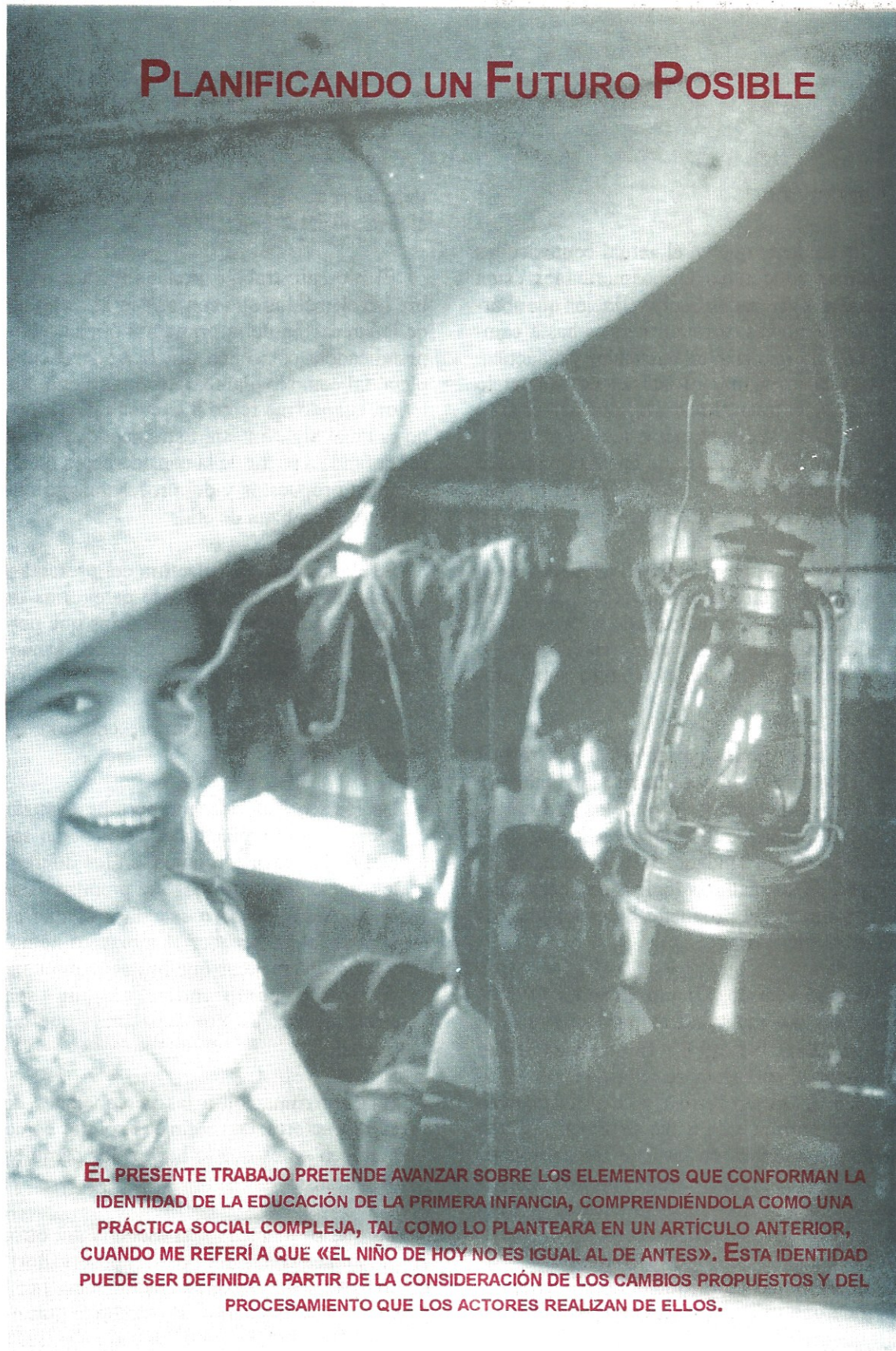


PLANIFICANDO UN FUTURO POSIBLE



EL PRESENTE TRABAJO PRETENDE AVANZAR SOBRE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, COMPRENDIÉNDOLA COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA, TAL COMO LO PLANTEARA EN UN ARTÍCULO ANTERIOR, CUANDO ME REFERÍ A QUE «EL NIÑO DE HOY NO ES IGUAL AL DE ANTES». ESTA IDENTIDAD PUEDE SER DEFINIDA A PARTIR DE LA CONSIDERACIÓN DE LOS CAMBIOS PROPUESTOS Y DEL PROCESAMIENTO QUE LOS ACTORES REALIZAN DE ELLOS.

