

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INICIAL E INFANCIA

El jardín de infantes:

una oportunidad para los sectores poblacionales desfavorecidos

Marion Reusch¹

¹ Universidad Torcuato Di Tella. Maestría en Políticas Educativas. mreuschm@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

La propuesta de este trabajo es, por una parte, revisar la situación que actualmente presenta en Argentina el problema de la provisión de Educación Inicial por parte del Estado y las formas fragmentadas o discontinuas que adquiere la cobertura de este servicio fuera de los contextos urbanos más importantes del país. Por otra parte se presentarán algunos modelos alternativos que se han dado en los últimos años en América Latina y los criterios que justifican su validez, concluyendo con la propuesta de algunos ejes de acción posibles que podrían fortalecer y articular las ofertas de educación de la primera infancia. Este recorrido se basa en teorizaciones psicosociales que sostienen la importancia que la educación a edad temprana tiene para la vida futura de los niños y que fueron corroboradas con los datos sobre resultados de los que hoy se dispone sobre este servicio educativo.

1 - LA EDUCACIÓN A EDAD TEMPRANA: ABRIENDO EL ESTADO DEL ARTE

En el esfuerzo por producir transformaciones en el ámbito educativo que permitan dar respuestas más apropiadas a las demandas que el mundo de hoy plantea, se han ido sumando en este campo disciplinar muchas reflexiones, conceptos y propuestas que ubican a la educación temprana en un lugar de innegable importancia. Desde UNICEF (2006) también se sostiene que en los primeros años de la vida de los niños se construyen las condiciones evolutivas para su futuro ya que no sólo es ese el tiempo en el que se forjan las capacidades de hablar, pensar, aprender y de razonar. Es además la etapa donde se inicia el proceso de inscripción de los valores y el comportamiento social que culminará cuando sean adultos. En el mismo documento se plantea la necesidad de integrar a la educación de la primera infancia dentro de las prioridades de la agenda educativa.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a su vez, amplía los conceptos anteriores y formaliza su posición acerca de la educación de la primera infancia

En la documentación consultada se presenta a la Educación Inicial como aquella referida al periodo vital que se extiende desde el nacimiento hasta el ingreso a la escolaridad básica (EPB). Desde este punto de vista la incidencia del proceso educativo formal que se realiza en esta etapa es decisiva para el desarrollo integral de la persona y del éxito de futuros aprendizajes (D.G.C.y E., Circular Técnica 02/2000)

La importancia de la educación de la primera infancia también se destacó en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, que en el año 1996 presidía Jaques Delors. Se decía sobre ella: “además del inicio de la socialización que los centros y programas destinados a la primera infancia permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños/as a los que se les imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que abandonen prematuramente que los que han tenido esa posibilidad. Una escolaridad iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades como así también a ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza, o de un entorno social o culturalmente desfavorecido.”

De acuerdo a este informe, los cuatro pilares del conocimiento en torno a los que deben estructurarse los aprendizajes, son:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión

Aprender a hacer, para poder influir en su propio entorno.

Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Aprende a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de las tres anteriores.”

(X Conferencia Iberoamericana de Educación, 2000, Panamá)

Ignasi Vila (1999) en un artículo publicado en la Revista Iberoamericana de Educación lo dice de este modo: “La educación infantil es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado de la primera infancia en el mundo moderno. Pero, justamente por ello, no puede quedar limitada a las niñas y niños cuyos padres trabajan y no pueden atender, ellos o sus familiares, a sus hijas e hijos. Al contrario, debe entenderse como un derecho —no como una obligación— que tiene toda la infancia de poder participar en situaciones educativas, distintas a la familiar, que sirvan para promover su desarrollo” (pp.;58)

La consideración de la niñez desde la perspectiva del desarrollo abrió en las últimas décadas una gran cantidad de interrogantes que fueron abordados desde muy diversas investigaciones. Ofelia Revco en su artículo sobre la los aportes de la educación infantil al desarrollo integral del niño y la niña señala que la pobreza educativa en los primeros años de vida “afecta

- el desarrollo normal durante la edad de párvulo en: coordinación, lenguaje, e integración social y con menor intensidad la motricidad.
- a mediano plazo, las motivaciones y la integración social y
- el rendimiento escolar en los primeros años de la Escuela Primaria”

1.1 EDUCACIÓN TEMPRANA Y CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Diversos autores han profundizado sus indagaciones en relación a la construcción de la subjetividad en la infancia desde la perspectiva psicodinámica, por entender que existe una estrecha relación entre esos procesos internos y el desarrollo de los aprendizajes en su conjunto.

En un proyecto de investigación llevado a cabo por la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología – UBA se indagaron las relaciones entre la construcción la subjetividad y la producción simbólica en la infancia, entendida ampliamente como capacidad de un sujeto de ampliar el horizonte de sus adquisiciones afectivas y cognitivas partiendo del armado de sus propias relaciones de sentido y lo que desde esa perspectiva le resulte comprensible.

Estas investigadoras partieron del supuesto que el acto de hablar le impone al psiquismo del niño la necesidad de organizar y expresar sus ideas y emociones de acuerdo a la estructuración simbólica de la lengua modelada por el orden social propio de su cultura.

Los padres, en el ejercicio de su función simbólica, son los que transmiten al niño desde el inicio de la vida las significaciones y los valores del medio social y cultural al que pertenecen. Junto a la adquisición del lenguaje, este es el bagaje primero con el que el niño pequeño cuenta para entender lo que sucede a su alrededor y cómo orientarse respecto de las cosas que encuentra en su mundo y de los afectos que recibe de los más cercanos a él.

Se trata de un período de la vida con alto potencial de desarrollo cognitivo y afectivo y al mismo tiempo, por la situación de dependencia afectiva y material del niño respecto a quienes tienen a su cargo la crianza, también es un período altamente vulnerable.

