

El traje nuevo del emperador¹

O la mirada que necesitamos desplegar para denunciar la desnudez de las políticas públicas improvisadas y la desinversión en la educación inicial de Córdoba

Liliana Simari

Colectivo de educación inicial de Córdoba

Marzo 2022

¿Por qué decimos que la educación inicial de Córdoba está a merced de políticas públicas improvisadas y de una grave desinversión educativa?

¿Desde cuándo el nivel inicial fue considerado dentro del sistema público de educación?

¿Qué derechos se deben garantizar en el nivel inicial?

¿Cuáles son las especificidades didácticas y pedagógicas de la educación inicial?

¿Qué sucedió en Córdoba con la expansión del nivel inicial a fines de los 90 y cómo fue acompañada esa expansión cuantitativa con políticas cualitativas tendientes a la ampliación de derechos y a la mejora de las condiciones del trabajo docente en los Jardines?

¿Qué sucede actualmente en la educación inicial de Córdoba?

¿Cuáles son las demandas y desafíos actuales?

Una historia para comenzar

Empezaré contando una historia para pensar la situación del nivel inicial en Córdoba y los discursos dominantes del gobierno de turno que sostienen que en esta provincia el diseño e implementación de las políticas públicas y la inversión educativas son extraordinarias y que no hay nada para cuestionar. “Que se prolongue la jornada escolar de los niños y niñas de las salas de 3, 4 y 5 años”, dice altanero el gobierno, queriendo extender la jornada escolar sin extender la inversión pública y mejorar las condiciones en los Jardines.

“El traje nuevo del emperador” -un viejo cuento de Andersen-, esa es la historia que elegí para pensar en el nivel inicial de Córdoba.

“Había una vez” un rey soberbio y arrogante al que le gustaban mucho las telas costosas. En su obsesión por ser el mejor vestido del reino, unos pícaros sastres habían convencido al rey de que le harían un traje nuevo con las telas más preciadas del mundo.

Su soberbia y su ceguera le habían hecho creer en esta historia, pero el traje no existía, lo que habían confeccionado era un extraordinario “como sí”.

Mientras el rey recorría las calles mostrando su maravilloso traje, un niño lo miró y dijo a los cuatro vientos: ¡El rey está desnudo! Y en ese mismo momento todos los que aplaudían el desfile del rey, dejaron de aparentar que veían ropas magníficas y dijeron al unísono: ¡Si, si, es verdad, el rey está desnudo!

Las políticas y la inversión públicas para la educación inicial de Córdoba están desnudas, el gobierno está desnudo; y lo vemos en los Jardines que están faltos de materiales, de juegos, de computadoras y de libros (si no fuera por las cooperadoras, las directoras y las docentes no habría ni para papel higiénico), lo vemos en la ausencia total de docentes auxiliares de sala que requiere el trabajo pedagógico didáctico con la primera infancia, lo vemos en la falta de equipos directivos (vicedirectoras y secretarías), lo vemos en la falta de maestras de música, de educación física y otras áreas especiales, lo vemos en la escasez de tiempos que tienen las empresas de limpieza para limpiar los Jardines, en la poca oferta de formación docente continua específica, lo vemos en las salas que son espacios de aprender y de enseñar y que de pronto se convierten en comedores porque no hay lugares específicos para que los y las niños/as coman dignamente, lo vemos en la compulsión que se ejerce sobre las docentes de sala que son profesionales de la educación, para que se hagan cargo del programa alimentario (PAICOR) y lo sostengan, lo vemos en los discursos de las autoridades que

¹ El rey desnudo, es un cuento escrito por Hans Christian Andersen y publicado en 1837. Cuento Nº 168 de la colección de Andersen.

parecen desconocer las claves específicas de la didáctica de la educación inicial y los matices pedagógicos del trabajo con niños/as pequeños/as y por lo tanto ningunean prepotentemente a las maestras con decisiones improvisadas como la extensión de la jornada escolar en las condiciones de desnudez en la que se encuentra el nivel inicial, lo vemos cuando en cada Jardín la ausencia de equipos interdisciplinarios obtura la posibilidad de abordar temáticas complejas como la integración escolar de niños y niñas con discapacidades, lo vemos cuando el gobierno desconoce a la educación maternal (de 45 días a 2 años) como parte de la educación inicial y produce un vacío enorme de atención educativa para esta franja etaria y solo ofrece un programa asistencial como el de salas cunas dependiente de la Secretaría de empleo... **lo vemos.**

