

NOVIEMBRE 2010



Primera Impresión



SADOP
Seccional Capital Federal

STAFF

Dr. Héctor Raúl Neri
Secretario General

Profesora María Fernanda Benítez
Secretaria Adjunta Administrativa

Profesora Graciela Vidal
Secretaria de Jardines Maternales, Jardines de Infantes y Escuela Infantil

Profesor Néstor Díaz
Secretario de Educación y Capacitación

Profesor Luis Marcelo Fidel Aguilar
Secretario de Comunicación y Difusión

Equipo de Trabajo

Licenciada Silvina Cid,

Profesora Analía Bianchini,

Licenciado Marcelo Albornoz

Doctor Francisco Albarello

Índice

01 EDITORIAL

Dr. Héctor Raúl Neri

ENTREVISTAS

03 Marta Muchiutti:

“El jardín de infantes es único e irrepetible”

09 Graciela Lombardi:

“La docencia es inevitablemente una profesión de carácter colectivo”

20 Perla Zelmanovich:

“La institución educativa es otro lugar posible para los niños”

27 Mercedes Mayol Lassalle:

“Tendríamos que correrlos del lugar de animadora de fiestas infantiles”

37 Graciela Vidal:

“Cada cosa que hacemos en el nivel con un nene de dos meses es educativa”

44 Entrevista grupal a docentes de Nivel Inicial

DOCUMENTOS

52 Antecedentes históricos del Nivel Inicial

56 Datos estadísticos sobre el Nivel Inicial

58 Legislación sobre el Nivel Inicial

60 Convención Internacional sobre los Derechos del Niño

62 Nutrición y escolaridad

64 Enlaces



Niñez divino tesoro

Por Héctor Raúl Neri, Secretario General del SADOP Capital

Desde el retorno a la Democracia, en materia de infancia y niñez nuestro país protagonizó por lo menos dos hechos políticos de alto contenido social. El primero de ellos, fue la adhesión y suscripción por ley número 23849 a la **Convención de Derechos del Niño**. Este auspicioso acontecimiento se produjo en el año 1989 y constituyó sin duda un gran avance en la materia.

El otro hecho, lo constituyó la creación de la **Asignación Universal por Hijo** a través del Decreto 1602/09 que entre otras cuestiones en sus considerandos sostiene la amplia predisposición que diversos sectores políticos y sociales han expresado en su implementación como una de las políticas públicas más adecuadas para mejorar la situación de los menores y adolescentes en situación de alta vulnerabilidad social.

Retornando el análisis sobre el primero de los acontecimientos, recordemos que con la reforma de nuestra Carta Magna del año 1994 se otorgó estatus constitucional a los Tratados de DDHH. Esta supremacía, sin eufemismos, implica que ninguna norma, en el sentido más amplio del término, puede desconocer y contrariar a la Constitución. De acuerdo al Derecho Constitucional, la Convención ocupa el lugar jurídico más expectante de nuestro ordenamiento normativo, esto es: "la creación de una norma, la

de grado más bajo, está determinada por otra, de grado superior, cuya creación es determinada a su vez, por otra todavía más alta"¹. La cita precedente significa que la Constitución de un país es el máximo fundamento de la estructura legal del Estado. , por lo tanto, el resto de las normas deben guardar absoluta concordancia con ella, de esta forma, nuestro país adoptó un criterio de supra legalidad con respecto a los Tratados Internacionales de DDHH.

Ahora bien, veinte años para la historia de un país es muy poco, pero también fueron pocos los avances jurídicos y políticos que se hicieron para materializar los distintos derechos que la Convención consagra. Sólo a modo de ejercicio, reflexionemos sobre algunos indicadores sociales de nuestro pueblo. En este sentido, el tratado nos interpela como sociedad para que lo instrumentemos inmediatamente, en principio, en sus dimensiones esenciales como por ejemplo Salud, Nutrición y Educación. Pero, también es cierto que en ese período a nuestra Patria no le fue sencillo, primero, consolidar la Democracia luego de una larga y trágica noche y segundo, recuperarse de los daños ocasionados por el Neoliberalismo.

Mas allá de aquellos datos duros, sabemos que existen otras deudas sociales con los

niños que también debemos saldar, pero en esta ocasión sólo nos anima la intención de generar interrogantes al respecto. Por ello, creemos que debemos seguir trabajando para lograr **la operatividad** de los distintos Tratados Internacionales de Derechos Humanos en general y de la Convención de Derechos del Niño muy especialmente.

En cuanto al segundo hecho y sólo para tratar de ser equilibrado en el análisis histórico, a partir del 2003 se implementaron una serie de medidas que en principio procuraron reparar las lesiones profundas provocadas por el modelo neoliberal. Solo para ajustarnos al contenido educativo de este tema, destacamos la Ley de Educación Nacional que, entre otras cosas, extendió la escolarización obligatoria hasta el nivel secundario, esto es brindando cobertura al grupo etario protegido por la Convención y a su vez le otorgó entidad al Nivel Inicial universalizando la formación educativa a partir de los 5 años. Por otro lado, la Ley de Financiamiento Educativo, no sólo elevó la inversión pública al 6 % del PBI, sino que además prescribió la extensión e incorporación cada vez mayor de niñas y niños de tres y cuatro años, sobre todo de los grupos más vulnerables.

En cuanto a la Asignación Universal por Hijo, sólo nos resta teorizar sobre su posible mejoramiento, pero sin duda la realidad de la inclusión de cerca de 3.5 millones de chicos

¹ Kelsen Hans, "Teoría general del Derecho y del Estado", Mexico, imprenta universitaria, 1958.



en el sistema nos debe llenar de orgullo. Seguro que falta y que queremos profundizar estas políticas públicas, pero sólo lo logramos en la medida que consolidemos el actual rumbo.

Como decíamos al principio, fueron loables y meritorias ambas decisiones políticas, pero con el mismo énfasis y vehemencia, decimos que debemos comprometernos cada vez más desde nuestra cotidianeidad educativa y gremial para promover las condiciones políticas que permitan materializar todos estos derechos, porque en definitiva, los únicos privilegiados deben ser las niñas y los niños

Quando Educamos siempre Asistimos

En la tradición humanista y en nuestro acervo cultural judeo cristiano el principio: “el otro es todo” significa que a través de él se da el amor y en él se esconde **Dios** que también se hizo otro. En ella se dice: “Haz justicia al huérfano y a la viuda... Amad también al extranjero pues fuisteis extranjeros en Egipto”. Todos estos, son el otro, el otro más otro por ser oprimido, según nos sentencia el maestro Leonardo Boff.

Por ello nos proponemos reflexionar y preguntarnos, si los complejos y diversos con-

textos socio familiares: ¿Exacerban el presunto dilema de asistir o educar, o en todo caso, generan la responsabilidad de asistir y educar? ¿Se puede educar sin asistir en los primeros niveles del sistema educativo?

De acuerdo con ello, es importante destacar que partimos de la premisa que considera a la primera infancia, o sea a nuestras alumnas y alumnos, como singulares y producto de nuestra sociedad. En este sentido, consideramos a la infancia como una construcción socio cultural completamente distante del pensamiento disciplinador y moldeante, en donde la escuela corrige el estado natural primitivo del hombre como si fuera una tabula rasa. Muy por el contrario, creemos que el hombre pasa de individuo a persona cuando se reconoce como algo complejo. Por ello, para nosotros, está prácticamente fuera de discusión considerar a la persona como un “ser” que es producto de una construcción inter vincular, en donde nos vamos conociendo y relacionando con los “otros”. Esos “otros”, primero la familia y a posteriori la institución educativa, son los que cuando nacemos y vamos creciendo, nos encauzan y sumergen en un mundo simbólico con determinadas pautas culturales que fueron construyendo desde siempre, para que a partir de ellas, entendamos, interpretemos y hasta modi-

fiquemos la realidad que nos toca vivir . Como decíamos al comienzo, desde distintos enfoques humanistas la acción de enseñar es también asistir, cuidar y amparar, porque en definitiva, cuidar al otro es una virtud cotidiana porque uno se consagra al él o ella y de esa manera se enriquece. Contrariamente con lo que sostiene el precepto individualista, quien tiende a estimular y exacerbar cierta autonomía narcisista.

En síntesis, seguimos creyendo en la educación como humanizadora, implicándonos en ella sin desconocer el complejo contexto socio familiar en general y el de los sectores más vulnerables en particular, formado también por “otros” tipos de vinculaciones y relaciones familiares como sin duda lo son las que nacen a partir de madres adolescentes; familias monoparentales; ensambladas, con el agravante que en algunos casos además padecen la pérdida de soberanía alimentaria (entendida como el rito de compartir una mesa servida con el fruto de un trabajo digno). Por el contrario, esas características ineludiblemente deben ser objeto de “problematización” organizacional para que a partir de ello, la comunidad educativa pueda resignificar su Proyecto Educativo y contemplar en él tal compleja cuestión, pero no como un mero diagnóstico sino como un verdadero desafío a abordar institucionalmente.

MARTA MUCHIUTTI

El jardín de infantes es único e irrepetible



La Directora Nacional de Nivel Inicial del Ministerio de Educación se refirió al impacto que provocó la asignación universal por hijo y la Ley de Educación Nacional en el nivel, abogó por un cambio de paradigma hacia una concepción del niño como sujeto de derecho y destacó al lugar de la formación permanente como una de las herramientas para ofrecer una educación de calidad.

Políticas educativas para los más chicos

¿En qué proyectos concretos se está trabajando desde el Ministerio de Educación en el Nivel Inicial en todo el país?

Hace poco tuvimos el cierre de un ciclo de formación para funcionarios provinciales, que se hizo de manera conjunta con la Organización de Estados Iberoamericanos y el Instituto Nacional de Formación Docente. Fue un ciclo que duró un año y medio con instancias presenciales y virtuales y ha dotado de más y mejores herramientas a quienes tienen la responsabilidad de la toma de decisiones informadas, rigurosas, complejas y de alta responsabilidad en las provincias. Del ciclo participaron todas las directoras de educación inicial de las jurisdicciones, y nosotros pretendemos que este esfuerzo de formación se pueda replicar en las provincias.

Por otra parte, nosotros entendemos que para fortalecer las prácticas de enseñanza debemos generar las condiciones básicas para que una sala de jardín de infantes funcione, con elementos tales como libros y juguetes. En ese sentido, en primer lugar, se

distribuyeron bibliotecas de literatura infantil, tanto en los jardines de infantes rurales como en los jardines de infantes urbanos. En segundo lugar, estamos en plena etapa de distribución de ludotecas escolares para nivel inicial. En el año 2009 se distribuyeron 6.000 ludotecas en las zonas consideradas prioritarias, como el NEA, NOA y conurbano bonaerense, y en estos momentos estamos distribuyendo, en una segunda etapa, otras 6.000 en el resto de las regiones del país y 4.000 ludotecas más para los jardines de infantes rurales. Todo eso hace a un total de 16.000 ludotecas, que consisten en colecciones de objetos para jugar, juegos y juguetes.

¿Esta dotación de materiales se complementa con una instancia de capacitación?

Es muy difícil provocar una reunión general de capacitación con los 80.000 maestros de nuestro sistema, por eso hemos abierto un espacio virtual, que es la Cátedra Nacional de Juego, que en la última videokonferencia en simultáneo contó con la participación de aproximadamente 2.700 docentes, desde Tierra del Fuego hasta Formosa, en

una experiencia que en forma y contenido realmente estimula e inspira mucho la participación de los docentes. Esto forma parte de la formación docente continua que necesariamente debe acompañar las propuestas de innovación que pretendemos, poniendo también algún material que provoque, porque *no es lo mismo imaginarse nuevas propuestas pedagógicas innovadoras en torno a la reposición del juego como un lugar propio del jardín de infantes con o sin material, con o sin capacitación.*

Entonces, nosotros entendemos que debemos completar el esquema de trabajo con todos los componentes: distribución de material, capacitación, y seguimiento, acompañamiento y revisión, lo que nos permite, en algún caso, reformular lo que no resultó tal como lo teníamos pensado.

¿Cómo favoreció la vigencia de la Ley Nacional al Nivel Inicial?

La Ley Nacional de Educación vuelve a instalar al nivel inicial como el primer tramo del sistema educativo. Le da visibilidad, entidad, lo legitima, le otorga un grado de institucionalidad en el sistema, lo cual nos permite a nosotros seguir construyendo identidad y autoridad pedagógica.

Este nivel, pensado como un nivel de 0 a 5 años, como el primer tramo del sistema educativo, nos compromete con responsabilidades en ambos sentidos: la responsabilidad de fortalecer la identidad del nivel, que es lo que le permite articular con los otros niveles, y además, profundizar la pertenencia a un sistema educativo. Es decir, en este juego de equilibrio y de construcción de identidad como un nivel autónomo e independiente, pero con una pertenencia a un sistema educativo de la escuela pública, se pretende dar a todos lo mejor e incluir a todos, lo cual significa incluir a

los niños de las diferentes modalidades, de la educación intercultural bilingüe, de la educación especial, de las zonas rurales. Es también una articulación que permite un tránsito exitoso a la escuela primaria.

A propósito de la inclusión educativa, ¿qué impacto tuvo la asignación universal por hijo sobre el nivel?

Nosotros veníamos trabajando en pos del cumplimiento de la meta de la Ley de Financiamiento Educativo, que es el compromiso, con los puntos del PBI, de llegar al 2010 con el ciento por ciento de los niños de 5 años en las aulas de jardín de infantes. En ese sentido, la aplicación del decreto de la asignación universal por hijo tuvo una potencia

extraordinaria en levantar todos los indicadores. Las provincias más rezagadas pasaron de un 7 a un 10%, y otras, 30%. *Estamos estimando un promedio de aumento de la escolaridad de un 15% en el nivel inicial*, a razón de la aplicación del decreto de la asignación universal por hijo.

¿En qué porcentaje está garantizado la inclusión de los chicos de 5 años dentro del sistema?

Este país, en la región, es uno de los que tiene los mejores indicadores de cobertura en la sala de 5 del jardín de infantes. Estamos a pocos puntos del cien por cien, y por eso es que estimamos que este empuje que da la asignación universal por hijo nos lleva

al 2011 a tener a todos los niños de 5 años cumpliendo con su escolaridad obligatoria. Por supuesto, inicial es un nivel integral y, por lo tanto, no hay que pensar sólo la obligatoriedad de 5 años sino que también hay que promover la expansión de la sala de 4, dotar de salas de 3 y pensar en dónde están los niños de 0 a 3, en atenciones maternales o en otros ambientes menos formales que el sistema educativo. En esa línea estamos desarrollando una serie de foros de educación inicial, precisamente para tener un documento orientador de la unidad pedagógica de 0 a 5, que le permita a todos los sistemas provinciales tener una línea de base para saber cómo orientar la intervención educativa a lo largo de esta unidad pedagógica.





El lugar de la formación

Hace poco se creó el nuevo diseño curricular para la formación del profesorado del nivel Inicial: ¿qué nos puede decir al respecto?

La renovación de los diseños de formación docente significó una movilización muy importante en el nivel superior de la formación docente. Las provincias tuvieron un arduo trabajo para acomodar también sus planes provinciales. Creo que se está dando respuesta a una necesidad que se venía planteando en relación a la importancia de la formación docente, al momento de decir “qué es lo que tiene que saber hoy un maestro de educación inicial”.

Entre otras cosas la formación está planificada en cuatro años...

Se amplió la extensión de las carreras y esto le pone una carga de conocimientos más profundos, extensos y actualizados. Por ejemplo, nosotros, cuando nos referimos a nuestros niños de la educación inicial, decimos que son todos *nativos digitales*. Nacieron en este siglo, con los avances de la tecnología y es fuerte pensar en ello, no son meros detalles. En ese sentido, un maestro de educación inicial ¿qué es lo que tiene que saber hoy y con qué tiene que entenderse habitualmente?. Ahí está el desafío de la formación, cuyo impacto seguramente veremos más adelante.

Nos gustaría saber cuáles son realmente las principales características que debería reunir, a nivel nacional, el tramo educativo y formativo en el primer y segundo período del Inicial

Tomando la unidad pedagógica de manera integral, nosotros hacemos esta distinción, que no es de uso generalizado, de pensar un ciclo de 0 a 3 años y 3, 4 y 5 como otro ciclo. Hay algunas provincias y otros países que organizan su nivel inicial de otra manera. Por eso,

yo más que detenerme en establecer cortes, me parece que lo interesante es entender cuáles son los requerimientos que aseguran, en este nivel inicial de nuestro país, las mejores condiciones para llevar a cabo una tarea de calidad. Nosotros consideramos que, al igual que en otros niveles, hay varios temas que son marcos de referencia para pensar: una buena escuela, un buen jardín de infantes, ¿qué cosas tiene? Tiene buenos maestros, condiciones básicas institucionales de funcionamiento, una relación alumno-maestro razonable, que permita el grupo de clase y la integración didáctica, y tiene un currículum específico. Entonces, docentes con titulación específica, currículum específico, condiciones de equipamiento específicas y participación de la familia son los puntos que, a nosotros, nos indican que estamos ante una buena perspectiva, de excelencia.

Respecto de los docentes de nivel Inicial, ¿cómo es la formación que tienen en nuestro país?

En este país los docentes de nivel inicial son los que tienen el más alto porcentaje de titulación específica. Como hay una carrera específica para maestros de jardín de infantes que es gratuita y la brinda el Estado, éste tiene la posibilidad de exigirla. Por eso, acá tenemos un excelente promedio de titulación.

Por otro lado, la cantidad de institutos de formación docente que tiene este país es destacable, porque hay ofertas y es accesible la carrera para educación inicial. Sin embargo, hay grandes brechas entre regiones y dentro de las mismas regiones, entre provincias... Creemos que debemos poner más allá donde las condiciones son más adversas.



Hacia un cambio de paradigma

¿Con qué habilidades debería egresar, si se permite el término, un niño del Nivel Inicial?

Hay una expectativa puesta en lo que en alguna ocasión se llamaba “aprestamiento”, es decir qué cosas entrenamos para que al niño le vaya mejor. Yo me voy a permitir decir que *el jardín de infantes es único e irrepetible: es un espacio donde lo que ocurre en ese año no va a ocurrir a lo largo de los sucesivos años de trabajo*. Entonces, todo lo que hacemos en torno al trabajo con literatura infantil, las propuestas de iniciación en ciencias, lo que desarrolla un niño cuando aprende a jugar y desde el juego, los nuevos aprendizajes que logra; son propios de este nivel y a la vez son absolutamente propedéuticos para el nivel que sigue.

¿Por ejemplo...?

Cuando un niño vivencia e interioriza nociones de espacio en el espacio amplio y percibido, va a tener condiciones de pensamiento para entender mejor la geometría. Un niño que logra apilar una torre de cubos buscando el equilibrio necesario para que no se le desarme de un lado y se conserve, es un niño que seguramente está tomando algunas nociones de lo que es peso, ley de gravedad, equilibrio y fuerza. Voy a citar a una colega, porque me parece maravilloso lo que decía: “los niños y los ancianos tienen poca capacidad de futurizar y son muy apegados a los objetos”.

Entonces, nosotros decimos “el dedo de ver”, porque cuando vos mostrás algo los chicos necesitan tocar. Esa suerte de interacción muy estrecha con los objetos hace que la sala de un jardín de infantes sea un ambiente educativo muy intervenido. No hay un pizarrón y un pupitre, sino que hay mu-

chas más cosas, porque los niños necesitan de los objetos y necesitan un contacto muy exploratorio, de meterse, de desarmar; porque son las condiciones en las que, en esa edad, el desarrollo cognitivo hace posible operaciones intelectuales de otro rango.

Por eso, creo que todo lo que nosotros podemos hacer muy rigurosamente son bases muy firmes para aprendizajes futuros.

Recién mencionaba el tema del vínculo con las familias: en este contexto de chicos nativos digitales del siglo XXI, ¿hay nuevos pactos por establecer entre el jardín, la escuela y la familia?

La alianza escuela-familia es una alianza que se viene reformulando de manera muy dinámica. Creo que el nivel inicial, en principio, lo que ha logrado es esta suerte de autoridad pedagógica: dejó de ser el lugar de entretenimiento, donde los dejábamos para jugar y dónde pasaban un tiempo y se socializaban, y pasó a ser un lugar donde los niños aprenden, establecen relaciones en el grupo de pares, interactúan con elementos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, cosa que tal vez en otro lugar no ocurre. Y también hay una corresponsabilidad cada vez mayor con la familia. Es decir, ya no hay posibilidad de delegar en otros asuntos tan importantes como son la educación de los más pequeños. Y una educación que en este nivel, vuelvo a decir, requiere -y por suerte lo tiene- el acompañamiento de la familia, que todavía lo lleva de la mano. Sin embargo, nosotros sabemos que no hay familias ideales que acompañen todo lo que uno desearía, ni hay estados de instituciones ideales, que son de apertura. Lo que digo es que siempre estamos intentando volver a

negociar esta alianza, tratando ambos -escuela y familia- de hacer la mejor sinergia, para que los chicos puedan tener realmente un paso por el jardín que deje huellas.

Nos interesaría que profundice sobre la diferencia de la infancia concebida como cuidado y el niño como sujeto de derecho. Esto, ¿es un paradigma nuevo en la educación?

En realidad, cuando nosotros pensamos en torno a las políticas educativas para el nivel inicial, lo hacemos desde un enfoque de derecho. Esto supone entender a los niños, a las infancias, como sujetos que para hacer efectivos sus derechos, necesitan de todas las garantías que un Estado presente deba brindarles. De lo contrario, sería un mero enunciado. El pasaje de un paradigma a otro realmente no es tan sencillo, porque conviven de manera simultánea. Básicamente, hay una situación de asimetría entre un maestro que lo sabe todo y, en el caso de iniciales más aún, porque hay un maes-

tro adulto en toda su dimensión y un alumno que recién inicia; es decir, que ahí nadie duda de la asimetría. Ahora, ¿qué es lo que sabe el maestro de Inicial que no se enseñe en otro lugar, que no se enseñe en la vida doméstica, en el ámbito de la familia? Creo que uno de los grandes desafíos también en este sentido es poner como prerrequisito este enfoque de derecho, para acceder al derecho de la educación. Y el derecho de la educación es esto que le estamos ofreciendo a edad más temprana, con los aprendizajes propios de su edad.

En el paradigma del niño objeto de cuidado, generalmente lo que ocurría es que se lo miraba desde el lugar de lo que le faltaba para llegar a ser adulto.

Claro, se lo miraba desde el déficit...

Desde el déficit, la mirada del déficit: al niño de 5 le falta lo que tiene el de 6 para aprender a escribir, al niño de 4 le falta lo que el de 5 puede hacer, y a los niños en general

les falta todo lo que los docentes les podemos ofrecer. Creo que también el cambio de paradigma está mirando a un niño con capacidades, con una posibilidad de expresarse y no en un solo lenguaje, no en esto que estamos usando nosotros ahora, en este intercambio más conceptual. *Los niños en el nivel inicial tienen grandes posibilidades de manejar los más variados lenguajes expresivos, que con el correr del tiempo a todos se nos van restringiendo.* Es decir, tienen esa posibilidad -mientras haya un ambiente y un maestro que lo habilite a hacerlo- de expresarse a través de variados lenguajes.

Y yo creo que, cuando decía que los paradigmas de sujeto de derecho y objeto de cuidado conviven es porque como adultos nos toca la responsabilidad de seguir cuidando a nuestros niños. Aunque el enfoque sea de derecho, el cuidado amoroso, la relación magisterial que entre un niño y su maestro se establece, es casi una condición de la clase y de la relación entre maestros y alumnos.