Es un tiempo en el que todo aprendizaje está íntimamente ligado a las emociones. No puede pensarse lo uno sin lo otro. Cada nuevo aprendizaje apunta la autoafirmación del sujeto, promoviendo aspectos de autonomía y enriquecimiento de sus capacidades.

A partir de su ingreso a la institución educativa, se abre para el niño un universo diferente caracterizado por los vínculos y la comunicación social. La oferta escolar de objetos de conocimiento y el desprendimiento necesario de las modalidades estrechas de relación con los padres, le proporcionan un espacio posible para conectarse con los otros, ya sean pares o adultos. También, para aprender cosas diferentes a las encontradas en el medio familiar. Si estas transformaciones resultan satisfactorias, el niño experimentará un placer que lo gratificará más allá de los esfuerzos que le haya implicado la incorporación de las novedades y le permitirá avanzar en sus aprendizajes.

Atendiendo a los aspectos de la construcción de conocimientos en la misma investigación se sostiene que el saber hacer es previo a poder explicar el porqué en forma apropiada. Sin embargo, la capacidad de “teorizar” es una adquisición muy temprana y acompaña al quehacer general de los niños como maneras de hacer inteligible el mundo que los rodea

1.2 ASPECTOS NEUROBIOLÓGICOS Y FACTORES AMBIENTALES

Si bien este eje de análisis es un punto de referencia importante, es igualmente necesario que nos remitamos al desarrollo neurobiológico para tener un panorama más completo y abarcativo

Tomando las producciones teóricas vinculadas a la neurociencia, ya en la última década del siglo XX se han realizado investigaciones que ofrecen evidencias acerca de que los primeros años de la vida marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y actitudes para la vida. Es así que Shore en 1997 ² postula que “el desarrollo del cerebro esta determinado por la acción compleja entre los genes con los que se nace y las experiencias que se viven. Las primeras experiencias tienen un impacto decisivo sobre la arquitectura del cerebro y sobre la naturaleza y el alcance de las capacidades adultas”.

Se ha sostenido que el desarrollo del cerebro no es lineal sino que por el contrario, hay momentos claves para la adquisición de diferentes tipos de conocimiento y habilidades. Esto nos indica que los factores genéticos determinan en cada niño/a un potencial de desarrollo propio para cada etapa evolutiva. Sin embargo para que ese desarrollo tenga lugar, el medio ambiente será el factor desencadenante en la medida que va a favorecer el despliegue o a desafiar las posibilidades de expresión o de latencia de las características genéticas correspondientes.

Los factores ambientales pueden ser de distinta índole y con posibilidades combinatorias muy diversas. Básicamente se agrupan en factores biológicos, psicológicos y sociales.

Entre los factores ambientales de tipo psicológico y social destacamos la interacción del niño con su entorno, los vínculos afectivos, la percepción de aquello que le rodea: las personas, imágenes, sonidos, movimientos. De ese registro participa la educación escolar y el acceso del niño dentro de ese medio a experimentar, a imaginar, crear, jugar. Formas diversas que convergen en el despliegue temprano del pensamiento y la inteligencia y que estarán en disponibilidad para abordar sus aprendizajes.

1.3 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y OBJETIVOS DE UNIVERSALIZACIÓN

Desde la Convención de los Derechos de niño en 1990, diversas conferencias o declaraciones mundiales, regionales y hasta nacionales han señalado que la educación es un derecho que los niños/as tienen desde su nacimiento.

² citado en la obra Young, M, Fujimoto-Gomez, G "Desarrollo infantil temprano. Lecciones de los programas no formales" en www.oei.es/oeivirt Biblioteca Digital Documentos

A partir de la última década del siglo XX se viene observando que los lineamientos internacionales con respecto a la educación giran en torno al tema del derecho a la educación y su universalización.

Esto se refleja claramente en la campaña “Educación para todos en el año 2000” (UNICEF, 2000) donde se plantean, entre otros aspectos, los cuidados de la primera infancia y los derechos de los niños en entornos apropiados.

Claro reflejo de esto es lo que María Rosa Torres, educadora ecuatoriano y asesora internacional en educación dice sobre el tema:

“La educación es tanto un derecho humano como un medio vital para promover la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. A fin de que se realice su potencial para contribuir a construir un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas.

Lograr que se reconozca la educación como un derecho antes que un mero servicio, una oportunidad o inclusión, -que cada vez más- una mercancía, es una batalla cada vez más cuesta arriba e importante por si misma.

Reconocer la educación como un derecho de todos/as niños , jóvenes y adultos- pero además la necesidad de ampliar la visión de tal derecho , junto a la visión de la propia educación Se trata de no solo de derecho a la educación sino a *otra* educación, una educación acorde con los tiempos, con las realidades, las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento, una educación a la vez alternativa y alterativa, capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y de la transformación social que reclama el mundo de hoy, un mundo que acrecienta la desigualdad social, desprecia la dignidad humana y depreda el medio ambiente” .(Torres, M , 2006 pp1- 2)

Hoy, la educación inicial se plantea como el principio necesario para el desarrollo de los aprendizajes de los niños/as, dándole una serie de oportunidades únicas e irrepetibles que en otros momentos de su vida no podrán darse. Aunque la educación no sea el único factor que permita la reducción de las desigualdades sociales, es en el ámbito educativo donde muchos niños encuentran su mayor posibilidad de desenvolvimiento. Para algunos, quizá la única oportunidad.