Los y las docentes del Nivel inicial lo vemos, muchos actores políticos y sindicales lo ven, lo pueden ver las familias, lo puede ver gran parte de la sociedad **y lo vemos con gran preocupación y dolor porque aquí lo que se está jugando es la ampliación del derecho social a la educación desde la cuna de los cordobeses y las cordobesas más pequeños/as.**

Nivel inicial, Jardines de infantes, Jardines maternos, educación inicial

Seguro habrás escuchado hablar indistintamente de: nivel inicial, jardines de infantes, jardines maternos y educación inicial; algunas veces también habrás escuchado hablar de guarderías y del preescolar. Me gustaría señalar unas pocas notas sobre cada uno de estos términos, que son necesarias para entender de qué hablamos cuando pensamos en las problemáticas que enunciamos al comienzo.

Los términos **guardería** y **preescolar** son términos antiguos que ya casi no se utilizan, la **guardería** hace referencia a los espacios de guarda, de depósito de niños y niñas a los que se asiste en el cuidado, pero que están bastante desprovistos de connotaciones educativas, por lo general están asociados a la atención de niños/as de 0 a 3 años; el **preescolar** era la antigua denominación que recibía la educación de los niños/as de 0 a 5 porque aún no había sido incorporado como nivel dentro del sistema educativo, por lo tanto era previo a la escuela (pre – escolar). En algunos países todavía esto funciona de esa manera.

Hoy llamamos (como se explicita en las leyes de educación vigentes) **Jardines maternos** a los espacios de educación temprana destinados a niños/as de 0 a 2 años que incluye las salas de lactantes y deambuladores; y **Jardines de infantes** a las salas de 3, 4 y 5 años. Particularmente elijo utilizar el término Jardín (cuyo origen es el conocido Kindergarten o jardín de flores) con mayúsculas en algunos tramos de la escritura, porque creo que es importante recuperar y valorar esta forma de nombrar a la **educación inicial** enlazada a las ideas humanista de Fröbel (uno de los precursores de la educación de la primera infancia en Europa), que entiende a la educación como un jardín, un espacio de cuidado y cultivo en contraposición a la jungla como espacio inhóspito y amenazante.

Cuando me refiero al **nivel inicial** hago referencia a un nivel dentro del sistema educativo, que abarca las salas 3, 4 y 5 años. En las Leyes de educación nacional (2006) y provincial (2010) se concibe al **nivel inicial** como una unidad pedagógica con sentido propio, que incluye a niños y niñas desde los 45 días a los 5 años.

La obligatoriedad de la sala de 5 años se consagra con la Ley federal en los años 90, luego de un largo debate. Años más tarde con la Ley de educación provincial (2010) y luego a nivel nacional con el Decreto de obligatoriedad (2014) las salas de 4 años se convierten en obligatorias y se universalizan las salas de 3 años.

El concepto de obligatoriedad hace referencia a que las familias están obligadas a enviar a sus hijos e hijas desde las salas de 4 y 5 años (estas salas forman parte de la educación obligatoria en Argentina) y el estado debe garantizar la provisión de esas salas (aún queda pendiente la cobertura total de salas de 4 años). El concepto de universalización se refiere a la obligación del estado de extender la oferta pública de salas de 3 años, en este caso las familias pueden elegir si envían o no a sus hijos/as.

En ambos casos es el estado provincial quien está obligado a garantizar **educación inicial** a los niños y las niñas de toda la provincia.

Aquí introduzco el concepto de **educación inicial**, refiriéndome a la educación destinada a lo que solemos llamar primera infancia o lo que algunos especialistas prefieren llamar la franja 0 a 5. La idea de **educación inicial** es más amplia que la de **nivel inicial**, porque hace referencia a todo el espectro -por adentro y por afuera del sistema educativo- que se ocupa de llevar adelante una

multiplicidad de experiencias y proyectos que abarcan el trabajo pedagógico, didáctico, social, cultural, de asistencia y cuidado que se realiza con la primera infancia.

