

Informe de Investigación 2013

La oferta de Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Iliana Rodríguez Villoldo (coord.),
Fabiana Demarco, Cristina Gorosito,
Marta Nuza, Mariana Werefkin

buenosaires.gob.ar/educacion   /BAeducacion



Buenos
Aires
Ciudad



EN TODO
ESTÁS VOS

Jefe de Gobierno
Mauricio Macri

Ministro de Educación
Esteban Bullrich

Subsecretaria de Gestión Educativa
y Coordinación Pedagógica
Ana María Ravaglia

Directora General de Evaluación
de la Calidad Educativa
Silvia Montoya

Gerente Operativa de
Investigación y Estadística
Silvia Lépore

Introducción.....	8
1. La Educación Inicial. Función educativa y función de cuidado	12
1.1. Una mirada socio histórica de ‘niño’	12
1.2. Educación y cuidado. La función del adulto y el lugar del niño en diferentes campos disciplinares.....	15
1.3. El Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La relación niño-adulto, educación y cuidado.....	20
2. Perspectiva histórica de la Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	24
2.1. Primeras instituciones que atendieron a los niños en la Argentina: de la función asistencial a la educativa	24
2.2. La educación de la infancia: un saber especializado	28
2.3. Hacia el reconocimiento de la educación preescolar: controversias y avances en torno a su obligatoriedad	29
2.4. La construcción de la independencia del Nivel Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	33
2.5. Profundización y problematización del trabajo pedagógico. El encuentro entre especialistas y docentes de Educación Inicial.....	37
2.6. Las estrategias de respuesta frente a la responsabilidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de asegurar, financiar y regular la educación a partir de los 45 días de edad.....	40
3. Encuadre metodológico.....	42
4. Descripción sociodemográfica de la población de 45 días a 5 años en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	47
4.1. La población como ‘demanda potencial’: limitaciones estadísticas.....	47
4.2. Perfil socio demográfico de la población en tanto potencial demandante de Educación Inicial.....	48
4.3. Tendencia estadística de la población potencial de Educación Inicial ..	52
4.4. Análisis poblacional según zonas y comunas.....	54
5. Descripción general de la oferta de establecimientos de Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	57
5.1. Caracterización de la oferta según la dependencia funcional y el tipo de acción educativa que desarrolla	57
5.2. Caracterización de la oferta de Nivel Inicial y su relación con la matrícula	63
5.3. Sistematización de la oferta de establecimientos según la dependencia funcional	66
5.4. La infraestructura escolar de los establecimientos de Nivel Inicial....	91

5.5. Caracterización de la oferta considerando la Dimensión contexto y relación con la comunidad.....	95
5.5.1. El tipo de registro de perfil socio-demográfico de la comunidad... 95	
5.5.2. La participación de las familias se valora positivamente con propuestas diferenciadas según el formato escolar del tipo de establecimiento	96
5.5.3. Articulación con programas y proyectos, y con organizaciones y espacios de participación comunitaria.....	99
5.5.4. Otras modalidades de articulación entre Ministerios, Direcciones de Área, Programas y Proyectos de gestión estatal, o privados	101
5.5.5. Tendencias respecto del movimiento de matrícula de la población de 45 días a 5 años	102
5.5.6. Inclusión escolar e integración educativa.....	103
5.6. Caracterización de la oferta considerando la Dimensión pedagógico-didáctica	106
5.6.1. Aproximaciones a las finalidades de la Educación Inicial	106
5.6.2. Lineamientos o documentos que orientan la enseñanza	109
5.6.3. La supervisión.....	111
5.6.4. La evaluación del aprendizaje	114
6. Conclusiones y reflexiones finales	116
7. Propuestas	123
Bibliografía y trabajos consultados	124
Normativa.....	128
Anexo	130

Resumen

El Estado Argentino es vanguardista en lo que se refiere al servicio educativo para niños desde temprana edad; aunque con diferentes características, su desarrollo se inicia hace más de un siglo, y en paralelo a la educación primaria. El recorrido histórico de las instituciones vinculadas a la Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) permite señalar que la educación infantil fue orientando su función –de cuidado, educativa y asistencial– hasta avanzar en la definición actual del Nivel Inicial en el Sistema Educativo.

Desde 1998 a 2011 se asiste en la Ciudad a un crecimiento sostenido de la matrícula de Nivel Inicial común. Esta evolución puede entenderse desde tres factores concurrentes: las definiciones políticas asumidas por las distintas gestiones de gobierno con el fin de ampliar la oferta educativa, la obligatoriedad de la sala de 5 años y la universalidad desde los 45 días de edad, y la presión por un acceso cada vez más temprano al Nivel por parte de la población.

En respuesta a este proceso expansivo de la matrícula, el Sistema Educativo de la CABA fue diseñando una oferta específica que, en paralelo se enriqueció por la creación de otros tipos de establecimientos, dedicados a Educación Inicial de niños de 45 días a 5 años, por fuera de este Sistema.

El presente estudio de base tiene como propósito caracterizar y sistematizar dicha oferta de Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires (2011-2012) y su potencial cobertura, según los tipos institucionales definidos en la Ley N°26.206 ‘Ley de Educación Nacional’. Ello implica relevar los tipos de establecimientos incluidos en el Sistema Educativo, como aquellas otras ofertas educativas de la ciudad vinculadas con la población de estudio.

El abordaje metodológico empleado responde a una lógica mixta. Por un lado, se utilizan los datos estadísticos provenientes del Relevamiento Anual (RA2011) complementados con información estadística del Ministerio de Desarrollo Social del GCBA. Por otro, el análisis cualitativo considera los datos aportados por referentes de cada tipo de establecimiento recogidos a partir de entrevistas, y por aquellos provenientes de la lectura de fuentes documentales. De tal manera, cada caso es analizado desde los aspectos: pedagógico–didáctico, contexto y comunidad, infraestructura y equipamiento, y concepción de sentido y finalidad de la Educación Inicial.

La heterogeneidad de la oferta relativa a los tipos de establecimientos relevados se manifiesta de modo complejo según los distintos aspectos sobre los que avanza el presente estudio. No obstante, según el modelo analítico propuesto, se describen tres tipos institucionales definidos a partir de la tensión expresada entre la función educativa y de cuidado.

Palabras clave: Educación Inicial, Infancia, Niñez, Función Educativa, Función de Cuidado, oferta educativa, historia de la Educación Inicial, Nivel Inicial

Listado de abreviaturas

CeNIE: Censo Nacional de Infraestructura Escolar

CePA: Centro de Pedagogías de Anticipación

CEPAPI: Centros Educativos de Prevención y Atención de la Primera Infancia

CEPI: Centros Educativos de Primera Infancia (Ministerio de Desarrollo Social)

DGEyC: Dirección General de Estadística y Censos

EAH: Encuesta Anual de Hogares

Indec: Instituto Nacional de Estadística y Censos

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente

IVA: Instituto Vocacional de Arte

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

OMEP: Organización Mundial para la Educación Preescolar

OSC: Organizaciones de la Sociedad Civil

PRISE: Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación

RIEA: Registro de Instituciones Educativas Asistenciales

Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

Existe reconocimiento internacional respecto de la importancia de las experiencias de aprendizaje en los primeros años de vida, así como la incidencia que tienen éstas en los trayectos educativos y en la convivencia social de las etapas siguientes, tal como lo expresan documentos como Metas 2021 (OEI, 2009) y la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Mar del Plata, 2010)

Según la revisión histórica realizada en el marco del presente estudio, el Estado Argentino es vanguardista en lo que refiere a Educación Inicial para niños a temprana edad. Su desarrollo comienza hace más de un siglo y en paralelo a la educación primaria –aunque con diferentes características en cada tiempo–. El recorrido histórico de las instituciones vinculadas a la Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) permite observar que la educación infantil fue orientando su función –de cuidado, asistencia y educativa– hasta avanzar en la definición del Nivel Inicial en el Sistema Educativo.

Así, la Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires incluye en la actualidad establecimientos cuya regulación les permite ubicarse dentro del Sistema Educativo, de Nivel Inicial y Otros Servicios Educativos; como establecimientos que se encuentran fuera de la estructura de éste al no contemplar la formalidad que ese sistema requiere. En las últimas décadas, en acuerdo con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1990), Argentina, desde el establecimiento del marco normativo específico, ha avanzando en el reconocimiento del derecho de cuidado y educación para los niños de temprana edad. Ya en la Ley Federal de Educación (1993) y luego en la Ley de Educación Nacional (2006) este sentido está presente. Finalmente, con la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Ley N°26.061 (2005), se define un avance significativo hacia la construcción de un sistema integral de protección de los derechos de los niños.