PRESENTACIÓN

Es evidente que en el actual contexto, los sistemas educativos latinoamericanos están siendo reorganizados; reorganización que abarca desde nuevas estructuraciones hasta cambios en la organización curricular y didáctica. Esto está instalando al interior de cada ciclo educativo el tratamiento o la consideración de lo que podrían denominarse «nuevos temas», es decir problemáticas que hasta el momento no eran parte de las preocupaciones cotidianas, o aparecían colateralmente.

Uno de los temas más mencionados es el que hace alusión a la búsqueda de la identidad y del perfil de la educación de la primera infancia, ya que el sector comprendido entre 5 y 6 años ha ingresado al circuito «obligatorio».

Las condiciones de identidad son rasgos que el sistema elabora durante su funcionamiento por la interacción entre los participantes. Son producto, entre otras variables, de la voluntad de los fundadores, la historia, la jerarquía de las distintas lógicas que coexisten, la naturaleza del producto, la tecnología, los tiempos internos, etc.

En ese sentido, García Canclini (1995), expresa: «La identidad es una construcción que se relata. Se establecen acontecimientos fundadores, casi siempre referidos a la apropiación de un territorio... o la independencia lograda enfrentando a los extraños. Se van sumando hazañas en las que los habitantes defienden ese territorio, ordenan sus conflictos y fijan los modos legítimos de vivir en él para diferenciarse de los otros».

Este sentido de identidad como construcción de una práctica social compleja, nos re-

mite a los actores que transitaron y transitan el nivel inicial.

El presente trabajo pretende avanzar sobre los elementos que conforman la identidad de la educación de la primera infancia, comprendiéndola como una práctica social compleja, tal como lo planteara en un artículo anterior, cuando me referí a que «el niño de hoy no es igual al de antes». Esta identidad puede ser definida a partir de la consideración de los cambios propuestos y del procesamiento que los actores realizan de ellos.

Se plantea así una relectura del presente y de la historia, demandándose categorías de análisis y ópticas interdisciplinarias que permitan comprender lo nuevo, y requiere de nuevas formas de pensar y hacer.

Por ello intentaré en esta presentación desarrollar dos fases:

- Un rastreo histórico que permite avanzar sobre el conocimiento de la ubicación social de la educación inicial en los diferentes momentos históricos. La premisa básica que se maneja en esta fase es que es imposible comprender el momento actual y las problemáticas que hoy se explicitan, si no se comprenden aunque sea someramente, las preocupaciones que las preceden.
- Una aproximación a las percepciones de ciertos actores, con el fin de explorar cómo perciben -si es que lo hacen- los cambios propuestos.

Lo que se plantea es la escucha del otro, en simultánea con la del «yo» (el observador), como parte de un nosotros (sector social) con poder... donde la palabra «no resulta ni gratui-

ta, ni desinteresada, ni producto de la mera voluntad individual» (Gravano, 1995).

Mi interés es captar la perspectiva del actor, tratar de comprender el sentido que los actores atribuyen a sus acciones y al mundo en que viven. Por ello recurrí a técnicas que «dejaran hablar» a los sujetos y recogieran las percepciones más significativas a partir de las cuales ellos estructuran y dan sentido a la realidad que viven.

HACIENDO UN POCO DE HISTORIA...

En primer lugar, para ubicar las actuales propuestas para este nivel educativo es imprescindible recorrer la evolución histórica desde su aparición hasta su consolidación como tal, abarcando desde países que se reconocen pioneros en la materia hasta ubicar, específicamente, el desarrollo que tuvo en nuestro país (Argentina).