Marta Muchiutti de Buenamelis es Profesora de Nivel Inicial, Especialista en Jardines Maternales y Educación Rural y Licenciada en Gestión Educativa. Entre algunos de los cargos desempeñados se encuentran: Profesora de la Escuela Rural "Almafuerte" de la provincia de Entre Ríos, Directora Jardín Maternal "Acunate" de la provincia de Entre Ríos, Técnica Docente y Asesora Pedagógica en diversos ámbitos del Sistema Educativo entrerriano y Directora de Educación Inicial de la Provincia de Entre Ríos. Año: 2003- 2007. Actualmente se desempeña como Directora de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Nación. Ha realizado disertaciones en Foros Deliberativos de la Infancia, "Conferencias sobre el Apoyo a la Educación Infantil y a los Derechos de la Infancia", "Intercambios de experiencias de políticas para la Educación Inicial así como para la formación Docente Inicial y continúa en países limítrofes"

A close-up portrait of Graciela Lombardi, a woman with short brown hair, wearing a dark pinstriped jacket over a light blue top. She is looking slightly to the right of the camera with a thoughtful expression. The background is blurred, showing a portion of the Argentine flag (blue and white stripes with a yellow sun) on the left side.

GRACIELA LOMBARDI

La docencia es inevitablemente una profesión de carácter colectivo

La Directora del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) da cuenta de los principales cambios en los diseños curriculares, donde se destacan la extensión de la carrera docente, la incorporación temprana de las prácticas y el acompañamiento por parte de docentes experimentados, todo lo cual lleva a un compromiso mayor con la realidad educativa del territorio y a una coherencia entre teoría y práctica.



Los cambios en la formación o la formación de los cambios

Nos gustaría conocer los cambios en los planes de estudio de la formación docente.

Nosotros iniciamos, a partir del mandato que nos da la Ley Nacional de Educación, una transformación en la formación docente que tiene una conmovedora modificación en los planes de estudio: el paso de planes de estudio de 2 años y medio o 3 en algunas jurisdicciones, a planes de estudio de 4 años y 2.600 horas reloj.

¿Qué impacto tiene este cambio en los estudiantes en trayecto de formación?

Esto tiene un impacto positivo y ahora uno lo puede decir con mucha tranquilidad. Pero en los comienzos teníamos bastante inquietud a propósito de cuál iba a ser la reacción de los futuros estudiantes, si este incremento en la carga horaria de la formación de un futuro docente de nivel Inicial y del nivel Primario iba a ir en detrimento del interés y, por lo tanto, de una baja de matrícula. Hoy, ya al segundo año de implementación de los nuevos planes, podemos decir que, muy por el contrario, la matrícula se ha mantenido estable en algunas localidades de algunas provincias y ha aumentado en otras.

¿A qué obedece este cambio en la extensión de los planes de estudio?

Nosotros partíamos de estudios previos, en los cuales la cursada teórica de una carrera de formación docente para formar maestras de Inicial o maestras de Primaria era de dos años y medio o tres; pero que en la realidad, la cohorte nunca tenía menos de 4 años. Es decir, los nuevos planes lo que hacen es blanquear una situación de hecho, en la que se intentaba enseñar y formar en muy poco tiempo en capacidades para las que los pro-

prios estudiantes mostraban necesitar más tiempo de tránsito adentro de las instituciones formadoras.

Un cambio de esta magnitud requiere del acuerdo de todas las jurisdicciones del país...

Este es un aspecto de la transformación que embarcó a todas las provincias de nuestro país a que, básicamente durante el año 2008, revisaron los diseños curriculares y armaron nuevos, con un intento de propuesta participativa, que en algunos fue altamente participativa y en otros lo fue medianamente. Es importante destacar que este proceso de transformación se inició con las características que políticamente le hemos querido dar a toda la transformación de la formación docente y ya no sólo de la transformación curricular, que es un camino de construcción federal.

¿Qué problemas se encuentran al querer llevar adelante esta política de construcción federal?

Venimos de historias en donde cada provincia hacía el currículo que le parecía, y en algunos casos, cada institución hacía el currículum que creía que debía o que podía hacer, y el nivel de fragmentación del sistema era muy alto. La fragmentación es mala porque debilita lo que siempre la teoría dice: que la profesión docente es una profesión colectiva y no una profesión liberal ni individualista. *No es posible ser docente como a mí se me ocurre ejercer la docencia, sino que la docencia es inevitablemente una profesión de carácter colectivo.* Su ejercicio requiere condiciones de carácter colectivo, con lo cual cualquier producción de trans-

formaciones debería apelar a aquello que es lo que uno quiere que se refleje en el ejercicio profesional.

¿En qué consistió concretamente esta construcción federal del desarrollo curricular de la formación docente?

Consistió en la elaboración de una norma, que es la Resolución 24 del 2007, que plantea como las grandes trazas de los diseños curriculares, que es que hay tres campos de la formación: un campo de la formación general, un campo de la formación específica y un campo de la práctica.

Ya en la Ley de Educación Nacional está muy presente que el campo de la práctica tiene que atravesar toda la formación, que no son los dos o tres últimos meses de la formación, sino que este campo tiene que atravesar las distintas dimensiones que tiene la práctica docente. Si bien la dimensión sustantiva es la enseñanza, hay otras dimensiones de la práctica docente que se pueden explorar desde primer año. Entonces, una de las orientaciones es que la práctica no sea una zona de trabajo de los estudiantes que

llegan al final de la carrera, sino que sea una vertebradora a través de modalidades muy distintas, que van desde el ateneo, la observación, la co-observación, la discusión y la reflexión sobre la práctica hasta el análisis de los materiales, el análisis de la planificación. A partir del Acuerdo Federal, se elaboraron centralmente Recomendaciones para cada Campo y a partir de ellas, cada provincia inició el proceso de elaboración curricular propiamente dicho.

¿Qué repercusiones han tenido con este cambio?

Esto ya tiene sus primeras valoraciones positivas porque, por ejemplo, lo que nos dicen los propios formadores es que observan que los alumnos que este año lectivo están en segundo año (porque empezaron el nuevo plan en 2009) realizan preguntas, se cuestionan cosas, intervienen en las materias teóricas, por decirlo de alguna manera, con cuestionamientos producto de ese contacto temprano con la realidad de la práctica docente, lo cual en los estudiantes que están en los planes anteriores aparece recién en el último año.

Esto sumerge en la realidad educativa desde el inicio de la carrera, lo que es un cambio realmente sustancial...

Totalmente, porque cuando vean Psicología de la infancia o características de orden antropológico-sociológico, no van a mirar la Sociología como una disciplina que está ahí y que no saben para qué la estudian, no van a mirar la Psicología como una disciplina compleja o de cinco autores -porque cuando se les pregunta a los estudiantes qué estudiaron en psicología mencionan a Piaget y a otros- sino que van a tener presentes a los niños de carne y hueso a los que observaron y le van a ir a preguntar al profesor desde lo concreto. Para nosotros también es una interpelación a la autoridad del formador.

Y también es para los estudiantes un indicador importante para ver si esa es realmente su vocación...

Justamente eso me lo dicen los estudiantes. *Yo les pregunté a un grupo de estudiantes qué valor le daban ellos al salir en Práctica I desde primer año, y dijeron: "nos damos cuenta de qué es la profesión en la que nos metemos". Entonces les pregunté: "¿y cómo les va, los asusta?"; y me respondieron: "No, nos gusta, nos reafirma".* A mí me parece que esto es una cuestión de política educativa importante, porque entonces estamos ayudando a que se quede el que quiera quedarse, y si descubre alguien que no es lo que quería, no se vaya expulsado por la teoría, como pasa en muchas otras carreras o profesiones, o que cuando llegan a la práctica profesional, tienen toda la cursada teórica aprobada y descubren que no es esa la profesión que querían tener.



Todas las voces, todas...

En la génesis de la construcción de los nuevos diseños curriculares también participaron los gremios docentes. ¿Qué opinión le merece esto?

Para mí es excelente, porque la construcción de la norma Resolución 24/07, que antes mencioné, también fue una construcción diferente a la de otras épocas en que los académicos formulaban la política curricular. Hoy la política curricular, como todas las otras políticas de formación docente -la institucional, la de desarrollo profesional, la de políticas estudiantiles- la construimos de verdad en dos ámbitos colectivos que son: la Mesa Federal -en la que sentamos a los 24 directores provinciales de Educación Superior- y el Consejo Consultivo. El consejo consultivo significó una revitalización muy importante, porque allí se sientan los cinco gremios nacionales, dos ministros en representación de todos los ministros, dos académicos en representación de la Academia, las corporaciones y las agrupaciones de la educación privada y el CRUP por las universidades privadas y el CIN por las universidades nacionales.

Entonces es una mirada global...

Absolutamente global, porque están todos los actores sentados en la mesa y yo les podría contar que la gestación de esa resolución 24 tuvo escritura más reescritura, más reescritura.

¿Por qué?

Voy a poner un ejemplo que no me da vergüenza contar. Nosotros en la mayor parte de los documentos poníamos la "tarea docente" y los gremios vinieron y nos preguntaron por qué poníamos "tarea docen-

te" si es el "trabajo docente", con lo que nosotros acordamos, y entonces hubo que explicar al resto que esto no era un cambio de palabra, sino que detrás de esto había una concepción. Pero quizás por estas desarticulaciones que tenemos en el ejercicio profesional, los profesionales de la educación tuvimos pocas oportunidades de hacer una construcción curricular en una mesa tan heterogénea.

Y también incorporarlo como un aporte que no sea una lectura de la labor docente como de mera transmisión, sino de construcción del conocimiento...

Recuerdo que cuando nosotros hicimos la primera reunión donde vinieron todos había una lógica y natural desconfianza de que efectivamente fuéramos a escuchar a todas las voces. Cuando de verdad pudimos plasmarlas, generamos condiciones de confianza que nos permiten avanzar en la construcción federal y en la construcción colectiva.

La confianza no se construye con discurso, sino con hechos.

Entre otras cosas hay una discusión por el lugar de los estudiantes...

Para nosotros otra de las grandes apuestas es haber logrado meter en el proceso de transformación curricular y transformación institucional, la voz de los estudiantes, que siempre eran los convidados de piedra y hoy no digo que ya tengamos una participación estudiantil aceptada y plena, pero tenemos conciencia, los veinticuatro directores de Nivel Superior y en el Consejo Consultivo, que la voz de los estudiantes es una voz más, y es un actor importante que no se puede dejar de escuchar.







La coherencia entre teoría y práctica

¿Qué materias nuevas se incorporaron en la formación docente?

Básicamente incorporamos Historia Argentina en la formación general y Alfabetización Inicial porque, aunque a ustedes les parezca increíble, era un capítulo muy soslayado en las cátedras de Lengua, y sabemos que un maestro de Nivel Inicial o de Primer Ciclo tiene como tarea más importante la tarea alfabetizadora. Sin embargo, *la alfabetización inicial era vista teóricamente desde alguna de las vertientes pero no había una conciencia en la formación de los futuros maestros y maestras, de que tenían que tener un campo específico.* También hemos incorporado las TIC, que en algunos diseños estaban presentes. En todos los diseños curriculares, además tiene que estar la Educación Sexual Integral como un capítulo, un seminario o un taller. Las provincias en esto tienen que tener la autonomía federal que le confiere sus constituciones para decidir cómo lo tienen que hacer, pero nosotros, como organismo nacional, tenemos que verificar que eso esté presente, porque fue un acuerdo consensuado y realmente no hubo oposiciones de ninguna índole ni con los gremios, ni con las universidades, ni con el sector privado para que estas innovaciones estén presentes.

¿Y qué otros cambios importantes aparecen en los diseños?

El otro punto que a nosotros nos desvela permanentemente es el hecho de que las prácticas docentes de los formadores no desmientan las teorías que dicen sostener. En ese sentido buscamos generar

condiciones -y por lo tanto exigir- que los formadores tengan vinculación con las escuelas y el nivel para el cual forman. Aunque ustedes no lo crean, *hay formadores del campo de la formación general que son especialistas en Psicología del niño o en Didáctica General, que no conocen en la realidad el nivel para el cual forman y entonces dan una didáctica “desvestida” de preguntas.* Nosotros sabemos que el campo disciplinar es general, pero la interrogación que se le hace al campo general cuando uno está formando a un maestro de Nivel Inicial, no es igual a la interrogación que se le hace cuando uno está formando a un profesor de Secundario.

Claro, si no se le traslada la carga al estudiante, que tiene que resolver todo.

Tiene que hacer aquella famosa “bajada al aula” que no es ninguna bajada. Es un problema epistemológico fuerte resolverlo en la formación inicial. Entonces nosotros le estamos dando la vuelta al problema: uno no puede ir y decirle frontalmente a un profesor “Ud. está dando una didáctica que no tiene interrogantes del nivel para el que forma”, pero sí le podemos decir “Ud., que es un profesional de la educación y sabe didáctica, puede empezar a incorporar otro tipo de cuestiones, preguntas, situaciones concretas”. En ese sentido le proponemos, primero, que lleve a los estudiantes a salas o escuelas del nivel, aunque más no sea para acompañarlos o para escuchar las preguntas que luego le hagan, y así ya lo estamos “obligando” a que

mire el nivel para el que forma. Luego, en la línea del desarrollo profesional, estamos financiando proyectos jurisdiccionales e invitamos a los profesores de los profesorados a que hagan asesoramiento en las escuelas o acompañamiento a maestros del nivel en aquellas cuestiones que son problemáticas en ese nivel, en esa provincia, en ese territorio, en esa ciudad.

Este es otro cambio importante...

Acá nosotros apelamos a un mismo valor, que es la confianza. Nosotros no le decimos “mostrame qué sabés hacer”, sino que le decimos “andá a la escuela, hacé y después vení y contanos o cuéntense entre ustedes qué problemas tuvieron”. Entonces *cuando un formador en rueda de formadores puede contar los problemas que tiene, uno puede empezar a mirar si ese problema es un problema teórico del campo disciplinar o el problema es que ese campo disciplinar no está interpelado por la realidad.*

¿Y qué resultados obtuvieron al implementar este cambio?

Nos llevamos la sorpresa con los formadores de muy buena voluntad -porque en general los que vienen son los que ya están preocupados de antemano- que no obstante su preocupación y sus ganas de mejorar su formación en alfabetización, no tenían ojos para ver las problemáticas de los chicos aprendiendo la lectoescritura, o no sabían “mirar los cuadernos”. Entonces, nosotros por un lado nos preocupamos por formarlos en la comprensión disciplinar del campo, pero

no para que sean expertos de un campo nuevo y vayan a dar cátedras a los alrededores, sino para que puedan tener mejor lectura de lo que pasa en las salas y las aulas. En este sentido es que nosotros queremos predicar con el propio ejemplo. Si nosotros, como Instituto Nacional, generamos espacios de desarrollo profesional para los formadores, nuestro modelo, nuestra práctica tiene que ser modélica de lo que decimos con el discurso. Por eso, la cuestión planteada en los Ciclos formativos que organizamos es “te ofrecemos cinco conferencias y te proponemos leer diez libros, pero además tenés esta tarea que hacer en cinco escuelas”.

Esto implica también otros cambios de las condiciones generales del trabajo del docente...

Somos concientes de que hay temas de la agenda que son más arduos de explorar, como las condiciones institucionales y las condiciones del puesto de trabajo docente, para poder sostener esto. Pero nosotros estamos en lo que nos toca, queriendo fuertemente trabajar en condiciones institucionales del trabajo de los formadores que hagan posible que tengan reuniones de trabajo, que vayan al campo y que tengan discusiones entre pares. Lo que digo es que no podemos modificar todos los puestos de trabajo del sistema, porque sólo nos ocupamos de la formación docente; pero tenemos que ver cómo empezamos a movilizar el puesto de trabajo del formador, para que no sea una persona que sólo cobra por dar clases teóricas de la materia que sabe.



Formación continua y en compañía

Cuando se habla de formación docente siempre aparece un debate en torno a la formación de base y la formación continua...

Nosotros hablamos de formación continua. Decimos que la formación inicial, la que da el título que habilita para ocupar un puesto de trabajo, es una etapa crucial en la vida de una persona; pero *el ejercicio de la profesión docente es tan exigente y complejo que hoy no podríamos decir que porque tiene el título ya aprendió todo lo que va a necesitar durante los siguientes treinta años de ejercicio de la profesión*. Creemos que la tarea del sistema formador debe -y de hecho lo estamos financiando, sosteniendo y ayudando a que así sea- continuar, por ejemplo, en el tramo de los tres primeros años de ejercicio docente.

¿Cómo es eso...?

Estamos trabajando sobre una línea que nosotros denominamos "acompañamiento de docentes noveles", que consiste precisamente en que cada recién recibido no haga la llamada "socialización profesional" en soledad y en la institución que le tocó. Si le tocó hacerla en una escuela con un director que lo contiene y con compañeros de trabajo que se preocupan por darle la bienvenida, va a hacer una buena socialización profesional, dentro de los límites que puedan tener esos compañeros que en suerte le tocan. Pero es bastante conocido, y bastante viejo, que los maestros jóvenes son los que van a trabajar a escuelas de población más desfavorable. Es decir, mandamos a los menos expertos a los lugares donde mayor complejidad y mayores dificultades hay, lo cual es un sinsentido. Entonces, nosotros estamos financiando y desarrollando una

línea de acompañamiento a docentes noveles por la cual los formadores que mandaron al mercado laboral a sus estudiantes ya recibidos tengan que volver a recibirlos en dispositivos variados.

¿En qué consiste ese acompañamiento?

Se juntan a 4, 5 ó 6 noveles, los cuales pueden ser egresados de ese instituto o de cualquier otra parte -ustedes saben que la movilidad en el país es muy grande- y le pedimos a los formadores que escuchen las problemáticas que tienen estos noveles profesionales de la educación en el ejercicio de sus prácticas. Escuchar significa, por un lado, hacer una contención de carácter emocional; pero también es intervenir en orientaciones pedagógicas, en sugerencias de lectura bibliográfica y también es intervenir en que se relaten y se observen. Nosotros no queremos que el instituto continúe la tarea del profesor de práctica con los noveles, porque ese señor o señora novel ya está recibido/a, sino que, aceptando su situación de principiante, el formador tiene que generarle condiciones grupales para que puedan hablar los novatos entre sí acerca de qué les pasa cuando van a la escuela, cuando van a dar clases, cuando tienen que planificar, por qué no le sale bien una secuencia didáctica, trabajar la autoridad frente a los padres, frente a los colegas, etc.

¿Qué consecuencias tiene este esquema de acompañamiento a docentes noveles?

Esto tiene consecuencias en dos sentidos. El sentido directo inmediato es que el novel no se siente perdido y empieza a incorporar una práctica de trabajo colectivo, no necesariamente con los compañeros de trabajo de

su escuela, pero sí con otros principiantes. El segundo logro, que es un efecto que uno sospecha que puede ocurrir pero no tiene garantías que ocurra, se relaciona con qué le pasa al formador cuando escucha al novel.

¿Y qué le sucede..?

El formador descubre los límites que él tuvo cuando formó a ese joven. *Los jóvenes noveles, por ejemplo, dicen: "la escuela real la vimos recién cuando fuimos a trabajar"; y eso hace pensar a los formadores lo siguiente: "claro, cuando yo los llevaba, los llevaba en un tupper e iban del instituto a un aula y en el medio no sabían nada acerca del proceso de qué pasa alrededor del aula"*. Con esto el formador se lleva toda una experiencia que hace que empiece a revertir la formación inicial también, porque a partir de esa experiencia se va a plantear hacer con los ingresantes otra cosa, para que no suceda lo que está pasando con estos noveles.

Esta idea de profesores que acompañan a otros que se están formando es potente. ¿En qué otras iniciativas se trabaja con este dispositivo de acompañamiento?

La otra salida de los formadores es acompañar a maestros que ya están en el ejercicio hace muchos años, y esto lo hacemos con otro criterio, que no es el que tuvimos en otras épocas en la formación continua, que fue enseñar "novedades disciplinares"; las preguntas que hacemos para impulsar el desarrollo profesional son: "¿en qué fracasan los alumnos de este nivel?", "¿en qué cosas tienen problemas los maestros de este nivel?". Lo que queremos son cuestiones concretas, y no abordar, por ejemplo, el vínculo docente-familia, porque es muy genérico. Lo

que se le pide definir y precisar en ese caso es en dónde tiene problemas con la familia. *Y el formador tiene que ayudar a revertir un problema real y concreto y no un problema teórico, porque cursos de mediación o pos-títulos de especialización en gestión hemos dado al infinito, y algo pasa por lo cual eso no se traduce en un mayor fortalecimiento de la autoestima y/o en una rebaja del malestar docente.*

Pero esto requiere también de un cambio en el enfoque general de la formación docente...

Yo estuve en el ministerio nacional y en la ciudad de Buenos Aires trabajando en capacitación, por lo que no me voy a des-responsabilizar, pero algo nos pasó, y seguramente algo no sabíamos y por eso lo estamos aprendiendo y llevando adelante

ahora; o tal vez en estos momentos tenemos un proyecto político que nos permite llevar adelante cosas que personalmente yo sospeché siempre que eran cruciales. Incluso con mucha gente que hoy trabaja conmigo creamos alternativas, pero que no fueron las hegemónicas. Por ejemplo, nosotros trabajamos en ateneos didácticos y en talleres de educadores desde los 80', pero lo que predominó fue el curso y, por algún motivo, el curso se organizó con la misma lógica con que organiza la universidad y ese es un problema. Nosotros no deseamos parecernos a la universidad, donde la disciplina, y no la práctica profesional, determina lo que hay que enseñar o hacer en la formación permanente. En otras profesiones, por ejemplo en la Medicina, el médico no va a estudiar Oncología V, sino que va a ver cómo hacemos

para que remita un tipo de cáncer particular, localizado en determinado tipo de células; es decir, no va a formarse porque hay que estudiar Oncología V, sino que va con un problema de la práctica del oncólogo, que es un problema porque los pacientes se mueren, y entonces ahí investiga. Y acá viene otro componente, que es la investigación, nosotros impulsamos la investigación no como una práctica para juntar papers sino para resolver problemas. Acá hacemos una distinción, y es que hay investigaciones que son académicas, que son para producir conocimientos y eso lo hace la universidad; pero hay investigaciones que tienen que ver con el campo profesional, y la formación docente necesita este tipo de investigaciones, es decir, en un campo concreto y en un campo práctico, no un campo meramente teórico.

Un antídoto contra el malestar docente

¿Cuáles son los orígenes, desde su perspectiva, del malestar docente?

Yo creo que *una de las cuestiones que hacen al malestar es la fragmentación y el estar solo.* Entonces, lo que buscamos es que los formadores empiecen a deponer los tabiques de desconfianza que se han generado entre ellos, buscamos poner un proyecto compartido y tratar de hacerlo y poner en valor la potencia que tiene el trabajo conjunto. Pero, como juntarse lleva mucho dinero, porque uno tiene que trasladar gente, darle alojamiento y demás, nosotros estamos explotando mucho las aulas virtuales. Donde hay un encuentro presencial y una tarea, hay un aula virtual que permite un intercambio de aquí a los próximos cuatro meses hasta que se vuelvan a juntar. Hoy la tecnología nos permite eso y eso hace crecer mucho. Entonces, hay un inicio de revertir el malestar a partir de estos espacios colectivos, que siempre empiezan igual: primero tienen que contar lo mal que se sienten. Después tiene que instalarse una tarea y hay que acompañarlos en esa tarea, pero cuando empiezan con la tarea y ven que se puede, ya desaparece el malestar y empieza a aparecer el entusiasmo. Por supuesto que el entusiasmo no es de todos, porque también hay que decir que si hay 230 docentes para el postítulo

de Especialización en Educación Rural, en el aula virtual no se juntan los 230, pero hay 80 que son "de fierro" y arrastran; porque cuando viene la presencial éstos les dicen a los otros "che, vos nunca viniste, ¿por qué?" y se ofrecen a enseñarle a los otros. Es decir, no viene la Nación a decirle qué tiene que hacer, sino que son sus compañeros. Nosotros lo que le damos es el instrumento.