Tal como expresa el Art. 17 de la Ley de Educación Nacional (2006): “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende (4) cuatro niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior– (...)” Según el Art. 18 de la misma Ley: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”. Y el Art. 19 obliga al Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a universalizar los servicios educativos para los niños a partir de los cuatro (4) años de edad.

De forma complementaria pero con mayor especificidad pues refiere al Nivel Inicial explícitamente, la Ley N°26.075 –Ley de Financiamiento Educativo, B.O. N°30.822, 12/01/06–, en el Art. 2, inc. a) expresa que:

(...) el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos: a) incluir en el Nivel Inicial al cien por ciento (100%) de la población de cinco (5) años y asegurar la incorporación creciente de los niños de tres (3) y cuatro (4) años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos.

La Constitución de la Ciudad de Buenos Aires sancionada en 1996, ya prescribía iguales definiciones de sentido respecto de las leyes nacionales antes mencionadas. En el Art.23 se reconoce y garantiza:

(...) un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática”; promoviendo “(...) el más alto nivel de calidad de la enseñanza y asegurando políticas sociales complementarias que posibiliten el efectivo ejercicio de aquellos derechos.” Y en el Art.24, la Ciudad de Buenos Aires “(...) asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades a partir de los 45 días de vida.

Entonces, en respuesta a la obligatoriedad de la sala de cinco años y también a un conjunto complejo de otros factores, entre los cuales se cuentan la presión por un acceso cada vez más temprano al Nivel por parte de la población, y las definiciones políticas asumidas por las distintas gestiones de gobierno, en función de ampliar la oferta educativa; se observa un crecimiento sostenido de la matrícula de Nivel Inicial común en la Ciudad desde 1998 a 2011 –al igual que sucede a nivel nacional, aunque con un comportamiento diferenciado según el sector de gestión y sección–. Según el Relevamiento Anual (RA) 2011, el Nivel Inicial constituye el 15,28% de la matrícula total de alumnos que asisten al Sistema Educativo del Ministerio de Educación de la Ciudad (ME).

Aún así, según un estudio realizado por la Dirección de Investigación y Estadística en 2011, a partir de los datos del RA2010 y de la Encuesta Anual de Hogares (EAH) 2010 del Ministerio de Hacienda del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, un niño de cada 100 no estaba asistiendo a salas de cinco años teniendo la edad para hacerlo¹. Ese porcentaje significaba que 300 niños, aproximadamente, no estaban asistiendo al Nivel Inicial relevado por el RA2010, aunque pueden estar asistiendo a otros servicios educativos de otros sistemas distintos del Sistema Educativo, no alcanzados por este estudio.

¹ Documento de trabajo interno de la Dirección de Investigación y Estadística “Punteos Nivel Inicial” (2011). Canevari, Juana y otros

El deber del Estado de garantizar la obligatoriedad de la sala de 5 años, la universalización del servicio para los niños de 4 años, y la consecuente expansión de la matrícula del Nivel –desde los 45 días– condujo a que, desde el Sistema Educativo de la CABA, se fuera diseñando una oferta específica; a la vez que se asiste al desarrollo de otros tipos de establecimientos dedicados a la Educación Inicial de niños de 45 días a 5 años que se encuentran por fuera de él, con lo cual la oferta global de Educación Inicial adquiere un grado de mayor complejidad institucional.

El presente estudio de base tiene como propósito caracterizar la oferta actual de Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires (establecimientos que brindan servicios a niños de 45 días a 5 años) 2011-2012, según los tipos institucionales definidos por la Ley de Educación Nacional y su potencial demanda de población. Según el Art. 23 de esta Ley, la oferta de establecimientos que brindan Educación Inicial comprende los siguientes tipos institucionales:

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

En este sentido, la Educación Inicial en Argentina implica procesos educativos entre los que se incluyen los desarrollados en el Nivel Inicial del Sistema Educativo, aunque no solamente los que están dentro de éste. La oferta de Educación Inicial en la CABA expresa una estructura institucional que no se encuentra sistematizada ni caracterizada de modo completo.

El presente informe describe, analiza y sistematiza la información referida a la oferta educativa de Educación Inicial de gestión Estatal y Privada, disponible en el Ministerio de Educación del GCABA, así como la habida en otros organismos que brindan 5 años. En primer lugar, se caracteriza la situación demográfica de esta población de estudio. En segundo lugar, se describen los antecedentes histórico-normativos vinculados a la conformación de las modalidades institucionales que trabajaron y trabajan con niños de 45 días a 5 años en la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, se elabora un Estado del Arte que incluye el abordaje conceptual de la Educación Inicial considerando la concepción de infancia/niñez, la función de cuidado, de asistencia y de educación.

La propuesta se orienta a relevar, según un corte horizontal, algunas tendencias observadas, considerando fuentes estadísticas nacionales y jurisdiccionales, limitada a un segmento de la población de estudio correspondiente a Educación Común, Gestión Privada –incluyendo RIEA–,

Educación Especial, y Otras Ofertas –o Servicios Complementarios–. En particular se utiliza el Relevamiento Censal y el Relevamiento Anual (RA), observándolas en relación con los indicadores de contexto demográfico.

Asimismo, se considera el aporte de informantes clave y de fuentes documentales, que posibilitan la elaboración de un encuadre histórico–normativo correspondiente a establecimientos de Educación Inicial, que contribuya a la construcción de sentido de las prácticas educativas actuales. La caracterización de la oferta de Educación Inicial se realiza en función de variables e indicadores educativos que permitirán evidenciar tendencias dentro del período estudiado, describir hitos históricos –que pueden estar o no en relación con esas tendencias–, y definir situaciones problemáticas o emergentes significativos vinculados al Nivel.

Es importante considerar algunas limitaciones de los datos cuantitativos que se describen aquí: los mismos refieren solo a la población comprendida por el RA 2011 como parte de la estructura del Sistema Educativo (DiNIECE, 2011); siendo, para el caso de la Educación Inicial, los establecimientos que trabajan con niños de 45 días a 5 años dependientes de la Dirección de Educación Inicial, la Dirección de Educación Especial, la Dirección de Formación Docente, la Dirección General de Gestión Privada, la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, el Instituto Vocacional de Arte (IVA), la Escuela de Educación Especial Hospital de Rehabilitación “Manuel Rocca” y las escuelas con dependencia funcional del gobierno nacional. Esta limitación metodológica lleva a considerar la oferta para el caso de la población que no abarca el RA, solo desde una descripción cualitativa. Se trata de los establecimientos que trabajan con niños de 45 días a 4 años del Ministerio de Desarrollo Social y algunas otras dependencias, como los Centros de Desarrollo Infantil (CeDI), los Centros de Acción Familiar (CAF) y las Juegotecas Barriales (JB). En estos casos se ha recurrido a una descripción cualitativa y cuantitativa, extrayendo la información desde otras fuentes digitales oficiales.

Esta producción pretende ser una contribución a todos los actores del Sistema Educativo, abriendo la posibilidad de avanzar en el abordaje de problemáticas y/o áreas de interés actuales; así como también orientar la definición de acciones que posibiliten una mejor organización de la oferta de Educación Inicial, que se oriente a elevar la calidad educativa para los niños de 45 días a 5 años, contemplando sus necesidades sociales.

1. La Educación Inicial. Función educativa y función de cuidado

Avanzar sobre la caracterización de la oferta de Educación Inicial requiere desarrollar algunas conceptualizaciones, que orientan sobre la perspectiva con que se aborda esta investigación: la concepción del sujeto de la Educación Inicial, y la función educativa y de cuidado sustentadas, que pueden ser observadas en cada tipo de establecimiento sea dentro o fuera del Sistema Educativo.

Este encuadre comienza por afirmar que el sujeto que motiva esta educación es el niño. Si bien actualmente, este concepto resulta naturalizado, distintas investigaciones dan cuenta que dicha noción, así como la referida a 'infancia', se configuran de modo particular en las diferentes culturas y momentos históricos, es decir, son una construcción histórica y sociocultural. (Fernández y Pineau, 2010)

El encuadre se organiza en tres partes. La primera, aborda la diferenciación de la noción de niño e infancia para luego avanzar en la caracterización del sujeto-niño y su relación con el "otro social"; presentado desde diferentes campos disciplinares. En la segunda, se caracterizan las nociones de niño, de alumno, el lugar del docente y la perspectiva de cuidado en la normativa curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Y, en la tercera, se describe desde una perspectiva histórica, la Educación Inicial en la Ciudad, considerando tanto instituciones cuya finalidad primera es la educativa, como aquellas cuya finalidad está vinculada al cuidado de los niños de temprana edad.

