los niños a la cultura escrita; para la gran mayoría, se trata de su primer acercamiento sistemático y con intencionalidad educativa. Por otro lado, es un proceso que se inicia en el nivel inicial, valga la redundancia, pero que continúa en el nivel siguiente. Es, por tanto, un contenido destacado y prioritario cuando de prácticas de articulación se trata<sup>9</sup>.

En lo que respecta a la organización institucional de la oferta, cada ciudad presenta una situación singular. En una de ellas, todas las instituciones son jardines de infantes independientes que cuentan mayoritariamente con salas de 5 años, algunas de 4 y excepcionalmente algunas salas de 3. En otra de las ciudades conviven jardines independientes (con o sin salas anexas ubicadas en escuelas primarias), jardines nucleados (que nuclean a través de la designación de un cargo directivo una serie de salas ubicadas en distintas escuelas primarias) y un jardín maternal oficial que incluye niños de 3 años. Finalmente, en la tercera ciudad, sólo se registran salas anexas a escuelas primarias (algunas del ámbito rural), que dependen administrativa y pedagógicamente de dichas escuelas. La enorme mayoría son salas de 5 años. Estos casos ilustran la diversidad de modalidades de oferta en el país y la necesidad de producir singulares medios para

la enseñanza que no puede quedar en manos de las instituciones (Terigi, 2006).

La lectura cruzada de las opiniones<sup>10</sup>, las respuestas a consignas abiertas y las observaciones de prácticas de los docentes y directivos muestra que:

En materia de juego, el 85% está totalmente de acuerdo con que el juego es un medio para aprender todos los contenidos. Este nivel de adhesión permite hacer algunos señalamientos. Por un lado, hay contenidos que no necesariamente se aprenden a través del juego. Pensemos por ejemplo en el altísimo valor formativo de la lectura cotidiana de cuentos u otros textos en el jardín por parte del docente. Por otro lado, a pesar de que el juego se reconoce como el medio privilegiado para aprender todo lo que el jardín pueda enseñar, sólo el 23 % de las actividades observadas fueron situaciones de juego.

Para el 75% mientras los chicos juegan se requiere de la intervención del maestro. Pero, por un lado, el 60% admite que casi siempre suele aprovechar las situaciones de juego para hacer otras cosas en la sala y, por otro lado, las actividades de juego observadas fueron, bien situaciones de juego “libre” en el patio, bien situaciones de juego en rincones. Se plantearon como instancias libres para los chicos. Los docentes prácticamente no tuvieron intervención, se limitaron a supervisar sus acciones e interacciones en términos de cuidado. En ningún caso se tomaron registros de lo que acontecía en el juego de los niños. A su vez, el 70% considera que el juego en el nivel inicial debe ocupar al menos la mitad del tiempo que los niños asisten al jardín.

El 40 % sostiene que el juego es natural y que no debe enseñarse a los niños jugar lo que contradice el mandato de la educación infantil que incluye al juego como un contenido de alto valor cultural<sup>11</sup>, cuya enseñanza debería garantizarse, por ejemplo, a través del aprendizaje de juegos tradicionales o juegos reglados, entre otras tantas propuestas.

En lo que respecta a la alfabetización inicial, se registran algunas “concepciones erróneas” desde el punto de vista de la enseñanza, lo que resulta un importante obstáculo para ofrecer a los niños propuestas didácticas adecuadas. Éstas se definen como modelos mentales de interpretación e “implican representaciones particulares acerca de los objetos de conocimiento, de los sujetos y de los procesos de enseñar y aprender (...) dicho complejo cognoscitivo moldea todos los componentes involucrados en las prácticas pedagógicas a través de las cuales los docentes facilitan, organizan y garantizan el vínculo entre los alumnos y el conocimiento”. (Zamero, M. y Melgar, S., 2009:7). El 53%, por ejemplo, sostiene que para aprender a leer y escribir es necesario empezar por conocer las letras, después las sílabas y después las palabras. El 80% considera que “hablar bien” es un requisito imprescindible para aprender a escribir bien. Además, el 58% está de acuerdo en que la repetición del trazado de las letras es un ejercicio favorable para estimular la alfabetización. Asimismo, el 60% afirma que los niños y niñas de familias con poco uso de la lectura y la escritura llegan a primer grado sin las condiciones necesarias para la alfabetización inicial, lo que cuestiona fuertemente el lugar de la enseñanza tanto en el nivel inicial como en el nivel primario.

Finalmente, aunque la gran mayoría (95%) sostiene que los alumnos del nivel inicial tienen que poder manipular libros y materiales



Escritos a mano

escritos varias veces por semana, en esta indagación no se observaron propuestas de este tipo en las salas.

### 3. La enseñanza como responsabilidad política.

#### Consideraciones sobre el nivel inicial

Los resultados de la indagación presentados dan cuenta de la necesidad de avanzar en el diseño e implementación de medios para la enseñanza que garanticen adecuadas oportunidades educativas para los niños que hoy asisten al nivel inicial. Dicha responsabilidad no puede recaer en las instituciones exclusivamente, por el contrario interpela directamente a las políticas educativas. Tal como lo plantea Terigi (2006) “La escuela sigue siendo el dispositivo institucional de mayor escala para la transmisión intergeneracional, es necesario asumir, como parte de las políticas, la generación de condiciones que hagan razonables las demandas sobre la enseñanza. Pero generar dichas condiciones no puede limitarse a diseñar e implementar políticas de dotación material y de establecimiento de normas marco y transferir a las escuelas la responsabilidad de encontrar los modos pedagógico-didácticos de resolver la enseñanza. La enseñanza, en el marco de sistemas educativos masivos, es una responsabilidad de esfera política”.

Feldman plantea que existen dos grandes enfoques sobre la enseñanza. El primero concibe a la enseñanza como un proceso interactivo, cara a cara. El docente resulta un artesano individual que elabora respuestas, resoluciones en la interacción directa con los alumnos a su cargo. El segundo, en cambio, define a la enseñanza como un sistema institucional, como una gran organización. La pregunta que se plantea desde esta perspectiva no es cómo enseñar sino “¿cómo ayudar a que otros, muchos, enseñen?” (Feldman, 1999:26).

Responder esta pregunta interpela al gobierno de la educación. La enseñanza en el nivel inicial en Argentina plantea singulares y complejos desafíos, algunos de los cuales intentamos caracterizar en los apartados anteriores. La aprobación de la LEN y de los NAP compromete a los gobiernos provinciales y al nacional a garantizar una serie de aprendizajes para todos los niños más allá de sus diferencias y sus



Existen dos grandes **enfoques** sobre la enseñanza. El primero concibe a la enseñanza como un proceso interactivo, cara a cara. [...] El segundo, en cambio, define a la enseñanza como un sistema institucional, como una gran organización.



contextos de origen. En lo que respecta al juego y la alfabetización inicial, cabe destacar:

*El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros. (...)*<sup>12</sup>

*La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (...) La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. (...) La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. (...) La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) (...)*<sup>13</sup>

Los agentes de Estado, desde los que tienen los más altos niveles de responsabilidad política hasta los maestros en las escuelas, cuentan con estas normas como instrumentos centrales para el desarrollo de su tarea y están comprometidos a cumplir con sus definiciones. De acuerdo a los resultados de la indagación, puede afirmarse que uno de los principales desafíos en materia de políticas de enseñanza es la producción de medios que modelen la tarea de enseñar para garantizar lo que establecen las normas para que todos los niños, en particular quienes sólo asisten a los 5 años, cuenten con oportunidades educativas para jugar diversos tipos de juego, disfrutar de la lectura de buena literatura por parte del maestro, explorar diversos tipos de texto, de manera sistemática, equilibrada y en el marco de proyectos temáticos que den sentido a sus aprendizajes. Para ello resulta crucial la implementación de políticas de enseñanza que coordinen diferentes estrategias de manera complementaria y coherente, tales como<sup>14</sup>:



*La aprobación de la LEN y de los NAP compromete a los gobiernos provinciales y al nacional a **garantizar** una serie de aprendizajes para todos los niños más allá de sus diferencias y sus contextos de origen.*



Escritos a mano



- a) *La producción y el análisis sistemático de información sobre la enseñanza en las escuelas: el saber pedagógico de maestros y directores (sus opiniones, saberes y prácticas) para orientar y fundamentar las estrategias de intervención<sup>15</sup>.*
- b) *La producción de materiales de desarrollo curricular con propuestas de enseñanza definidas como modelos de intervención en base a la normativa federal vigente. La elaboración y difusión por parte del Estado de este tipo de documentos se recomienda como una estrategia para orientar la tarea de enseñanza de los docentes en tanto se adecuen a los problemas y necesidades de las escuelas (Terigi, 2006b).*
- c) *La implementación de instancias de capacitación acordes a la producción de información y a la producción de materiales de desarrollo curricular que se organicen en torno a un recorrido formativo que permita superar instancias de capacitación aisladas y que interpelen las concepciones y prácticas de los docentes con propuestas de enseñanza para la intervención en el día a día en las salas.*
- d) *La dotación de recursos que contemple orientaciones para su uso pedagógico alineadas con a), b) y c).*

En resumen, este artículo señala la profunda necesidad de poner en el centro de la escena a las políticas de enseñanza para poder garantizar una experiencia formativa rica, adecuada y actualizada para todos los niños y niñas que hoy por hoy asisten a nuestras escuelas. ✦

## Notas

1. El crecimiento matricular se concentró en Provincia de Buenos Aires entre otras razones por el impulso de la Ley Simini N° 5.096/46 que estableció la obligatoriedad de la asistencia desde los 3 a 5 años. Aunque dicha ley se revocó a posteriori, impulsó la creación de jardines garantizando infraestructura y cargos así como la aplicación de los métodos de enseñanza froebeliano y montessoriano.
2. Nos referiremos a la asistencia al jardín de infantes: 3 a 5 años.
3. Según datos oficiales en base al Relevamiento Anual 2007, DINIECE. Se hace referencia a la asistencia a instituciones que dependen del área educativa de los gobiernos provinciales ya sea del sector estatal o privado. Estos valores varían según la metodología y fuentes consideradas. En procesamientos propios (IDIE – UNICEF) realizados en base a los datos de la EPH, INDEC - 2007 (1er trimestre) las tasas de asistencia a los 5 años es de 91,2%, la de 4 años de 69,1% y la de 3 años es de 36,2% (en prensa).
4. Ministerio de Educación, 2008.
5. Op. Cit.
6. La norma federal de referencia para considerar son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del Nivel Inicial. En materia de desarrollos pedagógicos y didácticos cabe citar, por poner sólo dos ejemplos, los trabajos de Ana Malajovich, A. (2000) y Sarlé (2008).
7. Proyecto desarrollado en el marco de convenios de cooperación entre UNICEF, el IDIE Argentina - OEI, la Asociación Civil Educación Para Todos y los Ministerios de Educación de las provincias participantes. Se han seleccionado centros urbanos cuya población infantil se encuentra en situación de pobreza. Se trata de una segunda ciudad de provincia y de dos ciudades medianas según su proporción poblacional. Se atienden a todas las instituciones desde nivel inicial hasta el tercer ciclo de la EGB o el ciclo básico del nivel secundario. Todas las instituciones son estatales con alguna excepción que es subvencionada.
8. Se encuestaron 162 docentes, 57 directores y vicedirectores, se visitaron 17 escuelas, se observaron 21 docentes y 30 actividades en salas y se entrevistaron 17 directores. El diseño metodológico del relevamiento toma como antecedente el que corresponde a la Indagación Las oportunidades educativas en el primer ciclo, elaborado por la Asociación Civil Educación Para Todos en el marco del Proyecto Todos pueden aprender apoyado por UNICEF – Argentina.
9. Estos son los contenidos que se han priorizado en el diseño de las propuestas de enseñanza para apoyar el trabajo de los docentes de las escuelas que participan del proyecto, sobre los que se organizan las instancias de capacitación y el uso de la dotación de materiales entregados a las escuelas (juegos, juguetes y una dotación básica de biblioteca).
10. Las encuestas combinaron ítems en los que se marca niveles de acuerdo según escala likert, otros con opciones y algunos abiertos.
11. Art. 20d. LEN
12. NAP. Pp. 17.
13. NAP. Pp. 19.
14. Estas líneas de acción siguen el modelo planteado en el marco del Programa Todos pueden aprender, desarrollado técnicamente por la Asociación Civil Educación para Todos y apoyado por UNICEF – Argentina. Pueden consultarse [http://www.unicef.org/infobycountry/argentina\\_51077.html](http://www.unicef.org/infobycountry/argentina_51077.html) y <http://www.educacionparatodos.org.ar/>
15. Los resultados de la indagación arrojaron información de sumo interés en la que se fundamentan los desarrollos para Nivel Inicial del Proyecto Ciudades por la Educación y fueron un insumo estratégico de trabajo para los responsables políticos y los docentes.

## Referencias bibliográficas

- BATIUK, V. e ITZCOVICH, G. (2004) *Expansión y equidad del Nivel Inicial en Argentina. 1990-2003. Una aproximación cuantitativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila - UBA.
- FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- LUGONES, L. (1910) *Didáctica*. Buenos Aires, Otero Impresiones.
- MALAJOVICH, A. (comp.) (2000) *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006): *Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Nivel Inicial*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2008) "Ampliación de la cobertura del Nivel Inicial". Área de Programación Educativa. Buenos Aires.
- SARLÉ, P. (2004) *Enseñar el juego. Jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- SARLÉ, P. (coord.) (2008) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juego y contenidos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- TERIGI, F. (2006a) "Tres problemas para las políticas docentes", Ponencia, Encuentro Internacional ¿La Docencia como una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes, OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, junio de 2006.
- TERIGI, F. (2006b), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Universidad Católica Argentina (2009), *Barómetro de la deuda social de la infancia. Argentina 2004- 2008: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia*, Buenos Aires, Fundación Arcor – UCA.
- ZAMERO, M. y MELGAR, S. (2009) *Entre inicial y primero, Todos pueden aprender. Lengua.*, Buenos Aires, Educación para Todos – IDIE, Argentina – UNICEF.

ENTREVISTAS

# Una mirada atenta sobre el jardín de infantes

Entrevista a Patricia Kaczmarzyk y Mónica Lucena

Por **Ana Abramowski**  
y **Estanislao Antelo**

**P**atricia Kaczmarzyk es maestra jardinera y psicóloga. Mónica Lucena es maestra jardinera y técnica en recreación. Ambas se desempeñan como directoras de dos jardines de infantes públicos en La Matanza, provincia de Buenos Aires. Con una vasta experiencia en la docencia y ya pensando en jubilarse –no para dejar de trabajar, sino para trabajar desde otro lugar–, en esta entrevista dejan en claro que no hay que saber “poquito” ni hablar con diminutivos para educar a los más chiquitos.

## ¿Cómo es el trabajo con los más chiquitos en los jardines donde trabajan?

*Patricia:* El jardín se encuentra en una zona urbana y asisten nenes de 3 a 5 años. No presentan una carencia en relación con lo económico pero sí hay una dificultad seria en relación con la mirada que tienen los padres sobre los niños. Un porcentaje importante de padres presta poca atención a sus hijos. Son niños que si bien todavía conservan los juegos en la vereda, permanecen mucho tiempo frente a la televisión, sin posibilidad de otro tipo de vínculo con los adultos. Por eso, para nosotros, en el tiempo del jardín es fundamental ofrecer una mirada muy atenta a cada uno de los niños. Trabajamos mucho con integraciones de niños con distintas dificultades. En este momento tenemos tres niños con Síndrome de Down, y las experiencias con la diferencia son increíbles. No es solamente una buena experiencia para el chico con Síndrome de Down, sino que es muy rico lo que esto genera en los otros niños: las actitudes de cuidado y acompañamiento que surgen son espontáneas y maravillosas. También exploramos una modalidad para salirnos del trabajo en salas fijas. Hacemos talleres donde los niños de 3, 4 y 5 años eligen la propuesta con la que quieren trabajar. En ese marco se producen cuestiones impensadas entre los nenes de distintas edades.