En el Nivel inicial hemos debatido largamente acerca de los dilemas entre el enseñar y el cuidar, el asistir y el jugar, el educar y el atender; hoy sabemos que esas disyuntivas que cruzaron a la educación inicial por décadas han sido superadas por concepciones críticas e integrales como las que sostienen muchos y muchas especialistas como Patricia Redondo y Estanislao Antelo en "Encrucijadas entre cuidar y Educar. Debates y experiencias" (2017)² y sabemos que siempre que se educa se cuida, cuando se enseña se asiste y al jugar atendemos las necesidades e intereses de las infancias y generamos nuevos intereses para provocar espacios y tiempos ricos de nuevos aprendizajes.

Nadie discute en la actualidad si la función del nivel inicial es eminentemente pedagógica porque todos sabemos que el jardín es un lugar donde se realizan aprendizajes relevantes de contenidos y experiencias para la vida, donde se comparte la cultura y se educa. En el Jardín se enseña y se aprende, se juega y se cuida, se viven experiencias estéticas de gran valor, se aprenden contenidos desde las áreas de conocimiento de manera integrada y se juega porque el juego es un contenido de alto valor cultural y un derecho, se trabajan los lenguajes tecnológicos, artísticos, se realizan fuertes procesos de alfabetización en el campo de la lectoescritura y de la cultura y se acompaña a crecer a los niños y a las niñas.

El nivel inicial es así un espacio y un tiempo para la ampliación del derecho social a la educación desde la cuna, como le gustaba decir a una de las referentes más importantes del Nivel inicial en Argentina, Hebe San Martín de Duprat.

Historias cotidianas en un Jardín de la provincia de Córdoba

Para comprender mejor estas explicaciones teóricas te voy a contar una historia cotidiana que es a la vez miles de historias cotidianas juntas, para que puedas entender lo que se vive en una sala del nivel inicial de Córdoba.

Una maestra (profesora de educación inicial es su titulación), llega al Jardín a cumplir con su tarea educativa cotidiana: "maestra de la sala de 3 años". Se encuentra con 20 niños y niñas de 3 años que tiene a su cargo (hasta mitad de año muchos de estos/as niñas y niñas tienen 2 años y algunos usan pañales).

Ingresa a las 9.00 horas y sale a las 13.00 horas del Jardín, porque su horario laboral es de 4 horas reloj diarias o sea 20 horas semanales, 3 de esas horas trabaja con los niños y las niñas y la cuarta hora es la hora institucional-pedagógica.

En esa hora institucional-pedagógica prepara los escenarios lúdicos y de aprendizaje de las propuestas que desarrollará ese día con modalidad de experiencia grupal o individual, también acondiciona los espacios y los materiales para el trabajo en modalidad de multitarea y simultaneidad (niños/as que simultáneamente recorren diversos escenarios y dispositivos de aprendizaje que la maestra prepara con antelación). Arma los escenarios de expresión artística y también prepara el recibimiento de los/as estudiantes y sus familias, destina una partecita de ese tiempo a las entrevistas con padres y madres, al trabajo institucional de diseño de proyectos institucionales que desarrolla articuladamente con sus otras colegas, desarrolla las tareas de articulación con otros actores de la comunidad, etc.

La maestra trabaja sola con 20 niños y niñas de 3 años en una sala, no tiene par pedagógico o docente auxiliar que acompañe el trabajo educativo y de cuidado que requiere esa labor (tampoco tiene quien la cubra unos minutos para ir al baño o tomar un vaso de agua).

En el Jardín no hay maestras de música, ni de educación física, o de otros espacios como teatro.

Una de sus colegas, que cumple la función de directora del Jardín, tampoco tiene equipo directivo, gestiona sola una institución de 10 salas (como si fuera una primaria y media) y se pasa gran parte de su tiempo resolviendo problemas surgidos del control administrativo burocrático que limita las autonomías institucionales y profesionales y pone palos en la rueda con exigencias en ocasiones

² "Este libro pretende sumar una diversidad de posiciones y relatos que aspiran a interpelar la compleja relación entre el cuidado y la enseñanza con el afán de reactivar algunos de los discursos que rodean la temática de la niñez y sus derroteros..."