Este recorrido conceptual surge como necesidad de sistematizar y revisar nociones emergentes de una indagación inicial de apreciaciones dadas por referentes de la gestión de las instituciones. Esta construcción encuentra en su desarrollo un sentido propio, y contribuye con la lectura, el análisis e interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo transitado como parte del estudio.

1.1. Una mirada socio histórica de 'niño'

En sentido etimológico, el concepto de niñez está formado por la palabra 'niño', más el sufijo de cualidad, *ez*. La palabra proviene del latín '*ninnus*' de creación expresiva, onomatopéyica, propia del lenguaje infantil. Variante del mismo es *nene*². Así, 'niñez' refiere a las cualidades propias del sujeto en tanto niño.

²Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Joan Corominas. Madrid: Ed. Gredos, 1994 y <http://etimologias.dechile.net>. Consultado en Agosto de 2012

El término infancia, si bien refiere al período de la vida que va desde el nacimiento hasta la adolescencia; deriva en latín, de la palabra *infans -ntis* (de la cual proviene infante), y se formó con el prefijo privativo *in-* antepuesto a *fante*, que era el participio presente del verbo *fari* ‘hablar’, o sea que *infans* significaba literalmente ‘no hablante’. Es decir, era un niño tan pequeño que todavía no hablaba, un bebé o un lactante³. También, en España, desde el siglo XIII, se llama infantes o infantas a los hijos legítimos del rey nacidos después del primogénito (príncipe o princesa), indistintamente de cuál sea su edad.

Considerando esa breve descripción etimológica, puede decirse que, el concepto niñez indica un sujeto concreto, que se inscribe en lo biológico y hace referencia al periodo temprano de la vida de los individuos; los niños transitando un período histórico-biográfico, según Carli (2002). En cambio, “*el concepto de infancia se inscribe en el discurso social y busca dar cuenta de una forma de ubicar a la niñez en el mismo.*” (Fernández y Pineau, 2010) Así, la infancia es comprendida como una construcción social y, como tal, observa variaciones a través de la historia, de la época. El tiempo de infancia es un tiempo construido por adultos, un tiempo histórico y cultural (Carli, 2002). Podría decirse que las representaciones sociales de ‘infancia’ van configurando la noción de ‘niñez’ de un tiempo y lugar determinado; dando lugar, así, a una concepción plural de la infancia y, por ende, de niño.

Para ejemplificar la construcción social e histórica del concepto infancia y niño, se presentan y describen, brevemente, los aportes de historiadores vinculados al estudio de la infancia y de pedagogos, comenzando por la antigua Roma hasta la Modernidad.

En la antigüedad clásica romana, en el momento del nacimiento, el niño era puesto en el suelo, y correspondía al padre elevarlo (elevare); elevación física que, en sentido figurado, significaba darle una nueva vida, además de la biológica. Si el padre no “elevaba al niño”, este era abandonado, expuesto ante la puerta; tal como se realizaba con los hijos de esclavos cuando el amo no sabía qué hacer con ellos. Así, la adopción, el infanticidio y el abandono aparecen como prácticas frecuentes de esta época, en la jurisdicción de Roma. (Ariès, 1987)

Cuando el cristianismo sacraliza las relaciones sexuales y los frutos de ésta, aparece una nueva sensibilidad frente a los niños, reforzada durante la Edad Media a partir de la necesidad de protección y lealtad que los hijos (sobre todo los de sexo masculino) aportan al linaje; así se da origen a una revalorización “ambigua” de la infancia (Ariès, 1987), en tanto valoración por lo que aportan, no por el solo hecho de ser niños. El infanticidio y el aborto se convierten en delitos.

³Se considera necesario aclarar que los bebés y los lactantes no hacen uso del lenguaje tal como lo hace el adulto, esto no significa que no formen parte del lenguaje.

En términos generales, se admite que desde tiempos anteriores a la Edad Media, no había espacio para la infancia. A pesar de ser reconocida como un periodo de la vida biológica, para algunos historiadores esta última no representaba una preocupación cultural. En este sentido, según Stagno (2011), la infancia carecía de un estatuto propio y de un lugar central en las sociedades medievales.

En las sociedades medievales, se representaba a los niños como pequeños adultos, sin fisonomía, vestimenta y expresión propia. Tal como lo expresa este autor, los niños no eran pensados con necesidades y características particulares; aunque señala que varios testimonios dan cuenta que la sociedad medieval comenzó a descubrir paulatinamente la infancia, avanzando hacia un proceso que se extendió hasta los inicios de la modernidad. Sin embargo, el sentimiento de infancia no implicaría que el mismo fuese patrimonio simultáneo de las diferentes clases sociales y contextos culturales.

A lo largo del siglo XIV y XV, comenzó a extenderse una idea más sentimental de niñez. La separación entre niño y adulto, “inexistente” en el Medioevo, fue tajante en la modernidad. La noción de infancia de la modernidad fue concebida como inocente y frágil, indefensa y sin maldad, pecado ni sexualidad. Por ello, fue celosamente protegida por el Estado, por la Iglesia y la familia, de los desvíos que podrían producir los adultos. Entre los siglos XVII y XVIII se produjo, lo que podría dar en llamarse: el ‘descubrimiento’ de la infancia; en relación con la constitución de una sensibilidad moderna que otorgó a los niños características particulares, vinculadas a la necesidad de preservar su vida, desde entonces ‘frágil’ por definición.

Con este brevísimo recorrido socio-histórico se pone en evidencia que, distinto de considerar una concepción monolítica de infancia que refiere al ‘niño ideal’, al ‘niño normal’, al ‘niño que juega, que es alegre, feliz e inocente’; se abre la conceptualización a una complejidad que incorpora la pluralidad de sujetos en sus contextos históricos particulares, e incluye a los niños que hoy viven en situación de vulnerabilidad, niños que ‘trabajan’, niños en la guerra, entre otros.

Desde la perspectiva que adopta el presente estudio, se considera la heterogeneidad de infancias con sus matices, para evitar la polarización del análisis (niño: feliz-no feliz; niño: alegre-triste) que desvirtúe esta complejidad.

1.2. Educación y cuidado. La función del adulto y el lugar del niño en diferentes campos disciplinares

En este apartado se avanza sobre la descripción de las funciones educativas y de cuidado que realizan los adultos con los niños; variables emergentes en el trabajo de campo. Considerar el lugar del adulto en relación con su función de cuidado, resulta orientador para identificar cuál es la noción de sujeto implícita en las categorizaciones sobre la infancia.

Según el diccionario etimológico de Joan Corominas (1994), los términos ‘cuidar’ y ‘cuidado’ son propios de la modernidad (s.XVI); aunque hasta 1140, en su acepción medieval, significaba ‘pensar’, de donde se pasó a ‘prestar atención’ y de ahí ‘asistir’ (a alguno), ‘poner solicitud’ [en algo].

La preocupación por la preservación de la vida de los niños ubica en un lugar central la noción de cuidado pues, ningún niño, en sus primeros años de vida, puede sobrevivir sin ser cuidado por otro, sin ser ‘asistido’ por otro –tal como devino etimológicamente–. Y, es el adulto, en su función, quien se constituye en ese ‘otro’ primordial, no solo, garante de la supervivencia sino, también, de la constitución subjetiva del niño.

En este sentido, la idea de maduración o desarrollo natural queda relativizada tomando su relevo la constitución del lazo social como espacio de intercambio entre el campo del sujeto y el campo del “otro”. Es en el lazo que, el ‘cachorro humano’ va a devenir sujeto.

Así, esta función de cuidado por parte del adulto está representada por el “otro social” encarnado en la familia, organizaciones de la sociedad civil (OSC) pero también en el Estado y en la escuela como institución estatal, entre otros; pues, es en las instituciones donde el adulto desempeña sus funciones.

En esta línea se recortan algunas conceptualizaciones provenientes de diferentes campos disciplinares, que coinciden en acentuar la intervención del adulto, desde la función específica de educación y cuidado, para el ingreso del niño en el lazo social y el consentimiento de este, como sujeto activo.