En un marco más general se podría decir entonces que el reconocimiento de la mayor importancia intrínseca de la Educación Inicial se debe principalmente a su impacto positivo en la equidad y en el desarrollo de la primera infancia. La mayor divulgación de investigaciones sobre el desarrollo neurobiológico, que privilegian una estimulación adecuada “desde la cuna”, la constitución del niño/a como sujeto; la difusión de indicadores sobre calidad de vida, la gradual aceptación de los derechos del niño son aportes que validan desde diversos campos disciplinarios las mismas afirmaciones sobre la relevancia de este nivel educativo. Este primer recorrido permite generar una ampliación del campo conceptual que ayude a repensar la función de las instituciones educativas destinadas a la educación temprana. Es necesario sin embargo intentar la

formulación de un estado del arte más cercano a las experiencias que cotidianamente se llevan a cabo de las formas más diversas y desligadas entre sí a fin de diseñar una implementación posible acciones para que la educación temprana se construya efectivamente como una realidad para nuestra sociedad.

2 - LA PROVISIÓN DE OFERTA EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Para poder llevar adelante este análisis de orden cuantitativo es necesario hacer referencia a algunos puntos que facilitarán una mejor lectura del conjunto

Como primera instancia cabe señalar que uno de los nudos problemático que afectan a nuestro sistema educativo es el hecho que la mitad de los niños/as comprendidos entre los 3 y los 5 años no concurren al ciclo de Jardín de Infantes del Nivel Inicial. Muchos de los que concurren al último año del ciclo (sala de 5 años), lo hacen a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación que, en el año 1993, estableció su obligatoriedad

A pesar de esto, a más de 10 años de su promulgación y puesta en vigencia, aún no están garantizadas las posibilidades para que todos puedan concurrir. No existe la cantidad de servicios educativos necesarios para cubrir la demanda.

Desde la actual legislación vigente en el país, el derecho a la educación de los niños y los restantes derechos, está formalmente garantizado en la Constitución Nacional. Además se han incorporado a la misma diversos tratados internacionales, entre ellos, los concernientes a la Convención Derechos de Niño (1994) y sin embargo tampoco se cumplen como podría esperarse.

En las últimas investigaciones sobre la asistencia escolar que hacen referencia a este período, se comprobó que las cifras en relación a la pobreza y a la desigualdad se han acrecentado y que la mayor parte de los pobres son niños.

En diversos relevamientos realizados entre los años 2002 y 2003 se pudo observar que, debido a la brusca caída de los ingresos en este lapso, el 75% de los niños menores de 14 años vivían en hogares pobres³. También son altos los valores que indican la falta de una correcta alimentación, con las consecuencias que tales carencias tienen sobre la salud de esta población.

Por último, para ser fidedignos a los datos y realizar una justa medición, se han tomados los datos el año 2001 por ser éste el último Censo población que el INDEC realizó durante este año, el porcentaje de niños que accedió a la Educación Inicial fue del 52.85% o sea que 47.15% no tuvieron acceso

³ Lozano, Claudio Raffo, Tomás Pobreza e indigencia .Mapa actual, evolución reciente y tendencias Buenos Aires CTA abril 2004

Estos datos varían según la edad de los niños/as, ya que las salas de 5 años son obligatorias, en detrimento de las de 3 y 4 años que no lo son.

El siguiente cuadro pone de manifiesto, a partir de la población total, cuántos niños asistieron y cuántos no al Nivel Inicial, quedando así en evidencia los porcentajes respectivos a la cantidad de niños/as que en el año 2001 fueron escolarizados en nuestro país

Población que asiste y que no asiste por edad a la escuela - año 2001					
Edad	Total de población	Población que asiste		Población que no asiste	
		Absoluta	Porcentaje	Absoluta	Porcentaje
3 años	670.597	200.516	29.90%	470.081	70.10%
4 años	680.732	328.283	48.22%	352.449	51.78%
5 años	714.495	562.998	78.80%	151.497	21.20%
Total	2.065.824	1.091.797	52.85%	974.027	47.15%

Fuente: Elaboración de CTERA sobre base de datos del Censo 2001 del INDEC

Este gráfico permite observar como cambian los valores dentro del mismo ciclo de Nivel Inicial debido a que para el año de esta toma de datos existía ya la obligatoriedad de la sala de 5 años establecida en la Ley Federal de Educación

Se desprende una constante en lo que a cobertura de educación inicial se refiere. Mientras el ciclo sea obligatorio, ese sector de población crecerá en desmedro de las otras edades de niños/as que forman parte de este ciclo de Educación Inicial

Queda este manera demostrado que la puesta en marcha de la obligatoriedad para las salas de 5 años produjo algunas diferencias en la provisión escolar, pese a lo cual, aún continúa siendo muy baja la oferta educativa, tal lo reflejan las regiones y jurisdicciones respectivas.

Para poder tener una mayor amplitud de información en este abanico de la provisión escolar del nivel Inicial, se han tomado dos categorías de análisis. La primera corresponde exclusivamente a la parte relacionada a la obligatoriedad de cobertura, o sea los grupos de cinco años, analizando esta cobertura por región y por jurisdicción.

En un segundo momento se comparan estos datos con lo que sucede en el ciclo total del Nivel Inicial.

Tanto a nivel regional como jurisdiccional, las categorías utilizadas para este sondeo son los datos que comparan la población existente y la cantidad de niños/as que asisten al Jardín de Infantes

Población de 5 años en condición de asistencia escolar año 2001			
Región	Población de 5 años	Que asiste	Porcentaje
Nordeste	88.772	57.074	64,29%
Noroeste	110.355	77.339	70,08%
Cuyana	53.077	38.130	71,84%
Total país	714.495	562.998	78,80%
Patagónica	43.287	34.833	80,47%
Metropolitana	193.038	159.739	82,75%
Pampeana	225.966	195.883	86,69%

Fuente: Elaboración de CTERA sobre datos del Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares del INDEC2001.