¿Y lo salarial no forma parte de ese malestar?

No soy ingenua y sé que el salario y el exceso de horas de trabajo para tener un salario digno son parte del malestar. Pero la otra parte del malestar es la soledad, porque yo escucho el mismo malestar -y esto lo puedo decir porque conozco el sistema privado y el público- en los profesores de una escuela top de la ciudad de Buenos Aires, que tiene chicos bien alimentados, bien vestidos y ultra motivados, y en el profesor de un colegio de Barracas que trabaja en el turno noche de un comercial y tiene chicos que vienen de la villa. Entonces uno se pregunta: ¿cómo pueden decir lo mismo, si uno trabaja con todos los recursos y el otro no? Lo que descubrí es que están solos los unos y los otros, y que los colectivos ayudan a bajar esa percep-

ción inevitable, en una profesión en la que nosotros la mayor parte del tiempo trabajamos 1 a 30, en donde los 30 son infantes, púberes o adolescentes y no son adultos, y eso cansa.

Y a esto se le suma, en el caso del Nivel Inicial o del ciclo maternal, todo el trabajo corporal...

¡Es una entrega total! En los diseños, nosotros tenemos que re-habilitar una formación que muestre más el lugar del cuerpo en el ejercicio de la tarea. Santa Fe, por ejemplo, tiene un diseño muy interesante, con una materia transversal que se llama *Cuerpo y movimiento*, que es para los dos niveles, y les cuesta mucho con-

seguir profesores para dictarla. Es muy interesante, porque *parte de la cuestión de la autoridad se juega en el dominio corporal*. Uno no le negaría a un actor que el cuerpo es un instrumento de trabajo. Entonces, ¿por qué se lo vamos a negar a la docente? Y esto no es del docente de Educación Física solamente, sino que es de todos, y eso en el Nivel Inicial tiene el mismo peso o más que en el profesor de Educación Física, porque todo el vínculo es corporal. Y también es corporal con la familia, es la actitud. La madre que deja a un niño en el jardín o en la sala maternal mira cómo es el cuerpo de la maestra a la que le entrega su hijo, y la exigencia comienza por ahí.



Los derechos de los chicos

La Ley de Educación Nacional cambió el paradigma, porque considera a la infancia sujeto de derecho. ¿Cómo impacta esto al docente de Nivel Inicial?

Muy fuertemente. Yo no soy una especialista en el nivel, pero el docente del Nivel Inicial es tal vez el que tiene prácticas más integrales, porque la edad de los alumnos que atiende no le permite desintegrar demasiado las cuestiones. No obstante ello, la cuestión de la autoridad y la cuestión de cierto grado de prejuicio que el mismo instituto o la misma pertenencia de clase que tiene el docente genera respecto de lo que pueden o no pueden determinados niñitos pertenecientes a ciertos sectores sociales, los hace

demasiado condescendientes. En otras palabras: “vienen, comen y están, pero no tengo demasiada expectativa con respecto a ese niño/a”. Nosotros, en el Nivel Inicial, como en todos los niveles, lo que decimos –repetiendo palabras del ministro Sileoni – es que “no hay que resignarse a que lo que la cuna formateó en un niño sea su destino inexorable”. La escuela tiene que “torcer” el destino de la cuna. Es decir, lo que la familia le da o no le da, lo que su pertenencia social y cultural le da o no le da tiene que ser modificado por la escuela, y ésta es la conciencia política que tienen que tener los formadores, para transmitir esa responsabilidad política a los futuros docentes.

El niño es sujeto de derecho si tenemos docentes que no se resignan frente a las limitaciones o las diferencias que encuentran. También sabemos que la escuela sola no puede, y de hecho estamos haciendo en este sentido trabajos compartidos con Desarrollo Social. Por eso nosotros somos los que más hemos aplaudido la Asignación Universal, porque la misma le ha puesto a las familias una posibilidad que no tenía, una dignidad en muchos casos.

¿En qué sentido?

Algunos insensatos de este país piensan que las familias pobres gastan el dinero de la Asignación Universal por Hijo en “pin-

gos” o en no sé qué y esto es muy lamentable, porque eso está en boca de políticos votados por este pueblo. Nosotros estamos convencidos de que las familias que reciben la AUH hoy llevan a sus hijos a la escuela con un mayor grado de dignidad que les permite mirar a los maestros de otro modo. Y los miran de otro modo porque a lo mejor le compraron ese yogurt que nunca antes en la vida le habían podido comprar y sólo le daban pan con mate cocido. Por eso, la madre que hoy puede comprar un yogurt a sus hijos mira a la maestra de otra manera y esto ayuda a que esa maestra también pueda reconocer la dignidad de esa familia, aunque sea pobre. Y si reconoce la dignidad, está más cerca de construirle el derecho que la infancia tiene.

Esto requiere, como Ud. decía, de un trabajo conjunto de la escuela con otras instituciones...

Una transformación curricular y una posición política de defensa irrestricta del derecho de la infancia nos permite también no tener ningún tipo de escollo a la hora de que, por ejemplo, Desarrollo Social nos pida colaboración para los Centros Integra-

les Comunitarios -los llamados CIC- para desarrollar tareas que son propias de ese organismo y no de la escuela, como la de constituir comunidades ahí donde hay fragmentaciones de personas que ni siquiera están agrupadas como comunidad. Cuando desarrollo Social lo hace descubren que les falta apoyo escolar, que hay analfabetos o que hay adultos que apenas son alfabetizados y entonces se acercan a nosotros y nos dice “ustedes como formación docente ¿nos pueden aportar algo?”. Entonces los apoyamos y acompañamos para que hablen con los directores de determinados institutos que están en las zonas de influencia de los CIC, con la propuesta de que los profesores de Práctica I o de Práctica II vayan con sus estudiantes. De este modo pudimos generar con Desarrollo Social una intervención de estudiantes acompañados por sus profesores, que nunca imaginábamos que se fuera a lograr tan rápido.

¿Nos puede contar algún ejemplo de estos casos?

El otro día me contaban de una iniciativa del intendente de Concordia, que firmó un convenio con los cubanos que desarrollan

el programa “Sí puedo” de alfabetización de adultos analfabetos funcionales. Como el intendente no podía pagar a los facilitadores requeridos, fue a dos institutos de Concordia y dos profesores y diez estudiantes se sumaron a esta iniciativa. Yo estuve hablando con esos estudiantes y están fascinados, porque están alfabetizando. Claro: uno puede decir que es una irresponsabilidad poner chicos de primer año a alfabetizar, pero no es así, porque lo están haciendo con la ayuda de una profesora de Práctica y del programa de alfabetización. Y de esos ejemplos hay cientos.

Sabemos que hay que seguir trabajando, profundizando y generalizando, porque también sabemos que hay una parte que sigue mirando con desconfianza que la secundaria sea un derecho para todos, que la alfabetización sea posible con chicos procedentes de cualquier sector social y económico y que todos los chicos puedan pensar. Pero, en la medida en que vayamos ganando gente que se anima a probar y a confrontar sus prejuicios, nosotros estamos dispuestos también a confrontar nuestro prejuicio inverso de que hay gente que no quiere que esto ocurra.



Graciela Susana Lombardi es Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se especializa en formación docente y en gestión institucional; es autora de diversas publicaciones sobre el tema. Actualmente está a cargo de la Dirección Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Ha sido Directora de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y Coordinadora del Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente, en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ha sido asesora de la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Docente universitaria en distintas Universidades - Del Salvador, Torcuato Di Tella, Nacional de Villa María, de Belgrano, ha trabajado en los cursos presenciales de Enseñanza para la Comprensión organizados por la Universidad de San Andrés en el marco del nodo sur de la red L@titud - Project Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Ha sido asesora de directivos y docentes en instituciones educativas que demandan el mejoramiento de las prácticas curriculares e institucionales.



PERLA ZELMANOVICH

La institución educativa es otro lugar posible para los niños

La psicóloga y especialista de FLACSO analiza el malestar educativo y ofrece claves para abordar los conflictos en la escuela, particularmente en el nivel inicial. Además, apunta a la inclusión de los niños como sujetos de derecho y alerta sobre las estigmatizaciones y patologizaciones de los chicos como una manera de desresponsabilización por parte de los adultos.

Los nombres del malestar

¿Desde FLACSO, la carrera de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, qué está proponiendo?

Es un programa de formación e investigación, lo que llamamos “clínica socioeducativa”, y viene a ocupar un espacio de trabajo en relación a aquello que podemos nombrar como “el malestar en la cultura educativa”, que no es sólo el malestar de los docentes, aunque suele tratarse como tal. Nosotros lo planteamos como “el malestar en la cultura educativa”, que involucra al menos tres dimensiones, que solemos dibujar como tres diagramas de Benn que se intersectan entre sí: en uno tenemos la dimensión social y cultural, en otro la dimensión institucional y en el tercero la dimensión subjetiva, y en el centro de la intersección está lo que emerge muchas veces como situaciones inéditas, donde hoy encontramos las mayores incidencias.

¿Y donde encuentran esas mayores incidencias?

Venimos haciendo un trabajo de investigación y las mayores incidencias del malestar en la cultura educativa las ubicamos fundamentalmente en dos lugares: en aquellos que trabajan en educación media y en los llamados equipos de orientación escolar o de asistencia socioeducativa, que de alguna manera recogen aquello con lo que la institución no puede.

Nosotros venimos a trabajar y a leer esas situaciones emergentes y nuestra propuesta es que *ahí donde el malestar puede ser ubicado, también es posible ubicar un modo de abordaje*; pero para eso es necesario singularizarlo y no tomarlo en términos muy generales.

Por ejemplo, en relación a la familia, los conflictos que surgen de estas nuevas estructuras familiares, ¿están presentes también en la escuela?

Muchísimo. La relación entre la familia y la escuela es uno de los puntos álgidos del malestar. Para nosotros es importante poder localizar cómo se expresa, hasta textualmente. Tenemos una línea de trabajo que llamamos “sobre los nombres del malestar”, y éste es nombrado a partir de una demanda urgente. Por ejemplo, uno de los signos que genera malestar en las instituciones es la expresión “necesito garantías de que acá las cosas van ser distintas que afuera”, y otro sería el “temor frente a lo que acontece al interior de los propios grupos”. Entonces se dan fenómenos que denotan larga data: padres que piden la expulsión de niños que agreden a sus propios hijos, fenómenos de segregación interna en las instituciones o alianzas que

tienen un signo segregativo. Así es como emerge, y muchas veces los docentes se sienten abrumados y “acosados” por esta demanda urgente de las familias, que denotan en realidad impotencia también al interior de los propios escenarios familiares.

¿Qué particularidades adquiere este malestar en el Nivel Inicial?

Esto tiene una incidencia particular en el nivel porque muchas veces *desde la escuela se le demanda a una familia ideal, que es la familia que la escuela supo tener como aliada en otras épocas y que hoy muchas veces no está*. Es otra familia, y a veces es difícil ubicarse en que el trabajo hoy es ese, con esta realidad familiar. Entonces emerge esta nostalgia por una familia que no acompaña y el niño no viene a la escuela con los “previos” con los que venía antes, y me refiero a previos educativos y ciertas normas, regulaciones y cuidados básicos, que según el sector social son diferentes. Esto desconcierta mucho a los docentes, por eso es necesario poder ubicar cuáles son hoy las configuraciones familiares de los chicos, cómo llegan y de qué manera poder abordar esas situaciones que presentan.



Sujetos de derecho

Teniendo en cuenta que la ley contempla la consideración de la infancia, de los niños, como sujetos de derecho, ¿qué debería hacer la escuela para trabajar en ese sentido?

A mí me parece que la ley integral de los derechos es un avance importantísimo, pero no es suficiente. La ley es un paraguas que a todos nos protege, en el sentido de que “por acá va la cosa” y que no hay que dejar al niño perdido en medio de las disputas entre las instituciones familia-escuela. Pero esto no es suficiente, porque sabemos que en la práctica, por las cuestiones que antes comentaba y otras tantas, no siempre esos derechos, como por ejemplo el derecho a una educación integral del niño sin importar cuáles son las condiciones en que llega a la institución, están garantizados. Aún con las mejores intenciones, a veces se producen segregaciones internas.

¿Por ejemplo?

Es alarmante y frecuente que a los chicos con los cuales no se sabe qué hacer, los muy pequeñitos, se les reduce la jornada horaria, pero no con un análisis necesariamente particular de que tal vez algún niño lo necesite; sino que frente a no saber qué hacer se sacan el problema. O también uno ve pequeñitos que van pasando de una escuela a la otra y ahí los derechos no están garantizados. Es decir, “sujeto de derecho” es fundamental, pero hay que garantizarlo caso por caso.

El otro desplazamiento son las derivaciones porque sí, la patologización de problemas que son educativos. Ese también es un problema serio, porque *hoy niños cada vez más pequeños son medicados*.

¿Por qué sucede este problema del incremento de la medicalización, o por qué es común escuchar hablar en las salas de profesores de que un chico es ADHD o que otro tiene TOC?

Siguiendo con el triángulo del que antes hablaba, si en el centro tengo un síntoma como es la distracción, la desatención, un cuerpo que no logra serenarse, nosotros lo que decimos es que ahí hay un síntoma de algo y hay que leerlo. Esto es como la fiebre: no alcanza con saber que hay fiebre, porque la fiebre no da la explicación de por qué ocurre. Del mismo modo, en un niño desatento no es inmediata la respuesta. En la dimensión subjetiva ésta es la respuesta de muchos niños y en la dimensión social y cultural, tenemos un factor que está incidiendo, que es la caracterización que hacen las grandes corporaciones ligadas a los laboratorios de cómo se leen estos problemas. Entonces, en la categoría ADHD o TOC o en todos los llamados “síndromes”, alcanza con decir “tiene el síndrome tal” y por eso se da esta respuesta. No sucede como en el síntoma, donde uno intenta ver si se trata de un virus o una bacteria. En ese sentido, un neurólogo infantil, el Dr. Jaime Tale, que trabaja con estos temas, dice que la medicación “desresponsabiliza”. Me parece que éste es un concepto para pensar, porque es otra manera de “tirar la pelota afuera de la cancha” y tirarla a otra cancha, que es la de la Psiquiatría.

¿Qué se debería hacer al respecto desde la institución? ¿Considera que los docentes tienen esas capacidades y habilidades para abordar esta problemática?

A mí me parece que como todos, los pro-

fesionales que vivimos en una época de aceleración de los cambios necesitamos sostenernos entre nosotros y también a los docentes, porque uno responde siempre con la herramienta que tiene a mano. Pero frente a nuevos problemas no podemos apelar a viejas herramientas, porque si yo quiero arreglar una computadora con un martillo me va a ir mal. Al sentirse desarmados hay que ir construyendo colectivamente y con pluralidad de voces y de perspectivas disciplinares; para poder pensar de qué trata, por ejemplo, la desatención de un niño. Yo daría dos claves: la primera, mirar el caso singular. *Que un niño esté desatento no necesariamente es por las mismas razones por las cuales está desatento otro*. Yo suelo decir que muchas veces la desatención es de uno, porque uno no está prestando atención a qué está pasando allí. La otra cuestión es ubicar las atenciones pedagógicas. Hace un par de años yo escribí un artículo, que justamente se llama “Variaciones escolares de no prestar atención al síndrome de desatención a las atenciones pedagógicas”, porque muchas veces los chicos de hoy no encuentran cómo enlazarse a una oferta educativa que sea atractiva, interesante, diversa...

En el nivel maternal, que recibe chicos desde los 45 días hasta lo 3 años, y donde algunos no han adquirido la capacidad del habla, ¿a qué tipo de instrumentos debería apelar el docente?

Observar y estar atento a las particularidades de ese niño es una cuestión fundamental, y ponerle a disposición estímulos que le permitan interactuar con un mundo que está descubriendo, también me parece que es una cuestión clave. Yo escuchaba a

la pediatra con la que compartí la mesa en el Congreso de OMEP que se realizó en el mes de julio, y decía que hay poner en cuestión, por ejemplo, los móviles o gimnasios para bebés, que son estímulos que los dejan encandilados, pero con los cuales no van a interactuar. Es decir, hay que ponerle a disposición, pero siempre desde la mano de un adulto. No es el objeto solo sino con alguien, y esa es la oportunidad que tiene la escuela.

Esto es muy importante porque justamente muchos juguetes que ofrece el mercado están para ser observados, no para manipularlos o para experimentar...

Claro, porque cuando un nene manipula y hace rodar el auto, hay sujeto, no hay objeto, y eso también es sujeto del derecho a experimentar, a moverse. El mercado muchas veces entrega muchos espejitos de colores, y eso tiene un impacto, porque la sensibilidad se deja capturar muchas veces. Entonces, ahí hay un riesgo, no es sin consecuencias. Los chicos se las arreglan para contrariar de alguna manera esa invitación a estar pasivo frente a lo que encandila, pero también los encandila.

De ahí la necesidad de trabajar mucho con la familia...

Claro, de ayudar a las familias, porque muchas veces las familias también están desinstrumentadas. Y hay algo importante en relación a las familias y es que justamente *la escuela o la institución educativa es otro lugar posible para los niños*. Entonces, si no tienen algo en la casa, la escuela le da la oportunidad de tener algo que no tienen en ese otro lugar. La escuela hace diferencia, si no para qué sirve. Con edades muy pequeñas es necesario un ensamble, porque los niños están aún necesitando ser acogidos



en un ambiente familiar, cosa que hoy en día también está difícil en algunos contextos.

En este nivel es muy importante buscar un equilibrio entre lo lúdico y lo meramente cognoscitivo, como para desarrollar las capacidades...

Yo diría que son dos cosas que van juntas, que son indisolubles. El juego en la infancia es estructural. Es decir, un niño que no juega es como si le estuviéramos quitando proteínas. Para la constitución de la subjetividad, el juego es fundamental. Todo lo que vive un niño en la realidad lo procesa a través del juego, y si no vemos los juegos que ellos hacen espontáneamente, el "¿dale que yo era...?". Freud decía que lo que se sufre pasivamente, se juega activamente. Basta ver cuando una nena juega a la maestra -por poner un cliché- como la trata es como ella se siente tratada.

Es un mundo simbólico que el docente del nivel debería estar en condiciones de leer, de apreciar y de trabajar...

De construirlo, digamos. Lo que no ingresa en la lógica del juego hace síntoma. Pero ese juego también es aprendizaje. Las dos cosas van en simultáneo, no hay aprendizaje

por fuera del juego y hablo de juego en el sentido más estructural. Cuando a los niños les estoy leyendo un cuento también hay algo de juego. ¿En que sentido? La lógica de la ficción: la ficción le pone reglas al mundo, a la realidad. No es lo mismo "pegarse", que "pegarse" en un cuadrilátero de box, por ejemplo. Es una ficción que tiene reglas. Entonces, *la regulación de lo permitido y lo prohibido, fundamental en esta edad de la vida, en el nivel inicial se tramita por la vía intrincada del juego*; pero es un juego que siempre conlleva el ponerse en contacto con la cultura. Cuanto más rico es lo que se le ofrece, ese juego traerá mayores productos simbólicos.

¿Cómo influye todo esto en las trayectorias escolares posteriores al Nivel Inicial?

Depende de cómo sea la escolarización, porque sabemos que es muy desigual. Lo que sí podría afirmar es que son los cimientos del edificio, y la educación inicial participa de esa construcción de los cimientos. Puede ser anodina cuando los chicos están ahí siendo "aguantados" para que pasen las horas y hacen lo mismo que en la casa, y a veces esto perjudica. Cuando un chico es estigmatizado, puede ser perjudicial.

Ahora, cuando un chico encuentra allí algo que no encuentra en otros lugares y se enriquece su capacidad simbólica porque hace juegos con contenidos de la cultura, allí entonces hace diferencia. Todo depende de qué pase ahí.

¿Tiene alguna opinión con respecto a la Asignación Universal por Hijo?

Como decía antes en relación a los derechos universales, creo que es una medida muy loable, muy necesaria en el contexto que nosotros vivimos, es un avance importantísimo. Pero también nos toca, a quienes estamos trabajando en el campo educativo, saber que hoy uno de los condicionantes es que el niño esté escolarizado; quizás no tanto en este nivel sino sobre todo ya en el

nivel medio, cuando los chicos llegan de la mano de otras demandas a la institución, y bienvenido sea que esté la mayor cantidad de chicos “adentro”. El tema es que estén “adentro” y no “afuera/adentro”.

Es decir que no se los incluya por incluirlos simplemente, sino que se los identifique como sujetos de derecho....

Bienvenidos sean estos desafíos, pero son desafíos que nos tenemos que cargar al hombro. Violeta Núñez, una querida amiga y pedagoga dice que “el riesgo es estar dentro pero sin sentirse parte”; es decir, estar dentro pero afuera. Y para los adultos, plantea que el riesgo es “estar, pero sin sentirse aludidos como adultos”. Me parece entonces que éstas son dos cosas fundamentales

para pensar junto con la asignación universal, que antes era la beca, para que el sujeto que llega no sea un sujeto bajo sospecha. Llegue por la beca o por la asignación universal, bienvenido sea, es nuestra responsabilidad como funcionarios, porque tanto en la gestión privada como en la gestión pública, somos funcionarios. Tenemos la responsabilidad de acoger de la mejor manera a esos niños educativamente. Y quiero decir una última cosa: muchas veces la nostalgia nos lleva a pensar que otros tiempos fueron mejores, pero es bueno recordar que en los comienzos de nuestro sistema educativo, los hijos de los inmigrantes eran llevados a la escuela muchas veces por la fuerza pública. Digo, no es que en otros tiempos era más fácil, sino que fue distinto. Hoy nos toca este desafío.





La responsabilidad de los adultos

¿Cómo se debería jerarquizar al docente del nivel, en qué tipo de habilidades?

A mí me parece, de nuevo en términos del triángulo, que las condiciones laborales son fundamentales, y los climas institucionales son muy importantes. Yo creo que el docente está en una trama, no es solo. Sabemos que las individualidades son importantes, por eso cada gesto pequeño que haga con un niño tiene importancia. Ahora, el docente además está en una trama institucional, por eso hay que generar condiciones que sean amables para poder trabajar con los niños, que haya una sensibilización de los docentes en relación a lo particular y lo singular de cada niño y herramientas que vienen de la mano de la cultura; de los pinceles, de las letras, de la ciencia, de la historia... Es decir, que tengan su mochila llena de herramientas para poder alimentar juegos ricos, diversos y no necesariamente para todos igual. Los famosos “rincones” son un buen ejemplo, porque a uno le puede ir por un lado y a otro, por otro lado. Entonces, **no hay que matar el deseo de un niño, ni tampoco dejarlo allí con su inclinación.** Hay que poder ofertarle, para que pueda diversificar.

¿Con qué habilidades o competencias debería concluir este primer ciclo educativo un niño de 5 años?