Con relación a la mirada atenta, desde hace algunos años tenemos pautas institucionales que buscan resaltar la actitud de recibimiento de los docentes y la mirada atenta de los padres. La idea es pensar más en rituales que en rutinas, como dice Calmels. Por ejemplo, no usar los estereotipos musicales del nivel inicial, sino armar una actividad que sea lo suficientemente atractiva como para generar el silencio ante la



## Entrevistas



bandera sin tener que decirles que se queden callados. Y trabajamos mucho con los maestros el tema de salir de la definición de “este nene es agresivo”, “este nene no escucha”, “a este nene le cuesta” que son muy comunes en el nivel inicial y, en su lugar, poder pensar en el enigma que trae cada nene.

Mónica: El barrio donde está el jardín es muy lindo. Últimamente se han ido armando asentamientos precarios en los alrededores y también hay una zona de *monoblocks*. Entonces la población es muy diversa. Tenemos salas de 3, 4 y 5 años. Trabajamos mucho en

relación con lo que los chicos tienen para ofrecernos todos los días, lo que nos obliga a ofrecerles cada vez un poco más y algo diferente. La intención es correr al jardín de los estereotipos instalados desde hace años. También tenemos muchos nenes integrados y coincido con Patricia en que eso trae mucha riqueza tanto para el nene integrado como para todo el resto. Cuento una anécdota: tenemos un nene que es sordo y tiene audífonos desde hace poquito tiempo. El primer día, la maestra le explicó al grupo por qué este nene no hablaba. Los audífonos tienen una perillita roja de un lado y azul del otro, y uno de los nenes se acercó y dijo “una es para el agua fría y la otra para el agua caliente”. Lo que nos enseñan los chicos es una mirada totalmente despojada de prejuicios sobre la diferencia.

**¿Cómo ven la supuesta oposición entre cuidar-criar-enseñar y cuál creen que es la importancia de las primeras marcas en los más pequeños?**

Mónica: Cuidar es enseñar: no hay oposición cuando hay un cuidado en el que se está ofreciendo algo. Por otra parte, las marcas de la

primera infancia son fuertes y por eso es tan importante qué es lo que se ofrece desde la institución y desde el adulto docente. Me parece que brindarles la posibilidad de encontrar modos diferentes de vincularse con otros, de jugar y de aproximarse al conocimiento –y a la cultura en general– son experiencias muy fuertes. El jardín debería ofrecer cosas diferentes a las que los chicos tienen en la casa.

Patricia: El jardín es el modo de descubrir el mundo social, es el ingreso al mundo social. Y el cuidado es también parte de la enseñanza: enseñar el cuidado del propio cuerpo, el cuidado de los desplazamientos, del material.

**¿La importancia que ustedes le adjudican a la institución donde trabajan se corresponde con la importancia social?**

Patricia: El jardín está muy devaluado tanto socialmente como desde la formación y se desvaloriza a quienes han elegido formarse para estar con los más pequeños. Pero no hay que saber menos para trabajar con los más chiquitos. Por eso hay tantas dificultades de complejizar y profundizar la tarea en relación con los niños. Por ejemplo, muchas de las docentes más jóvenes, recién recibidas, traen las prácticas más estereotipadas del nivel, prácticas que en la gran mayoría de las instituciones se han abandonado hace tiempo.

Mónica: Cuando yo decía que estudiaba para ser maestra jardinera, todos me decían “ay, qué lindo...”. Hay una idea disminuida, por ejemplo, que las maestras de jardín siempre hablan en chiquito. Nunca se llegó a vincular cuánto es lo que se aprende, cuánta aproximación al conocimiento hay en el jardín de infantes. Creo que en eso también tenemos alguna responsabilidad los que trabajamos en el nivel. Pero tampoco se le da lugar desde lo público: lo importante es la escuela primaria donde se transmiten conocimientos puntuales, evaluables.

**¿No pareciera también que cuando se busca jerarquizar al jardín se lo primariza?**

Patricia: Totalmente. Hace unos años, en un proyecto de articulación entre las salas de cinco de nuestro jardín y una escuela primaria hicimos un trabajo de arte y la exposición se hizo en la escuela primaria. Pero la primera propuesta de la directora de la primaria había sido trabajar en la biblioteca lecto-escritura. No se primarizó la actividad porque pudimos conversar la propuesta y llegar a un acuerdo. Pero siempre se dispara para la primarización.

Mónica: Más allá de que está bueno que haya un producto de lo que se hizo, la idea es que la mirada no se ponga solamente en el producto, sino también en el proceso.

**¿En ese sentido, cómo se sabe que el trabajo de un maestro jardinero funciona?**

Mónica: Mirando a los chicos. Está bueno que haya cierto resultado más allá de ver a los chicos, porque para ellos también es un registro de lo que están haciendo. Pero hay mucho más en el proceso, que es muy rico.

Patricia: La mirada atenta tiene que ver justamente con cómo vemos que el niño aprendió. Y eso no es una cuestión que se ve de una vez y para siempre. Nosotros les damos a los docentes un cuadernito para que puedan ahí apuntar situaciones que ven, porque si no muchas veces se pierden. Y entonces la propuesta es que después puedan mirar



*El jardín es el modo de descubrir el mundo social, es el ingreso al mundo social. Y el **cuidado** es también parte de la enseñanza: enseñar el cuidado del propio cuerpo, el cuidado de los desplazamientos, del material.*

Entrevistas



*Lo que hay que ofrecer a los chicos es todo, todo lo que se pueda. Eso implica también estar atentos a cómo y qué dicen.*



si esa situación se vuelve a repetir en algún trabajo, juego, dibujo o exploración. Allí vemos qué procesos hacen los nenes.

**Hay dos cosas que circulan mucho. Una es el tema de la pobreza: la idea de que el contexto determina lo que hace el maestro que trabaja en la zona pobre o adversa.**

Mónica: Lo que yo he aprendido a lo largo de los años es que el contexto no determina lo que los chicos son capaces de hacer o lo que hay que enseñarles, sino todo lo contrario. Hemos tenido experiencias con maestras en zonas de *monoblocks* donde los chicos venían con carencias en relación con lo que recibían de las familias: pocas posibilidades de conocer cosas, tener materiales o libros; y lo que hemos podido hacer con esos chicos, que eran absolutamente ávidos de todo, fue maravilloso. Y esto es lo que tratamos de transmitirles a las maestras: que lo que hay que ofrecer a los chicos es todo, todo lo que se pueda. Eso implica también estar atentos a cómo y qué dicen los nenes para saber qué necesitan y qué cosas pueden serles interesantes a ellos.

Patricia: En cuanto a los contextos coincido con Mónica. Y también coincido con lo que propone

Tonucci. Me parece que el niño en esos contextos de pobreza presenta más posibilidades de exploración que aquel niño de las ciudades cerradas, en frente de una tele, encerrado entre cuatro paredes. Me parece que la idea es mostrarle el mundo a través de experiencias de exploración: artística, de materiales, de los elementos.

Mónica: Si bien los contextos no deben determinar lo que se enseña y lo que no, pueden enriquecer la tarea de la enseñanza. El año pasado, dada la diversidad de barrios de los que proceden los niños del jardín, había un nene que venía en carro con su papá. Él cuidaba caballos y gallinas y, por ejemplo, sabía cómo se llamaban los caballos según el color; todas esas experiencias se las contaba a todos los nenes. Hubo una maestra que miró este proceso de cerca: era un nene que al principio casi no hablaba y empezó a sentirse importante, porque lo que él contaba era interesante para los demás. Este nene podía contar algunas experiencias que los otros no tenían. Y la maestra pudo tomar ciertas temáticas que no había tenido en cuenta.

**Y la otra cuestión que circula son los cambios en la relación de los maestros con los padres. ¿Ustedes notan alguna mudanza en este aspecto?**

Mónica: Sí, la relación con las familias cambió. La sensación que yo tengo es que antes por lo menos algún miembro de la familia estaba presente, sea quien sea. Lo que pasa hoy, donde yo trabajo, es que muchos nenes van en micro, porque viven lejos. Entonces no conocemos a las familias: tal vez para alguna reunión o para una situación especial puede venir alguien de la familia; pero si no la comunicación es mediante un cuaderno. Otra cosa que yo siento es que cuestionan más, y me parece bárbaro. Las familias que sí están más presentes son de venir y decir "a mí esto no me parece" o "pasó esta situación, ¿no se podría pensar de otra manera?". Me parece que están más y mejor armados para ir y protestar en el buen sentido. La situación cambió, no es la misma que hace veinte años atrás, y hoy quizás se sienten más seguros para ir a la escuela y exigir ser escuchados.

Patricia: Yo pienso que los padres tienen otra voz y me parece que tiene que ver con otro lugar de participación y con que la escuela sigue siendo una de las pocas instituciones donde las familias son recibidas, tienen participación, las escuchan y donde se puede plantear algo de

la diferencia. Al mismo tiempo, creo que el Nivel Inicial progresó mucho en las formas de relacionarse con las familias. Cuando uno convoca a un padre desde un lugar de convencimiento y le transmite que hay una cita que es impostergable, me parece que el padre va. Tiene que ver con el lugar del maestro para invitar: si hay lugar para atender la diferencia, se genera otro tipo de compromiso con los padres.

### **¿Qué problemas les plantea la época?**

*Patricia:* A mí me parece que el problema más serio es la distancia entre las generaciones que han crecido sin las nuevas tecnologías y los niños que la conocen desde muy pequeños y dominan más la tecnología que los adultos. Me parece que es un problema nuevo porque los maestros no han tomado nada de la digitalización para enseñarles a los niños.

*Mónica:* Además, en los chicos que tienen la posibilidad de tener computadoras en sus casas se dan aprendizajes que los maestros no toman en cuenta. Porque tampoco tenemos computadoras en las instituciones. Por otro lado, lo que yo veo es que algunos nenes tienen acceso a las computadoras en sus casas y otros, nada. Ahí hay una brecha muy grande entre unos y otros.

### **Si fueran Directoras Nacionales de Nivel Inicial y tuvieran muchos recursos: ¿cuáles serían las primeras cosas que harían?**

*Mónica:* Haría algo similar a lo que hicieron en la ciudad de Rosario: el tríptico de la infancia. Espacios con mucho lugar para los chicos, con muchas posibilidades de crear, de poder estar con otros, de inventar y jugar. Que no estén tan metidos entre cuatro paredes siempre bajo la dirección de un adulto, lo que no quiere decir que no tengan que estar bajo la mirada de un adulto.

*Patricia:* Yo haría un convenio o una ley para que los artistas estén más en contacto con las instituciones donde están los niños. Me parece que serían experiencias muy ricas; el hecho de tener la posibilidad de mirar arte o de conversar con artistas (escritores, narradores, pintores) sería muy enriquecedor para los chicos. Quizás no fijaría el encuentro en el lugar físico de la escuela, pero sí aseguraría el contacto. Y también acercaría a los artistas a la formación docente; ya es tiempo de variar de disciplinas.

### **¿Se quieren jubilar?**

*Patricia:* Sí, pero no para dejar de trabajar. Al terminar la carrera profesional, una está más conectada con otras cosas y desde otro lugar. Quisiera jubilarme porque lo que hemos hecho por el sistema no lo ha hecho siempre el sistema por nosotras: desde el lugar de lo agobiante que es tener la responsabilidad de una institución. Una siente que es hora de poner fin a eso en algún momento. Trabajar desde otro lugar, sin tener la presión de estar respondiendo a todo, todo el tiempo.

*Mónica:* Yo también quisiera jubilarme, en el sentido de correrme de la burocracia, del papelerío. Desde lo que implica no tener tiempo para estar más con los nenes, que me llenan absolutamente.

### **¿Se jubilarían también de la capacitación docente?**

*Mónica:* De eso no, a eso nos queremos dedicar más. Me gusta mucho la capacitación docente, tiene que ver con seguir y poder transmitir la experiencia que uno tiene. Decirles a las maestras "es posible" y permitirles modificar ciertas prácticas. †



*El problema más serio es la **distancia** entre las generaciones que han crecido sin las nuevas tecnologías y los niños que la conocen desde muy pequeños y dominan más la tecnología que los adultos.*



INVESTIGACIÓN

# Invertir en la infancia: más educación para los más chicos<sup>1</sup>

Por **Alejandro Vera\***

La importancia de la educación en los primeros años de vida de los individuos ha ganado un amplio consenso en las últimas décadas. Numerosos estudios destacan que los niños y niñas que acceden a uno o más años de educación inicial tienen mayores posibilidades de alcanzar un mejor desempeño en los siguientes niveles educativos. Además, la ampliación del acceso de la población a una oferta educativa más temprana tiene un impacto positivo en términos de justicia social, ya que son los niños y niñas de los estratos sociales más postergados los que habitualmente están excluidos de este nivel educativo.

Este consenso se vio pronto reflejado en los sistemas educativos de toda América Latina, y puede observarse en dos fenómenos. En primer lugar, a lo largo del continente se verificó un incremento notable de la oferta educativa para niños y niñas en instancias previas a la educación primaria, provocando un aumento de las tasas de cobertura de la educación inicial. En segundo lugar, algunos países de la región incorporaron recientemente parte o la totalidad de la educación inicial dentro de la educación obligatoria, cobrando así un renovado impulso el crecimiento del nivel.

Ambos fenómenos tuvieron un marcado protagonismo en las tendencias educativas de la Argentina. La matrícula de la educación inicial ha estado creciendo por décadas en el país y en los últimos años ha tenido un dinamismo particular. Por su parte, la obligatoriedad ya había sido dispuesta por la Ley Federal de Educación de 1993 para la sala de cinco años, última del nivel e instancia previa al ingreso en la educación primaria. Más cercana en el tiempo, la Ley de Educación Nacional de 2006 avanzó nuevamente en este sentido, estableciendo el compromiso del Estado a asegurar el acceso a la educación a todos los niños de cuatro años.

En este contexto de expansión de la oferta de educación inicial y de nuevos compromisos asumidos por el Estado argentino, la dimensión del financiamiento de la educación adquiere particular relevancia. Es importante identificar los recursos que se asignan a este nivel educativo así como las posibilidades de realizar mayores inversiones que permitan mantener esta auspiciosa tendencia a una escolarización cada vez más temprana y para todos.



\* **Alejandro Vera** es Economista. Actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Educación de Fundación CIPPEC, Consultor de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina de la Presidencia de la Nación, y Docente de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO.

1. Esta nota se basa en el informe de investigación desarrollada por CIPPEC y Fundación Arcor: VERA, Alejandro y BEZEM, Pablo: "El financiamiento de la educación inicial en la Argentina", CIPPEC, Fundación ARCOR, Buenos Aires, 2009.

Investigación

### La expansión de la oferta educativa

La educación inicial en la Argentina ha experimentado una expansión notable en las últimas décadas: cada vez más niños y niñas acceden al sistema educativo antes de la educación primaria. En el país, la educación inicial está organizada en dos ciclos: el Jardín Maternal, al que asisten niños y niñas desde los 45 días de vida y hasta los dos años inclusive, y el Jardín de Infantes, que atiende a niños y niñas de tres a cinco años. Es en este último ciclo donde se han realizado los mayores avances.

En primer lugar, es importante destacar los logros de la escolarización para la sala de cinco años, que forma parte de la educación obligatoria. Siguiendo la información de los últimos censos nacionales de población, se observa que mientras en 1980 sólo 57% de los niños y niñas de cinco años estaban escolarizados, en 1991 esa proporción ya había alcanzado 73%, y luego fue 91% en 2001. Es decir, en este último año, nueve de cada diez niños de cinco años se encontraban dentro del sistema educativo, una cifra realmente significativa.