Si observamos el cuadro podremos distinguir en el mismo que es en la zona del **NEA** donde se ven los índices más bajos siendo solo el **64.29%** de los niños/as los que tiene la posibilidad de ser escolarizados A estos les sigue el **NOA** con un **70.08%** y la zona **Cuyana** con un **71.84%** Todas estas regiones están por debajo de la **media del país** que ese de **78.80%** y solo son superada por la región **Patagónica, Metropolitana y Pampeana**. Esto demuestra que la obligatoriedad aunque haya sido de ayuda para la asistencia de los niños/as al último tramo del ciclo del nivel Inicial **deja por fuera** el **21.20%** de la población total. Este índice es mayor en las regiones y jurisdicciones de más bajos niveles de escolarización de este ciclo

Población de 5 años por condiciones de asistencia escolar por jurisdicción					
Jurisdicción	Población de	Que asiste	Porcentaje		
	5 años				
Misiones	26.670	16.192	60,71%		
Chaco	25.859	15.911	61,53%		
Formosa	13.637	8.942	65,57%		
Salta	27.856	18.612	66,82%		
La Pampa	5.771	3.937	68,22%		
Santiago del Estero	21.055	14.488	68,81%		
Catamarca	8.077	5.577	69,05%		
Mendoza	31.523	22.028	69,88%		
San Juan	13.308	9.403	70,66%		
Jujuy	15.238	10.780	70,74%		
Corrientes	22.606	16.029	70,91%		
Tucumán	30.912	22.080	71,43%		
Entre Ríos	23.900	18.467	77,27%		
Chubut	8.814	6.848	77,69%		
Total de País	714.495	562.998	78,80%		
Neuquén	10.195	8182	80,24%		
La Rioja	7.217	5.802	80,39%		
Río Negro	11.807	9.530	80,71%		
San Luís	8.246	6.699	81,24%		
Buenos Aires	253.269	212.061	83,73%		

Córdoba	56.814	48.801	85,90%		
Santa Fe	54.039	47.073	87,11%		
Santa Cruz	4.415	4.133	93,61%		
Ciudad de Buenos Aires	30.982	29.220	94,31%		
Tierra del Fuego	2.283	2.203	96,50%		

Fuente *Elaboración de CTERA sobre base de datos del censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares INDEC 2001*

Estos valores se ven aún más crudamente reflejados cuando se los observa por cada jurisdicción, siendo **la más baja a nivel nacional la provincia de Misiones** que sólo atiende a un **60.71%** de los niños de 5 años que están en condiciones de asistir, hasta el **máximo que lo representa Tierra del Fuego con el 96.50%**

Si estas cifras son las que representan lo que la Ley Federal de Educación puso en marcha, mucho más gráfico resulta cómo el ciclo completo de Educación Inicial esta hoy representado en las diversas regiones y jurisdicciones que conforman nuestro país.

El gráfico siguiente da debida cuenta de los alcances de las prestaciones de Educación Inicial desde la sala de 3 años hasta la sala de 5 años, en cada una de las regiones de nuestro país

Población de 3,4 y 5 años que asiste a la escuela según región Año 2001			
Región	Población de	Que asiste	Porcentaje
	3,4 y 5 años		
Nordeste	253.064	82.417	32,57%
Noroeste	316.989	122.278	38,57%
Cuyana	154.349	60.261	39,04%
Patagónica	125.387	62.322	49,70%
Total de país	2.065.824	1.091.797	52,85%
Pampeana	656.515	408.280	62,19%
Metropolitana	559.520	356.239	63,67%

Fuente: Elaboración propia de CTERA sobre datos del Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares Del INDEC 2001

Estos datos son quizás los más críticos, donde se puede ver que la región del **NEA** llega escasamente a sobrepasar el **30%** en lo que hace a la asistencia de niños/as al ciclo del Nivel Inicial. Esto quiere decir que uno de cada tres niños/as asiste al Jardín de Infantes

Estas cifras por debajo de la media nacional también se ven reflejadas tanto en la región del **NOA** como en la **Cuyana** donde no llegan a alcanzar el **40%**

Se puede decir entonces que desde el **NEA** pasando por el **NOA** hasta la región **Cuyana** y **Patagónica** menos de **50%** de los niños/as acceden a este nivel de enseñanza

Esto sin embargo contrasta significativamente con las regiones **Pampeanas** y **Metropolitanas** donde casi se duplica la asistencia del NEA o sea que en estas regiones dos de cada tres niños/as asisten a su escolarización.

Las diferencias que más resaltan son las de carácter regional y provincial en el acceso a la educación

El siguiente cuadro presenta por jurisdicción la asistencia de los niños/as entre 3 y 5 años a la escuela

Población de 3, 4 y 5 años que asisten a las escuelas según jurisdicciones - Año 2001			
Jurisdicción	Población total de 3,4 y 5 años	Que asiste	Porcentaje
Misiones	75.118	22.375	29,79%
Chaco	74.818	23.171	30,97%
Formosa	37.829	12.264	32,42%
Salta	79.874	27.355	34,25%
La Pampa	16.561	6.009	36,28%
San Juan	39.164	14.374	36,70%
Catamarca	23.770	8.903	37,45%
Mendoza	91.154	34.241	37,56%
Corrientes	65.299	24.607	37,68%
Jujuy	43.804	16.613	37,93%
Tucumán	89.132	34.176	38,34%
Santiago del Estero	60.523	25.207	41,65%
Entre Ríos	70.231	32.645	46,48%
Chubut	25.549	12.181	47,68%
San Luís	24.031	11.646	48,46%
Neuquén	29.911	14.764	49,36%
Río Negro	33.846	16.975	50,15%
La Rioja	19.886	10.024	50,41%
Total e País	2.065.824	1.091.797	52,85%
Córdoba	164.724	90.955	55,22%