Voy a dar una respuesta, primero, muy general. Hay tres categorías que a mí me parece importante tener en cuenta: lo universal, lo particular y lo singular. Estos son tres niveles que me parece que siempre ayudan a pensar cualquiera de estas respuestas. Lo universal, para todos, es un nivel en el cual hay un salto cualitativo en términos subjetivos de disposición al conocimiento, que es

un sujeto que pueda estar conectado a objetos culturales y que pueda tener habilidades de contacto social. Después hay que ver qué habilidades, y ahí vamos a lo particular, que no es lo mismo para todos los contextos ni para todos los niños. ¿Cuáles son esas habilidades? Hay cuestiones básicas, como por ejemplo que esté en condiciones de acceder a la lectoescritura. Pero hay chicos que ya llegan alfabetizados al nivel, y entonces en ese punto es difícil decir “tiene que ser hasta aquí” como se hacía en alguna época. Me parece que esos esquemas rígidos no favorecen, pero sí que estén en condiciones de poder alfabetizarse o avanzar en sus procesos de alfabetización ya iniciados. Y luego, ver lo singular de cada uno, por dónde cada uno puede estar más permeable a ser alfabetizado, y las inteligencias múltiples son un buen ejemplo.

Usted hablaba de este tratamiento PSI y la judicialización. ¿Qué significa esto, cómo es este tratamiento?

Una hipótesis muy amplia es que todo lo que en el ámbito educativo no se dirime en el campo de lo pedagógico y hay que acudir afuera, a otro discurso, quiere decir que hay algo que se ha debilitado. Es decir, quedó impotente lo pedagógico. Entonces, la primera cuestión es fortalecer, ir siempre por la vía de lo pedagógico. Y cuando se recurre a un discurso externo, como podría ser el discurso PSI, es para reingresar al trabajo pedagógico, al trabajo educativo. La patologización, de la que ya hablamos, es el riesgo de buscar soluciones fuera del dispositivo educativo, adjudicándole al chico problemas individuales que muchas veces son de un contexto que no es favorable para el aprendizaje. Esto no

quiere decir que no haya que hacer lecturas diferenciadas de situaciones que requieren un abordaje particular PSI o de asistencia socioeducativa, para que el chico pueda reingresar a una lógica grupal y colectiva.

La judicialización, por otra parte, tiene que ver también con una modalidad del funcionamiento de la sociedad. Cuando hay algo que no se puede dirimir en términos de las relaciones, en este caso en el ámbito educativo, se apela a “voy a hacer una denuncia”. Acá, en la ciudad de Buenos Aires, hay un ejemplo muy elocuente, cuando un padre se encadenó a la puerta de una escuela, que fue un caso muy mediático. Y está la mediatización de los problemas, que está muy ligado a la judicialización. ¿Cuál es la lógica? Se apela rápidamente a un tercero, porque no podemos resolver entre nosotros, y se dice “voy a llamar a los medios” o “voy a hacer una denuncia”. Entonces, ahí lo que hay que leer es “impotencia del trabajo pedagógico”.

Esto implica una pérdida de cierto reconocimiento a la autoridad pedagógica...

Estoy reconociendo mi impotencia pedagógica, hay una declinación de esa autoridad y una ilusión, porque es solo una ilusión, de que allí afuera se va a poder resolver. El problema es la sistematicidad de ir a buscar afuera la resolución de los problemas, lo cual debilita cada vez más la autoridad pedagógica, la educativa.

En síntesis, ¿se puede leer esta problemática como un síntoma de esta época, una falta de hacerse responsable cada uno, desde el lugar que le toca?

Absolutamente. Antes mencionábamos la palabra “autoridad”, que es un tema. De hecho, nosotros este año estamos trabajando con este nombre del malestar, que es “ya no tenemos autoridad”, porque en realidad la manera hoy de construir autoridad es distinta a la de otras épocas. La autoridad es necesaria, y cada uno se tie-

ne que hacer responsable. El tema es que frente a la pérdida de los parámetros de autoridad con los que uno estaba acostumbrado a moverse, se apela a fórmulas que son riesgosas y que no resuelven: el autoritarismo o la declinación total. En cualquiera de los dos casos hay una pérdida de responsabilidad como adultos. Nosotros estamos proponiendo dos cosas: una es pensar, primero, que la autoridad es necesaria para un chico, es fundamental. Necesita ligarse a un adulto en una asimetría productiva. El punto es ¿cuáles son las formas que hoy adoptaría una autoridad que sea favorable al sostenimiento de un niño, en este caso del nivel inicial? Y, por otro lado, es necesario construir entre varios -porque no es una tarea que se pueda hacer de manera solitaria sino en las instituciones, en los espacios de formación, entre colegas- modos para sostener la autoridad para los tiempos actuales, para los niños actuales y para las familias actuales.



Perla Zelmanovich es Psicoanalista. Licenciada en Psicología (UBA). Candidata a Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO). Educadora. Investigadora principal del Área de Educación de FLACSO- Sede Argentina. Directora Académica del posgrado “Psicoanálisis y prácticas socio-educativas. Aportes para abordar el malestar educativo actual” (FLACSO). Profesora adjunta en la Cátedra de Psicología del Aprendizaje y de la Adolescencia, sub-área Psicología de la Adolescencia (C.E.F.I.E.C./UBA). Asesora de la formación de directivos de nivel primario en CePA (Escuela de capacitación de los docentes de la ciudad de Buenos Aires). Ocupó cargos de gestión de la capacitación de docentes a nivel nacional y de la Ciudad de Buenos Aires. Diseñó proyectos y materiales para la capacitación de docentes a nivel nacional, provincial y de la Ciudad de Buenos Aires en instituciones públicas, privadas y en la FLACSO. Docente en el Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto; Enseñanza de las Ciencias y Lectura, Escritura y Educación, en el Área de Educación de FLACSO- Sede Argentina. Se desempeñó en el Postgrado y Pasantía Clínica Psicoanalítica con Niños, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires / Hospital Español en calidad de coordinadora. Autora de numerosos textos y coordinadora de colecciones destinadas a docentes y niños. Consultora en programas de nivel oficial y privado en México, Venezuela y Chile.

MERCEDES MAYOL LASSALLE

Tendríamos que corrernos del lugar de animadora de fiestas infantiles

La especialista en Educación Inicial de OMEP reflexiona acerca del cambio en el rol del educador de este nivel a partir del nuevo paradigma que contempla al niño como sujeto de derecho, habla de la necesidad de comprometerse y de ser críticos, creativos y desestructurados en la tarea docente y recuerda su experiencia personal durante la última dictadura militar.





Pasado y presente de OMEP

Nos interesaría que nos relate cómo es el surgimiento de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP)

OMEP se creó en 1947 en Praga, en el 1º Congreso Internacional de UNESCO. Lo que es muy interesante, si rescatamos la historia de las fundadoras, es que una de ellas terminó siendo Premio Nobel de la Paz, Alba Myrdal, que era sueca, y la otra, Lady Allen, una inglesa que primero fue paisajista y se dedicó a la creación de parques para niños. Lady Allen era esposa de un objeto de la 1ª Guerra Mundial, un pacifista, y fue la primera que dijo que después de la guerra lo que había que hacer era un ministerio de los niños, para poder atender la problemática que había generado la guerra en la infancia, porque no solamente había huérfanos, sino que había niños que habían sido retirados de sus familias.

¿Y cómo llega OMEP a nuestro país?

En Argentina se crea en los años 60' de la mano de Margarita Ravioli, quien fue la famosa directora del Eccleston. Detrás de ella estaban Hebe San Martín de Duprat, Beatriz Capalbo y una serie de educadores importantes, además de otras personas como Florencio Escardó, quien colaboró largamente con OMEP, y otros intelectuales.

¿Cuál es la realidad de OMEP en la actualidad?

Pasados muchos años, la actividad del Comité comenzó a decaer, y hace algunos años decidimos resucitarlo con un grupo de gente nueva, tal vez con otras perspectivas y con nuevas ideas. Estamos haciendo un trabajo muy firme y creciendo muy rápidamente.

¿Qué actividades están llevando adelante?

Lo más importante que en estos momentos estamos haciendo son los encuentros internacionales como actividad académica. Pero además, tenemos una iniciativa que se llama "Proyectarnos", en la que trabajamos sobre el fortalecimiento de jardines comunitarios, con fondos de la Fundación C&A. También trabajamos hace 5 años en Educared, con Fundación Telefónica, en un proyecto dirigido por la Dra. Patricia Sarlé que se llama "Infancia en red". Allí tenemos tres proyectos: uno de ellos es "Dilemas", un espacio de desarrollo académico vinculado con todo el nivel inicial y con la reflexión teórica, con propuestas didácticas y experiencias. En segundo lugar, tenemos un espacio llamado "Educrianza", dedicado específicamente al período de 0 a 3 años, con un blog de directivos, porque sabemos que los directivos tienen toda una problemática de soledad muy importante y una necesidad muy fuerte de trabajar temas tan complejos como es dirigir jardines maternos. Y tenemos también un blog que se llama "Pescando ideas", que está coordinado por Paloma Kipersain, que es mucho más dinámico y donde se recogen noticias, dirigidas tanto a los docentes como a los padres y a los chicos.

Además, hacemos una cantidad enorme de otras actividades, y a veces no nos alcanzan "los cuerpos" y necesitamos que la gente se sume más, porque el trabajo es voluntario.

¿Sobre qué ejes estuvo orientado el 3º Encuentro Internacional de Educación Infantil que tuvo lugar en el mes de julio pasado?

Este año hemos elegido las ciencias y la educación ambiental como tema central en

parte porque OMEP Internacional está trabajando en esa política. Nosotros creemos que tenemos que trabajar por algo más que por la sostenibilidad ambiental. No se trata sólo de cuidar al mundo, cuidar la plantita o levantar el papel del suelo, sino de hacer una reflexión muy profunda desde la mirada de las ciencias sociales, desde la política, desde las ciencias naturales, desde las ciencias duras sobre qué pasa con el mundo y con la infancia y tratar después de llevar eso a la práctica docente. Es por eso que para este encuentro invitamos a psicólogos, geógrafos, astrónomos, especialistas de distintas ciencias y además tomamos algo que muchas veces nos ha dicho Lidia Penchanski de Bosch, una maravillosa formadora de nivel inicial que falleció hace poco: el nivel inicial no debe perder

la magia. Por eso, también hemos dedicado un espacio al teatro de títeres. Además, hemos incluido visitas guiadas especiales a centros de investigación y museísticos de la ciudad de Buenos Aires.

Por otra parte, nosotros creemos que la educación infantil no tiene que ser propiedad de las "monas sabias", sino que también se tienen que autorizar los nuevos investigadores, por eso también hemos abierto un espacio para que la gente escriba y mande sus trabajos y hemos tenido la satisfacción de recibir trabajos de toda América Latina, porque Argentina es un referente en cuanto a formación docente. Finalmente, tampoco hemos dejado de lado la práctica, que también tiene que ver con nuestro posicionamiento, por eso hemos propuesto diez talleres vinculados a

la temática (huertas, astronomía, ciencias sociales, etc.).

¿Cuál es el sentido de todas estas actividades que realizan desde OMEP?

Nosotros hacemos un enorme esfuerzo, porque tenemos una visión bastante especial de lo que es la docencia. Entendemos que *el docente es un intelectual que debe tener la posibilidad de acceder a circuitos de actualización y capacitación de mucha excelencia y no a actividades de "recetario"*; porque consideramos que esa es la única manera de garantizar a los chicos el acceso a saberes válidos, a una cultura a través de un docente que sabe elegir, que sabe recortar, que sabe proponer, que sabe alcanzar el currículum, que es lo que todos acordamos como "carta de derecho hacia todos los niños en igualdad".





Grandes principios y deudas pendientes

¿Qué es lo que se mantiene actualmente de esos grandes pedagogos que Ud. mencionaba cuando trazaba la historia de OMEP?

Yo creo que se mantienen los grandes principios educativos del respeto hacia el niño, de la actitud de escucha y de consideración, de alcanzarle una cultura valiosa, de trabajar junto con los padres. Frewel había escrito en su momento un libro de recomendaciones hacia las madres, inclusive ilustrado, con los juegos y las cosas que podían hacer con los niños para estimular su pensamiento y su crianza, y creo que en ese sentido el nivel inicial ha conservado esta mirada.

Por otra parte está la visión integral del cuidado del niño; es decir, educarlo pero también cuidarlo, como dos actividades absolutamente inseparables y casi indiferenciadas. Si bien yo soy un producto de los años 70', y en ese momento recuerdo que tuvimos que pelear mucho para que el jardín maternal fuera reconocido como institución educativa y no sólo asistencial; entiendo que hemos dado un salto cualitativo e integrador importante, integrando el cuidado de la educación en el nivel inicial, si bien aún hay muchas deudas pendientes.

¿Cuáles son esas deudas pendientes?

Las políticas públicas le deben mucho a los niños en cuestiones que no están concluidas ni definidas en el nivel inicial. Si miramos nuestro país, podemos ver que todavía hay pocos servicios, que todavía los niños pobres van menos al jardín de infantes o al maternal que los niños de mayores recursos, y que los niños pequeños pueden asistir menos, porque hay menos vacantes. Desde la Ley Federal de Educación es obligatorio el jardín para los niños de 5 años, y a partir de la Ley Nacional de Educación se ha universalizado para los niños de 4 años. Lo que nosotros vemos es que un 90% de los chicos de 5 años de Argentina -a groso modo- están escolarizados, pero si uno empieza a hilar fino, uno puede ver regiones donde ese guarismo cae muchísimo. Lo mismo pasa con la pertenencia o no a sectores de pobreza: un 98% de los chicos de 5 años de los sectores medios o altos va a la sala de 5, mientras que de los niños pobres estamos hablando de un 80 y pico por ciento. En otras palabras, *hay desigualdades pero aún así, con muy poca inversión más en Argentina se va a poder lograr una verdadera universalización y obligatoriedad de la sala de 5 años.*

En ese sentido, ¿han evaluado el impacto de la asignación universal?

Es demasiado pronto para decir algo, pero nosotras estamos muy felices y muy orgullosas de que en Argentina un gobierno haya dado ese paso. Estamos absolutamente a favor. Es cierto que han habido ciertos problemas de implementación y demás, pero el impacto es muy positivo, un impacto que tiene que ver no sólo con el derecho a la educación sino con el derecho a la identidad, porque los niños tienen que estar documentados, y con el derecho a la salud.

¿Y qué puede decir de la Ley de Educación Nacional en lo referente al Nivel Inicial?

Estamos un poco desilusionados, porque esperábamos un poco más, creemos que es insuficiente. Emilio García Méndez decía algo que a mí me encantó, porque lo podía aplicar a la ley de educación actual: “a veces nosotros creemos que algunas leyes son demasiado buenas para nosotros, que son para un país desarrollado”. Para esta ley se hicieron debates sobre los documentos preliminares en los profesorado y en las escuelas, de los cuales participamos, y cuando nosotros decíamos ¿por qué universalización para 4 años y nada más?, ¿por qué no proponer universalización del nivel, que no es lo mismo que obligatoriedad?, nos respondían que no porque eso es para los países desarrollados que pueden comprometerse. Está bien, pero las leyes no son para dentro de media hora. Hay que seguir los ejemplos buenos de la ley 1420: cuando se puso en vigencia esta ley prácticamente el país era analfabeto. Entonces, es cierto que los puntos de partida son difíciles de aceptar y son conflictivos, pero las leyes tienen que ser para el futuro y tienen que tener grandeza. Desde ya, esta ley es un paso superador respecto a la Ley Federal, sin ninguna duda. Pero nos quedamos con las ganas de un poco más, porque *hay cosas que tiene la ley que se podrían haber planteado con más grandeza, empezando por este derecho universal para todos los niños a educarse desde la cuna.*



Ya que lo mencionó, ¿cómo estamos comparados con el resto de la región, con Latinoamérica?

No estamos mal comparados con la región. Tenemos un noventa y pico por ciento de chicos de 5 años integrados y un 50% de chicos en salas de 4 años, que tal vez otros países no lo tengan. Lo que pasa es que de otros países de América Latina nosotros tenemos que aprender otras cosas.

¿Por ejemplo?

Nosotros nos hemos centrado mucho en el formato “jardín de infantes/jardín maternal”, que en realidad responde más a las realidades urbanas. En cambio, en otros países han desarrollado la educación infantil de 0 a 5 años con múltiples formatos, con programas que tienen mayor flexibilidad, estrategias complementarias que también se apoyan en el trabajo con las familias. De hecho, toman como eje el trabajo con la familia, como por ejemplo el caso de Cuba con el programa “Educá a tu hijo”, que es un programa donde se le alcanza a los padres una cantidad de materiales y se trabaja con ellos para que lo hagan con los niños. En Chile, por ejemplo, hay un jardín de infantes por radio en la zona de las islas, en el sur, donde a lo mejor hay un solo niño de 4 años en una isla y ese solo niño recibe los materiales, escucha a su maestra cantando, jugando, proponiendo cosas por radio y cada tanto esa maestra va por las distintas islas visitando a sus niños.

Entonces, para poder tener respuestas mejores en este continente tan desigual, tenemos que pensar en respuestas no tan homogéneas. Tiene que haber una gran creatividad y una gran imaginación en muchos terrenos: en el diseño de políticas públicas, en la regulación y supervisión de esas políticas públicas, en la formación docente y, por supuesto, en la relación comunidad-educador, porque de lo que estamos hablando es del derecho de los niños a la educación y no a la escolarización.

Tiempo de cambios



¿Hubo un cambio en los paradigmas en cuanto a cómo se considera a los niños desde la didáctica?

Totalmente. Yo diría que la educación inicial se apoyó siempre en la "infancia normal". Estaba el circuito en el que había dos infancias, y las políticas públicas de alguna manera se ocupaban de distinta forma de una infancia y de la otra: la infancia educable (sujeto de la pedagogía, de la psicología y del jardín de infantes) y la otra infancia, que o estaba excluida de los jardines o era "minorizada" y corría por otro circuito (los orfanatos, los hogares y, cuando eran un poco más grandes, los institutos y demás). Esta ruptura, después de los años 60', se va marcando cada vez más, y empieza a haber un debate muy fuerte, inclusive en el terreno de Naciones Unidas, que da lugar hacia finales de la década del 80' a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño que es portadora de un nuevo paradigma: el de la protección integral, y eso se expresa también en la educación infantil, porque aparecen ejes ideológicos como, por ejemplo, el tema de la voz de los niños.

Sería el niño como sujeto de derecho...

El niño como sujeto del derecho y que tiene el derecho a ser escuchado, a manifestarse y a ser tenido en cuenta. Esto en el nivel inicial se expresa de una manera muy peculiar y requiere de los adultos una predisposición muy particular, porque el niño -hasta los 2 años y medio o 3 años- poco puede decir solo sobre lo que siente. Nosotros debemos decodificar eso, porque en realidad lo dice, pero usando otro lenguaje, por ejemplo, el corporal.

En el caso de las maestras del nivel inicial, ¿qué tipo de intervención facilitarías que el niño se expresara como sujeto de derecho?

Yo creo que fundamentalmente habilitarle la palabra. *Tendríamos que correrlos del lugar de animadora de fiestas infantiles* que a veces tiene la maestra jardinera, de este lugar de Xuxa, para habilitar espacios, escenarios de juego, de desarrollo, de aprendizaje, donde el docente ponga más la oreja y tenga menos protagonismo. Y esto casi diría que es una revolución copernicana para todos, hasta para un director o un supervisor. Sería

casi un escándalo que uno entrara a una sala y la maestra estuviera sentada observando. Pero la actividad de observación, justamente, es una actividad comunicacional, donde uno está tratando de leer en la conducta.

Y es investigación también...

Es investigación y reflexión de la tarea. Estás leyendo cuáles son los requerimientos, las necesidades, qué pasa con el grupo. En otros países la tendencia justamente es esa: que el maestro se siente más tranquilamente una vez que ha pensado y ha armado el escenario lúdico, para que pueda acompañar hasta de manera más individualizada a cada uno dejando jugar, dejando expresarse y leyendo ese juego como mensaje, porque es la forma de decir de los niños. De hecho, cuando en una escuela o en una situación cualquiera hay maltrato infantil y se le pide a un psicólogo que intervenga sobre esa situación, ¿cómo hace el psicólogo para saber si hubo o no maltrato? Juega con el niño, lo hace dibujar para que el niño comunique su conflictividad, sus preocupaciones, sus anhelos, sus cosas. Entonces, yo diría que hay que trabajar un poco más relajadamente.

Esto de agacharse para hablar con los chicos es un gesto sencillo de bajarse uno, de ponerse al mismo nivel y hablarle a su altura, sin minimizarlo...

Es fuertísimo ponerse a la medida de los niños. También lo es aprender a dialogar, pero no desde la conversación del adulto sino adaptándose uno a la conversación del niño. Hay muchas estrategias para trabajar, pero yo creo que más que una cuestión técnica hay una cuestión de actitud de querer escuchar, de querer tomar en cuenta y de estar sensible, que creo que es otro tema importante a reasumir en la educación infantil.

¿Cómo es eso?

Se ha hablado mucho del amor y del juego en el nivel inicial. Sin embargo, cuando uno mira mucho, por ahí *a veces hay más formatos lúdicos que juego y hay más autoritarismo que amor*. Y hablar de amor me hace recordar otra vez a García Méndez cuando decía: “el amor es bueno, pero en nombre del amor se han hecho barrabasadas espantosas”, refiriéndose a paradigma anterior de la protección integral, que por cuidar, por custodiar al niño, por evitarle riesgos morales lo que se ha hecho es cercenarlo en todos sus derechos humanos y entre ellos a no escucharlo, porque se pensaba que el adulto sabía más de lo que le pasa al niño que el propio niño. Entonces, García Méndez dice: “no es una cuestión de amor, es una cuestión de justicia”; y los niños sienten tempranamente la justicia. Yo no creo que estén tan interesados en el besuqueo como en que uno sea justo. El que uno le pueda poner un límite claro a un niño, participándolo de las razones, eso es justicia. Yo creo que sigue habiendo autoridad y creo que nosotros debemos asumir esa autoridad y esa responsabilidad frente a los chicos.

Desde su perspectiva ¿cómo se ven los docentes del nivel inicial a ellos mismos frente a estos cambios que se van dando en los últimos años a nivel de la política educativa y también de los paradigmas?

Cuando nosotros empezamos a hacer nuestras intervenciones de acompañamiento a los maestros dentro de las instituciones, la primera percepción que tuvieron ellos fue que nosotros habíamos ido a desestructurarlos. Esto me llamó la atención, porque si hay algo que siempre he pensado de una maestra jardinera es que era un docente más desestructurado. Sin embargo, uno se vuelve de alguna manera un burócrata, uno

se “rigidiza”. Una vez lograda la formación inicial en el profesorado entra en el terreno de la práctica y pareciera que no hay tiempo para reflexionar sobre lo que se hace; entonces uno se empobrece, se ata a costumbres, no se pregunta razones, no se pregunta por qué hace determinadas cosas. Y yo *creo que eso es lo que aliena: la imposibilidad de poder pensar y justificar lo que hace, es lo que lleva a un docente a que se empiece a cansar, a sentirse vacío*.

¿Pero aquí no hay un rol o una responsabilidad del equipo directivo?

Sí, hay una responsabilidad del equipo directivo, hay una responsabilidad del sistema, de las propias políticas; porque hay muchas escuelas de excelencia que tienen un espacio pago para que los maestros puedan sentarse a trabajar, a reflexionar, a compartir y a habilitar espacios. Pero por otro lado está el “maestro taxi”: a la mañana estoy en una escuela y a la tarde tengo que salir corriendo para la otra y no me puedo quedar en las reuniones, luego me empiezo a resistir porque estoy vaciada, ya no me interesa tanto y me distancio del niño, me distancio de mi carrera. Por eso yo creo que es tan importante actualizarse, reflexionar, relajarse de esas normas y esos procedimientos sin sentido y centrar otra vez la mirada en el niño.

La formación de calidad también es importante para evitar estas cuestiones...

Quizás voy a ser un poco antipática con lo que digo, pero creo que hay demasiados profesados con poca calidad para la formación. No es cuestión sólo de cambiar las materias y hacer una formación de cuatro años, sino de garantizar que también los profesores del profesorado tengan calidad en lo que están llevando.