No existe un dato censal que dé cuenta del avance de la sala de

cinco años en la primera década del siglo XXI, pero algunas estimaciones recientes ubican la cobertura de esta sala en 94%. Esto permite afirmar que en sólo 30 años la cobertura del sistema educativo para la población de cinco años pasó de un poco más de la mitad de los niños a inicio de la década del 80 a un nivel actual cercano a la universalización.

En contraposición a la expansión de la matrícula en la sala obligatoria del nivel inicial, para los niños de tres y cuatro años la escolarización todavía presenta grandes desafíos. Según datos del Censo Nacional de Población de 2001, sólo 48% de la población de cuatro años asistía a un establecimiento educativo, y este indicador se reducía a 30% en la población de tres años. Las estimaciones actuales dan cuenta de una evolución positiva de la asistencia para la población de cuatro años y una situación estable para la población de tres años, ubicando a estas tasas en 60% y 29% respectivamente.

La rápida evolución de los indicadores de cobertura para la educación inicial, especialmente para la población de cuatro y cinco años, lógicamente se refleja en el crecimiento del sistema educativo. Este se expresa tanto en la cantidad de alumnos en el nivel, como en otros indicadores directos de la oferta educativa, como la cantidad de docentes, las nuevas secciones y establecimientos. En los últimos 15 años la matrícula del Jardín de Infantes creció 37%, lo cual implica que entre 1994 y 2007 aproximadamente 366.000 nuevos alumnos se incorporaron al sistema.

Ahora bien, estas cifras deben ser analizadas con cuidado. La población menor a cinco años cuenta con una amplia oferta de instituciones dedicadas al cuidado, atención y educación de los niños, y en muchos casos estas ofertas no tienen un componente educativo o bien, aún teniéndolo, no cuentan con una aprobación oficial. Esto hace que las estadísticas de escolarización no logren reflejar la complejidad y dinámica de la situación educativa de esta población.

Esto es aún más evidente en los primeros dos o tres años de vida, donde la oferta de las áreas públicas de desarrollo social, las organizaciones religiosas y las organizaciones sociales tienen una penetración mayor que el sistema educativo tradicional. Por ejemplo, la matrícula del Jardín Maternal en instituciones oficiales del sistema educativo era en 2007 de aproximadamente 61.000 niños y niñas entre 45 días y 2 años, un porcentaje ínfimo de la población.

Dentro de la oferta del sistema educativo, un actor relevante en el nivel inicial es el sector de gestión privada: aproximadamente 31% de los niños de 3 a 5 años asisten a instituciones pertenecientes a este sector. Argentina tiene en general una importante participación de la educación privada en todos sus niveles educativos, pero en la educación inicial esta participación es mayor que en los niveles primario y secundario, donde los porcentajes son de 23% y 25% respectivamente.

Al interior del nivel, la presencia de matrícula del sector privado disminuye a medida que se avanza a salas superiores, la sala de tres años cuenta con 42% de alumnos en establecimientos de gestión privada, la sala de cuatro con 33%, y finalmente la sala de cinco años con 26%. Este comportamiento de la oferta es coherente con los compromisos asumidos por el Estado: la oferta estatal es muy amplia en la sala de cinco años para dar cumplimiento a la obligatoriedad, pero disminuye en las salas inferiores.



*La rápida evolución de los indicadores de cobertura para la educación inicial, especialmente para la población de cuatro y cinco años, lógicamente se refleja en el **crecimiento** del sistema educativo.*



Finalmente, una dimensión clave que es preciso introducir en el análisis de la educación inicial es la equidad en el acceso a este nivel educativo. Existen profundas desigualdades en las posibilidades de escolarización que tienen los niños y niñas pertenecientes a distintos estratos sociales, y estas brechas se profundizan a medida que se avanza hacia menores edades. En general, son los niños pertenecientes a hogares pobres los que mayormente se ven excluidos de la educación en sus primeros años de vida.

Por ejemplo, si se divide a la población en quintiles de ingreso y se analiza el porcentaje de niños y niñas que acceden al sistema educativo, la brecha entre el quintil más rico y el quintil más pobre a los cinco años de edad es de un poco más de 10 puntos porcentuales, a los cuatro años la tasa de asistencia del quintil más rico duplica a la del último, y a los tres años es cuatro veces mayor.

### **El financiamiento de la educación inicial**

El financiamiento de la educación inicial en la Argentina es una responsabilidad de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, debido a que el sistema educativo no universitario está descentralizado. La responsabilidad sobre el sistema significa que las provincias tienen a su cargo la organización, administración y financiamiento de la oferta educativa.

## Investigación

Los otros niveles de gobierno también participan del financiamiento pero sus recursos constituyen un porcentaje menor de la inversión total. El Gobierno Nacional interviene a través de aportes con finalidades específicas, que ocupan principalmente obras de infraestructura escolar, los aportes salariales (el Fondo Nacional del Incentivo Docente y la compensación salarial) que también reciben los docentes del nivel inicial, y la dotación o financiamiento de recursos educativos.

El nivel municipal tiene una participación marginal en el financiamiento del sistema educativo, aunque justamente es en el nivel inicial donde algunos municipios suelen adquirir un rol más relevante. En general, los municipios concentran su inversión en la oferta institucional para los primeros años de vida (guarderías, centros asistenciales, etc.), y luego, en menor medida, complementan la oferta provincial de Jardines de Infantes.

En suma, el financiamiento público de la educación se conforma del aporte concurrente de los tres niveles de gobierno: nacional, provincial y municipal. Sin embargo, dada su importancia, esta nota se propone realizar un breve análisis del financiamiento de la educación inicial a través de una mirada sobre la inversión del nivel provincial.

Este análisis no está libre de dificultades, debido a que existen grandes restricciones en la disponibilidad de información y en la posibilidad de comparación entre las provincias. De todos modos, aún con estas limitaciones, es posible realizar algunas afirmaciones sobre las tendencias en la inversión en este nivel educativo.

En primer lugar, en los últimos años, particularmente desde 2004, se ha verificado un aumento considerable de la inversión pública en



*Si se considera el periodo 2001-2006, el **aumento real** de la inversión fue de 35%.(...) Esto queda de manifiesto cuando se analiza la inversión unitaria, es decir la inversión por alumno (en este caso, del sector estatal), que también creció en el mencionado periodo.*

la educación inicial. Este incremento de los recursos permitió no sólo recuperar la inversión luego de la caída producida por la crisis económica de fines de 2001, sino que también se alcanzó un incremento real de los recursos destinados a la educación inicial, es decir, un aumento por encima de la evolución de la inflación durante los mismos años.

Si se considera el periodo 2001-2006, el aumento real de la inversión fue de 35%. Es cierto que durante estos años la matrícula del nivel, especialmente las salas correspondientes al Jardín de Infantes, también estuvo creciendo. Sin embargo, el incremento de la inversión fue superior. Esto queda de manifiesto cuando se analiza la inversión unitaria, es decir la inversión por alumno (en este caso, del sector estatal), que también creció en el mencionado periodo.

El destino de los recursos ha sido variado, una buena parte ha estado destinada a un aumento en la cantidad de cargos docentes destinados al nivel, que fueron necesarios para sostener la mayor oferta educativa, y también se verificó en estos años un aumento del salario real de los docentes. Este último fenómeno no ha sido exclusivo del nivel inicial sino que se enmarca en una recuperación general del salario docente de todos los niveles educativos.

De la misma manera, el incremento reciente de la inversión en educación inicial tuvo lugar en un contexto de un fuerte crecimiento de la inversión en el sector educativo en general, que estuvo motivado principalmente en la implementación de la Ley de Financiamiento Educativo. Esta ley fue sancionada en 2005 y tiene como principal objetivo un aumento de la inversión en educación, ciencia y tecnología para alcanzar en 2010 el 6% del Producto Bruto Interno destinado a estas finalidades.

Ante este escenario, es interesante analizar la prioridad que ha tenido la educación inicial dentro de las políticas educativas. Una aproximación a este punto surge de observar la participación de la inversión en educación inicial dentro de la inversión educativa total. Y esta participación ha estado creciendo en los últimos años, al menos para un conjunto de provincias que cuentan con información detallada de sus



presupuestos. En 2001 la inversión en educación inicial en estas jurisdicciones representaba 8,8% de la inversión educativa total, y en 2006 este indicador alcanzaba un 9,7%. Este crecimiento en buena medida ha acompañado el aumento relativo de la matrícula del nivel, que también aumentó su importancia dentro del sistema educativo.

Una segunda característica del financiamiento educativo, que también afecta al nivel inicial, es la existencia de marcadas desigualdades en los niveles de inversión entre las provincias. Esto queda de manifiesto al comparar la inversión por alumno del sector estatal en distintas jurisdicciones: por ejemplo, la inversión por alumno que alcanza Santa Cruz es casi cuatro veces mayor que la que realiza Santiago del Estero.

Las causas de estas desigualdades son estructurales. Las profundas inequidades registradas en la inversión entre provincias están estrechamente relacionadas con la desigual distribución de recursos fiscales entre las jurisdicciones, lo cual provoca una igualmente desigual inversión educativa. Este es un problema central del financiamiento educativo en la Argentina y un desafío para las políticas públicas, la inversión del Estado en cada niño no debe depender del lugar o contexto donde le tocó nacer.

### **Objetivos cumplidos y desafíos pendientes**

El bicentenario de la Revolución de Mayo encuentra a la inversión educativa en una situación ambivalente: se ha producido en los últimos años un crecimiento realmente importante de los recursos destinados a la educación, alcanzando el objetivo largamente anhelado del 6% del PBI y, sin embargo, aún quedan muchos problemas por resolver y objetivos educativos pendientes. La situación de la educación inicial no escapa a este escenario.

Por una parte, luego de años de expansión de la oferta educativa se ha logrado prácticamente la universalización de la sala de cinco años. Esto significa que casi todos los niños y niñas del país comienzan su trayectoria educativa antes de la educación primaria. Asimismo, las salas de tres y cuatro años han tenido un importante crecimiento y el Estado

ha hecho compromisos formales de continuar con esta expansión.

En el otro lado de la balanza se encuentran las desigualdades. La primera y más grave es que los niños y niñas que aún no acceden a la educación inicial pertenecen principalmente a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, es decir, hogares que ya sufren la exclusión. Allí es donde deben enfocarse los mayores esfuerzos, ya que la inversión en estos niños y niñas es una oportunidad estratégica de construir equidad para el futuro.

La segunda dimensión de la desigualdad se da entre quienes están dentro del sistema, ya que no todos los niños acceden a la misma educación. Se ha mencionado en esta nota las diferencias de inversión por alumno entre provincias. También existe evidencia de la desigual calidad en la oferta educativa a la que acceden diferentes grupos sociales dentro de un mismo territorio. Estas desigualdades deben ser objeto de intervención pública, porque no sólo es necesario que los niños y niñas accedan al sistema educativo sino que todos deben tener la oportunidad de recibir una buena educación. ✦

LIBROS | RESEÑAS

## El Nivel Inicial en tres culturas

Por **Jenni Guevara**  
y **Maximiliano Vigliocco**

**P**reschool in three cultures revisited<sup>1</sup> (2009) es una novedosa actualización del libro de Joseph Tobin (*Preschool Study on three cultures*), publicado en 1989. Tobin fue ampliamente reconocido por su anterior investigación y el libro resultante de allí tuvo una amplia difusión. En aquel texto se analizaba y comparaba al Nivel inicial<sup>2</sup> en tres culturas diversas —China, Japón y Estados Unidos—, preguntándose por las diferencias entre ellos. Veinte años más tarde, el autor y su equipo se aventuran al estudio del Nivel Inicial en China, Japón y Estados Unidos nuevamente, aunque añadiendo la pregunta: ¿qué cambios y continuidades se encuentran en el Nivel Inicial en los últimos veinte años?

La nueva indagación de Tobin tiene, entonces, un doble propósito. Por un lado, busca actualizar la comparación entre los tres países estudiados, renovando el debate respecto de las diferencias y similitudes entre sus sistemas de educación inicial. En esta línea, se investigan posibles conexiones entre estos sistemas y la coyuntura social o tendencias culturales de cada sociedad. Por otro lado, se intenta arrojar luz sobre la tensión entre continuidad y cambio, siempre presente en las instituciones educativas. Los autores se preguntan qué cambió y qué permaneció vigente luego de veinte años en el Nivel Inicial en China, Japón y Estados Unidos. Además, a partir de las entrevistas, se nos ofrece la visión de los docentes respecto de los cambios y continuidades que tuvieron lugar en sus instituciones. Entonces, la tesis presentada en ambos libros, dice Tobin, postula que en el Nivel Inicial se imparten los valores y creencias centrales de cada cultura.

De los cinco capítulos en los que el libro se encuentra estructurado, el primero está dedicado a la metodología utilizada para la investigación. El método, que tiene varias características similares a la etnografía, es la principal causa de éxito tanto de la investigación como del libro publicado luego. Tobin y su equipo, en primer lugar, filmaron la actividad de dos instituciones de Nivel Inicial de cada país durante un día. Una vez editado, se mostró cada video primero al docente de cada una de las salas o clases filmadas y luego al resto del cuerpo de docentes de la misma institución. A continuación, se mostró a otros educadores del Nivel Inicial del mismo país y, finalmente, a docentes de los otros dos países investigados.

Los videos no son la data de la investigación sino que funcionan a modo de material de discusión: “cada escena de nuestros videos de veinte minutos funciona como una pregunta no verbal, una entrada para estimular una respuesta que provea una visión de las creencias del informante”<sup>3</sup> (Tobin, 2009: 8). El resultado es muy rico: docentes de tres países diferentes comentando y conversando sobre los mismos videos. Además de las rutinas de cada clase, los videos muestran escenas de peleas y mal comportamiento, juegos mixtos entre niños y niñas y la relación afectiva entre el docente y su grupo de alumnos. De esta manera, los docentes pudieron comparar los videos realizados anteriormente (veinte años atrás) con los recientes y, a partir de allí, realizar sus reflexiones respecto de su experiencia en la continuidad y el cambio.

En los capítulos 2, 3 y 4, se encuentran explicaciones sobre el Nivel Inicial en China, Japón y Estados Unidos haciendo hincapié en los cambios y continuidades hallados a partir de la indagación. En el caso de China, los autores hallaron un consenso entre los docentes y directivos respecto de que para poder competir en la economía capitalista y globalizada era necesario formar niños emprendedores y creativos. Las reformas educativas del Nivel Inicial de China se encontraron orientadas bajo esta lógica. Por su parte, Japón busca en el Nivel Inicial conservar los valores tradicionales de su sociedad, que sienten están siendo arrebatados por los nuevos problemas causados por la posmodernidad. Por último, Estados Unidos vivenció en los últimos veinte años una explosión de la matrícula del Nivel Inicial. Entonces, la tensión más importante a la que se enfrentan docentes y directivos está relacionada con cómo continuar con la enseñanza basada en competencias para ingresar luego a la educación primaria, sin dejar a ningún estudiante de lado.

Finalmente, en el último capítulo “Mirando a través del tiempo y las culturas”, se explora la tensión entre continuidad y cambio en los distintos países analizados. Tobin y su equipo se esfuerzan por argumentar que ambas fuerzas son complementarias: entender cómo la educación de los más pequeños ha cambiado en los últimos veinte años implica comprender también por qué, en cierta medida, las prácticas cotidianas del nuevo milenio siguen encontrando semejanzas con las anteriores. Tanto el cambio como la permanencia pueden estar ocasionados por fuerzas externas, o ser producto del esfuerzo de los actores del propio sistema educativo. Por supuesto, el desafío es encontrar un buen balance entre ambos, siendo conscientes de los objetivos que buscan alcanzarse.