Santa Cruz	12.863	7.726	60,06%
Santa Fe	154.384	93.473	60,55%
Buenos Aires	734.765	472.723	64,34%
Tierra del Fuego	6.657	4.667	70,11%
Cuidad de Buenos Aires	91.931	74.723	81,28%

Fuente: Elaboración propia de CTERA sobre datos del Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares del INDEC 2001

Sin querer hacer de este trabajo un mero recuento estadístico donde se analizaren cifras y porcentajes, los datos hasta aquí obtenidos nos muestran en forma elocuente que hoy en nuestro país no todos los niños/as pueden acceder al Nivel Inicial y ni tampoco formar parte de la actual oferta educativa. Quizás el último dato que nos permita cerrar este punto sea el poder analizar qué cantidad de servicios educativos contaba por jurisdicción en 2001 y qué cantidad había en el 2005

Unidades educativas de la educación del Nivel Inicial, según provincia. Total del país. Años 2001y 2005

Año	2001	2005
TOTAL DEL PAÍS	16.028	16.298
Ciudad de Buenos Aires	693	678
Buenos Aires	4.290	4.374
Partidos del Gran Buenos Aires	2.233	2.254
Resto Buenos Aires	2.057	2.120
Catamarca	40	44
Chaco	369	383
Chubut	178	189
Córdoba	1.843	1.755
Corrientes	848	848

Entre Ríos	1.133	1.174
Formosa	186	103
Jujuy	371	439
La Pampa	82	85
La Rioja	176	190
Mendoza	801	792
Misiones	733	769
Neuquén	267	270
Río Negro	249	262
Salta	780	804
San Juan	337	343
San Luís	180	190
Santa Cruz	72	74
Santa Fe	1.306	1.302
Santiago del Estero	386	500
Tierra del Fuego	41	44
Tucumán	667	686

Fuente: *INDEC Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población*

Dirección de Estadísticas Sectoriales en base a datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Red Federal de Información Educativa 2005

Del análisis total que presenta la cantidad de unidades educativas para los años 2001 y su comparación con el 2005 se observa que el crecimiento producido en este período representa escasamente un **0.89%**. Este incremento no ha podido siquiera alcanzar a cubrir el crecimiento de la demanda que ya existe.

La consecuencia negativa de este mínimo aumento de unidades educativas para el Nivel Inicial se ha visto agravado por la falta de vacantes en muchas instituciones donde, a partir de la modificatoria de la normativa vigente, con el argumento de alcanzar una mejor calidad educativa, han bajado el número máximo de alumnos por grupo, siendo en este momento 20 niños el cupo en la Provincia de Buenos Aires

Todos estos datos indican que no hay un acompañamiento real entre la demanda de servicio educativo y lo que hoy se ofrece desde la provisión educativa con financiamiento público. La demanda concreta no obtuvo hasta ahora las respuestas necesarias. Una gran cantidad de niños ingresan a la educación básica sin haber pasado antes por el ciclo de educación inicial, lo que deja al descubierto que existe una oferta muy despareja para los sectores de menos recursos. En función de *una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades*, objetivo que se incluye en la Ley de Educación Nacional vigente, esta brecha debiera zanjarse en primer lugar, desde el lugar del Estado, proponiendo alternativas para responder en forma más adecuada a las necesidades poblacionales de educación.

3 - ALTERNATIVAS VIGENTES DE PROVISIÓN EN AMÉRICA LATINA

La demanda de educación infantil ha ido creciendo con el correr de los años. Esto produjo que, en algunos países de América Latina, se comenzara a trabajar sobre la temática y que las diferentes políticas educativas que se han dado en la región, se planteen diversos enfoques para su abordaje.

Algunos de los proyectos implementados en la región nos permitirán conocer las alternativas que hasta el momento se han llevado a cabo.

a) Cuba⁴ Programa “Educa a tu hijo”

La necesidad creada a partir de la insuficiente atención educativa a los niños en las primeras edades, así como la de concretizar en la realidad la política educativa que garantiza la educación para todos desde el nacimiento, llevaron al Estado cubano a la búsqueda de vías para lograrlo. Así surgió el *Programa Social de Atención Educativa* a todos los niños de edad preescolar que no asistían a las instituciones educativas infantiles y que se denominó “Educa a tu hijo”. Esta atención se realiza con dos modalidades diferentes: la institucional y la no institucional o no formal.

La *atención institucional* se desarrolla en los *Círculos Infantiles* para los niños y niñas, hijos de madres trabajadoras, desde los 6 meses hasta los 5 años de edad y en las *Aulas de Preescolar* de las escuelas primarias para todos los niños de 5 a 6 años. La *educación no institucional o no formal* se realiza mediante un Programa Social de Atención Educativa y se dirige a todos los niños y niñas de 0 a 6 años que no asisten a las instituciones.

⁴ Datos concernientes a la Evaluación de Educación para todos Año 2004 y de los datos perteneciente al Ministerio de Educación de Cuba

La concepción del Programa Social de Atención Educativa tuvo como antecedentes las investigaciones realizadas para lograr la preparación para la escuela de los niños y niñas que residían en las zonas rurales y fundamentalmente de montaña, que no disponían de instituciones preescolares cercanas. La vía investigada fue implementada a través de la incorporación activa y diaria de familiares en la educación de sus hijos, previa preparación y una o dos veces por semana, la atención del maestro local directamente con el niño.

Su importancia se fundamenta en que es un programa dirigido al desarrollo integral de los niños/as desde su nacimiento hasta el ingreso a la escuela, tomando a la familia como eje del desarrollo de las acciones educativas, con un carácter comunitario e intersectorial. Esto permite que otros agentes sociales junto al sector educativo estructuren y diseñen la forma orgánica sus acciones, concretizando así el principio de que la educación es tarea de todos y que puede hacerse realidad atendiendo las diversas condiciones socio-culturales y económicas del país.