- Desde el psicoanálisis, al hacer foco en la constitución subjetiva, se pone el acento en la noción de historia en oposición a la noción de desarrollo; si bien no niega la maduración del organismo, ubica en este mismo proceso al sujeto. Cada dato o hecho objetivo tiene un sentido que le es otorgado por el sujeto, es decir que al suponer una subjetivación se descarta la existencia de un proceso de maduración natural igual para todos. Asimismo define a la infancia como un trayecto, un **ir hacia: del lugar de objeto de los padres al de sujeto de deseo.** (Miller, 1992)

El adulto es quien tiene a su cargo la transmisión de la ley simbólica, pero no solo como prohibición sino también como habilitación; autorizando a los sujetos a respetarse a sí mismos, no solo a pensarse como quienes tienen que padecer la interdicción, sino a reconocerse en la civilización. Esto implica una función que permite al niño soportar una ley que prohíbe pero que autoriza también a ser parte de una cultura. (Laurent, 2007)

- Desde los aportes de la filosofía de la educación, quienes siguen las ideas de Foucault, ubican la función del adulto en relación a la transmisión de los preceptos que se refieren al cuidado personal. Esto conlleva a la formación de sujetos sociales y a transitar un camino para conocerse a sí mismo; ideas que, expresadas en su obra “El cuidado de sí”, refieren a los modos en que las diferentes prácticas, que se ocupan del cuidado del niño, proceden a sostener aquello que los griegos consideraban como la articulación del cuidado con el conocimiento de sí. La importancia del conducirse bien para practicar la libertad supone ocuparse de sí mismo, conocerse, formarse, superarse y evitar de esta manera quedar dominado por aquellos apetitos que habitan al sujeto. El problema de las relaciones con los demás está presente en el desarrollo del cuidado de sí, en la medida en que para ocuparse bien de sí es preciso contar con un guía.

- Desde la sociología de la infancia⁴, Stagno (2011) sostiene que la transformación social del niño en adulto proviene de reconocer en el niño la capacidad para crear y modificar la cultura, para reproducir y transformar valores de la sociedad adulta. Para Eric Plaisance, sociólogo y profesor de la Universidad de París V, (2004) la noción de socialización es identificada como un modelo interactivo que estimula la comprensión de los niños como actores sociales, incluidos en el mundo. Destaca asimismo la intervención del adulto destinada a favorecer la autonomía. Los niños dependen del cuidado de los adultos, de su familia y de otras instituciones.

- Desde la psicología del desarrollo, la teoría constructivista de Jean Piaget *“aporta una visión psicogenética acerca de cómo los sujetos construyen el conocimiento en un proceso de desarrollo constante que tiende hacia equilibrios cada vez más estables, en el cual se van configurando nuevas estructuras en sentido ‘superador o mejorador’. En este proceso de desarrollo se identifican una serie de etapas o estadios caracterizados por la presencia de las diferentes estructuras.”* (Windler, 2001). El sujeto que aprende es el protagonista de la situación de aprendizaje, a partir de su acción transformadora en las interacciones con la realidad circundante. En este contexto el rol del adulto es facilitador y creador de situaciones de enseñanza que favorecen conflictos cognitivos en las múltiples oportunidades en que el sujeto interactúa con el conocimiento.

⁴ Línea de investigación que discute las formas de caracterizar la socialización infantil y defiende la consideración de los niños en tanto actores sociales.

- Lev Vigotsky, psicólogo ruso, a principios del siglo XX explica que el sujeto no se limita a responder ante los estímulos sino que actúa sobre ellos transformándolos. Esto es posible por la mediación de instrumentos, que son utilizados para extender su capacidad de acción. Este mundo intermedio adquiere, mediante la cultura, el carácter de realidad objetiva que el niño irá conquistando con la ayuda de los adultos. El docente se constituye en mediador fundamental para potenciar posibilidades de desarrollo, por medio de su acción educacional.

- En el campo de la pedagogía, algunos referentes tales como, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Peñaloza, Malaguzzi (enfoque Reggio), Steiner (pedagogía Waldorf) aluden al lugar del niño como sujeto activo, al lugar del adulto y en este sentido a la intervención del docente en los procesos educativos.

Pestalozzi, Johann Heinrich, pedagogo suizo de fines del siglo XVIII y principios del XIX lleva a la práctica las ideas de Rousseau; sostiene que la escuela es una verdadera sociedad, superando el individualismo rousseauiano. Es creador de la escuela popular, no en sentido puramente caritativo, sino social. La familia es para él, el núcleo primordial del cual surgen las demás instituciones sociales y necesita del complemento de la escuela. La educación humaniza al hombre, y desarrolla capacidades humanas a través de tres tipos de actividades vinculadas a la vida moral (corazón), vida intelectual (espíritu) y práctica (mano), como proceso integral. (Luzuriaga, 1980)

Friedrich Froebel, pedagogo alemán, a principios del siglo XX, considera que la educación consiste en el desarrollo de las energías latentes en el niño para hacerlo consciente, sano y puro. Su vida es una parte de la naturaleza y el espíritu, que constituyen una unidad y dependen de la divinidad. La educación tiene que adaptarse a las diversas etapas del desarrollo humano, en tanto cada una posee su valor propio, siendo una de las esenciales la primera infancia. Reconoce la importancia de la actividad del niño en sus procesos cognitivos de aprendizaje, asumiendo el desarrollo genético. El desarrollo se produce como evolución entre los siguientes niveles: infancia, niñez, pubertad, juventud y madurez.

El niño se expresa a través de las actividades de percepción sensorial, el lenguaje y el juguete. El docente crea un ambiente en el que la actividad lúdica y el juguete permiten aprender el significado de la familia en las relaciones humanas y la libertad, en la colaboración adulto-niño. (Luzuriaga, 1968)

María Montessori, educadora italiana quien a finales del siglo XIX y principios del XX, desarrolla el método Montessori basado en las teorías del desarrollo del niño; pone énfasis en, por un lado, la actividad dirigida por el niño y, por el otro, la observación clínica por parte del docente. Esta observación tiene la intención de adaptar el entorno de aprendizaje del niño a su nivel de desarrollo. El propósito básico de este

método es liberar el potencial de cada niño (intelectual, físico y espiritual) para que se auto desarrolle en un ambiente estructurado.

Cree que el niño es guiado por una especie de maestro interior y esto conlleva a las actividades. La principal característica de la vida es la actividad y por ello hay que mantener siempre activo al niño en un ambiente de libertad. La escuela debe tener el carácter de 'casa' como lugar de vida del niño.

Siguiendo esta perspectiva, en Argentina, Rosario Vera Peñaloza, pedagoga y educadora riojana de principios del siglo XX desarrolla sus prácticas pedagógicas según las teorías de Froebel⁵ y Montessori; es considerada referente de la Educación Inicial.

Loris Malaguzzi, maestro y pedagogo italiano, crea el enfoque Emilia Reggio; funda en Italia en el año 1963, las primeras escuelas de la infancia (de 0 a 6 años) y, a partir del año 1970, los Asilos Nido (para niños de 0 a 3 años).

En esta propuesta la actividad está centrada en el niño, más que en la materia a enseñar, reconociendo su individualidad. Comparten los valores, significados y acercamientos del constructivismo y socio-constructivismo. Los docentes están preocupados por el niño como parte de un grupo y buscan fomentar relaciones significativas entre ellos, sus compañeros, la comunidad y el ambiente. Son co-creadores del saber y la cultura con plena conciencia de la "vulnerabilidad" del propio rol junto a las dudas, errores, asombros y curiosidades. El docente basa su actividad en la escucha, en la observación y el descubrimiento de las diferentes maneras que los niños tienen de participar, proceder y elegir; en la documentación y la interpretación. Por este motivo seleccionan y cualifican las actividades encaradas a las motivaciones e intereses de los niños. Requiere de actualización profesional entendida como investigación, cambio y renovación. Se valora la organización del trabajo colegiado; la importancia otorgada al ambiente como interlocutor educativo; la importancia del involucramiento de los padres, empleando una práctica explícita, comunicativa, dispuesta a documentar lo que la escuela hace con los niños y su evolución. Las primeras escuelas se construyen con el esfuerzo de la comunidad.

La pedagogía propuesta por las escuelas Waldorf, basa su perspectiva en la filosofía de Rudolf Steiner, filósofo y escritor austríaco, fundador de la Antroposofía (sabiduría del hombre). Es una modalidad pedagógica que divide en septenios las diferentes etapas evolutivas: primera infancia (0-6 años), niñez (7-13 años) y adolescencia (14-21 años).