Se describen en este apartado los aspectos más significativos en el desarrollo histórico del Nivel Inicial, destacando los motivos o razones que han fundamentado su nacimiento y evolución, por entender que el debate actual sobre lo asistencial vs. lo educativo, como así también la forma de organización que asumen las instituciones destinadas a la educación de los más pequeños, tienen sus raíces en ellos.

Se desarrollan los principales hitos que han ido avalando su particular fisonomía, para lo cual se hace referencia a algunos países protagonistas.

Ya Aristóteles (384/322 A.C) en la Antigua Grecia, ofrecía elementos para pensar la educación de la primera edad, ligada en general a propuestas de juego y de ensayos de los ejercicios que habrían de dedicarse a edad más avanzada.

Estas consideraciones, y otras en el sentido de prestar mayor atención al aprendizaje de los más pequeños, no se concretarán, sin embargo, en instituciones concretas.

En el siglo XVII, Juan A. Comenius (1592-1670) habla ya de «escuela materna» en sus

obras como *Escuela de Infancia*, *Didáctica Magna* y *Pampaedia*, pero referido a un marco de aprendizaje en el seno familiar.

«Es, en cierto sentido, una escuela semi-pública, donde los niños se habitúan a convivir, a moverse, a cantar, a contar, a cultivar las buenas costumbres y la piedad, a ejercitar los sentidos y la memoria (antes de comenzar a aprender a leer y escribir), bajo la dirección de señoras honestas, en cada una de las cuales se juntan las criaturas pequeñas (entre 4 y 6 años mas o menos), a expensas de aquellos que desean que sus hijos sean formados suavemente y preparados para la escuela pública» (Comenius, *Pampaedia*, IX, IV).

Recién en la segunda mitad del siglo XVIII se conocerá en los países europeos un tipo de escuela muy próximo al último año mencionado por Comenius y separado del recinto hogareño, muchas de ellas de carácter asistencial (Escuelas de Damas).

Las migraciones producidas a comienzos del siglo XIX, con la creciente industrialización, hacia los centros poblados; el incremento de la población mundial; la incorporación de las mujeres al trabajo de fábricas; fueron algunos de los fenómenos que hicieron crecer la preocupación por la atención de los niños, y que dieron el marco a las primeras instituciones preescolares.

En Francia, en 1826, puede señalarse la creación de las «salas de aula», reconocidas por la ley Guizot en 1833, como establecimientos de caridad. Continuando con esa preocupación, en 1847 se creó un centro de formación de maestras o animadoras, bajo la dirección de Maria Pape-Carpentier, influida por F. Froebel (1782-1852).

Francia integró trabajosamente la Escuela Maternal dentro del sistema escolar público. Las normas legales emanadas en 1881-82 establecieron dos secciones obligatorias dentro de las escuelas maternas y limitaron el número de 150 como máximo por escuela.

En Gran Bretaña, a comienzos del siglo XIX se extendieron dos movimientos de

escolarización: uno para clase media, con aportaciones de Pestalozzi, que creó alrededor de 1820 establecimientos para menores de 8 años; y el segundo para hijos de trabajadores, bajo el «sistema de monitores» ideado por J. Lancaster.

Todas estas escuelas comenzaron a llamarse «escuelas infantiles». En 1836 se crea la «Sociedad de escuelas infantiles para Gran Bretaña y sus colonias» que inmediatamente comenzó a preparar maestras para este nivel.

Pionera en este aspecto durante la segunda mitad del siglo XIX, por el incremento de las Infant School, se promulga la Ley Foster en 1870 que establece la escolaridad obligatoria en el país a partir de los 5 años, convirtiendo en parcialmente obligatoria la etapa de educación inicial. Fue ratificada en la Ley de Educación promulgada en 1944. España se hace eco de estas experiencias, fundamentalmente a través de Juan P. Montesino (1780-1849), que propuso el establecimiento de instituciones destinadas a educar a los niños más pe-

queños. En 1838 crea la primera «escuela para párvulos» y en 1839 la primera «Escuela normal», y en 1840 publica su obra «Manual del maestro de párvulos». Su concepción estaba influenciada por la británica. Se trataba de acoger a un gran número de niños, para lo cual debían estar a cargo de docentes varones. Las mujeres eran recomendables, según él, para los grupos reducidos.