El programa, cuyo carácter es interdisciplinario, se presenta en una colección de nueve folletos, cada uno para una etapa evolutiva diferente, donde se exponen los logros a alcanzar en las distintas áreas del desarrollo infantil. Este programa cuenta con el financiamiento estatal y responde a la política educativa que Cuba elaboró para este sector etario, dirigido por la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación.

Quizás el mayor pilar sobre el que se sustenta este programa es su constitución, que junto con la vía Institucional (Círculos infantiles) se da como parte indisoluble del sistema de educación preescolar del Ministerio de Educación, favoreciendo la interrelación entre ambas.

El derecho de los niños y las niñas cubanos, menores de 6 años, de lograr el óptimo desarrollo de sus potencialidades, su adecuada preparación para el aprendizaje escolar, así como el inicio de su formación como ciudadanos se enlaza con los logros alcanzados en la cobertura de atención a estas edades que alcanzó el 98% sobre el total. Este resultado señala cómo la prioridad estratégica de centrar la atención en elevar la calidad de las acciones educativas produjo cambios tan significativos para la primera infancia.

b) El Salvador ⁵

⁵ La información corresponde a EDUCO Documento base MINED 2001.

EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad) tiene como finalidad la provisión de servicios educativos orientados hacia la participación de la comunidad, en las áreas rurales más pobres con un elevado déficit en la cobertura educativa. En la época del conflicto armado en El Salvador muchas comunidades remotas se organizaron para contratar personas que atendieran las necesidades educativas de la localidad. El Ministerio de Educación, creó *EDUCO* aprovechando este capital social e institucionalizó el programa como política educativa.

El diseño de *EDUCO* responde a una estrategia de participación entre el Estado y la comunidad. Funciona a través de las Asociaciones Comunales de Educación (ACE), que están integradas principalmente por padres de familia, las cuales firman un convenio con el Ministerio de Educación, quien provee fondos que las comunidades administran para proveerse de los servicios de educación preescolar y/o básica que requieren. Las ACE seleccionan y contratan maestros, lográndose así una descentralización en la administración de la educación y una participación de la comunidad en el quehacer educativo. *EDUCO* tiene como finalidad la provisión de servicios educativos orientados hacia la participación de la comunidad, en las áreas rurales más pobres con un elevado déficit en la cobertura educativa.

El programa cubre una oferta que se inició en preescolar y primer grado y actualmente llega hasta séptimo grado de educación básica y se sustenta financieramente con un acuerdo entre el MINED (Ministerio de Educación) y Banco Mundial.

Desde el punto de vista técnico, los componentes de *EDUCO* son cinco: 1) Estrategia administrativa y participación local; 2) Marco Legal; 3) procedimientos Financieros; 4) Estrategia educativa; y 5) Sistema de supervisión y seguimiento.

Una vez obtenido los resultados positivos del proyecto piloto se amplió el programa con fondos del Banco Mundial a mediados de 1991. El proyecto *EDUCO* es la síntesis del proceso de modernización del Ministerio de Educación durante el periodo presidencial de 1989-1994.

En el caso de El Salvador la característica peculiar del financiamiento del proyecto *EDUCO* para resolver la falta de provisión en los sectores poblacionales rurales está referida al hecho que el Estado, a través del MINED, contrae deuda pública a través del financiamiento del Banco Mundial.

A partir de este programa se establece la estrategia mixta de participación compartida entre comunidad y Estado como política educativa para estos sectores poblacionales

El análisis de estos programas nos abre otras posibilidades de pensar y proyectar la oferta educativa. Se trata de otras formas de establecer políticas públicas para el sector donde el Estado resulte garante y responsable de la provisión educativa para los menores de 6 años.

c) Venezuela⁶

Proyecto *Simoncito*

La Educación Inicial venezolana se sustenta en el conocimiento construido a partir de la experiencia institucional vivida, por más de tres décadas. Este período de elaboración estuvo orientado por la investigación y promoción social constituyéndose en la característica específica de ese subsistema. En su trayectoria ha encontrado que las necesidades de atención del niño y la niña varían, de acuerdo a la etapa evolutiva y al contexto social en donde se desenvuelve. Por tal razón consideraron indispensable integrar ambas dimensiones. Para ello -desde el punto de vista formal- este nivel educativo está organizado en dos fases: Educación Maternal, de 0 a tres años de edad, y Educación Preescolar, de tres a seis años.

Esto tiene como precedente la experiencia de programas desarrollados a partir de 1974, tales como: Atención preescolar a niños entre 3 y 5 años, Participación de la Comunidad en la Atención Integral del Niño Preescolar, Programa Familia, Centros del Niño y la Familia, Programa de Educación Preescolar Rural, El Maestro en Casa y en la actualidad, el Programa *Simoncito* que expresa la política del Estado en Educación Inicial.

Actualmente el Nivel se dispone a incorporar cambios, para transformarse en Educación Inicial y para ello se consideraron, además de su larga experiencia y conocimientos, a las poblaciones indígenas y rurales.

Este planteamiento genera la posibilidad de integración y de que la comunidad asuma los espacios de acción, en los cuales se mueve su población infantil y en ello incluye la escuela. Escuela y comunidad operan conjuntamente como actores fundamentales para desarrollar papeles de facilitadores y mediadores en favor del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas. Todo lo cual significa cambios en la dinámica familiar y escolar, al tiempo que integra a los agentes fundamentales de la socialización de los seres humanos en formación en un objetivo común: preocuparse por las condiciones y calidad de vida de la familia y por propiciar un escenario educativo con pertinencia social.