El nuevo libro de Joseph Tobin, entonces, no se superpone en ningún sentido al trabajo editado veinte años atrás. Al contrario, trae consigo la reflexión respecto de la continuidad y el cambio llevando a los actores del sistema educativo a mirar retrospectivamente las instituciones de Nivel Inicial. En tiempos donde la innovación y la mejora continua parecieran ser conceptos indiscutibles, Tobin nos propone una visión en donde continuidad y cambio son fuerzas complementarias, ninguna intrínsecamente buena o deseable. Por otra parte, si bien la elección de los mismos países para esta nueva investigación permite un nuevo punto de comparación, sería interesante realizar el estudio en otras tres culturas en función de buscar nuevas conexiones y análisis posibles.

En suma, *Preschool...* es un texto riquísimo tanto desde la perspectiva metodológica, como desde la temática abordada. El trabajo de Tobin es un gran aporte al estudio del Nivel Inicial y su relación con las coyunturas de las sociedades posmodernas. Tanto el lector especializado como el externo al campo educativo encontrarán en el libro ideas que trascienden al Nivel Inicial e invitan a la reflexión sobre la relación entre cultura y educación. ♦

## Notas

1. Joseph Tobin, Yeh Hsueh, Mayumi Karasawa: *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago, The University of Chicago Press, 2009, 288 pages.

2. Cabe aclarar que la denominación en español “Nivel Inicial” intenta reemplazar al genérico en inglés “Preschool” ya que la traducción directa no sería apropiada en Argentina. Asimismo, en cada país analizado por este estudio existen diversas denominaciones para las instituciones que atienden a los más chicos.

3. La traducción es propia.

# El espacio de los niños

Preguntas:

1. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el jardín?
2. ¿Qué aprendés en el jardín?

**Felipe.** 4 años. Córdoba.

1. Me gusta jugar y escuchar los cuentos que cuenta la seño. 2. Me enseñan a compartir la merienda y los juguetes, también a pintar.



**Guadalupe.** 4 años. Villa Mercedes, San Luis.

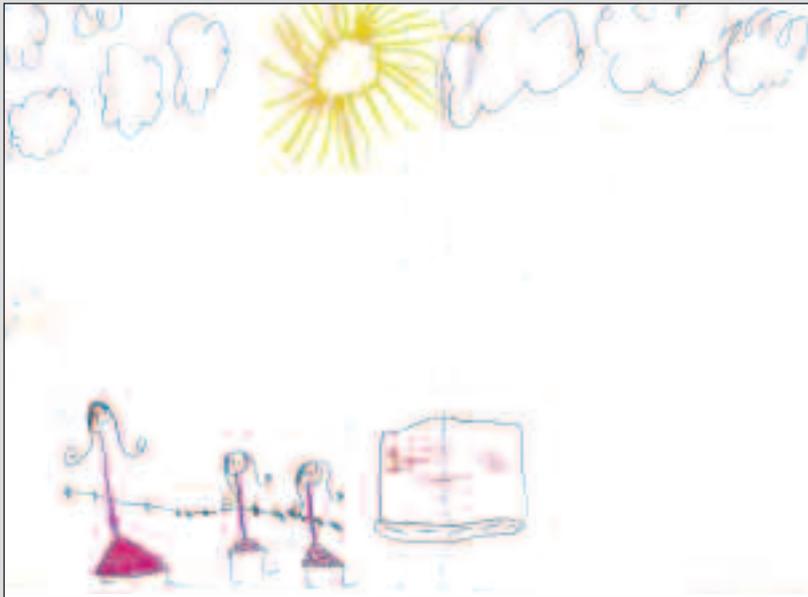
1. Lo que más me gusta del jardín es el patio y mi señorita. 2. Aprendo a dibujar a la Carmela (su perra), las personas y el zoológico.



**Catalina.** 4 años. Lanús, Pcia. de Buenos Aires.

1. A mí gusta cantar y jugar con pelotas. 2. Aprendo a compartir mis cosas.





**Guadalupe.** 4 años. Maipú, Mendoza.

1. Me gusta ver los títeres que trae Mariana [la señorita].
2. Aprendo a cantar el sapo Pepe y a jugar con pelotas.



**Lourdes.** 4 años. Salta.

1. Me gusta hamacarme en la hamaca.
2. Aprendo a dibujar.



**Esteban.** 4 años. Merlo, Pcia. de Buenos Aires.

1. En el jardín me gusta correr y jugar afuera.
2. En el jardín aprendo a tener amigos.

EXPERIENCIAS

# Experiencias internacionales para la primera infancia

Por **Jenni Guevara**  
y **Maximiliano Vigliocco**

El debate sobre la importancia de la educación de los más pequeños ha tomado, en los últimos años, amplia relevancia a nivel internacional. Investigaciones y estudios sostienen que la atención de la primera infancia es una pieza fundamental en el desempeño educativo y el desarrollo pleno de los niños y niñas durante toda su vida.

En el caso particular de América Latina, se viene experimentando con programas de índole variada destinados al desarrollo de la primera infancia. Mientras algunos se encuentran más consolidados, otros se realizan de forma más aislada, tienen un origen reciente o funcionan como pruebas piloto. Estas políticas educativas están orientadas, en la mayoría de los casos, a promover la equidad en las oportunidades de los diversos sectores de las sociedades latinoamericanas.

Es interesante acercarse y analizar las distintas experiencias que se orientan a la atención integral de la primera infancia en Latinoamérica. Estos programas nos permiten reflexionar sobre la importancia de la educación desde el inicio de la vida, poniendo el foco sobre aquellos sectores que se encuentran en condiciones socioeconómicas desfavorables. Nos proponemos compartir algunas de estas experiencias.



Estos programas nos permiten **reflexionar** sobre la importancia de la educación desde el inicio de la vida, poniendo el foco sobre aquellos sectores que se encuentran en condiciones socioeconómicas desfavorables.

## **Familia, a tu lado aprendo (Colombia)**

El programa *Familia, a tu lado aprendo* se desarrolla en cerca de cincuenta y cinco municipios del departamento de Antioquia en Colombia. El proyecto se orienta a articular familia, escuela y comunidad en pos del desarrollo integral de la primera infancia. El antecedente de esta experiencia colombiana es el programa *Educa a tu hijo*, creado e implementado en Cuba, que tiene como beneficiarios al 70% de los niños y niñas residentes en zonas rurales y urbano-marginales.

El programa es promovido por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia y el Instituto colombiano de Bienestar Familiar. Junto a ellas trabaja una red de aliados gubernamentales: MANA (Plan de mejoramiento alimentario y nutricional de Antioquia); la



Dirección Seccional de Salud de Antioquia; el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Alianza de Antioquia por la Equidad. Todas estas instituciones contribuyen con el financiamiento de *Familia, a tu lado aprendo* en distintas proporciones. Por otra parte, el programa recibe el apoyo de la Fundación Mi Sangre.

*Familia, a tu lado aprendo* se propone, siguiendo a su par cubano, implementar la modalidad de educación inicial en el entorno familiar para niños y niñas menores de cinco años. El objetivo de este programa es llegar a las zonas rurales debido a que allí, por falta de oferta educativa cercana, las familias conforman el único escenario educativo. Para ello, promotores educativos, animadores infantiles y asesores pedagógicos visitan a las familias y realizan encuentros educativos con adultos y niños.

El programa ofrece, como primera medida, orientación y atención prenatal para futuros padres de familia. El objetivo de esta primera instancia es, que cuando el niño o niña haya nacido, sus padres sepan cómo cuidarlo en su primera etapa de vida. El fuerte aquí está puesto en la lactancia, la prevención de enfermedades y la vacunación de los recién nacidos.

Hasta los dos años, los padres son orientados sobre el desarrollo cognitivo, físico y emocional de sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, los niños de entre dos y cinco años asisten dos veces por semana, junto a sus familias, a un espacio comunitario donde docentes proponen actividades lúdicas y didácticas, sugeridas a los padres para replicar en el hogar.

Así, el trabajo con las familias se vuelve constante y esencial en esta modalidad de educación para los más pequeños. Son estas experiencias educativas en la primera infancia las que preparan a los niños y niñas para ingresar con más y mejores medios de orientación al nivel primario. Si bien este programa lleva solamente tres años de ejecución, desde su creación en el año 2007, se espera que los resultados de los estudios de seguimiento descubran las bondades que encierra esta experiencia.

#### **Plan CAIF (Uruguay)**

Desde el año 1988, la República Oriental del Uruguay desarrolla el *Plan CAIF* (Centros de Atención a la Infancia y la Familia). Este innovador programa apunta a velar por la promoción y la protección de los derechos de los niños y niñas hasta los tres años de edad. Además, este plan cuenta con dos esquemas diferentes, uno urbano y otro rural, siendo la prioridad aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad social o de pobreza.

El *Plan CAIF* constituye un trabajo conjunto entre el gobierno nacional, los gobiernos municipales y diferentes organizaciones de la sociedad civil. Estos últimos aportan en asistencia y capacitación, siendo actores clave en la ejecución del plan. Las actividades se desarrollan a través de los más de 330 centros de atención que se localizan a lo largo y lo ancho del país, que incluyen como protagonistas a trabajadores sociales, educadores y psicólogos, entre otros agentes. Estas instituciones llevan a cabo distintos programas de atención integral a la primera infancia, que identifican

## Experiencias



a las familias como parte fundamental del proceso educativo, haciendo hincapié en la promoción de la equidad social dentro de las comunidades. La mayoría de los Centros cuenta con financiamiento del INAU (Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay) e INFAMILIA (Programa de Infancia, Adolescencia y Familia) perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay.

Uno de los programas que llevan a cabo actualmente los centros de atención del Plan CAIF, es el “Programa de Experiencias Oportunas”. Esta actividad, con

modalidad de taller, se destina a niños de hasta dos años de edad. El desarrollo de este proyecto implica que el niño asista junto a sus padres durante aproximadamente cuatro meses, una vez por semana, a talleres de dos horas de duración. Allí reciben capacitación sobre los potenciales y el crecimiento del niño que han concebido.

Asimismo, algunos programas del plan ponen énfasis en la educación alimentaria y nutricional, la salud y el bienestar de los niños que asisten a los centros.

Seguramente el Plan CAIF se ha convertido en un ejemplo del trabajo en red entre las instituciones estatales nacionales, instituciones municipales y de la sociedad civil, aunando esfuerzos por los más pequeños y desprotegidos de la sociedad. Gracias a la gran cantidad de convenios y alianzas, logrando trabajar codo a codo con instituciones como UNICEF, el programa uruguayo demuestra, con numerosas evaluaciones de impacto, los importantes logros en las áreas de salud y educación.

### **Programa de Mejoramiento de atención a la Infancia (PMI) (Chile)**

Este programa sigue la tendencia de los programas anteriores, brindando atención a los más vulnerables o en situación de pobreza. Es promovido por el Ministerio Nacional de Educación de Chile, desde la Unidad de Educación Parvularia de la División de Educación General. El PMI, que funciona desde 1993, tiene la característica de ser no formal y está destinado a niños menores a los seis años que no tienen acceso a jardines de infantes de gestión estatal o privada.

La cualidad particular de este programa es su gestión. Un grupo interesado puede convocarse para realizar este proyecto de manera voluntaria en su comunidad, llevarlo a cabo con asistencia de la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) y desarrollarlo mediante actividades con jóvenes y adultos en pos de la educación de los niños. El PMI constituye un programa altamente participativo, enfatizando en las fortalezas particulares de cada comunidad. Las escuelas e instituciones educativas comprometidas con la tarea comunal realizan un trabajo conjunto y apoyan estas iniciativas, incorporando experiencia e innovación en la labor.

En el intento del Gobierno de Chile por enlazar las llamadas "Metas educativas 2021" y los "Programas Mineduc 2010", el *Programa de Mejoramiento de la atención a la Infancia*, se convierte en una pieza clave. El proyecto intenta alcanzar la meta que propone potenciar el carácter educativo de los niños y niñas menores de seis años. Durante el año 2010 se buscará elevar el nivel educativo del PMI incorporando personal profesional en cada comunidad. Para ello, cuenta con un presupuesto holgado.

### **Primera Infancia Mejor (Brasil)**

La Educación Infantil en Brasil es competencia legal de los distintos municipios. En el caso del Municipio de Río Grande do Sul, se inició en 2003 el programa Primera Infancia Mejor (PIM). Como su par colombiano, el proyecto se inspira en la experiencia cubana *Educa a tu hijo* y se desarrolla gracias al trabajo y aporte conjunto del Estado de Brasil, UNICEF y UNESCO. Actualmente el programa se encuentra vigente en 224 municipios y tiene como misión guiar a los distintos miembros de las familias que conviven con menores de seis años hacia un conocimiento mayor del desarrollo del niño o niña que tienen a su cargo. A partir de las visitas periódicas de un staff especializado, se ofrece a las familias consejo y apoyo para promover el desarrollo de su niño o niña.

Un punto importante a destacar de la propuesta es su visión integradora, ya que contempla tanto los aspectos educativos como de salud y de servicio social que las familias necesitan. Primera Infancia Mejor trabaja ya con más de 47.000 familias de bajos recursos y atiende a más de 71.000 niños. Uno de los resultados más atrayentes del PIM es la creación de nuevo material asociado al cuidado de la primera infancia a partir de las experiencias de los especialistas que visitan semana a semana a las familias brasileñas. Asimismo, diversos municipios del país están interesados en replicar la propuesta en los próximos años. ✦

### **Algunas reflexiones finales**

Las anteriores son solamente cuatro de las numerosas experiencias educativas que apuntan al desarrollo de la primera infancia. América Latina emprende distintos proyectos con la mirada puesta en aquellos que no pueden acceder a una oferta educativa formal de gestión estatal o privada. Así, las zonas rurales y los grupos vulnerables o en situación de pobreza son los principales destinatarios de estos programas.

Si bien la educación inicial no es obligatoria en muchos países latinoamericanos, existe cada vez una mayor conciencia respecto de su importancia en el desarrollo educativo de los niños y niñas. Los Estados, a través de sus políticas, se proponen ofrecer a cada niño y niña algún tipo de oferta de educación inicial fomentando la equidad en el acceso a la misma.

En la mayoría de los programas, la formación de las familias se vuelve clave para fortalecer el rol educativo de las mismas. De esta manera, la probabilidad de éxito del niño durante su paso por la escuela aumenta considerablemente.

Finalmente rescatamos el valor del trabajo conjunto entre las instituciones gubernamentales y la sociedad civil, consolidando esfuerzos por alcanzar una mejor calidad educativa para cada vez más niños. Seguramente, los próximos años nos dejarán indicios que permitan evaluar la trascendencia de las distintas experiencias internacionales.

ESCRITOS A MANO

# Imaginar el enseñar como territorio de experiencias

Por **Gabriela Valiño\***

*Cuando inventó el juego que envió al concurso, Iván procuró recordar todo lo que le había enseñado Nicolás Dragó; pero también trató de agregar a esos conocimientos algo que sólo le perteneciera a él.*

**Pablo de Santis**, *El inventor de juegos*

**P**roponer pensar acerca del enseñar en los primeros años implica establecer relaciones con el aprender y el desarrollo, al modo de tres conceptos en red. Desde este marco trabajaremos con dos afirmaciones complementarias:

- los contextos orientan el desarrollo;
- el desarrollo se potencia a través de la participación en distintos contextos.