En España los principios básicos que rigen este nivel seguían siendo en 1986, los contemplados por la Ley Gral. de Educación de 1970. Con posterioridad a esta ley, una Orden Ministerial en 1973 aprobó las orientaciones pedagógicas que habrían de presidir este nivel. Es interesante consignar en este país la aparición en 1974 de otra disposición que pone en marcha un Plan Nacional de guarderías infantiles, aunque estas fueron derogadas dos años después, se dictó en 1981 una Orden Ministerial con posterior resolución con el fin de regular tanto la educación preescolar como el ciclo inicial de la educación general básica.



En el siglo XIX, nuevas ideas imprimieron un nuevo rumbo en la educación infantil.

F. Froebel, contribuye notablemente con la creación en Blankenburgo, Alemania, del instituto que luego se llamaría Kindergarten, «jardín de infancia», cuyo éxito no tardó en propagarse a otros países.

En los kindergarten expertas maestras («jardineras») (cuidadoras) parecían cultivar plantas humanas, dejando que la naturaleza obtuviera el desenvolvimiento más espontáneo posible a través del juego, que se convertirá en pivote fundamental del proceso educativo.

A comienzos del siglo XX comienzan a llegar a Europa y América del Sur ideas y experiencias de origen norteamericano.

Colaboraron eficazmente en la expansión definitiva de la educación preescolar, algunos organismos internacionales. La Oficina Internacional de educación (OIE) de Ginebra dedicó a la educación preescolar una de sus Conferencias internacionales de Instrucción Pública en 1939.

La UNESCO, como organismo de Naciones Unidas especializado en educación ayudó en su consolidación, y el respaldo definitivo lo obtuvo en 1949, con la fundación de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar).

El desarrollo de la educación preescolar en países latinoamericanos es bastante bajo, ya que los esfuerzos están destinados a la extensión de la educación básica y al cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar.

Argentina es el que más ha desarrollado este nivel. Le siguen, cuantitativamente hablando, Cuba, Costa Rica, Chile, Perú y Uruguay.

Tedesco y Schieffelbein (1995), al analizar la expansión de la escolaridad en países de A. Latina, sostienen que el aumento de la matrícula es especialmente significativo en el nivel preprimario, donde en 1988 se atendía el 14%

de la población de 0-5 años, luego de haber crecido el 9,1 % por año en el período 1980-88. Agregan en el apartado sobre el mejoramiento y expansión de la educación preprimaria (preescolar (1995:77), «En más de la mitad de los países se han introducido elementos innovadores en los diseños curriculares, como el enfoque integral al desarrollo del niño. Las técnicas y metodologías centradas en las necesidades infantiles y las actividades focalizadas al nivel comunitario.

Este avance ha generado una brecha creciente con los programas de primaria, pero ofrece elementos que pueden contribuir a elevar la calidad de la educación primaria... En síntesis, la rápida expansión de la educación preprimaria ha sido una de las transformaciones más importantes del sector educación en los países de la región durante la última década y debería contribuir a reducir los niveles de fracaso en la educación primaria».

EL NIVEL INICIAL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Tanto en los antecedentes históricos enunciados en otros países, como en el nuestro, es posible identificar tres ejes que se interrelacionan y perfilan la identidad del nivel inicial actual: la tensión entre lo pedagógico o asistencial; la expansión de la atención de la primera infancia según necesidades de diferentes momentos; y la definición de cuestiones pedagógico-didácticas que enmarcan la labor institucional.

En Argentina, el primer antecedente se debe a la acción de B. Rivadavia, que propone en 1823, la creación de una «escuela infantil», de vida efímera, por la situación política que sucedió al breve gobierno de Rivadavia.

Sarmiento, al sentar las bases de la educación en general, señala la especial importancia que reviste la educación preescolar y concreta realizaciones que serán el origen del posterior desarrollo de nuestros jardines de Infantes. En 1846 crea «Salas de asilo» (que había conocido en su visita a Francia), instituciones de carácter asistencial, donde concu-



rían muchos niños y se aplicaba el «sistema monitorial» de J. Lancaster. IMPRONTA ASISTENCIAL.