El Proyecto *Simoncito* surge en el año 1999 y es el que sustenta la política educativa que desde el Estado se da a la Educación Inicial, creando no solo una estructura formal sino también una no formal donde se atiende a poblaciones rurales y aborígenes. Toma como pilares los lineamientos internacionales de "Educación para todos" y tiene por objetivos la universalización del nivel educativo como así también incidir sobre la población más vulnerable, fortaleciendo a las familias como agentes primarios de socialización y logrando mejorar la organización de las comunidades.

⁶ La información corresponde a "Proyectos, programas y estrategias de la educación venezolana" Año 2004 y al Proyecto *Simoncito* .Educación inicial de calidad. Año 2004

Lo que esta experiencia plantea es que debe trabajarse de manera conjunta para el desarrollo integral de la primera infancia desde una estrategia de redes conjuntas con los sectores gubernamentales y los no gubernamentales para poder llevar adelante los lineamientos propuestos. Este enfoque introduce una visión federalista que garantice la descentralización, sin perder la visión de la totalidad del país.

Este proyecto está financiado por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y son también los que realizan su evaluación.

Nuevamente aparece aquí como posibilidad de crecimiento el hecho de contraer deuda pública para el mejoramiento de un sector población que, desde las políticas públicas, es considerado de relevancia para el mejoramiento a mediano plazo.

La búsqueda de la universalización de la educación inicial abre para todos los niños y niñas la perspectiva de los derechos a la educación a la igualdad de oportunidades, equidad y la calidad educativa. Los proyectos descriptos hasta aquí indican el interés que se ha puesto en la educación de la primera infancia y sus enfoques posibles para la elaboración de alternativas de provisión escolar en el Nivel Inicial, en el convencimiento que la formación a temprana edad produce beneficios no sólo por los aprendizajes propios del nivel sino en los posteriores.

4 - EJES DE ABORDAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS POSIBLES DE PROVISIÓN EDUCATIVA

En el marco de las macro políticas, la Argentina adscribe a los lineamientos internacionales de "Educación para todos" tal lo planteado en la Ley de Educación, y en los fundamentos que sostienen la política educativa del Nivel Inicial. Sin embargo esto no se ve reflejado en la actual provisión debido a que el Estado no implementa los mecanismos necesarios quedando diluido su lugar de garante para que todos los niños/as puedan tener igualdad de oportunidades de acceso a la educación inicial.

Si bien una parte del problema son las decisiones políticas, otro no menor es poder responder los interrogantes que representa la multiplicidad de los recursos necesarios para su sostenimiento y para alcanzar una mayor oferta educativa. De éstos, los monetarios son sólo la expresión final -aunque probablemente decisiva- de las definiciones políticas. Queda así delineado que el interrogante que correspondería plantearse no es sólo "cuánto dinero se necesita sino qué políticas hay que llevar adelante y, derivado de esto, cuál es su costo y los recursos necesarios para ellas." (Morduchowicz , 2002 ,pp.98)

Los costos no son autónomos de lo que éstos representan y de los hechos y decisiones que los originaron. El hecho de que en no pocas áreas de las

administraciones educativas no se trabaje para lograr mejoras en la eficacia y eficiencia de los procesos y tramitaciones en los que intervienen responde, probablemente, a una visión inercial de la organización: las cosas se hacen y continuarán haciéndose así porque siempre se han hecho de esta manera. Por eso, quizás, no se perciben –y, en consecuencia, no se discuten posibles alternativas de acción.

El problema principal con el que se enfrenta este sector de la educación es la falta de una cobertura suficiente por parte del Estado enlazada a lentos procesos de políticas públicas o ausencia de opciones para el área. Esto no puede pensarse al margen de la universalización del nivel y su relación con políticas de salud que apunten a un desarrollo integral de la primera infancia. La falta de provisión en términos amplios atenta contra uno de los derechos fundamentales, que es el acceso a la educación en esta etapa de la vida de los niños/as, y que representa una posibilidad irrepetible de aprendizajes sociales, emocionales, culturales, intelectuales y físicos.

En la práctica, la educación inicial es cubierta por una diversificada oferta de instituciones educativas públicas y privadas, programas sociales de atención infantil y desarrollo integral a cargo de organizaciones de la sociedad civil, y servicios ofrecidos por otras áreas de gobierno no educativas -como los ministerios o secretarías de Salud.

Donde no hay posibilidades de provisión estatal, **suelen presentarse** otras alternativas para la educación y el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia. Sin embargo estas alternativas no debiera estar relacionado con la buena voluntad de las organizaciones no gubernamentales o comunidades organizadas para tal fin, sino que el Estado **debiera** hacerse presente **para monitorear** estos emprendimientos en pos de establecer una articulación flexible y en red con las propuestas del sistema educativo oficial. Esto de algún modo es lo que encontramos en muchas de las programaciones regionales en Latinoamérica que integran diferentes niveles de prestaciones educativas para la primera infancia.

La posibilidad de desarrollar en nuestro país este tipo de acciones de integración educativa para el nivel inicial en todas sus expresiones institucionales, regionales, zonales, exigiría abrir vías de exploración y recolección de información a la manera de mapeo de estado de situación múltiple y actualizada sobre lo que efectivamente se está realizando en la experiencia educativa cotidiana con los niños. Sin embargo, cuando los recursos generales no son muchos, es preferible dar comienzo a acciones pequeñas, de alcance acotado pero con capacidad de iniciar movimientos de transformación. Importa entonces sumar esfuerzos, recuperar y poner en valor experiencias que produjeron resultados favorables y propiciar el intercambio de experiencias y modos de resolver cuestiones propias de este nivel educativo entre los agentes educativos, particularmente aquellos que se encuentran en zonas alejadas de los centros urbanos y necesitan apoyo organizativo para llevarlos a cabo con ganancia efectiva para su práctica. Sólo conociendo lo que evidentemente se tiene puede pensarse en futuras ampliaciones o cambios posibles.