El desafío, cuando enseñamos, es promover aprendizajes que, aún reconociendo que orientan el desarrollo cognitivo-social-afectivo, no limiten la participación en contextos distintos<sup>1</sup>. Rogoff, (1994) afirma que “Las destrezas que cada comunidad valora constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo del niño se relacionan con los valores y actividades que en esa comunidad se consideran importantes”. (Rogoff, 1994: 35). Esta afirmación puede incluir el riesgo de las posiciones multiculturalistas, la concepción de “lo comunitario” al modo de un sistema cerrado. El mito de la consistencia cultural que considera a las culturas al modo de redes perfectamente tejidas que todo lo atrapan. (Duschatzky, Skliar, 2000). Las costumbres, lenguas, arte, juegos son considerados preestablecidos, aislados del intercambio cultural. Una perspectiva finalmente etnocentrista, que hace de las pertenencias, lugares inmóviles. Lo cierto es que la vida social no tiene límites precisos, lo cual potencia su vitalidad para el cambio y el aprendizaje.

Estructuración de situaciones y transferencia de responsabilidad son dos conceptos desarrollados por Rogoff, que descansan en una serie de principios:

- relación asimétrica ente el adulto (experto) y el niño;
- un contenido cultural valorado por los dos implicados y el contexto familiar-comunitario;
- la disposición del adulto a secuenciar el proceso de enseñanza para ajustarlo a las posibilidades actuales y en progreso del niño;
- la disposición del niño por apropiarse del contenido;
- el compromiso y anuencia de la comunidad acerca de este proceso.



\* **Gabriela Valiño** es Licenciada en Psicopedagogía. Profesora universitaria en la carrera de licenciatura de Psicopedagogía (UCA, UMSA) y en el profesorado de nivel inicial (UCES).



*En la actualidad, muchos chicos no son convocados para participar colaborativamente en actividades cotidianas de la vida familiar [...]. Se desliga al niño de estas rutinas que sostienen la **vida compartida**.*

Estos son conceptos desarrollados a partir del trabajo en comunidades no urbanas, de tecnología artesanal. Desde una perspectiva socio-histórica, puede afirmarse que han sido estos contextos los que han orientado la producción de esta lógica de análisis. En algunas escenas ligadas al enseñar y al aprender en la vida urbana, tanto familiar como escolar, se hace visible que estos principios no son los que rigen las interacciones. Es importante dar cuenta de esta estructura interna de los conceptos para comprender otros procesos que probablemente requieran de la construcción de conceptos operativos específicos.

En la actualidad, muchos chicos no son convocados para participar colaborativamente en actividades cotidianas de la vida familiar: preparar la comida, ordenar el dormitorio, separar la ropa sucia de la limpia, bañar al perro, regar las plantas, lavar el auto. Se desliga al niño de estas rutinas que sostienen la vida compartida. A veces se buscan actividades suplementarias para que los chicos aprendan

aquello que estas rutinas familiares requieren, y entonces asisten a un taller de cocina, campamentos, taller de huerta, entre otros.

Los chicos van siendo criados-educados en contextos específicamente diseñados, la escuela, el club, los talleres, la escuela de fútbol. Hace unos años era sólo la escuela formal la que se erigía como contexto específico de enseñanza, pero esta posición hace ya tiempo es compartida por otros espacios que dan cuenta de la progresiva descontextualización de los saberes de aquellas situacio-

Escritos a mano

nes convencionales, que los hacen significativos para la vida. En este marco, algunos chicos forman parte de estos circuitos de educación no formal de manera continua, sin lograr transferir los aprendizajes alcanzados a su experiencia vital cotidiana. Al decir de Agamben (2007) "El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia".

A veces se pide a los chicos determinados resultados: que se queden solos, que no hagan ruido cuando juegan, que no llamen a la noche si se asustan, que caminen rápido por la calle. Adquisiciones muchas veces alejadas de las posibilidades y necesidades de los más chicos, que quedan sumidos en procesos de sobreadaptación. Otras veces los adultos pretenden conductas posibles, pero que desde lo relacional no quedan explícitamente presentadas como expectativas. Sin haber construido las condiciones de aprendizaje y enseñanza que pudieran darles lugar, resultan descuidos cotidianos para los chicos, que aprenden lógicas de interacción social en las que la asimetría está ligada a la obediencia.

No es posible pensarlo aisladamente como un descuido del adulto al niño. Los adultos están educando a los chicos a través de sus propios recursos cognitivos, afectivos y sociales, aprendizajes de sus relaciones en distintos ámbitos. Ellos también pueden ser descuidados en un contexto subjetivante fundamental para su equilibrio psí-



A veces se pide a los chicos determinados resultados: que se queden solos, que no hagan ruido cuando juegan, que no llamen a la noche si se asustan, que caminen rápido por la calle. Adquisiciones muchas veces **alejadas** de las posibilidades y necesidades de los más chicos...



quico y físico, como el trabajo (precariedad contractual), y desde lo macrosocial (instituciones, políticas económicas locales y globales). Significando a los contextos como relaciones en red, resulta imposible identificar una causa original. Y justamente por esto es posible potenciar aprendizajes orientados al cambio desde distintos puntos. Los maestros, un pediatra, una publicidad, un cuento, una película, una conversación casual, pueden convertirse en la información que enriquezca las relaciones y modifique el hacer cotidiano.

Sostener que todos los chicos pueden participar y producir experiencias es una afirmación que ubica al adulto en una posición de responsabilidad con respecto a la estructuración de las condiciones, que faciliten el aprendizaje de la experiencia cultural. Se piensa a la educación como un movimiento pendular entre la reproducción y la emancipación. Hace décadas que se analiza a los procesos educativos, fundamentalmente escolares, significando a la reproducción como un aspecto negativo. La repetición automática de saberes y formas que empobrece la tarea de educar y se opone a lo novedoso. Una posición de análisis fundamental que ha hecho visibles los procesos de disciplinamiento del pensar, de la imaginación y de los cuerpos en los distintos niveles educativos. También es válido reconocer que la dimensión de la reproducción hace posible sostener una línea de continuidad entre las generaciones. Que sea posible algo del orden del legado.

*Con las palabras es distinto porque aunque uno las escriba no se dejan retratar. Y por más que se escriban siempre se las puede tomar de cualquier manera. Las palabras se mueven, las fotos no.*

**Gabriel Bañez**, *La cisura de Rolando*

El registro de escenas y el análisis de relatos se organizan para señalar algunos temas que resultan interesantes para construir comparaciones en base a distintos criterios, ejemplificar conceptos teóricos, entre otras intenciones más o menos explícitas. Es decir, es una tarea que está guiada por hipótesis y saberes y que, por lo tanto, deviene en un producto singular. Considerar a los relatos como plataformas para la reflexión requiere en principio establecer un aspecto fundante de este análisis: los observables son siempre una interpretación de los datos a través de un sistema conceptual (Filidoro, 2008)<sup>2</sup>. En este marco, es que todos los relatos portan la lógica de quien los escribe.

### Relato

*En el patio de una hostería una turista está desayunando, y aparece uno de los sobrinos del dueño, un nene de aproximadamente 3 años hijo de una pareja en la que el papá es de ascendencia aborigen y la mamá es europea de nacimiento. Va corriendo hasta el jardín y se pone debajo de una de las vides. Las ramas llegan casi hasta el suelo, él se agarra de una de ellas y tironea. Se miran con la turista, quien sonríe. El nene arranca una hoja; mira una vez más a la turista quien le vuelve a sonreír. Entonces el nene parte a la hoja en dos, y la turista le dice: –“Ahora tenés dos”, él mira satisfecho, y entonces arranca otra hoja, y ella le dice –“Ahora tenés más”.*

*Llega el tío del nene, y le pregunta:*

*–¿Qué hacés? No es tiempo de poda.*

*El niño repite: –“Poda”.*

*El tío le explica, señalando a la vid, que la planta se poda cuando las hojas están secas. Hace el gesto de estrujar las hojas y un sonido semejante a aquel que hacen las hojas secas cuando se las aprieta.*

*Y le dice a su sobrino: –“La planta va a llorar”.*

*El niño deja de arrancar hojas y sigue a su tío por el jardín.*

Hay dos situaciones de interacción, una después de la otra, en un mismo espacio. Una entre la turista y el niño, y otra entre el niño y su tío. En la primera parte, el niño hace algo y la turista a través de sonrisa lo avala; y es más, de algún modo, lo valora a través de su sonrisa y sus comentarios. Cuando él corta la hoja le dice que tiene dos, significando al aumento en la cantidad como un valor, y luego cuando arranca la segunda hoja, le dice que tiene más, ratificando el valor positivo del aumento de “sus posesiones”. El arrancar la hoja, el aumentar la cantidad de hojas al romperlas resulta una conducta valorada, “festejada” por el adulto-turista. Ahora bien, cuando el tío llega al lugar se configura otro contexto, en el que el niño sólo interactúa con su tío. La turista queda por fuera de esa interacción. Es interesante señalar que el tío significa el arrancar las hojas como poda. En lugar de retarlo, le aclaró que el tiempo actual (del relato) no es tiempo de poda. Una aclaración que da pie a su explicación sobre el tiempo de la poda y las características de las hojas. Es válido pensar que el tío usa la idea de poda para “desmontar” una conducta no positiva. Aún así, es de resaltar la forma en que interactúa con su sobrino para este cambio. Lo que hace es significar su acción con un sentido alternativo a la simple acción motora, y de

Escritos a mano

este modo quedan en contraste tres significados: el del niño, el de la turista y el del tío.

No es intención de este texto sobrevalorar los significados familiares-comunitarios, tampoco los ecologistas, sino que se orienta a hacer visible que los significados no son objetos fijos. En el caso de este relato, este niño de tres años ha participado de dos contextos que significaron su conducta y a la naturaleza desde sistemas de significación muy diferentes. Queda en él la tarea de seguir comparando posiciones de lectura y así ir construyendo la propia, que seguramente estará organizada en base a múltiples alternativas para cada escenario.

En síntesis, los contextos de participación de los chicos no tienen fronteras nítidas, sino que la participación es un proceso social en el que las personas van interactuando. Será en función de las representaciones, las relaciones afectivas, la contrastación de hipótesis que se irán tomando decisiones acerca de los elementos que configuran cada contexto. Los chicos participan activamente en estos procesos ratificando, rectificando, contrastando información, jerarquizando saberes a través de criterios. Procesos de análisis complejos que les permiten aprender y modificar los contextos en los que participan.

*El uso metafórico de [...] medios para crear nuevas configuraciones de significado y nuevos esquemas de posibilidades humanas, de crear una vita nuova de creencia y sentimiento, no puede ser predicho ni institucionalizado.*

**George Steiner**, *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento.*

### Una mamá relata

*Yo jugaba con mis dos hijos, mi hija que tenía cuatro años, y mi hijo varón que tenía dos años recién cumplidos. El juego era hacer un viaje. La que organizaba el juego era la nena, preparaba todo para ella y para el hermano con todo lo que ella creía requería un viaje. (Mientras va hablando su mirada se orienta como hacia un horizonte lejano, baja el tono de voz, habla pausado aunque con entusiasmo). Se ponían mochilas (hace el gesto como si se estuviera acomodando las tiras de la mochila, más de una, estaban vacías. Otra cosa que llevaban y que ella consideraba necesaria era un arnés, que yo había usado para ir sosteniéndolos cuando empezaban a caminar.*

*Usaban un caballito para el viaje, teníamos uno solo, entonces la nena le daba al hermano el caballo y para ella agarraba un palo de escoba.*

*Otra cosa que usaban eran collares (se toca los hombros y el pecho como si se estuviera acomodando un collar), de esos de cotillón con flores, anteojos para sol con armazón con forma de corazón (al decirlo se rodea los ojos como si estuviera tocando el armazón).*

*Eventualmente toallas como capas atadas con broches. Todos los preparativos del viaje eran gran parte del juego. Iban revisando los placares viendo que les podía servir en el viaje. Yo también tenía que encontrar cosas para ponerme para el viaje.*

*Y salíamos a recorrer el mundo (y aquí una sonrisa plena, de satisfacción). Íbamos de a pie, a caballo, y en avión. Cuando volábamos íbamos a Bariloche, veíamos montañas, ahí en una silla veíamos una montaña, veíamos lagos, en lo que había en el piso veíamos cosas del lugar al que nos íbamos de viaje.*

*Desde el avión veíamos las personitas chiquitas, que eran las piedritas de los mosaicos del piso. Si volábamos de noche, veíamos las luces de las casas en las piedritas. El vuelo era el final del juego. Cuando nos cansábamos de volar, volvíamos a casa.*

*Era un juego poco conversado; se hablaba poco. Íbamos señalando las cosas que veíamos en función de adónde nos habíamos ido de viaje. Nos desplazábamos por toda la casa y cuando estábamos en vuelo nos movíamos con los brazos extendidos balanceándonos, representando el avión.*

*El liderazgo lo tenía la nena o yo. Lo habremos jugado media docena de veces a lo largo de meses.*

*¿Este era un juego de viajes? No. El juego era viajar. Y como era viajar iba pasando lo que fue pasando... y porque lo jugaron varias veces, y ... porque cada vez fue diferente, y porque había otros juegos para jugar, y porque si dejaban de jugarlo no importaba porque lo recordaban. La dinámica entre la posibilidad de jugar y no jugar, los recursos materiales y la participación del adulto hizo posible que este juego se mantuviera en el tiempo, y que se fuera modificando. Para esta familia la experiencia implicó un cruce tiempo-espacio poderoso que devino en un juego que logró continuidad. Una familia urbana que tiene otras experiencias configuradas a través del uso de la tecnología, que establece otros tiempos y espacios.*



## Notas

1. Por esto es que resulta valioso rescatar una de las asignaturas pendientes señaladas por Lacasa en el prólogo del texto de Rogoff, cuando señala (...) que tal vez sería interesante profundizar en aquellos mecanismos que permiten a los sujetos de una cultura participar de los presupuestos de otras”.

2. Esta aclaración resulta necesaria en un tiempo histórico, adherido a los fenómenos, los trastornos, la información, las imágenes, que suele reavivar modelos explicativos sostenidos en la recolección de datos en protocolos universales.

## Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

DUSCHATZKY, S., SKLIAR, C. (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Año IV. N° 7. Junio 2000. Rosario, editorial Bordes.

FILIDORO, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares*. Buenos Aires, Biblos.

GAGLIANO, R. (s/f). Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje.

[http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/13\\_gagliano.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/13_gagliano.pdf)

ROGOFF, B. (1994). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Paidós.

Los relatos que se eligieron para este texto y los contrapuntos contruidos entre autores, me orientan a imaginar un territorio que albergue distintas formas de experiencia. Una posición que tal vez nos pueda alejar de lo que Agamben llama “fárrago de acontecimientos”. Rescato a la imaginación porque me resulta difícil pensar en experiencias, en una situación cada vez más sostenida en actividades brevísimas, intermitentes e imprevistas que mantienen en simultáneo contenidos laborales, informativos, y de entretenimiento. Será que los nativos digitales deben mediar en este recorrido.

Se dice que cuando nos vamos de viaje no volvemos, porque quien se fue no es quien vuelve. Quizás sea así también con la lectura. Esta es mi ilusión, que pueda ser, que sea así. ✦

ENTREVISTAS

# Juegos, juguetes e infancia

## Entrevista a Daniela Pellegrinelli

Por **Ana Abramowski**  
y **Estanislao Antelo**

### ¿Contanos qué sos y qué haces?

Soy Licenciada en Ciencias de la Educación. En paralelo a mi formación en la universidad, y a partir de mis lecturas sobre la historia de la infancia y la literatura infantil, fui interesándome en los juguetes, sobre todo en la aparición de una industria de juguetes. Actualmente trabajo en educación en museos. He realizado exhibiciones y llevo adelante el proyecto de museo de la Cámara del Juguete. Trabajé también en la definición del contenido del Museo del Juguete de San Isidro (en formación), investigo, escribo y doy talleres a docentes sobre el tema. Los juguetes se pueden abordar desde distintas perspectivas. A mí me interesan como objetos museables, es decir como testimonios de la cultura material de una sociedad, en este caso perteneciente en gran medida a los niños, y aclaro en gran medida porque como sabemos también hubo y hay juguetes de adultos. Ese interés incluye la industrialización, comercialización y circulación de los juguetes, tratar de dilucidar el papel que juegan en la construcción de “lo infantil”; me interesa la trama que se teje entre industria de juguetes, cultura, educación e infancia.