Sarmiento nombra a Juana Manso como directora de la Escuela No. 1 de Buenos Aires, quien intercambia cartas con Mary Peabody de Mann (hermana de Elisabeth Peabody, fundadora del primer jardín de infantes privado de habla inglesa en Boston).

En 1870, El Dr. Eduardo Costa, presidente del Ministerio de Instrucción Pública decreta la instalación definitiva del Jardín de Infantes argentino, fundamentando su necesidad en que «el juego es para el niño la felicidad y más que esto, una necesidad imperiosa; aprovechar esta propensión natural es el objeto y la base del sistema inventado por F. Froebel y a lo que se ha dado el nombre de «Jardín de Infantes» PEDAGOGIA DEL JUEGO, ESCUELA NUEVA.

La Constitución de la Policía de Buenos Aires del año 1873 dice en los deberes de los Consejos Escolares de Distrito: "Establecer, también escuelas nocturnas, denominadas

para adultos, e infantiles de las denominadas Jardines de Infantes»

La escuela Normal de Paraná fue inaugurada en 1871; en 1883 anexa un Departamento Infantil, cuya organización queda a cargo de Sara Ch. de Eccleston. Se inaugura el 4 de agosto de 1884, para 30 niños.

En 1875 es promulgada la ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, con ello se daba carácter orgánico a la dirección y organización de las escuelas. Sarmiento ocupa la Dirección de Escuelas.

En Buenos Aires se crea un jardín de infantes por la Sociedad Italiana en 1885.

Nuestro país en 1884 promulga la Ley de Educación común, conocida como «Ley 1420», que en su Cap. referido a Escuelas especiales, establece la creación de «Uno o más jardines de Infantes, en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente». Y en el Cap. referido a Obligación escolar y gratuidad de la enseñanza, Art. 2, determina que podrán concurrir a los mismos «niños de 4 a 6 años».

Como realización en este sentido, se puede mencionar en 1946, la sanción de la Ley 5096 de la Policía de Buenos Aires.

La Ley 5096 define al Jardín de Infantes en su dimensión pedagógica y establece su «obligatoriedad y gratuidad para párvulos desde los 3 a 5 años». Una Ley posterior modifica la obligatoriedad y la declara voluntaria.

La profesora Hebe San M. de Duprat explica (1996): «... No es casual que la época en la que comienza a gestarse la ley provincial 5096, de obligatoriedad del Jardín de Infantes, sea un momento histórico (alrededor de 1946) muy importante en nuestro país y muy rico en movilidad política y social. A partir de esa ley se intenta hacer obligatorias las secciones de tres, cuatro y cinco años. Sin embargo un candidato a diputado, Simini, de Trenque-Lauquen, elabora otro proyecto y logra que sea sancionado».

A partir de la Ley Simini se organiza la Dirección de Enseñanza Preescolar de la provincia de Buenos Aires, primera en el país.

«... en la década del cuarenta al cincuenta, ya la formación de los docentes era a nivel terciario. Surge nuevamente la famosa discusión asistencial-educativa que se había planteado a partir de que Lugones cerró los jardines de Infantes diciendo que las jardineras eran «niñeras de lujo» y que el jardín de infantes no era un hecho educativo sino doméstico».

En esa época existía además la «Fundación Eva Perón», que sí se preocupaba por amplios sectores, lo que hizo que esta antinomia educación-asistencia se profundizará aún más ya que la Fundación hizo mucho por los niños, pero lo hizo fuera del aparato educativo formal.

Carli, al analizar «matrices de infancia en la historia social y educativa argentina», plantea que con la experiencia del peronismo en el poder y su sistema de interpelaciones a la infancia, se resignificó la infancia como objeto del estado y el significativo «niños privilegiados». Esto contiene la diversidad infantil creando consenso de que «todos los niños sin distinciones son privilegiados».

EL NIVEL INICIAL HOY. LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN ARGENTINA

A más de 100 años de la Ley 1420, en 1993, asistimos a la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, que le da un lugar específico como nivel.

Se considera de avanzada la introducción de la educación temprana dentro del nivel, sin embargo aparece una marcada necesidad de asistencialismo, producto del momento histórico, enmascarado en una futura calidad de los aprendizajes, sin convicciones serias sobre la importancia del nivel en sí mismo.