En los primeros siete años, los niños realizan actividades que desarrollan la corporalidad y los sentidos, son artísticas y prácticas

⁵ Realizó las adaptaciones de los *Dones de Froebel* a los jardines argentinos, proponiendo para ello el uso de elementos de desecho. De este modo se incentivó el trabajo manual de las maestras, que elaboraban el material entendiéndolo como objeto pedagógico y motivador de aprendizajes.

aprovechando la voluntad activa del niño, y se utiliza la imitación como método primordial de conocimiento en un entorno agradable. Propone un estilo de maestro que actúa como modelo y busca satisfacer las necesidades del niño, al mismo tiempo que procura un nivel exhaustivo de colaboración de las familias. La autoridad se enseña de manera vivencial para luego ejercerla adecuadamente a partir de los 12 años y en relación con la evaluación, específicamente, con el aspecto particular de la calificación conceptual, para no fomentar la competencia. Ya cuando son más grandes se incorporan las calificaciones numéricas, pero sin dejar de lado el aspecto conceptual. No hay director, un consejo de maestros discute los asuntos pedagógicos y resuelve los problemas, los padres tienen una participación activa en todo este proceso.

Es en la articulación de la noción histórico-social de infancias, de cuidado, de la función del “otro” social, especialmente en este caso el adulto-docente y del lugar que ocupe el niño como sujeto de deseo, sujeto de aprendizaje y de derecho que se podrán comenzar a establecer las coordenadas que permitan reflexionar el lugar actual de las instituciones (su finalidad, sus procesos de transformación, sus dispositivos, la articulación con otras instituciones) y de las prácticas educativas que se ocupan de los niños en sus primeros años.

En función de las perspectivas desarrolladas se considera que, en la primera infancia no hay experiencia educativa que prescindiera del lugar del adulto, del lugar del docente. En todos los enfoques trabajados el lugar del adulto es central, en tanto portador de la acción de cuidado y de la acción educativa.

Se considera de interés señalar que, para el presente estudio, el cuidado no se limita a la atención de las personas dependientes, a la crianza, al afecto y bienestar emocional, sino que también incluye la constitución de un lazo social, que crea las condiciones para los procesos de aprendizaje del niño. Asimismo, en las prácticas pedagógicas, estas nociones entran en diálogo con la diversidad de modos de comprender la actividad del niño, y situarlo como sujeto activo.

En este sentido, las nociones de educación y cuidado no son opuestas, tampoco están desarticuladas pero, pensadas desde los procesos educativos y desde el sistema educativo, se concibe al cuidado como una acción inherente a la educación de los niños en la primera infancia. Esta noción se complejiza para construir la articulación con diferentes actores sociales con responsabilidad política sobre la primera infancia; de forma tal que permita enriquecer más que soslayar la actividad de unos sobre los otros.

1.3. El Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La relación niño-adulto, educación y cuidado

Con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93) y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (1994), se intenta romper con la segmentación jurisdiccional y administrativa (oficial-privada) de las instituciones dedicadas al niño menor de 6 años de edad.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial⁶, publicado en 2000 por la Dirección de Currícula y Planeamiento de la entonces Secretaría de Educación, explicita el enfoque didáctico de trabajo que enmarca la enseñanza en el Nivel Inicial.

En el marco general de dicho Diseño, se presenta el posicionamiento respecto del lugar del adulto-enseñante, del docente y su relación con el niño-alumno (sujeto de la educación inicial) y el contenido en la escuela.

La descripción de la función del docente, se encuentra contenida en la noción de la triada didáctica, que en el diseño curricular se expresa así:

El docente es el mediador entre el medio –natural, social, cultural– y los niños. (...) la relación pedagógica comienza por crear las condiciones en las que puedan darse toda la serie de intercambios necesarios, entre docente y alumno, en interacción con el contenido propuesto. (...) crea y orienta intereses alrededor de los contenidos que propone, a través de actividades compatibles con las experiencias y necesidades de los alumnos. Por lo tanto, se rescata la dirección del docente, otorgándole el verdadero sentido al término, sin confundirlo con el concepto de imposición. Es el docente el que dirige porque es él quien conoce el objetivo, el que dispone de una formación específica para enseñar, el que posee el conocimiento a ser elaborado por sus alumnos y también el que conoce a su alumno. (Marco General del Diseño Curricular, p. 107)

En el Marco General de este Diseño, se pone especial énfasis en el lugar de la intervención docente comprometida, autorizada, otorgando direccionalidad al proceso de enseñanza, de modo planificado. En la relación con el niño se orientan intereses y se crean, se construyen condiciones en el ambiente, en la mediación con la cultura y lo social.

Asimismo, se avanza en la descripción del niño, alumno de nivel inicial, en tanto sujeto activo que dispone de saberes, es decir: conocimientos, creencias, valores construidos en su historia personal, social y cultural.

⁶ Está conformado por una colección de cuatro documentos que incluyen: el Marco General y la propuesta educativa para las diferentes secciones: 1° y 2° (para los niños de 45 días a 2 años), 3° y 4° (niños de 2 y 3 años), 5° y 6° (niños de 4 y 5 años). Recoge los aportes de los documentos curriculares anteriores: Diseño Curricular para la Educación Inicial (1989), Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo, 1° Ciclo, Jardines Maternales (1991), Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial (1995), Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. La evaluación en la Educación Inicial (1996), y de los documentos producidos por la Dirección del Área de Educación Inicial. En este trabajo también se analiza el documento: Educación sexual en el Nivel Inicial (2009)

Un niño con necesidades de conocer, con posibilidades de construir su propio conocimiento en tanto creación individual y facilitada por la pertenencia grupal; pues, el desarrollo del niño está ligado a la relación consigo mismo y con los otros⁷.

El ser humano se constituye como tal en su relación con el otro social y se desarrolla dentro de un grupo cultural que le aporta conocimientos, creencias, pautas, normas y valores. Estos pueden contribuir a la conformación de sujetos autónomos con reflexión crítica, activos y con proyectos de vida integrados a la sociedad. (Lineamientos curriculares sobre Educación Sexual-2009. p.11)

Los aprendizajes se construyen con el otro (niños y adultos) y con comunicación participativa y dialógica; en la experiencia educativa el trabajo grupal se constituye en una herramienta para favorecer los aprendizajes buscados.

Además de los aspectos didácticos mencionados en relación con el lugar del docente y del alumno en la tríada didáctica, desde la normativa curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires puede leerse la perspectiva de cuidado propuesta.

El cuidado hacia uno mismo y hacia el otro no es algo dado naturalmente, sino más bien forma parte de un proceso en construcción, que toma forma en el día a día y en la relación con aquellos otros que acompañan en el crecimiento: familiares, amigos, compañeros y maestros. (Lineamientos curriculares sobre Educación Sexual en el Nivel Inicial p.16)

Es decir, el cuidado refiere a dos aspectos importantes, es una noción construida como un proceso de auto cuidado –para con uno mismo–; y en este sentido, se incorporan contenidos de enseñanza que facilitan la organización de este concepto en el niño. Complementariamente, el cuidado, es descrito como una responsabilidad y obligación no solo de los docentes, sino también de las familias y del Estado. En el mismo DC de Educación Sexual se propone garantizar el acceso a contenidos curriculares e información pertinente y actualizada que contribuya, entre otros aspectos, al cuidado de la propia salud y la de los demás. De esta manera se apuesta al derecho a la vida, a la salud, a la identidad, a la información, a la integridad, al respeto por las diferencias y al cuidado de uno mismo y del otro.

Busca garantizar el derecho de los niños y el ejercicio de la función adulta del otro social, “(...) *implica también comprometer y revalorizar el rol de los adultos en el cumplimiento de esos derechos y en el proceso de acompañar el desarrollo y crecimiento de los chicos que transitan por la escuela.*” (Op.cit. p. 17)

⁷Estos conceptos forman parte del enfoque de trabajo para la educación Inicial en la Ciudad caracterizada en el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, publicado en el año 2000, y en los lineamientos para la educación sexual integral, del año 2009.

En el Diseño Curricular vigente de formación del Profesorado de Educación Inicial⁸, aprobado por Resolución N°6626 del MEGC en 2009 se expresa como contenido de enseñanza y propósito docente la necesidad del cuidado integral de la salud infantil en el ámbito escolar. Sitúa a la escuela como el mejor lugar para el encuentro de diferentes sujetos, donde se pueden producir prácticas basadas en respeto a las diferencias en la justicia, la solidaridad, en la empatía con el otro y en la igualdad. Se expresa que

(se) requiere a los docentes la detección precoz de los posibles problemas de salud que puedan presentar las niñas y niños como también, conocer y promover las condiciones que garanticen el desarrollo de sus posibilidades motoras, subjetivas, cognitivas y sociales tomando en cuenta las características socio ambientales del entorno en que crecen, favoreciendo la permanencia de redes de cooperación entre las familias, la escuela y las instituciones sociales.