### **Te interesa estudiar juguetes pertenecientes en gran medida a los niños, ¿cuál es tu vínculo con el mundo de la primera infancia?**

Suena extraño, si lo pensamos un poco, hablar de la existencia de un mundo de la primera infancia. ¿De qué estaría hecho? ¿De colores pastel, ropa blanda, pautas de crianza y, por supuesto, juguetes especialmente diseñados? ¿Es decir, de símbolos que lo determinan y teorías o ideas sobre las que esos símbolos han sido construidos? ¿Por qué esos objetos pertenecerían a la primera infancia y no a otras edades? ¿Ese mundo de la primera infancia sería simple? En realidad el modo en que me interesa pensar los juguetes, como objetos que han sido fabricados para precisamente definir, ratificar o reforzar *qué es un niño*, o quizá es mejor decir lo que *debe ser un niño*, trasciende el hecho de que esté orientado a los primeros años de la niñez o a otra de sus etapas. Lo más llamativo de los juguetes destinados a los niños muy pequeños es, por un lado, la segmentación de las habilidades o capacidades que supuestamente buscan desarrollar; por el otro lado, la explicitación que se hace en el *packaging* o en la publicidad de que sirven para aprender y estimular la inteligencia. Estamos hablando de juguetes para niños de dos y tres años. Algunos simulan ser calculadoras o parecen pequeñas *notebooks* coloridas. ¿Por qué se fabrica eso para un niño de dos años? ¿Qué se espera de un niño o qué modelo de niño es el que ese juguete representa? Podríamos decir que un juguete condensa el imaginario sobre el futuro, la expectativa de la inserción de los más chicos en ese mundo, a la vez que ratifica la mirada de una sociedad sobre el presente, que busca ser transmitida como herencia. En síntesis, mi vínculo con lo que se da en llamar primera infancia es azaroso, llego porque voy tras los juguetes y parecería que donde hay juguetes, hay niños. Bien sabemos que el acceso a juguetes no es universal, pero al menos en lo que a horizontes de consumo se refiere, los juguetes vendrían a ser las posesiones reales o potenciales de una franja de individuos que va de ¿los 0 a los 12? ¿14? ¿10?

Evidentemente detrás de la industria y el marketing de los juguetes para bebés y niños muy pequeños hay una idea de lo que es la inteligencia y de cómo se desarrolla, que a mi modo de ver y en líneas



generales es bastante precaria, determinista y exitista. En primer lugar es cuestionable porque responde a un estereotipo de la inteligencia pero sobre todo porque condena al juego a ser un medio para conseguir unos fines muy concretos: el éxito futuro en lo profesional. Se trata de que cada cosa que el niño haga conduzca a un logro y la gama de habilidades, capacidades que debe adquirir son lo suficientemente valoradas como para crear un juguete que colabore con esa adquisición. Por supuesto que hay mucho de estrategia de venta en este tipo de justificación pero precisamente si esa estrategia funciona es porque hay un consenso cultural, un imaginario común, más allá de las posibilidades de acceso, que acepta sin cuestionar o poner en duda los beneficios de este tipo de estimulación temprana a través del juego con ciertos juguetes. Puede llevar a pensar que los niños que no tienen esos costosos y sofisticados juguetes, en los que ni hasta el más mínimo detalle queda librado al azar, no llegan a ser tan inteligentes como los que sí los tienen. En este sentido es muy importante diferenciar el juego de los juguetes, hacerlo tiene un sentido político. La persistencia de la perspectiva pedagógico-evolutiva desvía mucho la atención de la importancia política que tiene pensar en la infancia y todo lo que la rodea, las decisiones que le atañen incluyen los juguetes y el modo de pensarlos. Es que además de objetos para jugar, los juguetes son productos, objetos de consumo, con todo lo que esto implica en cuanto a estrategias de comercialización. El juego no está, en cambio vinculado al mercado. Al menos no en principio, aunque culturalmente acabemos por pensar como un todo el juego y los juguetes, la infancia y los juguetes. Esto que estoy diciendo no es tampoco un argumento antimercado y mucho menos una argumentación antitecnológica. No pienso que todo tiempo pasado



*Evidentemente detrás de la industria y el marketing de los juguetes para bebés y niños muy pequeños hay una idea de lo que es la **inteligencia** y de cómo se desarrolla, que a mi modo de ver y en líneas generales es bastante precaria, determinista y exitista.*



fue mejor en cuanto a los juguetes ni que los videojuegos corrompen a los niños.

**¿Por qué te interesaste por el mundo de los juguetes y decidiste estudiarlos?**

Podría decir que en realidad lo que me ha interesado es, por un lado, compartir y divulgar teorías, conceptos y autores que a pesar de que vienen trabajando desde hace más de veinte años en el tema no están difundidos lo suficiente en el país; la mayoría de las docentes que trabajan con niños pequeños por ejemplo no los conocen. Es importante abrir la perspectiva a otras ideas para pensar el juego y los juguetes en el nivel inicial, por ejemplo, y con relación a los niños en general. Los autores más consultados y enseñados en la formación docente del nivel provienen del campo de la psicología, inclusive de la psicología clínica y de la psicología evolutiva, en general tratan a los juguetes como herramientas para el desarrollo, ya sea cognitiva o proyectivamente. Una mirada muy fragmentada que además contribuye a dar la idea de un niño que no hace ciertas cosas a determinada edad nada más que por limita-

ciones biológicas que se expresan en funciones psicológicas. Quisiera poner un ejemplo. Se dice que un niño de cinco años no puede andar solo por la calle porque le falta autonomía, no distingue todos los peligros, se perderá, etc. Sin embargo, vemos constantemente niños de tres, cuatro y cinco años vendiendo cosas en el subte, actuando para luego pasar la gorra, manejándose con la autonomía que la situación les requiere. No debemos dejar de cuidar a un niño de cinco años, porque hemos decidido en algún momento como sociedad –establecimos leyes, declaraciones, etc. que dan cuenta de esas decisiones– que serán los adultos los que se harán cargo de ellos. Es una cuestión política, no de la capacidad del niño o no para manejarse solo en ciertas circunstancias. Sin embargo, seguimos actuando y educando como si realmente los niños no fueran capaces de lo que son. El cuidado y la responsabilidad sobre los niños no está ligada a sus habilidades solamente (al menos no después de cierta edad, está claro que si no alimentamos un bebé, éste se muere), sino a decisiones políticas, que se toman con relación a los nuevos que llegan al mundo. ¿Podríamos decir que la infancia es como un bien común?

Respecto de los juguetes pasa lo mismo, los juguetes se ven como herramientas, ya sea de aprendizaje, de descarga o de felicidad, pero es poco lo que circula sobre ellos enfocándolos como productos culturales y económicos salvo para acusarlos de ser la llave que abre las puertas del capitalismo de consumo a los más chicos. Entre una postura y la otra hay una gama de ideas, lecturas, interpretaciones, capaces de orientar nuestro pensamiento a la hora de elegir un material de juego atendiendo a múltiples variables, evaluando a partir de criterios que se apoyan en conocimientos que provienen de la historia, la sociología, la antropología. Para la educación es importante tener en cuenta otras perspectivas además de las psicológicas a la hora de reflexionar sobre cómo ha de ser considerado el juego en la primera infancia. El campo de educación debería contraponer su lógica a la del mercado, por ejemplo, y, desde mi punto de vista, la reflexión sobre los juguetes abre posibilidades en ese sentido. Las empresas tienen sus lógicas, no podemos echarles la culpa de lo mal pensados que están muchos juguetes, de lo prejuiciosos que son, de lo estereotipa-



dos. Una empresa fabrica un producto, lo tiene que vender, lo adapta al gusto del consumidor a la vez que va formando el gusto también. Los educadores deberíamos aportar a esa discusión, influir en el gusto de los consumidores y en la industria. Pongamos por caso la gran diferenciación y segmentación que hay entre los juguetes por el género al que están destinados. Cualquier juguetería mostrará que de un lado están los juguetes de niña, preponderantemente rosados y del otro los juguetes para varones. La segmentación del público consumidor es una estrategia de mercado, sobre la base de la suposición de que a mayor especialización más venta. También porque ciertos juguetes son rechazados por los consumidores o los comercializadores si no están claramente orientados. ¿Desde cuándo, por ejemplo, los juegos de construir vienen segmentados por género? Hasta los años '90 los juegos de construcción de ladrillos u otras piezas encastrables no diferenciaban en su envase a las niñas de los varones. De hecho, por lo general en las cajas de los años sesenta y setenta aparece una pareja de niño y niña –presumiblemente hermanos– compartiendo el juego. Ahora bien, sería deseable que cuando compramos estos juegos para la escuela tengamos en cuenta que esta segmentación no es uno de nuestros objetivos educativos, que nuestros objetivos al proponer el juego de construcción son otros. ¿Son otros? Entonces, ¿cuáles son?

**¿Qué tipos de juguetes estudiás? ¿Qué pensás de los juegos y juguetes didácticos?**

En general me enfoco en los juguetes industriales, en su relación con el juego, con los juguetes populares, con las prácticas, con las maneras de pensar a los niños. La pregunta sobre el juego no está saldada. Quizá porque, como dice Sutton Smith, la trampa es que terminamos haciendo teoría sobre el juego y no miramos el juego tal como ocurre entre los niños; estamos llenos de prejuicios. Es por lo menos sospechoso que haya tanto interés en que todos los juguetes disimulen un contenido escolar a ser enseñado y que a la circunstancia en que es utilizado se la llame “juego”. ¿Por qué no se le llama “enseñanza”? Quizás esa estrategia del disimulo, de dar a los más chicos “gato por liebre” no sea más que una táctica más de disciplinamiento. En

un momento se pusieron de moda en los jardines los sectores de “juegos tranquilos”. ¿Qué son los juegos tranquilos? ¿Para qué sirven? La respuesta es evidente. No tiene nada que ver con el juego. Además de que por cierto queda dilucidar para qué juegan los chicos y por qué sería importante que jueguen y que jueguen en el jardín. No sabemos a ciencia cierta por qué jugamos, sabemos que cuando jugamos aprendemos, y ese aprendizaje no depende del juguete u objeto que usemos. También que cuando vamos a la escuela nos enseñan cosas específicas, contenidos curriculares, y a veces usan materiales didácticos. Otras veces a los materiales didácticos los llaman juguetes y a lo que se hace lo llaman juego. Pero los juguetes tienen algunas características que van más allá del juego. Uno puede jugar a que un palo es un caballo pero difícilmente podría llevarlo de regalo de cumpleaños. ¿Por qué? Bueno, porque en una sociedad como la nuestra, los juguetes son objetos de consumo, que llegan a simbolizar la atención que se presta a los hijos, son medios de negociación intergeneracional y hablan de cómo se concibe la infancia misma.



La vida es cada vez más **tecnologizada**, por lo tanto el juego también lo es. Es un proceso bastante lógico. Por otra parte, los juguetes siempre estuvieron vinculados a la tecnología. Se sabe que apenas aparecido el fonógrafo se utilizó para dar voz a una muñeca.

**Según tu opinión, ¿cuál es el futuro de los juegos y juguetes en el mundo tecnologizado?**

¿Cómo saberlo? La vida es cada vez más tecnologizada, por lo tanto el juego también lo es. Es un proceso bastante lógico. Por otra parte, los juguetes siempre estuvieron vinculados a la tecnología. Se sabe que apenas aparecido el fonógrafo se utilizó para dar voz a una muñeca. Pero inclusive son famosos los dispositivos técnicos creados en la Grecia clásica que eran llamados “juguetes”, como las clepsidras o los pájaros de Herón de Alejandría. Por otra parte, si aceptamos que el jugar incluye conductas de imitación con fines de socialización en los modos de entender y actuar en el mundo, sería extraño que la tecnología y los juguetes permanecieran en campos separados, puesto que es evidente que nuestra vida se organiza cada vez con más fuerza en ese sentido. Una investigadora finlandesa, Minna Ruckenstein, ha observado que los chicos finlandeses que van al *kindergarten* aprenden a cuidar de otros gracias a sus mascotas virtuales, a la vez que se introducen en el uso de la tecnología, un aspecto que para la sociedad finlandesa es muy importante. La alfabetización digital garantiza, entre otras cosas, la calidad de vida alcanzada y los modos de producción y acceso al conocimiento. Existe a la vez una cierta tendencia a volver a lo más tradicional, una tendencia anti-mercado. Me parece interesante en tanto no sea ingenua o elitista; es decir, que no sea una estrategia más de distinción. En Palermo Hollywood (barrio de la Ciudad de Buenos Aires) encontramos algunas propuestas de este tipo. Casi ninguna es muy interesante en términos de innovación, pero suelen atraer la mirada nostálgica de padres “progres” que creen que cualquier juguete es mejor si es de madera. Creo que esto es una simplificación y una mirada rudimentaria sobre los materiales de juego.

Los niños siempre están a caballo entre el pasado y el futuro, deben heredar el pasado pero preparándose para el futuro. Están en una posición compleja, por eso la educación y la crianza son tan complejas. *Tarea es lo que hay*, ya lo ha dicho con agudeza no carente de humor, Estanislao Antelo.

**Por último, ¿cuáles son tus juegos y tus juguetes preferidos, o cuáles eran cuando eras chica?**

Cuando era chica jugaba mucho y tenía muchos juguetes, además de que jugaba con los de mi hermano. ¡Lo confieso para que nadie piense que los juguetes que hay en la actualidad en mi casa responden a una carencia infantil! Pero también jugaba mucho afuera, en la vereda, con los chicos del barrio, con mis primos, con los vecinos, y me relacionaba mucho con adultos. Por suerte en mi casa me daban bastante autonomía y desde muy chica era asidua visitante de los vecinos, de mis tías abuelas, de las maestras amigas de mi mamá, en fin, era curiosa. Cuando estaba sola jugaba a las muñecas, con mis primos varones jugaba a los detectives y usaba un revólver de cebitas y trepaba por los techos. Me tenía que adaptar a sus juegos y a sus ritmos. Por suerte nuestra memoria suele funcionar como un filtro que nos recuerda al juego limpio de las tristezas infantiles que seguro tuvimos. La creencia de que la infancia es ese tiempo inmaculadamente feliz e inocente al que queremos volver es producto sin duda de que andamos un poco distraídos. ✦



INVESTIGACIONES

## Pensar(se) en los niños

### Un aporte desde la investigación

Por **Alejandra M. Castro\***



\* **Alejandra Castro** es Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba), Magister en Políticas y Estrategias (Centro de Estudios Avanzados, UNC) y doctoranda en Educación (FFyH, UNC). Se desempeña como docente e investigadora en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Ha sido asesora pedagógica en Jardines Maternales Municipales de la ciudad de Córdoba.

#### Introducción

Este artículo da cuenta de una investigación sobre primera infancia e instituciones educativas estatales que trabajan con ella. El estudio se desarrolló entre los años 2006 y 2009, en el marco de un Proyecto de Investigación<sup>1</sup> que aborda no solo temáticas de infancias sino también de adolescencias y juventudes del Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

En la propuesta metodológica, el equipo de investigación sostiene la necesidad de tener en cuenta las transformaciones sociales e institucionales a la hora de mirar la complejidad de factores que intervienen en las experiencias que atraviesan los sujetos. Es así que nuestra preocupación gira en torno a indagar las tramas de la escolarización pensando en los sujetos niños y adolescentes, en los procesos sociales en los que se inscriben, y en los avatares y variaciones de la institucionalización de la escuela, como cuestiones institucionales y sociales que afectan directamente a la infancia y la adolescencia, ofreciendo caminos, abriendo o cerrando puertas para la formación de identidades sociales y la incorporación a la vida colectiva. Según los matices que van configurando las prácticas, los contextos y las políticas en juego, parecen restringirse horizontes o abrirse nuevos sentidos en las instituciones para experiencias de infancia profundamente fragmentadas<sup>2</sup>.