Esta afirmación va acompañada por la ausencia de concreción de los acuerdos de gradualidad alcanzados en la Asamblea del Consejo de Cultura y Educación, que sostenía que para provocar un cambio estructural de la unidad escolar e insertar reformas referidas a su gobierno, organización, administración y sus contenidos, debe comprometerse a la mayor cantidad de actores institucionales. Y continúa afirmando que los cambios deben estar precedidos por acciones de capacitación docentes acordes con la implementación gradual de la nueva estructura (Aplicación de la Ley Federal de Educ. marzo 1994).

Asimismo, es interesante indicar que la idea de considerar la educación de la primera infancia y los primeros años de enseñanza escolar como un proceso continuado, cuenta con el apoyo de todos los actores involucrados, sin embargo, como señala Myers (1993), cuando esboza los lineamientos para la formulación de políticas, en este proceso se debe prestar «una doble atención al mejoramiento de los niños para la escuela y a la preparación de la escuela para recibirlos»... si esto no es así, «se corre el riesgo de que no se preste la debida atención a los primeros años de vida del niño y que los programas para los niños de tres a seis años se conviertan simplemente en una extensión de la enseñanza primaria formal.

Si esto sucediera, se reforzaría la evidente falta de flexibilidad de la enseñanza primaria, al tiempo que se crearían programas para los

niños pequeños que no satisfarían sus necesidades».

Sería bueno pensar que esta Ley inaugura -o reafirma, en algunos casos-, la idea pedagógica de que al niño se le garantice un servicio educativo público, sin distinciones; y que la educación inicial puede lograr -como plantea Frabboni-, la «mayoría de edad», si logra conquistar autonomía institucional y pedagógica. Autonomía institucional, por liberarse de lazos privados-asistenciales, y en el plano pedagógico cuando sea capaz de liberarse de la tutela de la escuela elemental.

PREOCUPACIONES ACTUALES (UNA PERSPECTIVA DESDE LOS ACTORES)

En esta oportunidad he recortado dos de las más importantes preocupaciones enunciadas por diferentes actores que transitan el nivel educativo inicial: el ingreso al circuito obligatorio de una parte del ciclo y la posible identificación del mismo con el nivel primario o EGB (educación general básica).

¡PIEDRA LIBRE PARA EL NIVEL INICIAL!

Ahora bien, frente a este panorama, es lógico preguntarse sobre cuáles son las causas que llevan a que los distintos actores planteen sus preocupaciones, más allá de la enunciación teórica de algunos artículos.

Es evidente que el nivel Inicial está sujeto a revisiones. Y parece que el colocar especial énfasis en la incorporación de los contenidos disciplinares para el trabajo pedagógico, ha llevado a que algunos docentes, defensores de una posición escolanovista extrema, («dejar hacer, dejar pasar»), lo planteen como una amenaza a la identidad, tal vez derivado por entender que esta incorporación exige un posicionamiento diferente (¿tan diferente?), de los docentes y de las instituciones que atienden población infantil.

Sin embargo, en los sucesivos encuentros con entrevistados o actores diversos que transitan el nivel inicial, parece traducirse ciertos temores ante la incorporación de este nivel de

enseñanza al circuito de enseñanza obligatoria. «Nos vamos a transformar en primaria», (M.I) «esto es volver a la escuela tradicional» (M.I), «vamos para atrás» (VD). «Desaparecemos como nivel...» (Dtra) «nos desbordan las expectativas» (Dtra) Temor que -insisto-, no parece instalarse exclusivamente en la temática curricular.

Hay detrás de esos discursos una sensación que yo llamaría, haciendo una correlación con un juego infantil tradicional, de «piedra libre». Y cuando expreso esto, me refiero concretamente a descubrirse de repente en medio de un espacio público (de incumbencia y mayor determinación de otros actores), obligatorio, posible de mayor control, y fuera del escondite de «no ser obligatorio».