Continúa describiendo la función adulta-docente esperada en la formación, en ese sentido

(...) los futuros docentes deberán ir construyendo crítica y reflexivamente los conocimientos, habilidades y prácticas orientadas a la prevención, preservación de la salud infantil y la gestión oportuna de decisiones ante las diversas situaciones problemáticas referidas a la salud de los niños y las niñas que puedan presentarse en el ámbito escolar. (op.cit.p.89)

Así, estas prácticas promovidas de cuidado integral del niño se enmarcan en la noción de educación como práctica social, presente en todas las sociedades. La educación y la cultura, por lo tanto, son procesos sociales amplios que ocurren independientemente de la escuela, aún cuando también sucedan en ella.

De este modo, la educación es producto de una construcción histórico-social-cultural en la que la constitución de la educación inicial y sus prácticas son parte de dicho proceso. Y propone,

(...) abordar la educación inicial en tanto educación escolar y proceso de escolarización y también, desde las distintas acciones llevadas adelante por diversos grupos culturales y actores sociales (destinadas a los niños de 45 días a 5 años de otros organismos y programas no incluidos en el sistema educativo de nuestro país y otras experiencias y modalidades

⁸Esta propuesta se enmarca en los "Lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente y en los Lineamientos Políticos y Curriculares del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". "Se parte del marco normativo proporcionado por la Ley de Educación Nacional (26.206/06), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación de la Nación y la aprobación, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), de los siguientes documentos: "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" (2007), "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina" y "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional".(op. cit. p.3)

de otros países). Por otra parte, es preciso considerar el papel de la familia, los medios de comunicación social, las instituciones culturales, entre otros, como oportunidad de contribuir a la formación de docentes con una mirada amplia sobre la educación infantil. (op.cit.)

El recorrido socio-histórico de la concepción de infancias y el corte sincrónico desde distintos campos disciplinares aportó el marco referencial para ubicar el eje fundamental del lugar del adulto y del niño en relación con las prácticas del cuidado y la educación. Así, en el desarrollo de este apartado, se ponderó la función del adulto como indispensable en la constitución del lazo social que contribuye a configurar el lugar activo del niño como sujeto de aprendizaje.

Centrándose en la dialéctica del vínculo adulto/niño puede objetivarse la articulación y complementariedad de las nociones de cuidado y educación en las prácticas destinadas a la primera infancia. Es a través de la puntualización de los hitos fundacionales de la Educación Inicial en Argentina que resulta fácilmente individualizable esta articulación.

2. Perspectiva histórica de la Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La educación infantil va tomando cada vez mayor importancia con la definición del Nivel Inicial en el Sistema Educativo argentino; y, remite a procesos educativos no escolarizados, y escolarizados que tienen lugar tanto en instituciones del Estado como fuera de este.

Desde sus orígenes en 1690 hasta la actualidad, la oferta de establecimientos de Educación Inicial en Argentina ha cambiado tanto cuantitativa como cualitativamente, que es posible identificar distintos periodos. Este trabajo ha delimitado seis periodos históricos. De ellos, los tres primeros se enmarcan en la jurisdicción nacional; mientras que, los tres últimos se describen focalizando en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este abordaje histórico se desarrolla a partir del análisis de fuentes documentales y bibliográficas y del aporte de las voces de informantes clave, utilizando la metodología de historia oral.

1. El primer período (S.XVIII), se caracteriza por priorizar la función asistencial a la educativa en los Jardines de Infantes (caridad, filantropía y educación);
2. el segundo período (S.XIX), presenta la educación de la infancia como saber especializado;
3. el tercer período (principios del S.XX), describe el avance hacia el reconocimiento de la educación preescolar (controversias y avances en torno a la obligatoriedad);
4. el cuarto período (1978-1989), refiere a la construcción de la independencia del Nivel Inicial de la escuela primaria en la Ciudad de Buenos Aires;
5. el quinto periodo (1990-1999), desarrolla la profundización y problematización del trabajo pedagógico en la Ciudad; y,
6. un sexto periodo (S.XXI), presenta las estrategias de respuesta frente a la responsabilidad de la Ciudad de asegurar y financiar la educación pública estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades a partir de los 45 días de vida (...).

2.1. Primeras instituciones que atendieron a los niños en la Argentina: de la función asistencial a la educativa

Ponce (2006) explica que en el siglo XVIII –época colonial– podrían ubicarse las primeras instituciones que brindaron asistencia a los niños en situación de abandono, a la vez que toda acción tenía por finalidad preservar las costumbres y valores sociales imperantes en las nuevas generaciones.

La Iglesia Católica tuvo un papel fundamental en esta tarea, por ejemplo con la obra que realizó la `Hermandad de la Santa Caridad´ (fundada en el año 1699) y la `Casa de Recogimiento de Niñas Huérfanas´ (1755). En este momento, la concepción de infancia que subyacía en instituciones de encierro premoderna, en la que la idea esencial era controlar y evangelizar. No había espacio ni tiempo dedicado al juego, la instrucción era escasa y se vinculaba con las labores domésticas y la transmisión de normas morales y cristianas. Las niñas y niños huérfanos no compartían las mismas instituciones. Esta ayuda dada a los más necesitados desde entidades religiosas, hacia fines del siglo XVIII evidencia un paulatino desplazamiento de la concepción de caridad⁹, hacia un nuevo paradigma: la filantropía¹⁰, caracterizado por la intervención de algunos sectores de la sociedad civil en el abordaje de cuestiones sociales.

En esta etapa de transición, entre caridad y filantropía, surgió una iniciativa gubernamental relativa al problema de la infancia abandonada. En 1779, el virrey Juan José Vértiz funda en la ciudad de Buenos Aires la `Casa de Niños Expósitos´, institución destinada a los niños abandonados y cuya función era meramente asistencial.

Posteriormente, el sacerdote Saturnino Segurola se encargó de la dirección de esta institución e inauguró en 1817 una enfermería para hospitalizar a los niños que padecían enfermedades. Luego, en 1822, una ley de reforma del clero determinó la desaparición de la Hermandad de la Caridad. Sobre los restos de ésta se creó en 1823, por iniciativa de Bernardino Rivadavia, la `Sociedad de Beneficencia´. Se constituyó en un hito, que desplaza la función de cuidado de las instituciones religiosas hacia las asociaciones de la sociedad civil, junto al Estado. El paradigma que se impone es el de la filantropía, con su marcado carácter secularizador.

Así, en la Ciudad de Buenos Aires en 1890, la Intendencia resolvió crear el Patronato y Asistencia Infantil cuyo plan de acción permitía el establecimiento de Jardines de Infantes, proponiendo su multiplicación allí donde el crecimiento de la población lo exigiera. También se auspiciaba aumentar el número de asilos maternos para sumarse a los ya existentes dependientes de las Damas de Caridad. En caso necesario podrían reunirse en un solo establecimiento la `sala cuna´ y el `asilo maternal´, considerando así a la economía local, personal, etc. y atendiendo a la comodidad de las madres pobres y trabajadoras. Los Asilos recibirán a niños mayores de dos años, pero que no hayan alcanzado la edad escolar y les brindarán alimentación a los niños pobres al mediodía. (Mira López y Homar de Aller, 1979 p.332).

En 1921 se concreta la propuesta desarrollada en 1890 por la Intendencia de la Ciudad de Buenos Aires, con la creación de cinco

⁹La caridad, en este contexto puede asociarse a la religión cristiana, en la que una de las tres virtudes teologales, consiste en amar a Dios sobre todas las cosas, y al prójimo como a nosotros mismos; relacionado con el auxilio que se presta a los necesitados (Diccionario de la Real Academia Española).

¹⁰La filantropía, refiere al amor al género humano (Diccionario de la Real Academia Española).

Jardines de niños de 18 meses a 6 años, destinados a educar en común durante las horas del día a los hijos de familias obreras.

Por él se procura proteger y educar al niño en la edad preescolar, prodigándoles todos los cuidados que reclame su desarrollo físico, intelectual y moral". Dicen los autores de la ordenanza, Giusti y Castiñeiras, (...) *puesto que la sociedad actual obliga a las madres al trabajo de la fábrica o lo que es peor, como ocurre en Buenos Aires, les sujeta a vivir en la promiscuidad miserable del conventillo, debemos procurar que sus hijos sean defendidos de todas las asechanzas del abandono, de la falta de instrucción, del desaseo y de la ignorancia o indiferencia o impotencia de los padres.* (Mira López y Homar de Aller, 1970 p.333).