En este artículo se expondrán algunas reflexiones construidas a partir de la investigación con niños entre 2 y 4 años en una institución educativa estatal municipal denominada jardín maternal, ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba. Estos niños provienen de familias pobres estructurales atravesadas por procesos de desafiliación social y cultural.

En una primera etapa, la investigación focalizó la mirada en los niños, en cómo se va construyendo la transición, ese pasaje entre la casa y el jardín, y en cómo los padres y maestros operan en esa construcción. En este sentido, se trabajó con lo que dicen los adultos y lo que dicen los niños, entendiendo que en este pasaje y en esos discursos se ponen en juego aspectos de la constitución psíquica del niño y de la continuidad de lo social. En una segunda etapa, y tomando en cuenta los resultados de la primera, el trabajo se reorientó hacia ciertos procesos de cambio que atraviesa el jardín con respecto a su propuesta de trabajo, los cuales producen reacomodaciones y reposicionamientos de los sujetos y las tareas que se realizan con los niños y sus familias. A partir de su descripción se avanza en posibles interpretaciones que intentan explicar este complejo entramado que constituye la transmisión entre generaciones.

#### **Infancia temprana. Entre la crianza familiar y escolar**

No hay acuerdo sobre lo que se denomina primera infancia. Hay heterogeneidad sobre las edades comprendidas en este concepto, algunos hablan de los 0 hasta los 3 años, otros consideran primera infancia hasta que el niño entra al sistema educativo, variando entre los 5 o 6 años, según el caso. Otra cuestión variable es según el punto de vista desde donde se la caracterice y, de acuerdo a ello, se priorizan ciertos aspectos y otros son dejados de lado. Es así que encontramos discursos que centran su atención en el desarrollo infantil, otros en la constitución psíquica del niño, otros en los derechos del niño, sólo por nombrar algunos.

En este trabajo se optó por utilizar el término infancia en general para nombrar a los niños de la institución en la que se trabajó, entendiendo que el adjetivo "temprana" ayuda a situarnos en la corta edad de los mismos, ya que están transitando sus primeros, tempranos y fundantes años de vida.

El término *infancia* no ha existido siempre, sino que es una construcción histórica y social. Es una categoría compleja y un modo que



El término **infancia** no ha existido siempre, sino que es una construcción histórica y social. Es una categoría compleja y un modo que una sociedad encuentra para nombrar y producir algunos sujetos que la integran, que no tiene nada de natural.



## Investigaciones

una sociedad encuentra para nombrar y producir algunos sujetos que la integran, que no tiene nada de natural. Múltiples atravesamientos y procesos de producción ligados a la modernidad van configurando en occidente, entre los siglos XVI y XVII, la idea moderna de niño (Monzani, A. y Soler, G. 2007). Según el trabajo de Philippe Ariès (1973), en el Antiguo Régimen, la infancia no existía en tanto categoría diferenciada; el niño era equiparado a los adultos. Esta invención surge de la visualización que adquiere este sector de

la población debido a la necesidad de su conservación y en consecuencia de su sostenimiento y reproducción. Surge así, según Ariès, el "sentimiento de infancia", en un contexto acompañado de profundos cambios sociales y económicos propios de la Revolución Industrial. Este sentimiento se basa en la idea de un niño heterónimo, necesitado de protección, quien a su vez deberá ser estudiado para su normalización y control. (Monzani, A. y Soler, G. 2007)

Estos procesos son acompañados por discursos sobre el niño, como la psicología infantil, la pediatría y la pedagogía, además de la instalación del accionar de diversos dispositivos institucionales y disciplinarios. La escuela comienza a adquirir un papel fundamental en la educación de los niños y, paralelamente, la familia va teniendo un retraimiento hacia el ámbito privado.

Los procesos que van dando forma a la idea de niño propia de la modernidad aparecen habitualmente velados. Por ello, el concepto de infancia se presenta en general como algo natural, evidente, sim-



plificado en un singular. Actualmente, y en función de las profundas transformaciones del fin de época, este constructo ideal parece haberse resquebrajado junto con las promesas de progreso propias de la modernidad. Asistimos así a nuevas configuraciones de la subjetividad infantil a las que varios autores hacen referencia en términos de crisis, destitución o fin de la infancia.

### Procesos de crianza

La crianza es entendida, en una primera instancia, como el conjunto de acciones que favorecen a que un sujeto se vaya constituyendo como tal. Por lo tanto implica acciones como nutrir, alimentar, amamantar, cuidar, educar, instruir, dirigir, atender, sostener. Estas acciones se dan en un marco de relaciones vinculares donde tanto el niño como los adultos son partícipes necesarios. En los avances obtenidos en nuestra investigación se sostiene que en los primeros años de vida tanto la familia como el jardín se constituyen en instituciones de crianza. Ambos son representantes de un orden social, de una cultura, que dará particularidad a esa crianza. En esta tarea compartida se observan, con frecuencia, ciertas discontinuidades y diferencias, pero también se registra la necesidad de construir acuerdos y de avanzar en el conocimiento mutuo.

En todo proceso de crianza se juegan cuestiones al menos de dos órdenes. Por un lado, importantes procesos de la constitución psíquica del sujeto, y, por el otro, cuestiones de transmisión cultural que están relacionadas a la supervivencia de una sociedad.

Mariana Karol (1999) retoma a Hassoun y trabaja el concepto de transmisión como un acto de pasaje, como la inscripción de un sujeto en una genealogía, una filiación que no se reduce a una pertenencia sino que, una vez inscripto allí, al sujeto no se lo condena a la repetición sino que se le permite construir la diferencia.

Se supone que desde el momento que un niño, y en un sentido también su familia, entra al centro infantil, la modalidad de crianza familiar se verá afectada y ya no será la misma. Del mismo modo, la incorporación a una institución de distintas familias, con sus historias, estilos, modos de vincularse, expectativas y sueños, deberían hacer que la misma se fuera modificando y enriqueciendo. En esta trama de sentidos y significados se explica cómo los niños van construyendo este pasaje, esta transición entre espacios en donde lo que reciben y traen de su casa constituye la condición de posibilidad de esto nuevo. No se trata de dejar lo familiar para poder construir en el jardín sino que, reconociendo que son ámbitos diferentes y con especificidades, cada uno y en conjunto habilitan a transitar y a construir la experiencia infantil. Según Marotta y Sena (2005), desde esta noción se puede construir un “espacio intermediario” a partir de la necesidad de relacionarse con Otro y estar disponible para dar y recibir.

Esta dinámica institucional favorece la construcción de “solidaridades” entre las familias y la misma institución, creando condiciones para elaborar un espacio transicional que facilite una apoyatura creativa y transformadora. (Winnicott, 1978).

En una segunda aproximación a la significación de la crianza se trabajó con la acepción de cuidado que, según el diccionario etimológico, en su acepción medieval significa pensar: del latín cogitare, pensar, de donde se pasó a prestar atención y de ahí a asistir (a alguno),



*Asistimos a nuevas configuraciones de la **subjetividad** infantil a las que varios autores hacen referencia en términos de crisis, destitución o fin de la infancia.*



*La institución educativa está comprometida en la oferta del mundo social y de trazos de filiación social para el niño. Se trata de que lo social, el grupo social de pertenencia, tenga la capacidad de garantizar este pasaje de objetos primarios y privados por objetos públicos y compartidos.*

*poner solicitud* (en algo). Teniendo en cuenta esta acepción, podríamos decir que la crianza tiene que ver con el pensar en los niños. En este sentido, el modo en que los pensemos, cuestión que se construye, posibilitará, potenciará o restringirá nuestras acciones y concepciones. Además, este cuidar-pensar significa también acompañarlos, ayudarlos en su propio pensamiento. En este caso, la pregunta es de qué modos ayudamos a su pensamiento. En ambos casos, la mirada se vuelve hacia el adulto. Es que preguntarnos por los niños, pensar en ellos, es también preguntar y pensar en nosotros los adultos y nuestra implicación en esta relación.

El centro infantil, en el caso de los jardines maternos municipales, se constituye para el niño en una posibilidad de inscripción en un orden público y también en un lugar de encuentro con objetos culturales diversos. Al decir de Mariana Karol (1999) la institución escolar se ve comprometida en la oferta de *objetos públicos*, en propiciarlos y facilitarlos; en este contexto, lo público entendido en su carácter exogámico. Así, la institución educativa está comprometida en la oferta del mundo social y de trazos de filiación social para el niño. Se trata de que lo social, el grupo social de pertenencia, tenga la capacidad de garantizar este pasaje de objetos primarios y privados por objetos públicos y compartidos.

Sin embargo, no se solapa que, en nuestro tiempo, la experiencia infantil es cada vez más heterogénea, y no necesariamente en el sentido de riqueza en su variación. Por el contrario, en tiempos en los que la oferta y el acceso a la información y a la tecnología se incrementa, el acceso a los bienes materiales y simbólicos es cada vez más desigual entre la población. Es así que nos encontramos ante la dificultad de qué infancia en singular dé cuenta de esta realidad compleja y diversa por la que atraviesan los niños en su experiencia infantil.

#### **Jardín maternal: ¿de una política asistencial a una política educativa?**

Como se planteó en la introducción, la investigación en una segunda etapa centró su mirada en ciertos cambios que el jardín maternal atravesaba y que, indefectiblemente, influían en la trama de sentidos y significados en la transmisión entre familias, niños e institución. Fue interesante observar cómo estos procesos de cambio vinculados, fundamentalmente, a la modalidad del servicio que se ofrece muestran un viraje hacia prácticas y sentidos pedagógicos en contraposición a prácticas y sentidos asistenciales.

Para entender el contexto en el que se producen esos cambios en el jardín fue necesario indagar y analizar un conjunto de acontecimientos y factores que fueron produciendo y posibilitando esas transformaciones. Entre los factores más significativos está la historia de estas instituciones municipales y la definición de la política hacia la infancia que el Estado Municipal fue configurando desde la creación de las mismas hasta la actualidad.

Desde el año 1964 la Municipalidad de Córdoba implementa políticas y acciones destinadas a la niñez que fueron variando según los gobiernos y sus intencionalidades, y significaron diferentes modelos o paradigmas en la atención a este sector que implicaron diferentes abordajes y concepciones en las prácticas institucionales. Del análisis que realizamos de la historia de estas acciones y decisiones políticas, en esta oportunidad, puntualizaremos las siguientes:



- Se identifican diversos modelos de atención a la niñez en las sucesivas gestiones y períodos de gobierno municipal, algunos ligados a un paradigma médico asistencial, como el caso de la Dirección de Asistencia Social a la Niñez dependiente de la Secretaría de Salud Pública (1964), otros a un paradigma social de promoción y participación, como el caso de los denominados Centros de Promoción Social (1973/1974) y otros relacionados a un paradigma educativo, como el caso de los jardines maternos de la Dirección de Nivel Inicial dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura (2004).

- La concepción de infancia en las políticas se fue modificando de un paradigma médico asistencial, que prioriza el crecimiento, a un enfoque de promoción social, que incluía una participación más directa de los destinatarios y la comunidad, modalidad abruptamente modificada con la dictadura militar de 1976. También, en este proceso, se identifican periodos en los que la temática de la infancia tuvo centralidad o exclusividad, aunque desde perspectivas diversas, y otros momentos en los que aparece más difusa y subsumida en un

abordaje quizás más integral, como el caso del periodo 73/74. En este sentido, planteamos que la infancia y su abordaje fueron variando según los contextos históricos y sociales, las gestiones de gobierno y agendas nacionales o internacionales.

- Es interesante observar en esta línea histórica cómo las diferentes concepciones y políticas se van sucediendo y sobreviven a modo de capas geológicas en el espacio estatal. Podría indagarse, a modo de ejemplo, cómo impacta la transferencia de servicios provinciales a la Municipalidad de Córdoba, en



1995, considerando que aquellos respondían a un paradigma de infancia como minoridad. En esta misma línea también es posible considerar qué implicancias tuvo la transferencia de los jardines, dentro del propio ámbito municipal, de la Secretaría de Promoción Social a la Secretaría de Educación y Cultura en el año 2004. ¿Cómo se procesan estos cambios en las prácticas y concepciones de los trabajadores, en las comunidades y en las familias?

- Otra cuestión es que, a pesar del crecimiento en el número de jardines, la estructura organizacional del Estado Municipal para la ejecución de las políticas de infancia sufrió una progresiva desjerarquización, ya que de Dirección descendió a Sub-dirección y luego a Departamento. Esta tendencia comenzó a revertirse con la creación de la Dirección de Nivel Inicial, pero pronto quedó recortada a Sub-dirección, fortaleciendo la tendencia de desjerarquización mencionada.

En estos procesos de cambio en la política, un hito significativo es la elaboración del Diseño Curricular para los Jardines Maternales de

la ciudad de Córdoba, año 2007. Este instrumento marca una clara tendencia hacia lo escolar-pedagógico en el quehacer diario de las instituciones. El Diseño Curricular se constituye en un dispositivo de ordenamiento, control, planificación y de cierta homogeneización en las prácticas organizacionales, didácticas y pedagógicas. Conjuntamente a esto, se toman una serie de medidas, como los concursos docentes, se fija el requisito de titulación docente para la atención de los niños, se consolida el concurso para acceder a cargos directivos y de supervisión y la capacitación del personal en la implementación del Diseño Curricular. Todo esto tiende a imprimir en los jardines maternos un carácter similar a los procedimientos desarrollados en otros niveles del sistema educativo.

#### Los cambios en el jardín

El jardín maternal estudiado es atravesado por estos procesos que posibilitan, a la vez que explican, los cambios en su dinámica institucional. Denominamos a esos cambios “preocupaciones”<sup>3</sup> que se manifiestan en el personal de la institución y que, en algunos casos, se cristalizan en concepciones y acciones. Se trataría de procesos instituyentes que se van configurando en la trama de la institución.

Una preocupación es la relación con los padres de los niños, que comienza a problematizarse e interpelarse, especialmente referida a las reuniones y a su contenido. En el transcurso de 2007 y 2008 el jardín empieza a plantear otro formato y regularidad de las reuniones con padres. Una maestra comenta: “Se pasa de reuniones informativas en las que hablábamos de hábitos y comportamientos de los chicos, a otras en donde damos a conocer nuestra planificación... estamos implementando un Diseño Curricular que organiza todo los contenidos a enseñar...”. La directora dice: “Se les explica a los padres nuestra intencionalidad pedagógica... es un largo camino... Lo estamos tratando de hacer, de cambiar el contenido de las reuniones, es muy distinto a lo que yo hacía cuando era maestra...”. Otra maestra manifiesta: “ahora en las reuniones de padres se da cuenta que aquí vienen a aprender y que no es una guardería de chicos...”.

En los fragmentos se evidencia la importancia que va adquiriendo lo pedagógico. Hay necesidad del personal de contar que el trabajo que se propone a los niños se centra en la enseñanza y en el aprendizaje. El cambio de dependencia de los jardines, de promoción social a educación, y condiciones del propio jardín explican y favorecen este reposicionamiento.