Hay una vidriera, una «vitrina» (Silva), una ventana que está siendo mirada. Sin embargo, ella es un espacio construido para que los demás nos miren, pero también para que nos miremos a través de ellas. Y más aún, de la manera como nos miran, podemos comprender cómo nos proyectamos...»

La vitrina se constituye en un juego de miradas, unos que muestran, unos que ven, unos que miran como los ven y otros que se ven sin saber que son vistos.

Si pudiéramos mirar la vitrina desde fuera, podríamos descubrir que cada comunidad fabrica los contenidos simbólicos de sus vitrinas.

«Se agrava así nuestro dilema: ver o ser visto, o ver y ser visto, o ver que nos están viendo» En todos los casos está presente el miedo de ser visto por fuera del catálogo de lo permitido, por cualquier ente u organización capaz de violentar a quien no responda a lo previsto (Silva: «imaginarios urbanos»).

El problema se incrementa, según lo que expresan los actores, por la gran profusión de indicaciones y pedidos (escritas y verbales) que se emiten desde las autoridades. En general el «no sabemos qué hacer», el «estamos preparando algo y nos mandan a pedir otra

cosa», «creen que podemos dar respuestas de cosas que no sabemos cómo hacer... y tampoco nos enseñan», «todo es de hoy para mañana» «¡Piden cada cosa!», generando un estado de ansiedad y de impotencia, que en muchos casos paraliza o ubica a los actores en la negación por la negación misma, instalando una tensión entre los discursos que postulan el principio de autonomía institucional para definir algunas cuestiones a partir de orientaciones generales, con esta situación, que los docentes y directivos señalan como contradictoria. «Hay mucha incertidumbre ante tantos cambios» (Dtra).

En este caso, G. Sacristán señalaría:

«Una práctica menos regulada, más indeterminada, con una legitimación compartida por múltiples agentes, no monopolizada por ningún discurso o narrativa que justifique los fines, los medios y los argumentos, con profesionales más autónomos. ¿No será una ficción agradable sustentada en el hecho de que otros controles menos evidentes y más sutiles se están imponiendo a la práctica y a sus profesionales? ¿No será que lo que está cambiando es el tipo de regulación sobre el sistema y sobre la práctica en vez de disminuir?

Esta situación, de alguna manera no deja tiempo de «armar» una vidriera «creíble» y «vendible», es difícil identificar lo necesario de lo accesorio, las últimas adquisiciones de lo reciclado, de otorgar a los actores un espacio posible, coherente. Y entonces esa misma urgencia desordenada de pedidos y comunicaciones se diseminan al interior de las instituciones para que alguien se haga cargo. Se produce un quiebre importante al interior de las mismas. Un quiebre de los patrones de autoridad y de pertenencia a un equipo de trabajo. Casi se hace para cumplir.

«Se habla de «aplicar» por hacer algo... pero hay muchas inseguridades que dispersan esfuerzos» (Dtra).

Es interesante señalar la evidente diferencia señalada en las entrevistas realizadas entre los tiempos políticos y las condiciones necesarias para llevar adelante el requisito de

obligatoriedad del último año de educación inicial. En este momento las autoridades están abocadas a la provisión de infraestructura -creación y/o construcción de salas o servicios- como prioritario y necesario, sin embargo los servicios enfrentan una puesta en marcha de hecho en algunos casos sin espacios, en otros sin recursos y en muchos sin orientaciones claras. Hay un choque de prioridades y criterios difíciles de resolver.

«Cuando más necesitamos capacitación y acompañamiento, aparecen mayores controles en lo administrativo... No les interesa lo pedagógico» (Dtra).

Estas situaciones de mayor exposición y desorientación, se suman, a un «imaginario» colectivo que ubica a las docentes del nivel como más dispuestas al cambio, más «actualizadas» y que en este momento deben enfrentar una serie de exigencias que plantea la educación de los niños/as pequeños/as, entre las que señalaría:

- la impresión de que el «niño actual no es el mismo de antes», que las instituciones educativas se encuentran frente a un sujeto que cuenta con experiencias y demandas diferentes que es preciso comprender y atender.
- la percepción de que el niño-alumno es considerado un sujeto de aprendizaje, que ello implica una mayor ampliación de los marcos psicológicos, pedagógicos y didácticos utilizados hasta el momento.
- la visualización de que esta entrada al circuito obligatorio de enseñanza compromete a los actores a llevar adelante (y no sólo a eso, -que ya era parte de este tramo de enseñanza-, sino de dar cuenta) de una serie de estrategias orientadas hacia el logro de determinados saberes (¿competencias?, ¿expectativas de logro?, ¿evaluación?).
- la desorientación frente a las propuestas de perfeccionamiento que no abordan la problemática de la educación inicial, ni plantean propuestas de reformulaciones, lo que hace que muchos docentes se incorporen a circuitos que «dan puntaje», pero no dan elementos para replantear las prácticas actuales.

los lenguajes y funciones fundamentales, dando la imagen de la escuela infantil como una escuela «preparatoria», lo que desde la perspectiva educativa funcional significa una temprana e inadecuada instalación de la escolaridad básica» (Carretero, 1994).

Diversos autores sostienen que si en realidad los docentes comprendieran que el aprendizaje es un proceso abarcador, globalizador, el mismo iría reconstruyéndose paulatinamente, sin necesidad de plantear articulaciones entre ciclos, etapas o niveles.

Esta aseveración nos remite a la necesaria reflexión sobre los procesos específicos de escolarización, y las prácticas instituidas en ellos.

Es necesario instalar la discusión en el marco institucional peculiar en que la acción educativa se desarrolla, en las características socioambientales, culturales o políticas que afectan directa o indirectamente en dicho proceso.

Esto significa entender que la educación inicial es un todo en sí misma y a la vez algo

conectado y formando parte de otro todo más general, y que ambas, la escuela y la educación inicial juegan «la doble y dialéctica función de acomodación y emancipación socio-cultural de los sujetos» (Kunert en Zabalza, 1987).

Planificar el futuro, o tal vez comprometerse con el futuro exige de los educadores de la primera infancia una reflexión profunda de éstas y otras preocupaciones que se nos acercan a nuestra mesa de trabajo.

El desafío es echar un vistazo -como plantea B. Salinas Fernández (1994)- a nuestro sistema educativo. «Es posible que nos encontremos con cansancios, desilusión por la Reforma, rutinas establecidas, burocracias organizativas, a veces aburrimiento y por último, sueldos congelados.

Estas son condiciones objetivas desde las que hay que construir el discurso», y realizar una opción -o varias-, para cambiar las instituciones, «que tienen que estar abiertas a nuevas formas de indagación y de exploración, a nuevos saberes y prácticas» (Julia Varela, 1994).

nen elementos de vida para los niños, de la misma manera como , por ejemplo, el habla. De la misma forma que los niños aprenden a hablar, ellos pueden muy bien aprender a leer y escribir» (Vigotsky, 1989).

La pervivencia de ciertas concepciones, sumada a la capacitación insuficiente -por su escasez y por su poca pertinencia en relación al abordaje de temáticas necesarias-, hacen que los docentes estén temerosos ante las innovaciones y las visualicen como un ataque a la identidad.

Se observa una marcada expectativa en los docentes por una formación y actualización que responda a las necesidades de la práctica, garantice igualdades institucionales para el acceso al mismo y estén contextualizadas a las características que le dan singularidad al nivel.

A MODO DE CIERRE...

Creo entender que estos problemas que enfrenta el nivel inicial podrían situarse en la

urgente necesidad de definir un «territorio», una frontera, una diferencia entre lo propio y lo ajeno.

Y entonces nuevamente se actualiza el necesario trazado de la «identidad» del nivel inicial, no por oposición con otros niveles, sino como reactualización de pertenencias y diferencias.

Esta definición de frontera, no debiera suponer ausencia de fronteras, sino desaparición del diferente como enemigo. Pero no es la soledad, el aislamiento, el rechazo, sino nuevas formas de coordinación, de solidaridad las que se visualizan como necesarias.

El desafío es construir lo propio, a partir de la definición y de la relación con lo diferente, con la construcción de «la otredad» (G. Canclini).

«Y como además se ha dicho, y es deseable, que no debiera haber rupturas entre un nivel y otro, se traduce esta afirmación incorrectamente, incrementando el aprendizaje de