Pensar, discutir y poner en tensión la relación entre el cuidado y la educación los ubica frente a una encrucijada: elegir uno de los caminos que se abren y reeditar las diferencias o -en la dirección de lo que propone este libro- insistir en explorar regiones que posibiliten diferentes perspectivas, nuevos puentes, intersecciones, matices que permitan ensanchar el horizonte de lo posible y la invención de otras experiencias políticas y otras prácticas que verifiquen la igualdad."

descabelladas. Haciendo esfuerzos enormes, en medio de la gestión en soledad, se da tiempo para acompañar y orientar el trabajo pedagógico, aporta ideas y sugerencias a las planificaciones y proyectos y trabaja intensamente con las familias y la comunidad.

El personal de limpieza permanece en el Jardín muchas menos horas de las que se necesita y la maestra ocupándose de limpiar algunas cosas.

Los espacios reducidos de las salas y de los patios en ocasiones no permiten desarrollar las actividades propias de la educación inicial.

Cuando finaliza la jornada escolar, la maestra sola se toma el tiempo de entregar a cada estudiante en manos de su mamá, su papá o el adulto responsable que lo busca; y como los niños y las niñas son tan pequeños/as cada familiar consulta, pregunta, relata o comparte una situación particular o manifiesta una necesidad. La maestra escucha, responde, conversa, atiende, sostiene, saluda y despide a cada niño y niña, a cada familiar y entonces allí vuelve a su sala, acomoda las últimas cosas, conversa con sus colegas para acordar algunas cuestiones organizativas y pedagógicas y termina su jornada laboral.

Muchas veces se queda más tiempo y hasta es la que ayuda a cerrar la institución.

Nadie le paga un centavo por las horas extras que cumple, pero imagínate si esto mismo que te cuento lo tiene que hacer con una jornada laboral-escolar de 4 horas, o sea, si tiene que entrar y salir junto con los niños y las niñas de 3 años al Jardín. Eso es lo que implica esta nueva modalidad de extensión de jornada que está queriendo implementar el Ministerio de educación sin las condiciones necesarias.

¿Te imaginás lo que implicaría esta situación para la maestra de nuestra historia que además cobra un salario por debajo de la línea de pobreza?

Pretender extender la jornada escolar sin extender la inversión pública que permita mejorar las condiciones de los Jardines, es ver la desnudez de un gobierno y sus políticas.

El nivel inicial, una cuestión de ampliación de derechos

Pensar el nivel inicial en clave de derechos implica asumir un complejo y profundo desafío con las infancias. Como dice Mónica Fernández *“Educar a los más chicos implica definir qué mundo vamos a mostrarles, qué historias les queremos contar, cuán responsables nos haremos del pasado por conocer y de su futuro, y esto convierte a la educación inicial en arena de disputas que exceden el campo pedagógico”*.³

Asumir este desafío requiere desentrañar la función política, social y pedagógica de la educación inicial a través de la revisión histórica y el análisis profundo de nuestro presente, enlazando prácticas, construyendo nuevas propuestas y demandando colectivamente políticas públicas integrales que empujen la ampliación de derechos.

El Jardín como institución es el proceso y el producto de una historia de luchas de ideas, de posiciones político-pedagógicas, de acciones concretas. A través de esas luchas se fue construyendo el nivel inicial como lo conocemos hoy, como parte del sistema público de educación. En esta historia podemos reconocer las huellas (marcas) que nos dan identidad, que se reeditan o se modifican (cambios y continuidades) y que nos ayudan a entender los sentidos de lo que hoy llamamos educación inicial.

Si bien hacia 1820 ya existían en nuestro país instituciones dedicadas a la atención de niños y niñas pequeños/as, podemos situar el origen de lo que hoy llamamos Jardines de infantes hacia 1870, a cargo de Juana Manso y las maestras estadounidenses que Sarmiento había convocado para desarrollar su ambicioso proyecto de instrucción pública.