Hace poco el Instituto Nacional de Formación Docente cambió los diseños curriculares y uno de los logros es haber extendido esta carrera a 4 años.

A mí me parece importantísimo, y creo que hay que hacer como un doble movimiento: no solamente cambiar el formato de la carrera, alargarlo y demás, sino incluir materias interesantes, importantes...

¿Qué materias, por ejemplo?

Por ejemplo, política, porque yo creo que uno de los caminos fundamentales para no alienarse y para no decir “a mí no me dijeron en el profesorado que yo le tenía que dar de comer a los chicos o que tenía que trabajar con pobres”, es tener una clara postura política vinculada a la educación. Es decir, *uno es adulto educador que hace política educando*, que tiene como responsabilidad alcanzar el currículo como carta de derecho de los niños, que tiene que trabajar con la comunidad y cuando uno tiene otra posición uno lo siente como campo de lucha y como militancia y no como carga. Digamos, uno lo siente críticamente.

Justamente con el SADOP hace poco estuvimos en la Feria del Libro asistiendo a una mesa sobre programación educativa, y las conferencistas hablaban de cómo la planificación se vuelve una carga burocrática sin sentido que tiene que ver con una política bajada de arriba que establece que hay que cumplir ciertas cuestiones y donde el docente es un mero ejecutor...

¡Tal cual! Pero esto es una herencia terrible de la dictadura, donde nos hicieron creer a la gente de ciencias de la educación -maestros, directivos y demás- que había personal de ejecución, personal de dirección y personal de pensamiento, todos separados. Por eso yo hablo del docente como intelectual,



porque a mí me parece absolutamente revolucionario para hacerlo desde otro lugar, del lugar del pensamiento. A mí *una de las cosas que me preocupan es que las editoriales sean los que piensan la planificación de los maestros y no sea el maestro el que reflexione sobre su práctica, elija, haga su recorte y tenga ese bagaje cultural para hacerlo*. Por eso es tan importante que no se hable solamente de la didáctica, sino que se hable de la ciencia y de la política también.

A mí me tocó transitar en la época de la dictadura momentos sumamente difíciles, pero yo agradezco haber sido una persona conciente de lo que estaba pasando; porque eso me ayudó a transitar, me ayudó a resistir, me ayudó a superar todos los traumas y dolores...

¿Qué vivencias tuvo en la dictadura?

Yo estaba en la Facultad de Filosofía y Letras en ese momento, en el FAUDI (Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda), y recién me había casado con otro militante del FAUDI, de Arquitectura. Nos casamos en septiembre del año 75', en la época de Isa-

bel, y a los veinte días de habernos casado cayó la Triple A. Como recién nos habíamos casado nos habíamos mudado y ya mi ex marido no vivía con sus padres. Entonces tuvieron tiempo de avisarnos y lo que hicimos nosotros fue tener mucha conducta y cambiarnos de trabajo. Optamos por quedarnos en Argentina, porque en ese momento nos podríamos haber ido, pero decidimos quedarnos. Pero cambiamos de casa y de trabajo, dejamos de ver a la familia, dejamos de ver a los amigos y nos quedamos resistiendo.

Cuando las cosas se fueron ablandando un poco, volvimos a ver primero a nuestra familia y luego a la gente amiga que había sobrevivido.

Fueron años muy difíciles...

Mi hija nació en el año 76', en plena dictadura. Yo recuerdo muy bien la noche del golpe, porque estábamos en una casa prestada sin nada, ya que nos fuimos con la ropa puesta, sin libros. Lo que más extrañé fueron mis libros, porque yo vengo de una familia de cuatro generaciones de docentes, y los

libros siempre fueron un objeto bien importante para nosotros; aunque mi abuelo decía que los libros había que perderlos, porque de esa manera se reciclaban los saberes, y yo siempre le hice mucho caso a mi abuelo

¿Ud. era docente en ese entonces?

Sí, yo ya era docente, estaba en la facultad y al mismo tiempo era docente en un jardín, en sala de 2 años y mi familia, en La Pampa, estaba trabajando en la universidad y también tenía un tío juez. A todos los echaron, porque mi familia siempre ha sido muy autónoma en sus pensamientos y defensora de los derechos humanos.

Por eso yo me siento muy bien en la OMEP, porque siento que es mi espacio de militancia. Además me gusta porque es absolutamente "multi" en todo, con gente que viene de distintos ámbitos disciplinares, políticos, religiosos. Y yo me siento muy bien en ese espacio porque me parece que es paradigmático, que si uno piensa en la infancia, todos nos podemos poner de acuerdo de verdad e ir para un mismo lado.

Que se vengan los chicos

Volviendo a la situación del Nivel Inicial, la ley 621 regula el funcionamiento de las instituciones no incorporadas a la enseñanza oficial en la Ciudad de Buenos Aires, a pesar de ello hay un alto grado de vulnerabilidad...

La ley 621 es muy precaria, muy incompleta. En realidad surge porque en la época de Decibe, cuando ella estaba de Ministra de Educación Nacional, en plena época de la Ley Federal de Educación, en la ciudad de Buenos Aires hubo un jardín en donde se produjo un caso muy sonado de maltrato infantil. La ministra se encargó de aclarar entonces que no era un problema de la Nación, que la educación era un problema de las jurisdicciones y, por tanto, éstas debían darse sus propias legislaciones. Por eso la ciudad sale a hacer simplemente una ley que crea un registro de instituciones educativas asistenciales, pero nada más que un registro. Ese registro, después en la reglamentación, de alguna manera se mejora y lo que se hace es poner determinadas normas y condiciones de regulación en la creación de los jardines, porque hasta ese momento no había demasiadas diferencias entre poner un quiosco, una rotisería, una ferretería o un jardín maternal, que en ese momento los llamaban "jardincitos". En cambio, los jardines propiamente dichos están incorporados junto con las escuelas y tienen otro status, como así también los docentes y demás.

Prevén derogar esta ley, ¿es otra asignatura pendiente?

Es una asignatura pendiente. En realidad es una asignatura pendiente todo lo que tenga que ver con el jardín maternal, con 0 a 3 años, porque ninguna jurisdicción tiene una ley integral de educación maternal.

En la época de la crisis del 2001, justo antes de esa crisis, Patricia Arredondo estaba trabajando en el Ministerio de Educación Nacional y entonces promovió la formación de un grupo de trabajo para redactar una ley de educación maternal nacional, a la cual después podían ir adhiriendo las provincias. Fue muy interesante la propuesta pero nunca se llegó a nada, porque vino la crisis del 2001, pasaron montones de cosas, cambió muchas veces el gobierno y no se dio. Y estamos hablando del nivel inicial de 0 a 3 años, al que va nada más que un 2% de los niños de 0 a 3 años en todo el país.

¿Por qué es tan importante este tramo del nivel?

El formato de los maternos no puede ser el mismo que el de la escuela primaria. Si nosotros somos respetuosos de las necesidades

del niño, y en el niño pequeño es tan importante el vínculo, nosotros necesitamos un maestro que esté más tiempo con ese niño.

Y capacitado..., porque en muchas oportunidades hay auxiliares que cuidan niños...

Sí, es para las más jóvenes, mientras que en otros países es un privilegio dentro de la carrera llegar a más grande y poder trabajar con niños más pequeños. *En el caso de Canadá, las maestras grandes son las que trabajan con los niños pequeños y acá es al revés, lo hacen cuando están más desarmadas.*

Con el impacto cognoscitivo que tienen esos primeros años, ¿no?

Totalmente. Las neurociencias nos están diciendo que el cerebro nace con cinco a seis veces más neuronas de las que tenemos en forma adulta, y cuando se van armando las redes, se van muriendo neuronas. Ahora, las redes neuronales se forman en la medida en que haya buena alimentación, buenos ambientes, buenos vínculos, espacios desafiantes, juego, luz y sol.

Todos estos elementos son fundamentales para un cerebro bien desarrollado, con redes neuronales afiadas, que le permitan al chico desempeñarse de manera inteligente. Es decir, los primeros años son absolutamente fundantes, y fundantes además de la personalidad y de los vínculos que vamos a tener. Si nos vinculamos bien con la institución educativa en los primeros años, seguro vamos a tener buenos vínculos en la primaria y la secundaria.

Y a la familia, ¿qué rol se le asigna actualmente y cuál debería ser?

Yo creo que la familia todavía está un poco afuera de la escuela. Desde ya que dentro de todos los niveles, éste es el nivel que tiene verdadera presencia. Por eso, yo siempre a las alumnas les digo: "si ustedes eligieron el nivel porque creyeron que van a trabajar con niños, se equivocaron; en el nivel inicial se trabaja con adultos y con niños".

Sí, y los padres también son los más difíciles, ¿no?

Exactamente, es difícilísimo trabajar en el nivel inicial. Hay que saber mucho sobre vínculos, sobre adultos, sobre lo que les pasa... Como decía Gabriela Fainstein en un encuentro sobre el Nivel Inicial en SADOP, los padres no fueron al profesorado y nosotras sí, de manera que nosotras tenemos que "entender" lo que le pasa a los padres y no "confrontar" con ellos.

¿Esta temática está contemplada curricularmente?

No, pero ahora sí se va a contemplar. De alguna manera estaba soslayada, pero ahora hay que ponerla en un lugar central. Nosotras deberíamos ser expertas en crianza. *La crianza es la educación específica que hay que darle a los niños pequeños (así se llama la educación específica: crianza); y nosotros tendríamos de acompañar, ayudar y orientar esa crianza también con los padres*, que son “los otros sujetos” de la institución educativa de nivel inicial.

Para terminar, ¿cuáles deberían ser los roles y las funciones que caractericen al nivel?

Respecto de los equipos directivos, deben ser equipos muy solventes, equipos de jornada completa que puedan atender y acompañar el proceso institucional y de los docentes durante la jornada, y muy profesionalizados. Pero digamos que hay problemas específicos que tienen los equipos directivos y uno es que la formación básica no contempla la posibilidad de que un docente sea un directivo. Entonces, para llegar a ser directivo tiene que haber un tránsito, un reco-

rrido, una formación que no solamente esté habilitada por haber sido un buen maestro. En ese sentido, el rol debería ser más enriquecido. Además, a mí, después de tantos años de haber sido una maestra y directora de maternal, no me entra en la cabeza trabajar menos de ocho horas en un maternal. Es decir, si el niño está ocho horas, el equipo directivo debe acompañar también en ese tiempo.

Y en cuanto a los maestros, mayor profesionalidad, lo cual significa una parada más adulta. Es muy difícil trabajar con los niños más pequeños, porque a uno se le moviliza mucho su propia infancia y su propia infanilidad, y yo creo además que las maestras jardineras en general tenemos una tendencia a la infantilización, y eso es bueno trabajarlo y superarlo, porque teniendo en cuenta lo significativos y lo fundantes que son los primeros años del niño, estamos justo en un momento en que se hace la diferencia. Entonces, nuestras intervenciones tienen que ser con una parada muy de adulto, contenedora, figura de sostén y todo lo que invocan los psicólogos que respaldan la formación de los profesoras e inclusive de la universidad.



Mercedes Mayol Lassalle es Maestra Normal Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires - UBA) Ex-directora y asesora de Jardines Maternales. Actuó como consultora del Programa de Naciones Unidas para el desarrollo PNUD. Fue Directora del Área de Educación Inicial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es Investigadora invitada en la Universidad Nacional de La Pampa. Docente en la Carrera de Especialización en Educación Infantil de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía Y Letras - UBA. Ha participado como autora en los libros: “Jardines Maternales. Bases para una legislación” por Nelly Menéndez (comp.) Ediciones Nueva Visión, 1988; “En el Jardín Maternal, Investigaciones, Reflexiones y Propuestas” por Claudia Sota y Rosa Violante. Editorial Paidós, 2005 y como compiladora en “Grandes Temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la Educación en los primeros años” por Mercedes Mayol Lassalle. Proyecto del Comité Argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar – OMEP Publicación auspiciada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Ediciones Puerto Creativo, Buenos Aires, 2009. Es miembro del Comité Argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar - OMEP desde el año 1999.



GRACIELA VIDAL

Cada cosa que hacemos en el nivel con un nene de dos meses es educativa

La Secretaria de Jardín Maternal, Jardín de Infantes y Escuela Infantil de SADOP Capital hace un balance de la situación de los docentes del nivel en la ciudad, habla del maltrato que sufren y de las condiciones salariales, apuesta a la valorización de su rol, tanto en lo profesional como en su lugar como trabajadores de la educación, y rescata la pertinencia pedagógica del nivel, consagrada en la Ley de Educación Nacional.

Una idea innovadora

¿Por qué SADOP Capital decidió la creación de la Secretaría de Jardín Maternal, Jardín de Infantes y Escuela Infantil durante la gestión 2007-2011?

La idea tiene que ver fundamentalmente con una necesidad de tener una secretaría específica que pudiera atender las mayores problemáticas del nivel, que son diferentes a las de los otros, con particularidades muy específicas. Y se pensó que estuviera a cargo mío, por tener la experiencia de ser docente de Inicial. Nos propusimos ver todas las problemáticas que hay y buscarles una solución, organizar el nivel de manera que pudiéramos concentrar mayor afiliación y mayor organización, para poder resolver los problemas.

Justamente uno de esos problemas tiene que ver con la organización del sector...

Es un nivel muy particular, al que le cuesta mucho tomar la iniciativa como para organizarse. Si bien los docentes están empezando a ver cuáles son las deficiencias que tienen, les cuesta decidirse para enfrentar de alguna manera una resolución con sus empleadores. Y para eso estamos nosotros, para hacer tomar conciencia a los docentes que los derechos no se negocian, que existen y que tienen que hacerlos valer.

¿Qué acciones se han llevado adelante desde la Secretaría?

El trabajo de la Secretaría está orientado no sólo a la búsqueda de las soluciones a las problemáticas gremiales que tiene el nivel organizando y acompañando al colectivo docente sino también al ámbito recreativo-cultural. Con el primero hemos logrado una elección de delegada exclusiva del nivel en

un jardín maternal y de infantes, lo que nos permitió crear un vínculo fluido entre el sindicato y la institución, logrando resolver y/o anticiparnos a distintas situaciones que se pudieran presentar con el grupo docente. En el mismo camino hemos podido avanzar hacia la búsqueda de lograr un empleo registrado óptimo.

¿Y en relación a lo recreativo-cultural?

En relación al ámbito recreativo-cultural hemos homenajeado a los jardines de la Ciudad con un evento exclusivo por el Día de los Jardines de Infantes. También se ha realizado una charla junto con OMEP sobre El Jardín Maternal, de la que participaron prestigiosos profesionales; y se han conseguido importantes descuentos en libros destinados a la tarea en el nivel inicial.

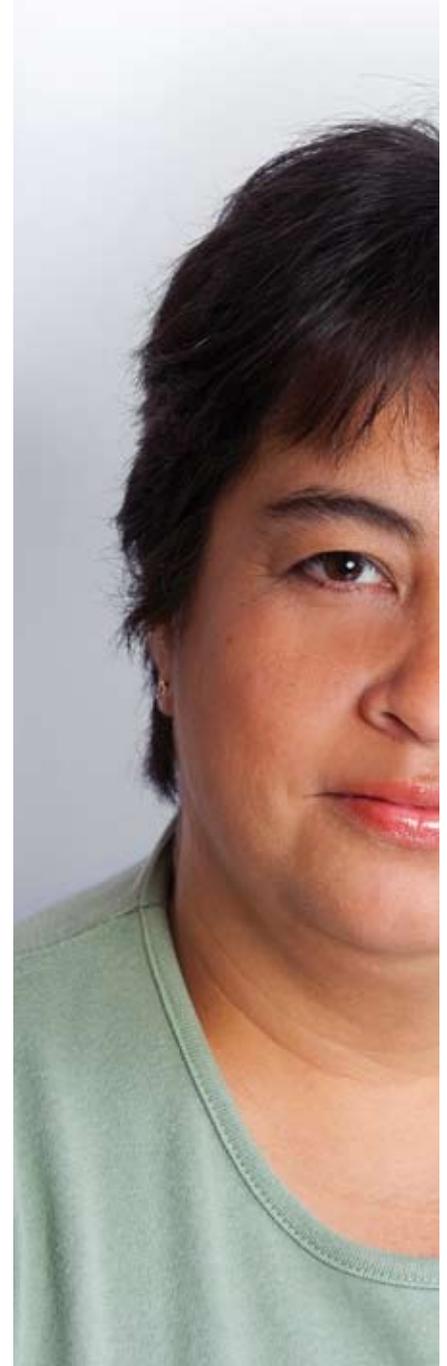
¿Hasta el momento, cuál es su experiencia personal al estar a cargo de esta Secretaría?

La verdad es que cuando surgió la idea de crear la secretaría específica me encantó, porque creo que hay mucho para trabajar. *El hecho de sentir que de alguna manera uno desde este "lugarcito" acompaña y ayuda a compañeras del mismo nivel es reconfortante.* Cada cosa que pueda hacer, por pequeña que sea, creo que es un granito de arena que ayuda.

Por suerte, tengo mucho contacto con las docentes del nivel y se refieren mucho conmigo. Eso es algo importantísimo que yo quería lograr con las docentes afiliadas: que puedan tenerme como referente en el nivel y que puedan estar permanentemente en contacto conmigo, ya sea vía e-mail, vía telefónica o en una reunión. Y con las no afiliadas, saber que cuando ellas tomen la decisión, nosotros estamos para ayudarlas, para orientarlas y siempre pensando en lo mismo, en mejorar la calidad del nivel y en hacer valer los derechos que tienen los docentes, fundamentalmente.

Y eso es algo innovador dentro de SADOP, porque es la primera seccional que incorpora una secretaría del nivel...

Sí, y sería bueno que esto se pueda extender a todo el país. Creo que en el resto del país, como por ejemplo en la provincia de Buenos Aires, y digo Provincia porque es lo más cercano a Capital, también deben tener los mismos problemas, o en algunos casos similares y en otros más particulares, y estaría bueno que pudiéramos ampliarlo.



Maltrato docente

¿Qué problemas son los más recurrentes en el Nivel Inicial en la ciudad de Buenos Aires?

En primer lugar hay una diferencia muy grande entre los jardines que están incorporados a la enseñanza oficial y los que no están incorporados. Recordemos primero que los jardines y escuelas infantiles que brindan educación a chicos de 45 días a 4 años inclusive tienen que estar obligatoriamente registrados en el Registro de Instituciones Educativo Asistenciales que funciona en la DGEGP, lo cual fue establecido por la ley 621 para que no estén desamparados. Es decir, existe un registro y este tipo de instituciones tienen obligatoriamente, por ley, que estar registradas.

Por otra parte, los jardines registrados se rigen por las resoluciones del Consejo

Gremial de Enseñanza Privada en cuanto a lo salarial y en cuanto a las licencias. Pero, fundamentalmente, creo que lo que le preocupa a los docentes, aunque suene feo tener que mencionarlo, es que hay mucho maltrato de parte de los empleadores hacia las docentes y existe un menosprecio hacia su tarea.

¿Y Por qué se produce ese maltrato?

Se pone demasiado el acento en la parte comercial, como si no importara nada más. No hay una visión pedagógica como deberían tener los directivos de las instituciones. Para mí, en lo personal, creo que todas las directoras de los jardines deberían tener título docente. Lo que pasa es que en la mayoría de estos jardines registrados las directoras son a la vez las dueñas, y no siempre tienen

título docente. Con esto no quiero decir que mejoraría el trato hacia sus docentes, pero me parece que fundamentalmente eso es lo que más les molesta a ellas. Incluso *he tenido comentarios de docentes que dicen: "hasta si el trato fuera diferente o fuera mejor, yo podría bancarme que no me paguen lo que corresponde"*. Pero, si encima que tienen un salario bajo y tienen su sueldo en negro –en forma total o parcial–, tienen que soportar un maltrato permanente, la cosa se hace mucho más difícil.

¿Y en qué medida el maltrato hacia los docentes en las instituciones de nivel inicial incide sobre los alumnos?

Creo que eso es algo a lo que no le prestan atención y tiene mucha incidencia en una buena o mala jornada de un nene en el jardín; porque esos docentes que están permanentemente sufriendo malos tratos o conflictos con la parte empleadora o con los directivos son los mismos docentes que tienen que estar en el aula o en la salita después, dando clases con buen ánimo y educando a niños que, por la edad que tienen, sabemos que perciben absolutamente todo. Por lo tanto, un mal estado anímico de los docentes, producto de malestar laboral, creo que sin ningún lugar a dudas puede influir mucho en los niños.

Como si el docente tuviera que soportar todo y no transmitirle esa tensión a los chicos...

Exactamente, y eso es prácticamente imposible. Porque por más que uno lo intente y que no quiera llevarlo a la sala, creo que es imposible. Y a veces no se repara en esta situación, donde también se termina perjudicando a los chicos.



Las condiciones de trabajo

Para que quede claro, ¿entre un jardín incorporado y uno no incorporado, hay diferencias en el sueldo que cobran los docentes?

Exactamente. Las diferencias fundamentalmente se dan en lo salarial, en el régimen de licencias y en el régimen de antigüedad docente. Con respecto a la antigüedad, un docente de un jardín que no está incorporado a la enseñanza oficial no puede trasladar su antigüedad de una institución a otra. Entonces, siempre que inicie en un jardín nuevo, lo hace sin antigüedad.

También hay que tener en cuenta que en muchos jardines los docentes están como empleados de comercio, ¿no?

En algunos, pero por suerte son los menos. Esto no debería ser así, porque *tenemos una Ley de Educación Nacional que claramente expresa que el nivel inicial comprende desde los 45 días hasta los 5 años y que es una unidad pedagógica*. Es decir, estamos hablando de que los jardines se encuentran encuadrados en la DGEGP, que es una dependencia del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, con lo cual no tienen por qué estar como empleados de comercio. Y en el caso puntual de los docentes que no están incorporados, corresponde que estén regidos por el Consejo Gremial de Enseñanza Privada, que es el organismo que determina las resoluciones para los docentes extraprogramáticos y por supuesto en la Ley 13047 (Estatuto del Docente Privado).

¿En qué cuestiones concretas se ve esta mirada más desde lo comercial por sobre lo pedagógico que mencionaba antes?

Pasa en muchos jardines que el docente no

tiene derecho a enfermarse, porque no se tienen en cuenta las licencias por enfermedad. Incluso, cuando las docentes se enferman las llaman por teléfono para pedirles que vayan igual. Es decir, no se les respetan los mínimos derechos. Tampoco suelen tener suplentes cuando faltan las maestras, sino que con las mismas docentes que están dentro del jardín, que suelen ser pocas, van juntando a los niños y haciendo grupos. Todo eso le quita bastante importancia al tema pedagógico, porque arman o desarmen grupos cuando no deberían hacerlo y todo esto es para evitar gastar dinero en una suplente. Esto termina agotando a las docentes, porque se les hace cumplir un rol que no corresponde, hay mucho abuso.

Y ni hablar de licencia por maternidad...

No, por supuesto, hay licencias por maternidad que no se las quieren otorgar como corresponde. Cada cosa, por más que esté establecida por resolución o por ley, es una constante pelea, donde quieren avasallar los derechos de los docentes. Estos jardines también tienen la modalidad de tomar chicas jovencitas, generalmente solteras, recién recibidas o que están estudiando. Pero estas chicas en algún momento se van a casar, van a tener una familia y para muchos jardines esto es un problema; porque no quieren tener docentes con hijos, para evitar que falten si el hijo se enferma o pagar asignaciones familiares. Es totalmente nocivo para el docente pensar que está en una institución con semejante falta de conciencia. Cualquier trabajador tiene derecho a enfermarse o tiene derecho a tener días por estudio, pero a estos docentes no se les respetan los días por estudio.