Se considera de interés señalar lo expresado en el Art.4 de la mencionada ordenanza municipal según la cual en ningún caso estos Jardines deberán sustituir a la escuela; su carácter será rigurosamente laico.

En este periodo de la historia de la Educación Inicial en Argentina, contemporáneamente, en países de Europa, se crean escuelas destinadas a niños pequeños. Bajo la denominación de `Escuela Infantil` en Inglaterra, `Salas de Asilo` en Francia, `Escuelas de Párvulos` en Madrid y `Casa de Custodia` en Italia se emprendieron desde principios de este siglo un plan especial de educación preparatoria con más o menos acierto; hasta que Froebel concibe en Alemania, la Escuela, Jardín de Infantes o Kindergarten.

En la Argentina, el primer modelo que propone Sarmiento es el de las `cunas públicas` y las `salas de asilo` que había visitado en Francia, en 1846; las primeras albergaban niños desde los 18 meses hasta los 2 años de edad y las segundas de 2 a 7 años de edad, en tanto ambas cumplían una doble función: educativa y asistencial. En el Art. 1 de la Ordenanza real que las organiza, en 1837 en Francia, se señala que las Salas de Asilo o Escuelas de primera infancia son establecimientos de beneficencia, donde los niños de ambos sexos pueden ser admitidos hasta los seis años, para recibir cuidados maternales y de primera educación. "*(...) se darán los principios de instrucción religiosa y nociones elementales de lectura, escritura y cálculo. Cantos instructivos y morales, trabajos de aguja y manuales.*" (Mira López y Homar de Aller, 1970 p.49)

Para Sarmiento las salas de asilo eran "(...) *la última mejora que la instrucción popular ha recibido*"; consideraba que este tipo de instituciones debía entrar dentro del dominio de la educación popular, porque desde el comienzo se `moldearía` el carácter del niño, civilizando y homogeneizando a la población.

Mira López y Homar de Aller (1970) explican que hacia 1870, Juana Manso, durante su gestión como Jefe de Departamento de Escuelas de

José Manuel Estrada (hijo), impulsa la creación del primer Jardín de Infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires; en el que se introdujo el método froebeliano. Sentó las bases de la educación infantil escolar enfatizando, al igual que Sarmiento, la importancia de que el Estado asumiera la responsabilidad de la educación desde la más temprana edad, como modo primordial de transformar las costumbres y los hábitos familiares. En cuanto a sus propuestas pedagógicas, muchas de sus innovadoras ideas se discutieron e instrumentaron a lo largo del siglo XX. (Fernández y Pineau, 2010)

El currículum de estas primeras 'Escuelas Jardines', estaba orientado hacia las actividades musicales, con espacios para garantizar la movilidad y estimulaba los recreos, las clases de gimnasia, los patios de juego, las aulas abiertas y aireadas, el baile y todas las propuestas que fortificaran el cuerpo según las leyes de la salud, así, como la preparación de la mente para comprender las relaciones de la sociedad. El romanticismo de esta pedagogía la conduce a encontrar en los niños belleza, virtudes y valores morales.

La incorporación del Jardín de Infantes al sistema educativo argentino tuvo su impulso con la Ley 1420 (art. 11) de 1884 de jurisdicción en la Ciudad de Buenos Aires y territorios nacionales. En ella se establecía la posibilidad de crear Jardines allí donde pudiera dotárseles de recursos. Serían anexos a las Escuelas Normales Nacionales formando parte de su Departamento de Aplicación. El primero de ellos se creó en la Escuela Normal de Paraná, en 1884.

En agosto de 1883 la llegada desde Estados Unidos de Sara Eccleston¹¹ a la Escuela Normal de Paraná imprimió el inicio de la formación de maestras para Jardín¹² y la defensa del kindergarten en Argentina, fundando en 1893 la Unión Froebeliana y luego, en 1899, la Asociación Internacional del Kindergarten con las que intentaba difundir los principios froebelianos.

Explica que los asilos maternos se diferenciarían de los Jardines de Infantes en que los primeros podrían dar alimentación a los niños pobres al mediodía. Por su parte, los Jardines de infantes darán no solo educación física sino también psíquica (Art. 7 del capítulo 5, Protección directa de los niños).

En esta época, en términos de Fernández y Pineau (2010), terminaron de consolidarse los Sistemas Educativos a nivel provincial y nacional que venían proyectándose desde décadas anteriores, en las que el Nivel Inicial era una pieza integrante aunque no principal.

¹¹ Eccleston, Sara (1840-1916). Nacida en Pennsylvania. En 1884 se la contrató para organizar la Escuela Normal de Profesores de Paraná, una de las más importantes del país. Desde allí realizó una notable labor actualizando los programas de estudio y creando la carrera de maestra jardinera.

¹² Las primeras profesoras egresaron en 1888 con el título *Profesora de Jardín de Infantes*.

2.2. La educación de la infancia: un saber especializado

En la modernidad, la concepción de infancia estuvo inspirada en el ideal de la familia burguesa y de la escuela pública; esta última se encontraba situada como bisagra entre la familia y el Estado. La escuela pública tuvo gradual consenso en el nuevo modelo de país. Un país que buscaba la civilización, la modernidad y el progreso, y dejaba atrás la perspectiva colonial y caudillista.

Progresivamente, la niñez y la infancia comenzaron a ser objeto de un saber especializado: la pedagogía. A la vez que se dio lugar a la profesionalización de la enseñanza, se dotó de sentido técnico a la identidad del maestro, se proveyó de contenidos a la construcción de la identidad del alumno, y se dio un modelo de identificación docente. (Fernández y Pineau, 2010)

Sin embargo, como describe Carli (2005),

El pacto simbólico entre Estado, escuela y familia no estaba en condiciones de ser cumplido en todos sus alcances; la situación real del país estaba lejos de aquel 'ideal burgués', ya que pese a la utopía sarmientina, la escuela no conseguía neutralizar las diferencias sociales y culturales. El problema era que esas "diferencias" seguían existiendo, y con el tiempo se iban agudizando, a pesar de la preocupación estatal para formar ciudadanos.

En las primeras décadas del siglo XX, el Estado comenzará a intervenir en algunas de las problemáticas sociales de la infancia. En materia legislativa se sancionaron dos leyes, la Ley 10.903 del Patronato de Menores y la Ley 11.317 del Trabajo de Menores y Mujeres, destinadas a los niños de los sectores más postergados.

Esta última, sancionada en 1924, puede reconocerse como progresista para la época. Además de prohibir explícitamente el trabajo de menores de 12 años de edad y de regular el trabajo de las mujeres, plantea alternativas para la madre trabajadora. En el capítulo III, bajo el título "Protección a la maternidad", se establece que las empresas deben destinar salas maternas para los hijos menores de 2 años de edad de las madres obreras. Si bien la atención está puesta en el derecho de las madres trabajadoras, con esta ley aparece un antecedente de la guardería y el Jardín Maternal.

En este período recorrido, se observan dispositivos institucionales que abordan a la infancia desde distintas concepciones y proyectos educativos y sociales. Todas estas cuestiones van construyendo, configurando y articulando la historia del Nivel Inicial con otras formas alternativas de ocuparse de la infancia.

Así, la identidad de la Educación Inicial solo puede verse a la luz de los acuerdos, las discusiones y las confrontaciones que se establecen en un determinado tiempo histórico.

2.3. Hacia el reconocimiento de la educación preescolar: controversias y avances en torno a su obligatoriedad

Algunos hechos describen escenarios de tensión y conflicto en torno a de la obligatoriedad de la Educación Inicial.

En 1902 Pablo Pizzurno, inspector de enseñanza secundaria, incluye en la agenda del Congreso que reúne a todos los inspectores de escuelas normales, regentes, rectores de colegios nacionales y profesores, delegados por cada instituto; la discusión por la edad en la que se debía comenzar la escolaridad. La conclusión a la que se arribó fue que la edad escolar debía empezar a los siete años cumplidos. De este modo, el Jardín quedaba por fuera de la órbita de la educación formal. Este es el inicio de una de las luchas que ha caracterizado a la educación inicial a lo largo del tiempo.