Queda también la posibilidad de construir el escenario para las prácticas evaluativas básicas y sistemáticas, semejantes en su propósito general a las se realizan en los restantes niveles del sistema educativo y que en Argentina empezaron a implementarse a partir de la década pasada pero que no se produjo aún en el nivel inicial.

En este nivel se carece de datos sobre pautas que regulen la atención de niños en la franja etaria entre 45 días y 3 años, contemplada en la Ley de Educación, dentro del espectro general que va de 0 a 5 años. Tampoco hay registros formalmente organizados sobre el conjunto de ofertas de atención que se están brindando. La heterogeneidad de modalidades y servicios educativos es muy grande y fuertemente diferenciada como posibilidad en cuanto a los sectores poblacionales que puede acceder a ellos. Precisamente son los sectores socioeconómicos menos favorecidos los que tienen menor cobertura cuando debieran ser prioritariamente atendidos en función de garantizar la equidad de oportunidades que la Ley proclama.

La propuesta es que la carencia de indicadores que den cuenta del funcionamiento de la oferta educativa para la primera infancia comience a revertirse a partir de una evaluación sencilla de aplicar pero sólidamente construida sobre conceptualización del desarrollo evolutivo infantil, características culturales de las poblaciones y fundamentaciones de los procesos de aprendizaje. Es necesario que esta evaluación recorra todas las instituciones que brindan una oferta educativa para la primera infancia con el objetivo de seguir el proceso educativo de los niños en el nivel inicial y fundamentar la toma de decisiones que conduzcan a que la educación temprana se transforme en nuestro país en una realidad cierta amplia y colectiva.

BIBLIOGRAFÍA:

BALDUZZI, J, (2004): *Desigualdad y exclusión educativa en la educación Inicial. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 3 Bs. As. , noviembre, CTERA*

BLEICHMAR S, (2003): Seminario 14 de abril Clase 1 *Modos actuales de la subjetividad: su incidencia en la clínica.* En www.silviableichmar.com Consulta: junio 2007

DIKER, G: *Organización y perspectiva de la educación inicial en Iberoamérica: Principales tendencias* en www.oei.es/oeivirt Biblioteca digital Documentos Consulta: julio 2007

ESCOBAR DE MURZI, F (2004):" La educación preescolar un derecho que tiene la infancia a participar para impulsar su desarrollo integral" en *Revista Acción Pedagógica. Vol 13 /nº 2*

HEYMANN, J, (2003):"Rol del cuidado y de la educación de la primera infancia en términos e garantizar oportunidades educativas" .en *UNESCO N° 18 Nov-Dic. Nota sobre políticas educativas.*

MEZZADRA, F, RIVAS, A, VEGA, A, (2006): Participación "Ciudadanía y financiamiento educativo" *Informes y Documento de trabajo, julio CIPPEC, Bs.As, en: www.cippec.org Consulta julio2007*

MINISTERIO DE EDUCACION Y DEPORTES DE VENEZUELA, (2004): *Educación inicial de calidad Políticas de atención integral de los niños y niñas entre 0 y 6 años*. Caracas, Venezuela

MYERES, R, (2000): "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro" en: *Revista iberoamericana de Educación*, Educación inicial, Enero - Abril. Número 22

MORDUCHOVICZ, A (2002): *El financiamiento educativo en Argentina .Problemas estructurales, soluciones coyunturales* .IIPE-UNESCO, Bs.As

PERALTA, M, FUJIMOTO-GOMEZ, G, (1998): *La atención integral de la primera infancia en América Latina. Ejes centrales y los desafíos del siglo XXI. Cáp.2* OEA, Santiago de Chile

PERALTA, M (2005): *El derecho de los párvulos a una educación oportuna y pertinente* Santiago de Chile

REVECO, O: *Reflexiones Respecto Del Cambio En La Educación Infantil En America Latina*. Editorial ARCIS. 2004, Santiago – Chile

UNESCO (2006). *Bases sólidas .Atención y Educación en la primera infancia* 26/10/2006 ID.35377 Press Release N° 1292006 .Consulta: junio 2007

UNICEF (2006): *Primera infancia Un informe de seguimiento mundial vincula la atención en la primera infancia con el éxito en materia de educación*, New York, Consulta: junio 2007

TORRES, M, (2006): "Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela" *Ponencia presentada en el simposio ciutat.edu: nuevos ritos nuevos compromisos organizada por Diputación de Barcelona del 9 al 11 de octubre* En www.fronesis.org Consulta junio 2007

VILA, I, (1999): "Aproximaciones a la educación infantil: características e implicancias educativas" en: *Revista iberoamericana de educación* N° 22 enero – abril pp. 41- 60

SCHLEMENSON, S, WETTENGEL, L, ALVAREZ, P: "Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de aprendizaje" *Proyecto de Investigación. Cátedra de Psicopedagogía Clínica UBACYT (PS 033, 1993-95)*

YOUNG, M, FUYIMOTO-GOMEZ, G: *Desarrollo infantil temprano. Lecciones de los programas no formales* en www.oei.es/oeivirt Biblioteca digital Documentos Consulta: julio 2007

X CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (2000) *Panorama y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica. Documento de referencia*, Ciudad de Panamá, Panamá, 3 y 4 de julio

Informes estadísticos

INDEC Copia de educ_u_e 0105

Datos de unidades educativas de educación común por nivel educativo según provincia. Totales de país 2001-2005 Consulta: junio 2007

INDEC Copia de p 03010

Datos de población de 3 años y más en condición de asistencia escolar y sector de gestión según sexo y edad. Totales país Año 2001 Consulta: junio2007