¿Y qué sucede en cuanto a la cantidad de alumnos por sala en el caso de los jardines no incorporados?

Tanto la Ley 621 como su decreto reglamentario, que es el decreto 1089, establecen el número de alumnos por docente con o sin auxiliar, que a su vez puede ser auxiliar exclusiva o compartida entre dos salas, pero muchos jardines no respetan esto. Tienen mucha habilidad para esconder docentes cuando tienen alguna inspección.

¿Cómo es eso de esconder a los docentes?

Cuando llega una inspección de algún organismo y el jardín sabe que está en falta porque tienen sectores que no están habilitados o hay docentes que están en negro, les hacen sacar el delantal a las docentes haciéndolas pasar por madres o las hacen irse. Pero también acá está el problema de la complicidad de la docente. Somos conscientes de que los propietarios y directivos de estas instituciones hacen estas cosas también porque, lamentablemente, todavía hay grupos docentes que se lo permiten. Es decir, esto es compartido. Por eso aspiramos a que los grupos docentes vayan tomando conciencia y empiecen a no permitir más estas cosas.

Seguramente hay divisiones en los grupos, y hay docentes que vienen quizás al sindicato y pelean por lo que les corresponde, mientras que otros se quedan al margen...

Sí, siempre hay temores. Estamos hablando de jardines y de colegios que son chicos. No es lo mismo un colegio con 500 alumnos que tiene tres niveles, donde se hace más difícil ver al propietario, que un jardín de 80 o 100 chicos en donde quien te da las directivas

y está permanentemente es el dueño de la institución. De este modo se hace más difícil, y hay docentes que pueden contrarrestar esas cosas y docentes que no.

Siempre está el miedo a que los echen...

Sí, porque aparte hay una constante amenaza. Lamentablemente, es muy común que les digan a las docentes "si no te gusta, andate, ahí tenés la puerta", y por ese motivo en algunas de estas instituciones hay un recambio permanente de docentes. Sería bueno que los padres también intervengan y hagan un llamado de atención, porque *si de un año para el otro de un colegio se fueron cinco docentes como mínimo, algo está pasando, hay algo que no está bien.*

Estuvimos hablando de los jardines no incorporados a la enseñanza oficial, pero hay otra realidad que son los jardines que sí están incorporados y que acá, en la ciudad de Buenos Aires, son muchos...

Sí, son muchos. Hay que aclarar que los jardines que están registrados y no están incorporados, son legales también. La legalidad la da, de alguna manera, el estar registrado, y aquel jardín que no logra estar registrado es clandestino -así lo llama la ley- y debería ser cerrado. Generalmente, los jardines que están incorporados a la enseñanza oficial suelen formar parte de instituciones que ya tienen otros niveles, y ahí encontramos una equiparación salarial con el docente del Gobierno de la Ciudad, y en esos casos no hay problemas -o al menos no debería haberlos- en los sueldos y en cuanto a las licencias, porque es clara la normativa. Pero de todas maneras en este nivel, por más que estén incorporados, también hay problemas de mal-

trato hacia los docentes, aunque por ahí no sea en la medida que en los anteriores.

¿Qué cantidad de jardines hay en la Ciudad de Buenos Aires?

Dentro de la ciudad de Buenos Aires, hay más de 300 jardines privados, que es un número muy importante para la ciudad. Por suerte, el Registro de Instituciones Educativas salió fuertemente a trabajar sobre esto, si bien no es muy grande el número de supervisores con los que cuentan. Ese número de supervisores permite visitar los jardines, con suerte, dos veces al año, salvo que haya algún problema por el cual necesiten más visitas. Pero de todas maneras, el Registro ha trabajado en dos puntos: el trabajo en negro de los docentes y el registro de los jardines para que no existan jardines clandestinos. Por eso, son muchos los jardines que se han registrado.



¿Y qué sucede con el trabajo no registrado o en negro?

Con respecto al trabajo en negro lo que sucede es que antes había más docentes no registrados en las instituciones, y ahora, con la supervisión, no hay tanto negro total, pero sí sigue habiendo negro parcial, que es esto de trabajar 6 horas y que por recibo figuren 3, o trabajan 8 y por recibo figuran 4 horas.

Es decir, es una regularización parcial...

Exactamente, todavía falta. También *tenemos que lograr que los docentes tomen conciencia del problema que implica el aceptar trabajar horas en negro, por mínimas que sean;* que por esas horas que están en negro no tienen aportes jubilatorios ni a la obra social ni ART que los cubra ante cualquier accidente. Y además, los propietarios lo hacen para no pagar más aportes no para favorecer al docente. No seamos ingenuos: no lo hacen pensando en beneficiar al docente.

La Asignación Universal por Hijo trae aparejado que haya más demanda de jardines en la Ciudad?

Creo que la mayor demanda de jardines la tiene el sector de gestión estatal por la falta de ofertas para el nivel, tanto en maternal como en jardín. La gestión privada tiene una buena oferta en cuanto a cantidad, se podría decir, casi en toda la Ciudad, pero considero que habría que profundizar en lo que respecta a la calidad. No siempre cantidad implica calidad. También a nuestros niños de la primera infancia tenemos, como sociedad, el deber de ofrecerles la mejor educación y si de eso se desprende que queden sólo las mejores instituciones, así debería ser.

Profesionales y trabajadores

Desde su experiencia recibiendo a los docentes que se acercan al SADOP y también de su experiencia como docente del nivel, ¿qué puede decir sobre el vínculo de los padres con los docentes en el jardín?

Es difícil. En general cuesta que los padres acompañen, y aquellos padres que acompañan, quieren intervenir de una manera que no les compete. También creo que les falta, no sólo a los padres sino a la sociedad en general, tomar como tal al docente del nivel inicial -tanto al que está a cargo de niños de 45 días como al que tiene chicos de 5 años- y ver la veta pedagógica que tiene esto. Y a veces cuesta que los padres participen, es esta cosa de dejar al nene, y mientras que el nene esté limpito, no se lastime, coma y se divierta, es suficiente; pero no solamente es eso, es algo mucho más profundo.

Esto se relaciona con la profesionalización del docente de ese nivel...

Claro, no podemos pedir como docentes que el resto de la sociedad jerarquice nuestro rol si nosotros no nos sentimos importantes y jerarquizamos nosotros nuestro rol en primera instancia. Creo que *es importante sentirse profesional, hacer valer lo que uno estudió y lo que uno sabe, y sentirse trabajador*. Uno, como docente, tiene que empezar haciendo valer lo que es para después poder exigirle al resto que lo haga.

Claro, porque a veces el mismo docente se desvaloriza a sí mismo...

Sí, totalmente. Y si encima tiene directivos que no valoran lo que hace, es peor todavía.

Todo esto se contraponen con que hay distintos indicadores externos, como la Ley de Educación Nacional y la Asignación Universal por Hijo, que hacen a una valorización del nivel...

Sí, por suerte creo que en la última década el nivel sufrió muchos cambios importantes, pero todavía falta. Hay un largo camino por recorrer y es responsabilidad de todos. De todas maneras, creo que es importante recalcar que el nivel inicial, en la Ley de Educación Na-

cional, quedó configurado como una unidad pedagógica que abarca desde los 45 días a los 5 años, dividido en dos ciclos: jardín maternal y jardín de infantes.

Esto implica un cambio en la manera de ver a los chicos, ¿no?, de salir de la cosa más contenedora a que el chico aprenda, que tenga una pertinencia pedagógica...

El chico ya no es aquel que uno deposita en un lugar 8 horas. Yo siempre recuerdo y hago alusión a un dibujo muy conocido de Tonucci de un perchero con niñitos colgando del mismo, y gracias a Dios esto está bastante lejano en la generalidad, aunque puede existir algún jardín que todavía tenga esa concepción. El chico ya es visto como sujeto de derecho a todo: a opinar, a que le pregunten qué le parece tal o cual cosa, a que le presten atención... Sujeto de derecho implica derecho a la educación desde los 45 días. *Cada cosa que hacemos en el nivel con un nene de dos meses es educativa.*

¿Le parece que ahora hay más ofertas de formación docente que colaboran en la profesionalización del nivel?

Sí, creo que fue un avance el haber aumentado el tiempo del profesorado, porque la formación docente en general creo que necesitaba eso, que es profundizar un poco más en el nivel. Además, la capacitación del docente debería ser permanente, pero lo que sucede es que estamos hablando en muchos casos de docentes que trabajan de 6 a 8 horas y se hace muy complicado, a lo que se suman otras exigencias de los jardines. La capacitación en servicio es fundamental.

Como las reuniones con los padres...

Exactamente, reuniones de personal, de padres, tenemos que el día de la familia, la fiesta de fin de año y muchos de estos días implican también un fin de semana. Bueno, son esas concesiones que los docentes también hacemos porque nos gusta, porque disfrutamos de estar con los chicos; pero eso no quiere decir que debemos dejar que pasen por arriba nuestros derechos.

Entrevista grupal a docentes de Nivel Inicial

Para la producción de esta publicación, SADOP Ciudad de Buenos Aires realizó una entrevista grupal -una técnica de investigación social de tipo cualitativo denominada grupos focales- con el objeto de registrar y analizar las percepciones de los docentes de Nivel Inicial sobre los distintos aspectos de su tarea. En la redacción de la entrevista se buscó reproducir textualmente las intervenciones de las entrevistadas, las cuales fueron ordenadas temáticamente con la intención de abarcar la compleja problemática laboral del nivel.



La vocación y la formación docente

La elección por la profesión de docente de nivel Inicial tiene un significado fuertemente vocacional para las maestras, y esa carga se manifiesta, en algunos casos como una búsqueda intensa sobre su desarrollo laboral, y en otros casos obedece a una identificación con el rol de maestra desde temprana edad. En ese último caso, tiene un peso significativo el ejemplo: hay quienes citan a familiares cercanos, como una hermana, o a las propias maestras que tuvieron cuando ellas hicieron el Jardín de Infantes. De todos modos, aparece una identificación fuerte con el hecho de ser maestra de nivel Inicial, y para la formación de esa identidad tiene un peso importante la elección por esa vocación. Citando a una de las docentes entrevistadas podemos ver claramente esta vivencia:

Realmente puedo decir que ahora sí soy una docente por elección; o sea, que sigo trabajando en esto por elección y no porque no me queda otra.

Gabriela Priotti

En cuanto al trayecto de formación, las docentes del nivel reconocen que la misma práctica las fue “fogueando” en su profesión, y en ese sentido rescatan como más significativos los últimos años de su carrera, donde la práctica ocupó un lugar preponderante:

Esta última instancia de la carrera sí me hizo aprender muchísimo, quizás no los primeros dos años que son más teóricos, pero este último año y la residencia sí, porque fue muy reflexiva, muy crítica, con todo muy analizado y no porque me haya ido en todo bien.

Karina Braganolo

Y también reconocen la huella que en ellas dejaron sus docentes:

En la residencia me tocaron profesoras muy jugadas en todo sentido, entonces es como que la residencia fue vivida distinta y no calificada y nada más.

Karina Braganolo

Como contrapartida a esta experiencia fuerte en su trayecto de formación, llama la atención la valoración que las mismas docentes hacen de las chicas jóvenes que se están formando como docentes del nivel. En general sostienen que falta compromiso con la tarea:

Yo lo veo en las chicas que trabajan en el jardín, que trabajan en el jardín y cumplen la hora y están mirando el reloj para irse puntuales y no importa todo lo que haya que hacer

Gabriela Priotti

También observan esta actitud en las jóvenes residentes a las cuales les toca acompañar:

Desde hace unos años se ve en muchas esa actitud de “mirá, yo voy a venir a hacer la residencia y yo más de esto no te voy a hacer” y en realidad uno, cuando se mete en la sala, no anda pensando “porque soy maestra de sala no voy a hacer el té o porque soy...” sino hace, resuelve y se queda dentro de la sala con la función que venga en ese momento, resuelve.

Karina Braganolo

De este modo, pareciera existir, desde su percepción, cierto quiebre generacional entre lo que ellas recibieron en su etapa de formación, con una fuerte impronta de sus maestras, y lo que encuentran en las jóvenes residentes de la actualidad. Esta diferencia es atribuida por alguna de ellas a una cuestión más bien cultural:

Creo que hoy en día, en los adolescentes de

hoy, el compromiso está como muy allá. Es como que primero estoy yo y lo que tengo ganas de hacer y lo que me pasa y después es el compromiso con el lugar en donde estoy, cuando creo que tiene que ser mutuo.

Gabriela Priotti

En ese sentido, la compañía hacia la residente es la solución elegida para este tipo de problemas generados por la falta de experiencia y de compromiso con la tarea docente en el Jardín:

Estar, acompañarla y no quitarle el lugar, no quitarle la clase, sino darle el cierre de esa clase. Otro día se verá cómo se vuelve a plantear.

Karina Braganolo

A la vez, la compañía del otro parece habilitar una instancia de corrección que tiene lugar en un marco de confianza:

Desde mi experiencia me sirvió mucho abrirme a escuchar a mis otros colegas, que me iban enseñando en la tarea, en lo diario y dejarme enseñar.

Karina Braganolo

Por otra parte, en el discurso de las docentes aparecen consideraciones sobre la calidad de la formación que recibieron, puntualmente en cuanto al modo en que sus profesores las formaron a ellas y el funcionamiento institucional de los profesorados.

Una primera cuestión a destacar es la percepción de cierta desarticulación del trayecto formativo:

Yo quizás lo que veo que pasa en el profesorado, que lamentablemente es lo mismo que pasa en muchas instituciones actuales, que es como que todos estamos fraccionados. Por ejemplo, en el profesorado las materias

son las materias pero no se interrelacionan, no hay una coherencia, cuando en realidad todo se relaciona. Entonces después, cuando tenés que utilizar todo junto, se te queman los papeles y es lógico.

Gabriela Priotti

En la misma línea, aparece el calificativo de “secundarización” del profesorado:

Yo hice un profesorado muy secundarizado, donde íbamos a clase todos los días, se tomaba lista y eran 4 horas donde la profesora que venía hablaba con la que seguía...

Gabriela Priotti

Luego, si bien como se veía antes hay un reconocimiento sobre la impronta que dejaron

sus profesores, aparece también una crítica muy fuerte vinculada al ejercicio profesional de los docentes que dan clases en el nivel, ya que allí muy pocas veces se encuentran profesores que realmente hayan tenido experiencia de trabajo en el nivel:

Por ejemplo, la que te enseña de leyes es abogada y no tiene nada que ver con la docencia. Igual está bueno, porque tenés que saber todo. El tema es poder darle las herramientas, como profesora de prácticas, de unir todo eso y ahí está el acompañamiento del cual a veces carecen las chicas.

Gabriela Priotti

Otro aspecto en relación con la formación docente es la percepción que tienen las

maestras sobre la necesidad de actualizar sus conocimientos en forma constante. En ese sentido, no sólo aparece, en la percepción de las docentes del nivel, la necesidad de capacitarse en forma continua, sino que reconocen que no se pueden buscar “recetas” que se pueden aplicar a cualquier situación:

Esto lo aprendí con uno de los profesores de la facultad que decía “chicas, no es ir a buscar lo novedoso ni tampoco es ir a buscar una receta, porque si te dan una receta no sirve”. Aparte es muy limitado si te llevás una receta, porque te sirve para eso y nada más.

Gabriela Priotti

En la misma línea, aparece también el problema de la falta de integración de la capacitación recibida con el trabajo cotidiano en la sala:

Creo que (lo que falta) un poco es integrar contenidos, integrar formación.

María Eugenia Ferrari

Al mismo tiempo, se percibe una exigencia a nivel institucional para que las docentes se capaciten en temáticas complejas como la Educación Sexual, aunque también aparece como un problema la cuestión del costo de los cursos, de los cuales muchas veces la institución no se hace cargo:

Yo al menos veo más pedidos desde la dirección, pedidos de movimiento, de capacitación, de sacudir a los docente y decirles “vamos, capacítense porque esto no es fácil”, que docentes preocupados por enfrentar esto

Karina Braganolo



El acompañamiento de las familias y la valoración del rol

Uno de los temas más críticos con respecto a la percepción que las docentes del nivel Inicial tienen sobre su tarea cotidiana es el conflictivo vínculo con las familias de los niños. De acuerdo con las opiniones de las docentes, esta relación pareciera estar en una continua construcción, lo cual requiere de estar bien paradas para afrontar infinidad de situaciones, que se traducen en una tensión constante:

Somos como la milanesa del sándwich. O sea, estás es el medio. Estás entre los directivos, los padres (que es lo más difícil) y después en el medio tenés a tus compañeras

Gabriela Priotti

Por otro lado, se ve una falta de acompañamiento de las familias, las cuales delegan en forma desproporcionada en la maestra la responsabilidad del cuidado y la educación de sus hijos:

Los padres son exigentes, pero están como que dejan a los chicos y... Es más, si nosotros les pedimos colaboración o alguna consulta nos dicen “no, porque tengo que trabajar”. En algunos casos hay que insistir varias veces.

María Eugenia Ferrari

Esto produce una sobrecarga en el trabajo de las maestras, quienes asumen roles muy demandantes:

En mi caso yo soy muy madraza de mis alumnos y me hago mucho problema por todo y yo insisto y recurro a la directora. Ella me escucha y me dice “bueno, vamos a citar a la madre” y ya llega un punto que tengo que desistir de la situación, porque no tengo respuesta del padre.

María Eugenia Ferrari



Esta situación llega a su extremo cuando, desde la percepción de las docentes, se siente que ellas también son maestras de los padres:

Yo creo que llegamos a un punto en donde nos encontramos en esta posición de que a veces somos también maestras de los papás y ahí es donde se desvirtúa un poco, porque no debemos pero tenemos.

Karina Braganolo

Incluso en las situaciones que están previstas a nivel institucional para que se produzca este encuentro, aparece la falta de participación de las familias:

A mí me encantaría, por ejemplo, en la primera reunión de padres, que es donde vas a conocer a la maestra, el lugar, que hubiera más preguntas, más interés para ver qué... y no, es todo silencio.

María Eugenia Ferrari

En cambio, aparece una demanda de los padres hacia las docentes en cuestiones poco relevantes o que conllevan una imagen distorsionada de su rol:

A mí me pasó una vez que una mamá me dijo “¡nunca una tarjetita!, a mí el boludismo me encanta”. Entonces le dije “cambiá de institución porque yo no estudié para eso” y la directora me dijo “pero no le vas a poner...” y le respondí “no”.

Gabriela Priotti

En medio de este panorama, vale destacar la valoración que las docentes del nivel tienen sobre su rol en cuanto a “detectar” situaciones en los niños, que con la intervención adecuada se pueden revertir:

Yo creo que lo que uno detecta... Yo estoy con bebés, porque tengo niños de 45 días a un año, y se ven claramente un montón de cosas que si se detectan a tiempo se podrían reparar, no sé si llamarlo “el daño” o lo que fuera a futuro, tempranamente. O sea, la visión nuestra es importantísima.

María Eugenia Ferrari

O sea, nosotros hablamos por ellos

Gabriela Priotti

En cuanto a la valoración social del nivel inicial, llama la atención que las docentes piensan que su rol está más valorado que antes, pero que todavía falta mucho, y hay desconocimiento sobre esta cuestión:

Fue un avance muy grande el que dio. Pero aún sigue muy desvalorizado y creo que es que también está en nosotras el poder... Sin ir más lejos, en una reunión social esto de desvalorizar el rol de “la jardinera” y demás, yo sin pelear ni nada le cuento a esta persona que está desvalorizando nuestro rol, de qué se trata. Dejando de lado la tijera, la cartulina y todo le cuento que nos encargamos de otras cosas y bueno, es como que ya está. No es que peleé con nadie, pero le pude contar...

Karina Braganolo



En ese sentido, aparece la necesidad de que ellas mismas valoren su rol: Yo aclaro en la primera reunión de padres que una tarjetita perfecta, hermosa, decorada, divina con 600 horas de hacer puntitos, rayitas y qué sé yo y que diga “buen fin de semana”, yo creo que es lo peor que puede hacer un docente para valorar su rol; porque ahí el papá está diciendo “la maestra está...”. No lo veo... No sé si estoy equivocada, pero es mi teoría. Yo prefiero mandar una buena nota, que ayude a alguna problemática de sala, una problemática actual social o lo que sea y decir “para leer en familia”.

Gabriela Priotti

Como decíamos al principio, la valoración del rol frente a los padres, es una tarea que se hace necesario actualizar en forma constante:

Yo siento que tenemos, con los papás de ahora, como la necesidad de revalorizar el rol continuamente. Por ejemplo, eso de “se perdió el buzo” y me exigís que te lo encuentre. Bueno, no... No es que sos mala y no te lo voy a buscar. Si hay normas y pautas que se tienen que cumplir para una mayor organización y nadie las está cumpliendo y esto hace que el buzo se haya perdido porque no tiene nombre y porque no es el del color y... Bueno, listo.

Karina Braganolo

Pero esto demanda una postura exigente para los docentes, que no siempre están en condiciones de asumir:

Implica fuerza y no todos los momentos de la vida de uno hacen que estés bien parada ante determinadas situaciones cotidianas, que se dan cada dos minutos.

Karina Braganolo

Sin embargo, para las docentes, la valoración de su rol también empieza por el nivel jerárquico, y antes, por el gobierno:

Si el gobierno no tiene una mirada hacia el docente donde le va a dar la jerarquía que necesita, ¿cómo se la va a dar el director, el que se puso una institución educativa, si es para que le dé dinero? Él tiene que vivir de eso y está bien, porque yo lo veo perfecto. Entonces, si vos me decís de dónde parte la jerarquización del rol docente, parte del gobierno y me parece que en el gobierno algo falla con respecto a esto. Creo que de ahí es de donde tiene que partir la diferencia y desde ahí va a surgir para abajo todo.

Gabriela Priotti

El cambio de mirada sobre los niños

Un aspecto importante a analizar es en cuanto al rol del docente del nivel Inicial que tiene que ver con el cambio en la percepción de estas docentes sobre el modo en que se mira a los niños. Todas ellas coinciden en que tanto a nivel institucional como en las prácticas concretas en la sala, al niño –sobre todo en Maternal– se lo ve de otro modo:

Yo lo que veo es que cambió la postura. Antes la maestra, sea de lactante, deambuladores o sala de dos, era la maestra mamá y ahora es la maestra docente, que es diferente; o sea, el compromiso del docente, que no quiere decir que no haya... ¿Qué pasa con el compromiso docente? Sobre todo es sólo vincular; o sea, si no existe el vínculo y no se trabaja sobre el vínculo de apego, sobre un apego seguro, no puedo pretender enseñar nada.

Gabriela Priotti

Yo en el transcurso de los años vi un cambio evolutivo muy grande, y tuve que cambiar mi postura y todo lo que planificaba antes para meses posteriores, ahora es antes. Lo que yo veo es que los chicos no duermen ahora, no tienen el hábito de dormir. Duermen media horita y ya están despiertos, porque es tanta la estimulación que tienen en la casa y el papá lo lleva acá y lo lleva allá y están tan ávidos de cosas, de estímulos, que es como que lo que se enseñaba antes no alcanza, ahora es probar constantemente que el bebé puede más.

María Eugenia Ferrari

Estos cambios, además, se reflejan en las conductas de los niños y también de los padres, cambios que no son siempre positivos: Y hay un cambio también en la mirada del



adulto con respecto al chico, ya sea desde el docente como desde la familia también, desde los valores. Esto que vos decís que cambian en lo evolutivo o que enroscan o no enroscan más tarde o más temprano, en los más grandecitos por ahí se ve en la forma de contestar, en la forma de hablar, de dirigirse o de querer decir algo y el reemplazo muchas veces del golpe cuando puede hablar perfectamente. Entonces, claro, todo lo que es más rápido y más sencillo en esta sociedad vale más, porque “tomá y callate”, que es más rápido y efectivo, o el estate quieto con un golpe, que sentarse a hablar y explicarle.