En 1884 se promulga la Ley 1420 planteando en sus postulados que las instituciones que atendían a los más pequeños -dentro del Sistema que estaba gestándose-, podían ser creadas en aquellos lugares donde existieran reales posibilidades de dotarlas para tal fin (con mobiliario especial, materiales especiales, maestras especiales). El Jardín surge así como algo “especial”, urbano, para clases medias acomodadas, con una impronta de juego y placer, de cuerpo en movimiento, y de aulas abiertas.

³ Fernández Mónica (2018). *“Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI. Ediciones Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe. Argentina*

Es entonces a partir de la mitad del siglo XX cuando el Jardín empieza a extenderse y llega a constituirse poco a poco en una posibilidad para más niños y niñas.

La construcción de la educación inicial forma parte de un camino largo de participación ciudadana y democrática de muchas maestras que sostuvieron y sostienen la relevancia de la educación desde edades tempranas para fortalecer las trayectorias escolares posteriores y mejorar el desarrollo de múltiples capacidades, cuestión que hoy reconocen especialistas, organismos nacionales e internacionales y la sociedad toda.

Podríamos decir que el nivel inicial fue parido a través de grandes luchas; que podemos leer desde el presente como un espiral complejo de cuestiones que se "ganaron-lograron-consiguieron" y otras que se "perdieron-abandonaron-no se consiguieron". La historia es un continuo de situaciones que van dejando huellas en nosotras y en la sociedad y la huella de la conformación del nivel inicial dentro del sistema educativo es una marca importante porque pone a la educación de la primera infancia como una cuestión de ampliación de derechos.

El nivel inicial en Córdoba. Una realidad que duele

El nivel inicial ha tenido una expansión significativa desde fines de los 90, con la restitución de las salas de 4 años que habían sido cerradas en 1996 (537 salas se cierran por decreto a causa de los ajustes presupuestarios en educación), pero esa expansión cuantitativa no fue acompañada –en estos últimos 20 años–, con políticas cualitativas serias y con inversión pública sostenida para fortalecer al nivel inicial y posibilitar una real ampliación de derechos y mejorar las condiciones del trabajo docente en los Jardines.

Según datos estadísticos que publica el Ministerio de educación, entre 2011 y 2018 la inscripción de estudiantes en el Nivel inicial ha sido exponencial: en 2011 se matricularon 114.238 niños y niñas de 3, 4 y 5 años y en el 2018, 137.396 (23.158 estudiantes más en 7 años). Sin embargo, la cantidad de unidades educativas (Jardines de infantes) no han aumentado al mismo ritmo: en 2011 se contaba con 1.733 Jardines y en 2018 con 1.760 (sólo 27 Jardines más ante el acelerado crecimiento de la matrícula).

En estos últimos 20 años no se ha fortalecido al Nivel inicial y tampoco se han mejorado las condiciones del trabajo. En los Jardines de la provincia de Córdoba podemos ver:

- Una maestra que trabaja sola en salas de 20 o 25 niños/as de 3 y 4 años (muchos/as de ellos/as tienen 2 y 3 años hasta junio); sin maestra auxiliar o par pedagógico, cuestión indispensable en el trabajo con primera infancia y que otras provincias del país como Buenos Aires y CABA vienen implementando hace años
- Una directora de jardín que trabaja sin equipo directivo (ni vicedirectora, ni secretaria docente) en Jardines que tienen 8, 10 o 12 salas
- Las empresas de limpieza que están en los jardines menos horas de las que se necesitan
- Que no existen maestras de música ni de educación física u otras áreas especiales. Sólo hay en algunos pocos
- Jardines que no reciben de parte del Gobierno los materiales, elementos, libros, computadoras, etc. y que no tienen los espacios suficientes para desarrollar el trabajo que se requiere con niños y niñas pequeños/as. Porque en la didáctica de la educación inicial algunos de los pilares son: ● la globalización de los contenidos desde las áreas, a través de propuestas integrales de enseñanza; ● la multitarea y la simultaneidad a través de variados escenarios y materiales; ● el juego como contenido de amplio valor cultural y como derecho, a través de propuestas que incluyan la diversidad de oportunidades de espacios y tiempos de aprendizajes profundos... Todo esto implica tiempo de preparación y la necesidad de hacerlo en el marco de la integralidad que implica el trabajo con la primera infancia. Pero en Córdoba los
- Niños y las niñas que participan del programa alimentario PAICOR, que comen en las mismas salas donde se realiza el trabajo pedagógico y las docentes que son profesionales de la educación deben hacerse cargo del trabajo que implica la alimentación porque el personal del PAICOR no es suficiente y en la mayoría de los Jardines no hay comedores donde poder realizar esta tarea asistencial en condiciones dignas (más necesaria que nunca en este contexto de casi el 40% de pobreza).