También está el planteo respecto a que ya no son guarderías. Esta nominación marcó a estas instituciones desde los inicios y actualmente manifiestan la necesidad de correrse de allí, nombre que se asocia a un depósito de niños. Una maestra dice: *“ahora hay mamás que cuando vienen a retirar a sus hijos ya no te preguntan en primer lugar si comió, sino que te preguntan qué aprendió.”* Esta frase muestra una redefinición en el vínculo jardín y familia. Permite hablar de un proceso de mudanza e intento de instalación de una modalidad que pretende modificar una anterior, a la vez que da cuenta de que ese cambio, iniciado por una de las partes de esta relación, el jardín maternal, comienza a ser reconocido por la familia de los niños.

Otra preocupación es en torno a la definición de cómo relacionarse con la comunidad y otras instituciones de la zona<sup>4</sup>. Esto preocupa desde el punto de vista de qué se ofrece en esa interacción, vinculado a la búsqueda de una especificidad en el intercambio con el otro. Nótese cómo esta búsqueda por lo propio también se plantea en las reuniones con los padres, cuando se toma la decisión de *“hablar de lo pedagógico, de lo que los chicos hacen y aprenden en el jardín”*. La directora expresa: *“... intento que el trabajo en redes, con las instituciones de la comunidad, no sea a través de una temática suelta, que después no la podemos sostener; propuse trabajar en torno al proyecto de Literatura que estamos desarrollando...”*.

Incluida en la preocupación por la relación con el entorno, se puede mencionar la articulación con una escuela primaria municipal. Según miembros del jardín maternal, esta articulación sirve para conocer y poner en común entre colegas cómo y desde dónde se trabaja. Lo destacable de esta acción es el contenido y el sentido de las reuniones, ya que antes sólo se intercambiaba información sobre los alumnos, centrada en detectar los casos “difíciles”, “niños problemas”. En cambio, según las maestras entrevistadas, este tipo de prácticas se fue reduciendo y en los últimos encuentros se observaba un desplazamiento en el relato a favor de las prácticas docentes, de la enseñanza y el aprendizaje. Una maestra comenta: *“... si lo que interesa es que les pasemos el listado de los niños terribles, no tiene sentido, porque ya van a entrar encasillados y marcados... La idea en estas reuniones es compartir y contarnos cómo trabajamos, que vean que estamos implementando un diseño curricular, trabajamos por áreas y disciplinas y no somos sólo cuidadoras de niños...”*.

Este último párrafo es sumamente rico en su contenido y aunque lo analizaremos sintéticamente no podemos dejar de destacar algunos puntos. En primer lugar, aparece una posición ética y política respecto a cómo se concibe al otro, en este caso al niño-alumno y a la posición del docente en la constitución subjetiva del primero. Hay conciencia de lo perjudicial que es el rótulo, el encasillamiento del otro en ese acto de transmisión que se realiza entre docentes. En segundo lugar, pareciera que el espacio entre docentes para comentar sus prácticas se estaría constituyendo en un lugar para un reposicionamiento de las maestras del jardín maternal ante las maestras de la otra institución, respecto a imágenes y representaciones pree-

xistentes. En este sentido, podríamos conjeturar que la centralidad de lo pedagógico, el diseño e implementación del diseño curricular y otras acciones planteadas estarían jugando en este reposicionamiento, tanto del equipo docente como de la institución, en el intento por redefinir su especificidad y su tarea.

Como cierre provisorio, proponemos reflexionar sobre dos cuestiones planteadas en este artículo y que son centrales al momento de pensar la educación en la infancia temprana. Una es la posición del adulto en el cuidado del niño, y la otra es la modalidad de las instituciones que trabajan con este sector.

Indudablemente, la posición del adulto se entiende con relación a la posición del niño. Hablamos de un adulto que es sostén del niño, cuanto más pequeño es éste en edad, mayor es su estado de indefensión y mayor es la necesidad de cuidado y asistencia de un adulto. Se trata de un adulto con influencia sobre el niño tanto por sus acciones y omisiones. Por ello, se destaca la necesidad de experiencias que propician, paralelamente al cuidado y sostén de los niños, el sostén de los adultos cuidadores de niños. En esta interacción es fundamental que el adulto reconozca al niño como a un semejante, un otro, porque lo que está en juego en esta relación y, por ende, también en riesgo, es la construcción y el despliegue de la subjetividad. Françoise Dolto (1985) plantea que *para el adulto es un escándalo que el ser humano en estado de infancia sea su igual*. Entendemos que esa igualdad se juega en la relación, se trata de una igualdad en términos de derechos, en términos del reconocimiento del otro como sujeto y no como objeto. ¿Cómo se está jugando esta posición de sostén, de

## Investigaciones

soporte, en el jardín? En los cambios que se intentaron describir en este artículo, ¿qué particularidades se van configurando en la relación adulto-niño-institución? ¿Qué sentidos se ponen en juego en esta prevalencia de lo escolar-pedagógico?

Al reconocer al otro como sujeto, es posible pensar la transmisión, en términos coincidentes con Hassoun, como el acto fundamental del sujeto que nos sitúa en el movimiento continuidad discontinuidad de una genealogía, entendiendo que aquello que se transmite es del orden de una creación para que cada generación se autorice a introducir variaciones en ese texto heredado. En esta transmisión que es una especie de ofrecimiento de una generación a otra, se juega no solo la herencia simbólica hacia el niño sino también una experiencia constitutiva del adulto, de su posición en esta transmisión. En palabras de Marcela Pereyra (2005) “*Transmisión de referencias identificatorias, de pertenencia a un entramado social y cultural, de modos de estar, pertenecer, trabajar, escuchar y ser escuchado, sostener y ser sostenido.*” Por ello, los cambios que está transitando el jardín, consignados en este artículo como “preocupaciones”, estarían mostrando reposicionamientos en torno al lugar del adulto y del niño, acerca de qué se transmite, de cómo se transmite, cuestiones vinculadas, en su conjunto, a la redefinición de la ofrenda que una generación ofrece a otra y cuyo contenido entrama representaciones sociales, políticas, disposiciones institucionales, deseos, ideologías e intereses de los diferentes sujetos, en un espacio social que intenta pensar los niños, ayudarlos a transitar la experiencia infantil a la vez que está redefiniéndose en su posición y dirección.

La tendencia en estos reposicionamientos es básicamente

hacia una lógica escolar que se manifiesta en la adopción de procedimientos presentes en otros niveles del sistema educativo –concursos, implementación de un diseño curricular como forma de regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, profesionalización del trabajo docente, requerimiento de título docente y capacitación–, como también en la adopción de un discurso por parte de las docentes centrado en el aprendizaje de los niños y la tarea docente que toma un destacado lugar en reuniones con padres y otras instituciones de la comunidad. Ahora bien, nos preguntamos: ¿es posible pensar otros modos de transitar la experiencia infantil cuando, como en este caso, son niños en trayectos no obligatorios del sistema educativo? ¿Por qué adquiere esta centralidad la lógica escolar? Pero también preguntamos: ¿cómo se explica esta tendencia hacia lo escolar en relación a los discursos que sostienen que la escuela no dispone de narrativas en las cuales anclar la constitución de lo social? ♦

## Notas

1. Durante los años 2006-2007 el Proyecto de Investigación del equipo, que nucleaba a su vez sub-proyectos de investigación, se denominó “Construcciones de niñez /adolescencia, escuela y escolarización. Cruces críticos y procesos instituyentes en contextos de transformaciones sociales” y en el periodo 2008-2009 “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes”, ambos dirigidos por la Mgter. Olga S. Ávila, con subsidio de SeCyT.
2. Ávila, O., Castro, A. y otras “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la escolarización de niños y jóvenes”, Ponencia, II Simposio internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes, Mar del Plata, 2009.
3. Denominamos “preocupaciones” a aquellos espacios y prácticas institucionales que comienzan a ser discutidos, revisados, reflexionados por los miembros de la institución.
4. Con una escuela primaria municipal, un secundario provincial, una ONG del barrio y también de un barrio colindante, una primaria provincial, un jardín de infantes provincial y una UPAS (Unidad Primaria de Atención de la Salud).

## Referencias bibliográficas

- ARIÈS, Philippe (1973) *La infancia y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Paris, Seuil.
- Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la ciudad de Córdoba, 1ra. Versión, 2007.
- DOLTO, Françoise (1985, 1ª reimpresión, 1991) *La causa de los niños*, Buenos Aires, editorial Paidós.
- KAROL, Mariana (1999) “La constitución subjetiva del niño”, en Carli, Sandra (comp.) *De la familia a la escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- MAROTTA, E. y SENA, C. <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/educrianza/2005>
- MONZANI, A. y SOLER, G. (2007) “Identidades, la cuestión del otro. Infancias y derechos: plurales (des)encontrados.” en el marco del curso “Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas.” Centro de Estudios Multidisciplinarios y Punto Seguido.
- PEREYRA, Marcela (2005) *Intervenciones en la primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*. Buenos Aires, Noveduc.
- WINNICOTT, D. W. (1993), *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.

CINE | RESEÑAS

## Sin niños por nacer no hay mucho por hacer

Por **Estanislao Antelo**

Todo el tiempo y en todos lados nacen niños. Semejante banalidad no debería hacernos olvidar el valor que ese gesto tiene en la cultura. Hay educación, intercambio generacional y crianza, porque nacen niños. Sin niños por nacer no hay mucho por hacer. Como educadores y ciudadanos del mundo nos intriga el nacimiento, la llegada de unos nuevos, la *buena nueva* que anuncian los recién llegados. Porque nacer es llegar, aparecer, brotar, salir *de*, y dejarse ver. De un huevo, una semilla, un vientre, un deseo, un equívoco o un laboratorio.

Es porque nacen niños que nos inquietan los problemas del inicio o el origen, del principio y el comienzo, de lo que empieza. Dicen que en la Biblia se afirma lo siguiente: *Nos ha nacido un niño*. Al parecer, mientras nazcan niños tenemos tarea y esperanza. ¿De dónde vienen los niños? ¿Cómo, para qué, y de qué manera se hacen niños? ¿Qué los trae hasta aquí? ¿Cómo sería un mundo sin niños?

**Hijos del hombre** es una película de ciencia ficción que responde algunas de estas preguntas mientras va dejando a su paso la sensación de que los acontecimientos que describe forman parte de nuestro presente. Como si fuera un recuerdo de la actualidad o un anticipo de un futuro muy cercano, es decir, un recuerdo de lo que sucede o habrá de suceder muy pronto, en la película estamos en 2027, en un Londres más sórdido y nebuloso que lo habitual donde el miedo es el paisaje reinante. Un noticiero muestra cómo un “último” joven llamado Diego, acaba de ser asesinado por un “limado”, en la furiosa ciudad de Buenos Aires. El sistema político que rige los comportamientos no es apocalíptico sino nuestra bendita democracia.

La película muestra como, súbitamente, cesa la fertilidad en el planeta y los habitantes experimentan en toda su dimensión la esterilidad, es decir, la vivencia de lo que no puede nacer ni hacer nacer. En un paisaje de cigüeñas desempleadas y repollos vacíos, ni siquiera la ciencia parece tener alguna respuesta a mano. Para colmo, no hay marcianos, ni robots ni alienígenas a los que temer y culpar: estamos solos, como únicos responsables de la debacle.

Todo aquel que desarrolle un tipo de trabajo con otros, sabe que la noción de esterilidad excede el campo de la medicina y se adhiere con vehemencia al tiempo que vivimos. ¿No es estéril buena parte de lo que emprendemos? ¿No chocan nuestros anhelos contra la imposibilidad que parece brotar por todos lados? ¿No son fútiles nuestros esfuerzos, inútiles nuestras tentativas, y escasas nuestras cosechas? ¿No son la falta de límites, el agobio y el *no poder*, los signos predilectos de nuestro tiempo? ¿No conviven de manera extraordinaria la parálisis con los excesos, y la impotencia con los llamados a pasar a la acción?

Esterilidad, extinción y abandono, son experiencias comunes pero no exclusivas de la práctica educativa. Antes de que los buenos espíritus optimistas protesten por el panorama sombrío que acabamos de narrar, digamos que el personaje central y heroico de la película tendrá

**Película: Hijos del Hombre.**  
Dirección: Alfonso Cuarón.  
Países: Reino Unido y USA.  
Año: 2006.

■ ¿Para qué sirve  
 ■ una escuela sin chicos?  
 ■ ¿Hay esperanza sin chicos? En el film nadie responde y probablemente sea esa la razón que termine por hacer de **Hijos del hombre** un film admirable.

la misión de proteger el futuro, es decir, la misión de proteger a una inmigrante clandestina embarazada que encarna la última promesa: el único y último embarazo terrestre. En eso se centra el Thriller epocal magníficamente filmado por Alfonso Cuarón.

En el comienzo mismo de la película vemos a través del protagonista un bebé, la muerte de un hombre joven, un atentado, una oficina y pantallas que muestran un mundo colapsado. Vemos cómo la cercanía excesiva se ha vuelto una contravención; la proximidad, el contagio y el acoso resaltan el carácter amenazante de los nuevos invasores que no son otra cosa que los viejos inmigrantes ilegales, prójimos demasiado próximos y/o los pobres. En la ciudad coexisten la violencia episódica y sin sentido con hedonismos exacerbados bien familiares. La gente mira absorta la TV.

La película filma la experiencia cotidiana de los grandes centros urbanos, crueles e inseguros, llenos de extraños amenazantes. Con instituciones vacías, deshabitadas y sin trabajo por hacer, sobrevivir parece ser la única actividad que requiere concentración. Una escena memorable grafica la mezcla de desolación y ansiedad que habita en los rostros de sus personajes: la cámara entra en una escuela vacía, probablemente arrasada o abandonada, sin chicos a los que domesticar o liberar. Alguien se pregunta algo extraño: ¿Cómo es un mundo sin la voz de los niños?

Nosotros preguntamos ¿Para qué sirve una escuela sin chicos? ¿Hay esperanza sin chicos? En el film nadie responde y probablemente sea esa la razón que termine por hacer de *Hijos del hombre* un film admirable. Pero nosotros podemos responder, sin temor. Hay esperanza, en la vida, en la diferencia entre las generaciones, en la promesa del recién nacido. Cuando decimos la vida, lo viviente, la diferencia o la promesa, no pensamos en la buena vida, la buena diferencia o la buena promesa. Hablamos de deseos. Es decir, búsquedas o ilusiones basadas en la creencia de que mañana (tal vez, quizás, probablemente) podrá ser mejor, un poco mejor, algo mejor.

Fernando Vallejo, franco y sagaz escritor colombiano, le hace decir a un personaje de una de sus novelas que la pobreza se debe a la procreación, que los pobres se reproducen y ese es todo el problema. El afamado Juan Jacobo Rousseau decía que no tenemos opción: el hombre es el único animal capaz de convertirse en otra cosa distinta de lo que es. Si procreamos, tenemos que lidiar con la posibilidad de la distorsión. Podemos evitar ese riesgo tomando otros mayores: fabricar en serie la raza que creamos más deseable o hacer de la esterilidad un valor fundamental en la cultura. No sé si todos sabemos el fin y el final de esos experimentos tan populares.

Sin experimentos ni eugenesias, lo que nos queda son los hombres y sus hijos. Los hombres tienen hijos y son los hijos del hombre los que deciden cada vez, en cada intercambio o travesía generacional, qué y cómo será el mundo. O, ¿no es un niño un hombre por venir, un hombre del mañana? Sin hijos del hombre no hay mundo. Lo que podemos celebrar es que haya hombres, que estos tengan hijos y que los adultos intervengamos en la disputa por los rumbos que, a nuestro inexacto y frágil modo de ver, habrá de tener el mundo. Por último, que soñemos sin restricciones un sueño para nuestros hijos. Como le gustaba decir a Sigmund Freud, soportar la vida es el deber de todo lo viviente. Soportar que los nuevos hagan algo diferente con lo que le hemos dado. ♦