Karina Braganolo

Íntimamente relacionado con este punto, aparece en las entrevistas una relación directa con los límites:

La actitud del papá de preguntarle a su hijo: “¿querés entrar al jardín?”. Si vos querés traerlo al jardín todos los días, lo traés! No le preguntás. Esa respuesta no la tiene que dar el chico y hay que poder decirle en el momento al papá “no, esa elección no, el nene entra”. Y si llora debemos decirle “ya vamos

a ver” y nos encargamos. Pero, este tipo de decisiones que se le está dando un a nene de 4 ó 5 años lo llena de ansiedad y ¿qué hace?. Si un adulto no sabe qué hacer con el chico, imaginate lo que es para un chico de 5 años tener que decidir si tiene ganas de ir a la escuela, cuando un montón de veces no quiere levantarse temprano.

Karina Braganolo

Y vinculada con los límites, aparece la necesidad de educar en valores, tanto a los niños como a sus padres:

Así como aparece en mi carrera la necesidad absoluta de tener que salir a capacitarme en educación sexual, me pasa con esto, con el tema de... no de los límites en realidad, sino con el tema de los valores. Hice un curso sobre los valores, para ver cómo los sostenemos, primero los levantamos un poquito y después los sostenemos y acompañamos, porque son papás y chicos. Entonces, esa actitud del chico cuando me contesta de determinada manera me preocupa y tengo que ir mucho más atrás para poder darle una explicación y ayudar a encaminarlos.

Karina Braganolo

Las condiciones laborales en el nivel Inicial

Otro capítulo que muestra las aristas más críticas de la problemática docente tiene que ver con las condiciones de trabajo. En ese sentido, un primer reclamo que aparece en las docentes es la falta de reconocimiento de su trabajo:

Yo lo que siento que no hay personal en cuanto a funcionario que entienda, que esté dentro de una escuela y que viva el día a día en una escuela, que visite la escuela y que se de cuenta de las necesidades; porque después la gente opina y puede decir un montón de cosas que nada tienen que ver con la realidad. Dicen “de qué se quejan que ganan poco” y entonces ya está, pasaron a ser como los piqueteros.

Karina Braganolo

En ese sentido, una percepción fuerte es que no se reconoce todo el tiempo “extra” que demanda la tarea en el nivel, lo que ellas denominan “trabajo ciego”:

Yo estoy tres horas pero nadie entiende el trabajo ciego que tenemos y en primaria ni hablar. Pero, en los primeros niveles el trabajo ciego que hay es de muchas horas. Es de muchas horas.

María Eugenia Ferrari

Y a veces te cuestionan eso de “y si vos salís a las 12” y yo digo “no, a las 12 termino” y si pasó que a las doce menos cinco un nene se lastimó, vos no te vas a ir y dejar al nene con la cabeza abierta. Entonces nuestro trabajo, como el de los médicos, tiene un compromiso extra que jamás se va a reconocer y no tiene reclamo ninguno todavía, porque el reclamo cuando se hace es sobre un sueldo digno, que me parece bárbaro porque no coincide. Para que el sueldo del docente sea

digno, se tendría que revisar la tarea del docente y tendría que reverse el desgaste psicofísico, con todo.

Karina Braganolo

Íntimamente vinculado con el reconocimiento de las horas de trabajo aparecen las reivindicaciones salariales y las diferencias entre los sistemas de gestión estatal y privado, e incluso con otras profesiones:

Para mí no tiene relación el sueldo actual con el compromiso de todo el trabajo de maestra haciéndose cargo de una sala.

Karina Braganolo

El mío es un jardín privado no incorporado a la enseñanza oficial y yo no hago paro y cobro menos que un docente del Gobierno de la Ciudad y esa diferenciación tan grande entre privados incorporados y no incorporados es muy injusta, la antigüedad no es la misma, el salario no es el mismo... Pero el trabajo SI es el mismo.

María Eugenia Ferrari

Desde una mirada social tiene un trasfondo bastante fuerte esto de que el docente siga cobrando “nada” o algo que no tiene relación con su trabajo, mientras que los otros sueldos sí se acomodan, se reajustan sin ningún inconveniente, menos el de los docentes y de los médicos.

Karina Braganolo

Por otra parte, aparece la contraposición entre la percepción del jardín como una empresa que persigue el rédito económico, y la intervención del sindicato, que con su sola mención contribuye a que las demandas sean escuchadas:

Yo veo que el discurso no se acompaña de los hechos, porque te dicen “te valoro, todo bárbaro, genial”, pero a la hora de pagar... Es un negocio que tiene que dejarle..., o sea, es un negocio educativo y no deja de ser eso y ahí se ve. Y nosotros hemos solucionado todos nuestros problemas desde que nombramos delegados y se nombró la palabra sindicato.

Gabriela Priotti

La situación generada en los jardines por los paros parece poner en evidencia problemáticas que se vienen dando desde hace mucho tiempo y sobre las cuales, hasta el momento en que se toma la medida de fuerza, no ha habido posibilidades de dialogar. En ese sentido, las docentes hablan de la necesidad de estar informadas siempre acerca de la naturaleza del paro, como para poder explicarle a los directivos y a los propios padres las razones del reclamo:

Primero y principal si yo estoy informada de ese paro, porque es real también que en un montón de paros yo no conozco el motivo y si bien sé que es más de lo mismo, no me llega la información exacta de qué se trata y entonces obviamente hacer paro por hacer, no lo hago. Pero las veces que los he hecho convencida un cien por cien, no he ido a preguntar a mis colegas si ellas hacen paro y entonces yo lo hago. Yo eso no lo hago, aunque estaría bárbaro si todos lo hiciéramos, porque sería más efectivo. Y con respecto a los papás cuando preguntan, si se les da la explicación y se les dice que no es en contra del colegio, sino que es contra estos motivos claros y concisos, conocidos y que además está a la vista que son justificados, se quedan como tranquilos.

Karina Braganolo



Pero no siempre esta situación se da, ya que muchas veces la presión de los empleadores inhibe a las docentes cuando piensan en adherir a la medida de fuerza:

Nosotros la única vez que adherimos a un paro fue por la muerte de un colega y al otro día hubo reunión de personal fuera de horario, donde cada uno tenía que explicar por qué. No sabés todo lo que hubo detrás. Lo primero que dijeron fue “¿y ahora qué va a pasar con los paros?, yo no voy a permitir un paro en el jardín”.

Gabriela Priotti

Para terminar, se le preguntó a las docentes cómo sería para ellas el “jardín ideal”. Llama la atención que en sus respuestas aparece nuevamente la necesidad del trabajo en equipo y la capacitación:

Soñado sería que la docente tuviera un equipo detrás que la apoye de psicopedagogos, que le den una capacitación cuando la ne-

cesite. Es decir, nosotros, pese a los años, también nos llenamos de dudas.

Karina Braganolo

En la misma línea, surge también un reclamo concreto hacia la conducción, que es la responsable de esa articulación mencionada y la que debe escuchar y encauzar los planteos de los docentes desde su lugar específico de trabajo: **El equipo de conducción, la cabeza de la institución es fundamental, más que lo que el docente o más que lo que el profesional pueda o no hacer; porque en realidad esa conducción va a llevar a que esto se vaya marcando y mejorando o no, empeorando. Y que esté abierta la conducción también hace que esto se desencadene de una manera mejor. Yo vivo la tarea a diario muy a gusto, pero no callada. Digamos que las cosas sobre las que tengo fundamento y que creo que son así las planteo, con mucho respeto siempre, en los lugares indicados, en los momen-**

tos indicados y no con líos, ubicándome en tiempo y espacio, pero sí exijo respuestas.

Karina Braganolo

Finalmente, otra de las características de ese jardín ideal sería algo tan básico como una mirada comprensiva hacia las docentes que atienda a sus necesidades:

Creo que hay algo muy básico que es ver al otro (y cuando hablo de ver al otro, hablo de la parte de dirección y del docente) sólo como una persona, una persona que se puede enfermar, una persona que puede tener la necesidad de ir a un acto escolar de su hijo y que tiene... que sé yo, una mamá enferma, o que tiene un hijo enfermo; es decir, que le pasan cosas como le pasan a todo el mundo y que tiene el derecho de elegir de adherir o no a un paro, por ejemplo, porque hoy cuando hablamos de eso en la institución todo bien pero... no, no tenés decisión sobre eso.

Gabriela Priotti

Antecedentes históricos del nivel inicial en la República Argentina

Por **Silvina Cid** y **Analia Bianchini**

En este recorrido que haremos de la historia del Nivel Inicial Argentino nos encontraremos con los hechos más significativos de la historiografía a nivel nacional del mismo, de las que derivarán algunas implicancias políticas y pedagógicas.

Podríamos decir que el nivel cobra vida con la intervención de Domingo Faustino Sarmiento, pero para hacer justicia a su historia, si nos remitimos a los antecedentes más primarios, nos encontramos con los primeros cuidados hacia la infancia ya en época del virreinato.

Es así como la infancia comenzó a ser cuidada en el espacio público del hoy territorio argentino, en el año 1779, cuando el Virrey Vertiz fundó en la ciudad de Buenos Aires la “Casa de Niños Expósitos”, institución destinada a los niños abandonados que necesitaban asistencia. Luego esta institución, años después, quedó bajo la responsabilidad de las Hermanas de Caridad, por falta

de fondos del virreinato.

En 1822 con la desaparición de la orden religiosa, Bernardino Rivadavia crea la Sociedad de Beneficencia, influenciado por su visita a las escuelas infantiles organizadas por Robert Owen (ver recuadro), en Londres. Por primera vez asoman unos destellos pedagógicos en medio de la atención de los niños menores de seis años que estaba ligada a la caridad y la filantropía.

Es Sarmiento quien propone un primer modelo de institución educativa para la primera infancia, como espacios de homogeneización social, siendo incluso capaces de modificar las pautas culturales de sus familias. La estructuración del sistema de instrucción pública centralizado estatal -SIPCE - se originó en el marco de un orden conservador cuya meta era la homogeneización, la centralización y el disciplinamiento de la sociedad.

Es en esta matriz fundacional del Nivel donde podemos encontrar respuestas a

muchos de los supuestos que organizan las prácticas a lo largo de la historia.

Así podría decirse que el nivel inicial empezó en Argentina en 1870, cuando Sarmiento llegó de Estados Unidos con las “65 valientes”, maestras de jardín de infantes y primaria que convocó para él en Estados Unidos la esposa de Horacio Mann. A fines del siglo XIX, estas pioneras abrieron los primeros jardines en Paraná, Entre Ríos.

Acorde a su proyecto de “civilización”. La intención inicial de Sarmiento, e incluso de los legisladores que crearon los primeros jardines en la década del '20 en Buenos Aires, era que estuvieran destinados a los hijos de familias obreras, ya que las clases medias y altas disponían de recursos para criar a sus hijos en casa hasta entrar a la escuela primaria. Pero esto no fue lo que pasó. Muy rápido, los chiquitos de clases sociales más bajas quedaron relegados.

En febrero de 1870, Juana Manso fundó el primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires, en el que introdujo el método froebeliano (ver recuadro). Esta mujer de fuertes convicciones, planteó a sus contemporáneos la importancia de los jardines de infantes, de la educación mixta, del aprendizaje placentero y el recreo; vinculando los orígenes del Nivel con la creatividad y la educación artística.

Vale destacar la influencia de estos “pedagogos” de la escuela Nueva, también conocida como Escuela Activa, que influyeron a través de distintos aportes en la vida de la constitución de nuestro Nivel Inicial. La misma es un movimiento pedagógico de finales del siglo XIX. Este movimiento critica la escuela tradicional de entonces. Criticaba el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización (contraria a la construcción o la significatividad), la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro. Proponía a un alumnado activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como niño.

Robert Owen (1771-1858)

Owen afirmaba su creencia en la importancia suprema de la educación, desde el nacimiento hasta la vejez. Creía en el hombre, como ser racional que podía mejorarse a sí mismo.

Ya a principios del siglo XIX consideraba la etapa de los 0 a 5 años como la primera de las edades para la formación y educación. Tuvo escuelas para niños desde 2 años y el niño era el centro del proceso educativo.

Consideraba la desigualdad de las oportunidades educativas como una de las 18 causas responsables de los males de la sociedad.

Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1993

Esta mujer, por lo provocadora y revolucionaria para su época, sufrió persecuciones de todo tipo. Sin embargo recibía el apoyo incondicional de Sarmiento.

En 1884, se sancionó la Ley de Educación Común N° 1420, inspirada en el proyecto educativo de la “generación del ‘80”, en la que se incorporó al Jardín de Infantes al sistema educativo argentino.

El Estado nacional impulsó así la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales.

Producto de un estado moderno, que considera a la educación como el instrumento más eficaz del cambio social, es que en 1886, comenzó la formación de profesoras para el Nivel, a partir de un curso para maestras especializadas en kindergarten a cargo de Sara Chamberlain de Eccleston (venida de EEUU por mediación de Sarmiento), pero dentro del marco de la formación Normal. La mayoría de las egresadas regresaron a sus provincias de origen para instalar en ellas los primeros jardines.

En 1897, comenzó a funcionar en la Capital Federal la “Escuela Especial de Profesorado en Kindergarten” con la dirección de Sara Eccleston.

Así la diferenciación en la formación de los docentes que trabajan en el jardín de infantes es constitutiva del Nivel y su sustento convertido en bastión de lucha en los distintos períodos históricos.

Pero ya en los albores del siglo XX encuentran al Nivel en la disputa por su supervivencia. En distintos ámbitos el jardín de infantes era cuestionado, ya no sólo por su pertinencia sino también por su carácter nocivo para los más pequeños. Fue Leopoldo Lugones, quien trabajó para convencer a directores de escuelas normales y hasta al Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González, de lo poco eficaz y perjudicial

que podía resultar que los niños iniciaran la escolaridad antes de los siete años; al mismo tiempo que resultaba excesivamente costoso. Estas conclusiones tienen su correlato en la falta de crecimiento del Nivel, llegándose incluso a cerrar muchos de los jardines de infantes de la época.

Es así como en 1905 Leopoldo Lugones cierra y convierte el profesorado en escuela normal para maestros y no reabrirá hasta 1935. Mientras tanto, las maestras normales se hicieron cargo de la educación inicial. Por este motivo fue una época sin un rumbo pedagógico definido, donde a los jardines de infantes se sumaron guarderías, salas cuna, jardines maternos y escuelas infantiles (hasta ese momento la educación inicial no empezaba antes de los 4 o 5 años) como respuesta a la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar.

Una mención especial merece el lugar de la mujer en esta profesión.

Diferente al resto de América latina, donde la profesión docente nació masculina y después se feminizó, en Argentina desde siempre las maestras del nivel inicial fueron mujeres.

El discurso hegemónico apoyó la formación de mujeres-educadoras.

La mujer en el mundo laboral a través de la docencia fue cuestionada en una sociedad católica y patriarcal. El rol que se asignaba a la mujer estaba reservado a la vida doméstica. Sin embargo, el proyecto político liberal ideado por Sarmiento, Alberdi y Mitre encontraba en la mujer una continuidad del orden doméstico capaz de educar a los futuros ciudadanos.

Es aquí donde una mención especial merece “La Maestra de La Patria”, Rosario Vera Peñalozza, que en 1912 alertaba acerca de las consideraciones despectivas que recibían los normalistas. Educadora riojana que dedicó su vida a la enseñanza y fundó

Federico Froebel (1782-1852)

Es conocido como el teórico de la educación infantil. También es el creador de una doctrina pedagógica concebida dentro de los límites del idealismo. Doctrina que considera la educación de la infancia, como punto de partida de la educación total humana.

Froebel afirma que la creatividad posee un valor intrínseco en relación con el desarrollo personal del niño. En sus escuelas consigue sus objetivos estimulando el impulso del niño hacia la actividad, la investigación y el trabajo creativo. Es una institución donde los niños se instruyen y educan a sí mismos y en la que se desarrollan e integran todas sus capacidades a través del juego, con una actividad creadora propia y una instrucción propia espontánea.

La denominación “Kindergarten” la pensó Froebel aludiendo al cuidado que el maestro debía brindar a los niños pequeños: “cuidarlos como el jardinero cuida el crecimiento de las flores de su jardín”.

<http://alpha.rec.uabc.mx/matdidac3/PE/UNIDAD%204/Federico%20Froebel.html>

el primer Jardín de infantes argentino, que le valió que en memoria a la fecha de su fallecimiento, un 28 de Mayo, se celebre el día de los Jardines del Infantes en todo el país.

Creada la Asociación Pro Difusión de Jardines de Infantes, a principios de siglo XX, Rosario Vera Peñalozza se dedicó al estudio profundo de los materiales didácticos froebelianos y montessorianos (ver recuadro) y los adoptó a la realidad educativa argentina, con posibilidad de utilizarlos creativamente.

Continuando, en las primeras décadas del siglo XX, la evolución cuantitativa de las instituciones preescolares era lenta, y estaba dirigida a sectores sociales altos, en oposición al ideal homogenizador que pretendía Sarmiento. Comenzaron a crearse los “Jardines de Infantes Modelos”¹.

Desde comienzos del siglo, se puede decir también que el aspecto sanitario estuvo ligado a la educación preescolar.

En la segunda década del siglo XX, con el advenimiento del gobierno de Yrigoyen llegaron las influencias más sistemáticas de la renovación pedagógica llamada Escuela Nueva², nacida a fines del siglo XIX y de la que el nivel ya tenía influencias. Por ese entonces, el jardín de infantes se encontraba ante el

reto de la inclusión de los niños provenientes de los sectores más empobrecidos.

La etapa del primer gobierno peronista es la del resurgimiento, valoración y consolidación de los jardines de infantes y maternales, la promoción y el cuidado de la salud de los chicos, y el afianzamiento de la formación de maestras.

La síntesis de la misión del Nivel se vislumbró a mediados del siglo cuando comenzó

su expansión cuantitativa y, por lo tanto, su democratización. Ejemplo de ello fue la sanción de Leyes Provinciales de Educación Preescolar, que representaron un destacado aporte legal a la educación inicial, de vanguardia para la época. Las leyes acentuaron la concepción pedagógica del Nivel y la necesidad de su universalización, ya que se declaró la “obligatoriedad y gratuidad para párvulos”.

Por ejemplo la Ley Simini, de 1946, planteó la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco años y organizó la Rama Inicial de la Provincia de Buenos Aires.

De esta manera, el Nivel fue jerarquizado y comenzó a conformar su identidad en suelo bonaerense. Lamentablemente en 1951 la ley Simini fue derogada y reemplazada por la Ley 5.650, que definía la educación preescolar como optativa (por una disputa familia estado, que se estaba dando en torno a la responsabilidad de la educación de los niños más pequeños), generándose un importante retroceso.

En la década del '60, se pusieron en práctica las ideas de la Escuela Nueva, a través de la “pedagogía del desarrollo”, en la cual se impulsa a que el niño aprenda a través de la experiencia, contemplando el plano intelectual, el físico y el afectivo social. A partir de aquí, aparece la idea de “experiencia directa”, que estaría asociada al juego-trabajo, considerado un medio básico de aprendizaje.

Los años '70 encontraron al Nivel en una fuerte etapa de experimentación. Se replanteó la extensión de la educación inicial para los más pequeños, que ya había sido contemplada en los planes sociales y educativos de

María Montessori (1870/1952)

Para Montessori, la educación debe inspirarse en la naturaleza y las leyes del desarrollo del niño, cuidadosamente observadas y liberándose de toda preocupación metafísica, de toda traba de tradición o hábito.

Propone corregir y perfeccionar sustancialmente los métodos de educación de la infancia normal incorporando las conquistas de la pedagogía de los deficientes mentales.

La pedagogía montessoriana ha destacado mucho el clima y el ambiente escolar. De hecho, en él fundamenta toda su construcción pedagógica. Con base en esto considera que en la medida en que se proporcione al niño el material necesario, ordenado y organizado para la formación de su espíritu, el ambiente educativo constituirá un poderoso factor de equilibrio y desarrollo. Elaboró una pedagogía científica: partiendo de la observación y del método científico. Así elabora sus materiales y su filosofía.

En ella sostiene que es preciso que el medio le esté proporcionando, desde el punto de vista cuantitativo, el mobiliario, los útiles, los objetos de observación para que los medios de trabajo correspondan a sus dimensiones físicas y a sus fuerzas y sean tan perfectamente propias, que pueda fácilmente alcanzarlos, moverse entre ellos y utilizarlos.

También que el interés dominante de esa edad se dirige precisamente hacia el mundo exterior, las cosas sensibles y las actividades que pueden ejercer en las cosas o por medio de ellas. Así debe construir su pequeño mundo, probar y madurar sus fuerzas y su capacidad de acción.

Sostiene que el adulto sólo puede ofrecer al niño los medios necesarios y enseñarle a usarlos y que él debe desarrollarse por sí mismo. El desarrollo es personal y nadie lo puede hacer por otro. Autodesarrollo. “Ayúdame a hacerlo por mí mismo.” Y que la educación debe iniciarse desde el nacimiento. Desarrolla las Comunidades Infantiles como propuesta para sustituir las guarderías. Conoció y adhirió a los trabajos de Johann Pestalozzi (1746- 1827), pedagogo suizo. Pestalozzi hacía énfasis en la preparación del maestro, que primero debe lograr un cambio en su persona y debe tener amor a su trabajo. También debe haber amor entre el niño y el maestro.

<http://alpha.rec.uabc.mx/matdidac3/PE/UNIDAD%204/Maria%20Montessori.html>

<http://www.salacunayjardinmontessori.cl/web/index.php/historia.html>

¹ Ejemplos son, la Escuela Argentina Modelo, en 1918 o el Jardín de Infantes Mitre, en 1939.

² Se caracterizaba por ser respetuosa de las diferencias, de los deseos de los alumnos atentos al aprendizaje en contacto con la naturaleza, capaces de estimular el placer por el aprendizaje, por el arte y la libre expresión. Sus padres fueron: Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel.

1945-1955. Con la sanción en 1973 de la ley nacional que crea un instituto de jardines maternales zonales que es un primer intento de pasar de la “guardería” al “jardín maternal”.

El golpe militar del '76 produce un desmantelamiento del proyecto hegemónico “civilizatorio-estatal” vigente desde el siglo XIX. El nivel inicial había sostenido su crecimiento hasta mediados de la década del '70 momento en que sufre el embate de la política de ajuste y de reestructuración en el marco de prácticas autoritarias y represivas.

Con la vuelta a la democracia en los años '80, se impulsó el debate sobre las bases educativas. En 1984, la Reforma Educativa modificó el sistema educativo y se confeccionaron nuevos lineamientos curriculares, ya que se legitimó nuevamente el lugar del juego en las propuestas educativas de los jardines de in-

fantes, cobrando el nivel nuevo impulso.

En 1993, con la sanción de la Ley Federal el Nivel Inicial es considerado jurídicamente, primer eslabón del sistema educativo argentino, estipulando la obligatoriedad de la sala de 5 años, disponiendo las condiciones para universalizar el Nivel Inicial, en el sentido de entender la universalización como la obligación por parte del Estado, de garantizar la provisión de recursos, propulsar su crecimiento y fortalecer su integridad como institución. Con esta ley por primera vez quedan explicitados los contenidos y definidos los objetivos del nivel a través del los CBC. Sin embargo, no definida la responsabilidad político económico de las salas de cuatro, tres años y jardín maternal, queda delegada la responsabilidad de las creaciones a las posibilidades de cada jurisdicción.