- No hay equipos interdisciplinarios suficientes para acompañar la integración en condiciones, de los niños y las niñas que tienen alguna discapacidad; las maestras que trabajan solas deben asumir también en soledad este trabajo.
- ...

Cuál es el reclamo actual de las docentes del nivel inicial y en qué medida este reclamo tiene que ver con la genealogía de luchas por el fortalecimiento de la educación inicial en Córdoba

La lucha por el fortalecimiento del nivel inicial está inscripta en una genealogía enorme de reivindicaciones para garantizar la ampliación del derecho social a la educación desde la cuna y mejorar las condiciones del trabajo docente.

Nuestro reclamo no es sólo por la hora institucional-pedagógica que ha sido arrebatada de forma inconsulta e intempestiva y que es imprescindible para organizar la vida y la dinámica escolar, tampoco es contra la extensión de jornada escolar en el nivel inicial, nuestra lucha es por el fortalecimiento del nivel inicial y por la mejora de las condiciones de trabajo docente. Es una protesta con propuesta y no una demanda arbitraria.

Las docentes del nivel inicial unidas gritamos a los cuatro vientos, como el niño de la historia que denunció la desnudez del rey: ¡ASÍ NO!

De manera arbitraria no puede hacerse la política pública y sin inversión genuina no hay transformación posible. Cubramos la desnudez con ropas sencillas pero verdaderas, lo hagamos con una planificación política seria y de forma participativa, salgamos de la mentira de este “como sí”.

Si durante el 2017 y 2018 este mismo gobierno de Córdoba implementó un Programa piloto para la extensión de jornada escolar en 17 Jardines de capital e interior, que implicó otorgar cargos de vice dirección y maestras de música y educación física en esos Jardines, cómo va a pretender volver a extender la jornada escolar sin garantizar al menos esas mínimas condiciones. Esto a vistas de cualquier ciudadano/a un accionar contradictorio y controversial.

Es por eso que volvemos a expresar nuestro reclamo y decimos al unísono: Necesitamos con urgencia que todos los Jardines de infantes estén en condiciones habitables, que garanticen un espacio seguro para los y las estudiantes, con las condiciones edilicias adecuadas y los servicios básicos como el gas; que se provea de materiales, libros, juegos, computadoras, conexiones de wifi reales, que se fortalezcan los equipos directivos y docentes incluyendo cargos de docentes auxiliares de salas, vice dirección, secretarías, maestras de áreas especiales (música, educación física, teatro, etc.), que se asegure el personal de limpieza suficiente para cada turno escolar, que se provea de equipos interdisciplinarios para el trabajo con las integraciones escolares, que se fortalezca el programa alimentario PAICOR proveyendo alimentos dignos y personal suficiente para hacerse cargo de ese trabajo y que se construyan los comedores suficientes que permitan separar las cuestiones pedagógicas de las alimentarias.

Sabemos que no se puede hacer todo junto y de golpe, pero también sabemos que la deuda interna con la educación inicial en Córdoba es grande y la desnudez se ve por todos lados.

Demandamos que se dejen de lado las maneras intempestivas, espasmódicas, inconsultas y arbitrarias de llevar adelante la política pública para la educación inicial porque esta no es la forma en que podremos mejorar las condiciones ni asegurar ampliación de derechos.

Las y los docentes del nivel inicial de Córdoba asumimos el desafío de seguir sosteniendo las reivindicaciones pedagógicas, didácticas, políticas y laborales que nos permitan garantizar el derecho inalienable a la educación desde edades tempranas, en condiciones dignas y de igualdad para todos los niños y todas las niñas de nuestra provincia.