En el año 2005, la Ley 26061 deroga la Ley de Patronato de 1919, dejando atrás un pasado en el que gran parte de la infancia era candidata a ser tutelada por el Estado ante condiciones de “riesgo moral o material”, que estigmatizaba a los niños diferenciando a aquellos dignos de sus derechos de los “menores” excluidos, pobres, con familias peligrosas, que los convertían a ellos también en sujetos peligrosos, merecedores de caridad o de encierro para su protección. **Hoy**

todos son sujetos de derechos, entre ellos a la educación. Esta nueva perspectiva define nuevas obligaciones al estado nacional.

Como consecuencia, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional 26206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo al Nivel Inicial como unan unidad pedagógica que comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Queda, ahora sí, el Nivel jurídicamente organizado.

Hasta aquí parece una historia de héroes del jardín (y algunos antihéroes claro está, como no pueden faltar), que en su época fueron transgresores, protagonistas de luchas, debates, triunfos y derrotas de las que somos herederos. Se trata ante todo de conocer nuestro pasado, y nuestra herencia de saberes que dan sustento a las prácticas de enseñanza, para afirmarlos, para cuestionarlos, con la única intención de habilitar otros nuevos y mejores caminos, donde seamos nosotros los posibles nuevos héroes. Es un desafío no sólo en términos cuantitativos la extensión del nivel, sino también en términos cualitativos, para elevar la calidad pedagógica del mismo, pudiendo hacer alarde de ser punta-pié y contribución en la mejora de calidad de todo el sistema educativo de la Nación, siendo vanguardia como alguna vez supo serlo.

Ovide Decroly (1871/1932)

Introduce los centros de interés como propuesta pedagógica basada en el respeto por el niño y su personalidad con el objetivo de preparar a los niños para vivir en libertad. Se opuso a la disciplina rígida, apostando por crear un ambiente motivador con grupos homogéneos basados en la globalización, la observación de la naturaleza y la escuela activa.

Decroly, al igual que Montessori, comenzó interesándose por los problemas de los débiles mentales. Aplicó el método científico a la investigación de los factores que puedan modificar de forma favorable, la evolución intelectual, afectiva y motriz de los niños que sometía a su observación.

Los amargos recuerdos de su paso por la escuela primaria, dejaron una profunda huella en el ánimo de Decroly, lo que dio origen a que se interesara profundamente por la educación de la infancia de manera integral.

http://es.wikipedia.org/wiki/Ovide_Decroly

Referencias:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-238-2002-06-23.html>

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/historia.htm>

<http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/ZonaEducativa/Revista1/8-9.htm>

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>

Silvina Cid: Profesora de Educación Pre-escolar (Instituto Sagrado Corazón), Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), Maestranda en Psicología Social Comunitaria (Facultad de Psicología, UBA).

Analia Bianchini: Profesora Nacional de Música con Especialización en Educación Musical. Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo (IUNA)

Datos estadísticos sobre el Nivel Inicial

Presentamos a continuación una serie de estadísticas sobre la realidad del Nivel Inicial en el país.

Ministerio de Educación

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Red Federal de Información Educativa

Total País

Año 2008: Educación Común. Nivel Inicial

Unidades Educativas, Alumnos matriculados, Secciones, Cargos Docentes y Horas Cátedra frente a alumnos por sector de gestión. Total País.

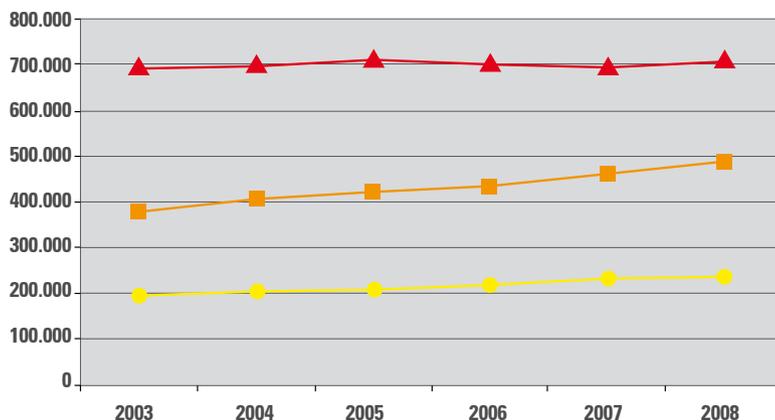
	Total	Sector de Gestión	
		Estatal	Privado
Total Unidades Educativas	17.001	12.789	4.212
Sólo Jardín Maternal	264	159	105
Sólo Jardín de Infantes	14.796	11.725	3.071
Ambos ciclos	1.941	905	1.036
Alumnos matriculados	1.485.899	994.617	491.282
Jardín Maternal	67.141	27.326	39.815
Jardín de Infantes	1.418.758	967.291	451.467
Sala de 3 años	234.644	132.757	101.887
Sala de 4 años	481.929	321.435	160.494
Sala de 5 años	702.185	513.099	189.086
Secciones	65.760	44.879	20.881
Jardín Maternal	4.555	1.885	2.670
Secciones independientes	4.227	1.750	2.477
Secciones Múltiples	328	135	193
Jardín de Infantes	60.639	42.468	18.171
Secciones independientes de sala de 3	8.882	4.722	4.160
Secciones independientes de sala de 4	17.128	11.350	5.778
Secciones independientes de sala de 5	26.644	19.670	6.974
Secciones Múltiples	7.985	6.728	1.259
Secciones Multinivel (1)	2.000	1.985	15
Ambos	566	526	40
Secciones Múltiples	566	526	40
Cargos Docentes	99.475	66.732	32.743
Jardín Maternal	7.199	2.896	4.303
Jardín de Infantes	92.276	63.836	28.440
Horas Cátedra frente a alumnos	65.162	32.145	33.017
Jardín Maternal	942	139	803
Jardín de Infantes	64.220	32.006	32.214

Nota: (1) Secciones de Inicial y Primaria.

Fuente: Relevamiento Anual 2008. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Evolución de la matrícula de nivel Inicial entre 2003 y 2008 por ciclo - Educación Común. Total País.

Años seleccionados.

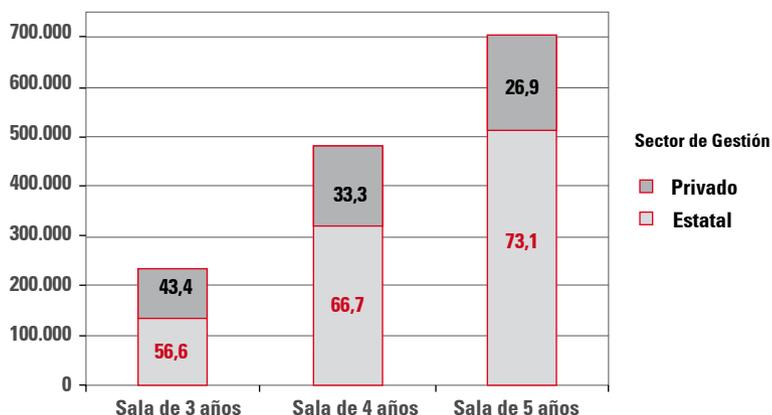


Fuente: Relevamientos Anuales 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008. DiNIECE - REDFIE

La información correspondiente a los establecimientos que no respondieron al Relevamiento Anual ha sido estimada.

En este gráfico puede observarse la evolución de la matrícula de cada ciclo de nivel inicial. Al respecto resalta la diferencia de la matrícula de las distintas salas, siendo significativamente mayor la sala de 5 años. Sin embargo el incremento de la cantidad de estudiantes de las salas de 3 y 4 años es más importante que el que se produjo en la sala de 5 en el período considerado.

Alumnos matriculados Nivel Inicial - Educación Común - por ciclo según sector de gestión. Total País. Año 2008



Fuente: Relevamiento Anual 2008. DiNIECE - REDFIE

El presente gráfico presenta la cantidad de niñas/os escolarizada/os en las diferentes salas de nivel inicial y las proporciones de esta matrícula atendida por los sectores de gestión estatal y privado.

En este sentido puede constatarse que la participación del sector estatal es más fuerte en la sala de 5 años, ciclo obligatorio, y numéricamente más significativo. En cambio en el caso de la matrícula de 3 años, el sector privado tiene mayor participación proporcional para un total de matrícula significativamente menor.

Legislación sobre el Nivel Inicial

Ley 621 del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Sancionada por la Legislatura Porteña el 2 de Agosto de 2001

Decreto Reglamentario 1089/002

Dicha Ley regula la habilitación, el funcionamiento y la supervisión de todas las instituciones privadas de carácter educativo asistencial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que no se encuentran incorporadas a la enseñanza oficial y que están destinadas a la atención integral de niños desde los 45 días hasta los 4 años inclusive.

Entre otras cosas establece las obligaciones de las instituciones, la conformación de las salas y sanciones en el caso de no cumplir con lo que determina la Ley.

Podés encontrar tanto el texto completo de la Ley como su Decreto Reglamentario en nuestro sitio web: www.capital.sadop.net

Ley 26.206 de Educación Nacional

CAPÍTULO II EDUCACIÓN INICIAL

ARTÍCULO 18.

La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

ARTÍCULO 19.

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.

ARTÍCULO 20.

Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo,

afectivo, ético, estético, motor y social.

- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

ARTÍCULO 21.

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de:

- a)** Expandir los servicios de Educación Inicial.
- b)** Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as.
- c)** Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.
- d)** Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.

ARTÍCULO 22.

Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamenta-

les de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

ARTÍCULO 23.

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

- a)** de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.
- b)** de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

ARTÍCULO 24.

La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

- a)** Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.
- b)** En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta

y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.

c) La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las disposiciones reglamentarias, que respondan a las necesidades de los/as niños/as y sus familias.

d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

ARTÍCULO 25.

Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño fue adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas en Noviembre de 1989. En la Argentina el Congreso de la Nación la ratificó en Noviembre de 1990.

Versión de Francesco Tonucci

Artículo 1	Esta Convención se ocupa de los derechos de todos aquellos que todavía no han cumplido los 18 años.
Artículo 2	Todos los Estados deben respetar los derechos del niño, sin distinción de raza, de color, de sexo, de lengua, de religión, de opinión política del niño o de su familia.
Artículo 3	Los intereses del niño deben ser considerados en primer lugar en todas las decisiones que los afecten. El niño tiene el derecho de recibir la protección y las atenciones necesarias para su bienestar.
Artículo 4	Todos los gobiernos que firman una ley para hacer valer los Derechos de los niños deben tomar las medidas necesarias para garantizar que se cumpla.
Artículo 5	Son los padres o quienes los sustituyen los que deben hacerse cargo del niño.
Artículo 6	1. El niño tiene derecho a la vida. 2. El niño tiene el derecho a desarrollar de modo completo su propia personalidad.
Artículo 7 y 8	Todos los niños deben ser inscriptos en los registros de las personas desde que nacen. También tienen derecho a tener un nombre y una nacionalidad, así como a conocer a sus padres y ser cuidados por ellos.
Artículo 9	El niño tiene el derecho de mantener contacto con sus padres, aunque éstos estén separados o divorciados
Artículo 10	El niño tiene el derecho de reunirse con sus padres o de permanecer en contacto con ellos cuando éstos vivan en el exterior.
Artículo 11	Los niños no deben ser sacados de su país de manera ilegal.
Artículo 12	El niño debe ser escuchado cada vez que se toman decisiones que lo afectan directamente.
Artículo 13	El niño tiene el derecho de poder decir lo que piensa, con los medios que prefiera.
Artículo 14	1. El niño tiene el derecho de libertad de pensamiento, de conciencia, de religión. 2. Los padres tienen el derecho y el deber de guiar a sus hijos, y para tales efectos deben tener la libertad de llevar a cabo las ideas en las que creen.
Artículo 15	Los niños tienen el derecho de estar junto a los otros.

Artículo 16	Los niños tienen derecho a que se respete su vida privada.
Artículo 17	Los diarios, los programas radiofónicos y televisivos son importantes para el niño; por este motivo es conveniente que sean adaptados a él. Si un niño no tiene padres, debe haber alguien que se ocupe de él.
Artículo 18	Si los padres de un niño trabajan, alguien debe encargarse de él mientras sus padres están trabajando.
Artículo 19	Nadie puede descuidar, abandonar, maltratar o explotar a un niño, ni ejercer violencia sobre él.
Artículo 20	Si un niño no puede permanecer con su familia, debe vivir con alguien que se ocupe de él.
Artículo 21	El niño tiene el derecho a ser adoptado si su familia no se puede ocupar de él. No se puede comerciar con las adopciones.
Artículo 22	1. El niño refugiado tiene el derecho a ser protegido. 2. El niño refugiado debe recibir ayuda para que se reúna con su familia.
Artículo 23	1. El niño que tiene problemas mentales o físicos tiene el derecho a vivir como los otros niños y a estar junto a ellos. 2. El niño que tiene problemas mentales o físicos tiene el derecho a ser atendido. 3. El niño que tiene problemas mentales o físicos tiene el derecho de ir a la escuela, de prepararse para el trabajo, de divertirse.
Artículo 24 y 25	El niño tiene el derecho de alcanzar el máximo nivel de salud física y mental y de ser bien atendido o internado cuando tenga necesidad.
Artículo 26	Todos los niños tienen derecho a beneficiarse con el servicio de seguridad social de su país.
Artículo 27	El niño tiene el derecho de crecer bien física, mental, espiritual y socialmente.
Artículo 28	El niño tiene el derecho a la educación. La escuela debe ser obligatoria y gratuita para todos.
Artículo 29	El niño tiene el derecho a recibir una educación que desarrolle sus capacidades y que le enseñe acerca de la paz, de la amistad, de la igualdad y del respeto por el ambiente natural.
Artículo 30	El niño que pertenece a una minoría tiene el derecho de usar su lengua y de vivir de acuerdo con su cultura y con su religión.
Artículo 31	El niño tiene el derecho al juego, al reposo, a la diversión y a dedicarse a las actividades que más le gusten.
Artículo 32	Ningún niño debe ser explotado. Ningún niño debe realizar trabajos que puedan ser peligrosos o que le impidan crecer bien o estudiar.
Artículo 33	El niño debe ser protegido respecto de la droga
Artículo 34	Ningún niño debe sufrir violencia sexual o ser explotado sexualmente.
Artículo 35 y 36	Ningún niño puede ser comprado, vendido o explotado de ningún forma.
Artículo 37	Ningún niño puede ser torturado, condenado a muerte o a prisión. Ningún niño puede ser privado de su libertad de manera ilegal o arbitraria.
Artículo 38	Ningún niño menor de 15 años debe ser enrolado en un ejército ni debe combatir en una guerra.
Artículo 39	El niño que ha sido abandonado, explotado y maltratado tiene el derecho a ser ayudado a recuperar su salud y su tranquilidad.
Artículo 40	El niño que es acusado de cometer un delito debe ser considerado inocente hasta tanto no se pruebe su culpabilidad en un proceso justo. Y en el caso de comprobarse su culpabilidad, tiene el derecho de recibir un tratamiento acorde con su edad y que lo ayude para poder volver a vivir con los otros.
Artículo 41	A estos derechos cada Estado puede agregar otros que puedan mejorar la situación del niño.
Artículo 42	Es necesario hacer conocer a todos, adultos y niños, lo que dice esta Convención.

Nutrición y escolaridad

Fundación CONIN (Cooperadora para la Nutrición Infantil)

Presidente Dr. Abel Albino

Página web: www.conin.org.ar

Misión:

“Erradicar la desnutrición infantil en la Argentina, comenzando por Mendoza y luego extenderse a Latinoamérica y al resto del mundo”.

La desnutrición infantil genera debilidad mental, la única que se puede prevenir, que se puede revertir, la única creada por el hombre. No sólo podemos, sino que debemos trabajar para quebrarla (Dr. Abel Albino).

El estado nutricional es el resultado de la interrelación entre el aporte nutricional que recibe el sujeto y las demandas nutritivas que presenta, existiendo una estrecha relación entre nutrición y salud.

La desnutrición ha sido definida como un estado provocado por la deficiencia a nivel celular, de la provisión de nutrientes y/o energía necesarias para que el organismo se mantenga en buen estado, pueda desarrollar actividad, crecer y reproducirse (Mahler H., 1980).

Mala nutrición, retraso en el desarrollo y dificultades de aprendizaje suelen relacionarse de manera específica con niños y niñas de sectores más carenciados. El abordaje del problema y las acciones preventivas sólo resultarán exitosas mediante estrategias de intervención que tiendan a ser integrales, oportunas, sostenidas y eficaces. Este es el desafío que debemos asumir para brindar a todos equidad.

La desnutrición es de origen multifactorial, depende del ambiente físico, social, político, económico, cultural y estilos de vida; se basa en diferentes carencias, alimentarias, de servicios de salud, contención, estimulación, afecto, seguridad, cuidados, agua segura y situaciones adversas como desocupación, pobreza, tóxicos ambientales, violencia y desesperanza. Por lo que no existen niños desnutridos sólo por carencia de alimentos.

Al nacer, todos los seres humanos poseen un gran potencial de crecimiento y desarrollo futuro. Si nacen y se crían en un medio fa-

vorable, estas posibilidades pueden ser desplegadas al máximo; de lo contrario, comienza un deterioro, primero transitorio y reversible, para instalarse luego como definitivo e irrecuperable, si no se toman medidas a tiempo. Si el daño es lo suficientemente temprano, intenso y prolongado, estos niños serán relegados a situaciones de postergación y abandono, las que a su vez condicionarán la perpetuación de la desventaja en las futuras generaciones.

Los niños y las niñas de los estratos sociales más pobres tienen más posibilidades de sufrir desnutrición, retrasos del desarrollo y fracaso escolar, que sus pares de medios más favorecidos. Esta situación tiende a perpetuarse a través de las generaciones si no se revierten las condiciones de vida y se ponen en práctica estrategias diferenciales de atención para estos niños más vulnerables. Los beneficios aumentan de generación en generación. Las mujeres que han recibido educación tienen más posibilidades de tener hijos sanos, quienes a su vez tienen mejores posibilidades de aprendizaje. Mejorando sus posibilidades de educación, trabajo e ingresos.

En las primeras etapas del neurodesarrollo se produce la mielinización nerviosa y continuo aumento de la masa encefálica, con la multiplicación celular se va produciendo el plegamiento de la superficie cerebral. Las neuronas luego de su multiplicación y migración hasta su ubicación definitiva, inician su especialización funcional y la proliferación de conexiones simpáticas. Este proceso de interconexión por tendido de redes dendríticas, desarrollo glial y cambios histológicos, reviste especial importancia para el desarrollo postnatal de las funciones psicomotoras. Cuando la nutrición y estimulación

no son adecuadas se producen cambios anatómicos, histológicos, bioquímicos, neurofisiológicos, metabólicos, bioeléctricos y funcionales. La deprivación social, sin llegar a estos casos extremos, afecta también el desarrollo cerebral del niño, con disminución de su capacidad intelectual.

No cabe duda de la estrecha relación que existe entre el desarrollo cerebral y los factores medio ambientales.

Además en los primeros años de vida, se tiene la facilidad de adquirir habilidades, (música, idioma, etc.), que también persistirán por toda la vida. Mientras más precoz es el entrenamiento, en determinada área, mayor virtuosismo se alcanza en edades posteriores. Por ello se habla de una edad en que el cerebro es muy “plástico”.

Durante los primeros años de vida es cuando el cerebro se va moldeando de acuerdo a cómo se use. Si el niño no recibe experiencias sensoriales consistentes, predecibles y repetitivas, el cerebro se desarrolla anormalmente.

El tejido cerebral tiene una alta demanda de energía por unidad de peso, 16 veces la del músculo esquelético. A nivel infantil la proporción de energía requerida por el cerebro oscila entre el 50-80 %, del requerimiento total. De allí la importancia de las reservas corporales.

Para este normal crecimiento y desarrollo del cerebro es necesaria una buena alimentación y estimulación desde el embarazo, hasta los dos años de vida del niño (periodo crítico).

El origen multicausal de la desnutrición requiere de un enfoque multidisciplinario para su prevención y tratamiento. Si el abordaje se inicia precozmente se podrán evitar muchas de las secuelas, como baja talla, retraso madurativo, retraso mental, alteraciones del procesamiento, aumento de la susceptibilidad a las infecciones, aumento de la mortalidad, aumento de las enfermedades crónicas no transmisibles del adulto como obesidad, diabetes, hipertensión arterial, enfermedades coronarias y accidentes cerebro vasculares.

La calidad y cantidad de alimentos que reciben los niños y niñas durante la etapa escolar también tienen una relación directa con el rendimiento escolar. Cuando el niño concurre a la escuela sin haber ingerido los alimentos necesarios, puede tener dificultades en el aprendizaje, sobre todo por falta de atención. Por eso el desayuno es considerado como una de las comidas más importantes del día.

Si bien las carencias pueden causar dificultades en el aprendizaje, si ocurren durante esta etapa no van a implicar un daño irreversible en el nivel del sistema nervioso central, ya que si este estado de hambre pasajero o desnutrición es corregido, mejoran las funciones cerebrales y, por lo tanto, el rendimiento escolar.

En edad preescolar es cuando se establecen las preferencias alimentarias individuales, el niño ya ha alcanzado una madurez completa de los órganos y sistemas que intervienen en la digestión, absorción y metabolismo de los nutrientes. Es una etapa de crecimiento más lento y estable. Desarrollan una gran actividad física, por la que su gasto energético aumentará considerablemente, y por lo que deberá adaptar su consumo de calorías, a la nueva realidad.

Comienzan a tener una actividad social más amplia, la escuela y sus actividades extra escolares hacen que se deba prestar atención a la alimentación.

Es determinante que en esta etapa se establezcan hábitos alimentarios e higiénicos. La nutrición de niños preescolares, debe ser completa y equilibrada, debe contener alimentos con cada uno de los principios nutritivos esenciales para asegurar un buen crecimiento.

Es recomendable que el niño se sienta en la mesa e ingiera sus alimentos con tranquilidad, que pueda disfrutar y aprovechar este momento como oportunidad de comunicación e integración familiar.

La Alimentación equilibrada se logra combinando alimentos de los 6 grupos básicos que figuran en la Gráfica de la alimentación saludable (ver Guías Alimentarias Argentinas) porque un solo alimento o grupo no puede proporcionar la energía y los nutrientes que el cuerpo humano necesita para crecer, desarrollarse y funcionar.

Que los niños y niñas crezcan sanos, aprendan y se desarrollen, depende en gran medida de la ALIMENTACIÓN que reciban en sus primeros años. Por eso es muy importante seguir las sugerencias de estas Guías Alimentarias.

Dra. Gabriela Sabio.

Directora del Centro de Recuperación “Madre Teresa de Calcuta”.

Lic. Natalia Zavaroni.

Directora del Centro de Prevención y Promoción Humana “El Plumerillo”

Fundación CONIN.

Enlaces

www.omep.org.ar

Organización Mundial para la Educación Preescolar

www.unadeni.com.ar

Unión Nacional de Asociaciones de Educadores de Nivel Inicial

www.oei.es

Organización de Estados Iberoamericanos

www.waece.org

Asociación Mundial de Educadores Infantiles

<http://www.metas2021.org/congreso/>

Congreso Iberoamericano de educación – Metas 2021

<http://www.conin.org.ar/>

Fundación CONIN. Cooperadora para la Nutrición Infantil



www.sadop.net



PAKAKA
PAKAKA

El Poder de la Imaginación



www.pakapaka.gov.ar



valoramos esos buenos momentos

Por eso los **CUIDAMOS**



La Obra Social del Sindicato Argentino de Docentes Privados