En 1905 Leopoldo Lugones presidió un Congreso que reunía a directores, regentes y especialistas en kindergarten, a partir del cual se realizan consultas a las escuelas normales sobre el rendimiento alcanzados por los niños que llegaban a la primaria y, previamente, habían pasado por el Jardín. Todas las Escuelas Normales aseguraron que los niños que habían pasado por el Jardín "... *eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina*". (Mira López, L. y Homar de Aller, A. M. 1970, p.286)

Vasta y Gispert (2009), retoman otros argumentos críticos de la época en relación al kindergarten, considerando entre ellos que "[el Jardín] sirve para 'entretener o indisciplinar chicos'; 'es inútil y perjudicial'; 'institución cara y de dudosa utilidad'; 'niños que decididamente se aburren en un ambiente anormal'; 'institución de lujo, destinada a proporcionar niñeras caras que enseñan filosofía a pequeños grupos de niños, mientras carecen de fondos nuestra enseñanza primaria, secundaria y normal'.

Esas críticas provenían especialmente de la mirada positivista normalista¹³ la cual proponía, por un lado, la intervención del docente centrada en un modelo homogeneizador y disciplinador de las diferencias; y por el otro, la identificación de los docentes con los elementos más democráticos del ideal sarmientino (identificado con el krausismo) que busca integrar a las masas de inmigrantes y criollos

¹³ En los orígenes la Educación Inicial en las escuelas normales nacionales se vislumbra el debate entre el normalismo positivista de la generación del '80, entre otros aspectos, en torno del papel del adulto en la educación de los niños; y el krausismo espiritualista (de origen Romántico, basado en Karl Krause, y su extensión a través de Froebel). En el primero, también llamado, positivismo pedagógico, se busca darle carácter más científico a la pedagogía, fundamentando su método en la biología y la psicología experimental.

desde una postura respetuosa y no elitista. Es decir: integrar, homogeneizar y disciplinar.

En este contexto, se promovió el cierre de los Jardines de Infantes entre los cuales se encontraba el Jardín Sara Chamberlain de Eccleston.

Recién en la década del treinta, con la creación de Jardines en el interior del país, se inicia un proceso de cambio. En 1935 se creó la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten, por medio de la cual se formaliza ante el Estado el pedido de creación de instituciones educativas para la primera infancia. Las ideas de las hermanas Agazzi, Montessori, Decroly, Froebel fueron adoptadas por los educadores, especialmente que participaban de esta asociación. Entre las acciones, que se desarrollaron en la Ciudad de Buenos Aires, se encuentran: la creación del Jardín de Infantes Mitre¹⁴ y el del Instituto Bernasconi; y la formación de docentes y la edición de manuales. En 1944, se obtuvo el apoyo del gobierno nacional para la creación de Jardines de Infantes en las fábricas. (Ponce, 2006)

Patricia Sarlé (2000) caracteriza los años 1936 a 1960, como un periodo de *crecimiento y reconocimiento oficial*. Explica que las condiciones de ingreso al profesorado definen, de alguna manera, la imagen que se comienza a tener de los maestros de Nivel Inicial: “jóvenes con habilidad para tratar con niños” y “capacidad para cantar, dibujar y crear”. Las postulantes debían ser mujeres, egresadas de escuelas normales nacionales, con 22 años de edad como máximo y que hubieran aprobado la prueba de aptitud para el dibujo y el canto. El plan de estudios de 1937, prioriza la enseñanza de la filosofía, algunas áreas expresivas (música, educación física, literatura, plástica) y aquellos aspectos psicológicos que le permitieran a la maestra conocer las necesidades y los intereses de los niños. Con diferente nombre en sus materias, el espíritu de este programa, perdura en el plan de estudios para la formación docente: Plan Resolución N°274/74.

Por último, según Sarlé (2000), en 1961 se promulgan desde el Consejo Nacional de Educación los fines y objetivos de la educación preescolar. En 1967, se elabora el primer curriculum que no llega a ponerse en vigencia por el cambio de gobierno; para luego elaborar en 1972 el primer documento curricular para el nivel preescolar, donde se privilegiaban los centros de interés¹⁵. En su encuadre conceptual se incluían ideas froebelianas, de la escuela nueva, y aportes de Piaget. Con esta norma se rigen los Jardines de Infantes estatales y privados adscriptos de la Capital Federal.

¹⁴ Vasta y Gispert (op.cit) describen que la población a la que estaba destinada el Jardín de Infantes Mitre provenían de las villas de Bajo Belgrano, y conventillos del Barrio de la Recoleta y de la Costanera. “(...) La institución cumplía con funciones de asistencia social: los niños eran bañados, alimentados y controlada su salud. En su plantel además de docentes, trabajaban asistentes sociales, médicos, odontólogos, enfermeras, nutricionistas. (...) se define como una institución de carácter integral (...) con un proyecto educativo (presencia de materiales y fundamentos froebelianos y montessorianos) que incluye fuertemente la dimensión asistencial.” (pp.3-4)

¹⁵Centro de interés: Es un método que facilita al docente y a sus alumnos el tratamiento de un conjunto de contenidos que se agrupan según el tema central, elegidos en función de las necesidades, intereses de los alumnos. Proviene del movimiento de la Escuela Nueva. Traslada el eje de la actividad pedagógica al niño.

En 1976 se reorganiza la Dirección de Educación Preescolar.

En el año 1978, se crea la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA) mediante la Ordenanza N°34.119, se firman acuerdos entre los Ministerios de Educación y Salud Pública que dan origen a los Jardines Maternales, y se da inicio al proceso de transferencia de escuelas de la Nación (dependientes al Consejo Nacional de Educación, Ley N°21809/810) a las jurisdicciones. Cada jurisdicción elabora su Diseño Curricular.

A partir de 1982 la MCBA pone en vigencia el Diseño para el Nivel Preescolar para su jurisdicción.

Tabla 1: Cronología de las instituciones dedicadas a la Educación Inicial en Argentina, según la función o paradigma en que se inscriben, y entidad responsable hasta la transferencia a la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Período / siglo	Institución / acción	Función / paradigma	Entidad responsable
Primero / siglo XVIII	Hermanas de la Caridad (1699) Casa de Recogimiento de Niñas Huérfanas (1755)	Asistencial caritativa Evangelizadora	Iglesia Católica
	Casa de Niños Expósitos (1779)	Asistencial filantrópica Secularizadora	Sociedad Civil
Segundo / siglo XIX	Primer Jardín de Infantes subvencionado por el Estado (1870) Patronato de Asistencia Infantil con Jardín de Infantes (1890) Extensión de los Asilos Maternales de las Damas de la Caridad	Asistencia social a madres trabajadoras Alimentación (Asilos) Educación física y psíquica (Jardín de Infantes)	Estado Nacional y Sociedad Civil
	(1902-1905) Periodo de reconocimiento de la educación preescolar: controversias y avances		
Tercero/ Principios del siglo XX	Jardines de Niños (1921)	Asistencia social a madres obreras De protección y Educativa	Estado Nacional
	Jardín de Infantes Mitre e Instituto Bernasconi (Década del '30)	Asistencia social (baño, alimento y control de salud) Educativa Integral (plantel: docentes, asistentes sociales, médicos, odontólogos, enfermeras, nutricionistas)	Estado Nacional
	(1936-1960) Periodo de crecimiento y expansión oficial		
	Promulgación de fines y objetivos de la Educación Preescolar (1961)	Educativo	Estado Nacional
	Elaboración del primer documento curricular para el Nivel Preescolar (1972)	Educativo	Estado Nacional

Fuente: Elaboración propia

2.4. La construcción de la independencia del Nivel Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Entre agosto y diciembre de 1979, se realizaron los Seminarios Permanentes de Educación con la participación de docentes y equipos de conducción de los Jardines de Infantes, que se desempeñaron durante la gestión de la profesora Beatriz Capizzano de Capalbo bajo la dependencia de la entonces Dirección de Educación Preescolar (MCBA). A partir de estos Seminarios se realiza un documento donde se desarrollan las conclusiones respecto de las funciones deseadas para el Jardín de Infantes, donde se expresa que: *“Los objetivos del Jardín de Infantes serán determinados teniendo en cuenta las características y necesidades del niño, como así también su medio socioeconómico y cultural al cual pertenece, a fin de que se favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje”*. Asimismo, con un encuadre tecnicista –a partir del cual se enuncia un listado de conductas aisladas y observables que se deben alcanzar, siendo el docente un mero instrumentador– se expresa la relación de los objetivos planteados con los de la política educativa (p.2 y 3).

Según el relato de Malajovich (2011), con el advenimiento de la democracia, desde la Dirección de Planeamiento Educativo (MCBA) se lleva a cabo un interesante diagnóstico sobre el nivel en la Ciudad de Buenos Aires, coordinado por Hebe San Martín de Duprat y Lidia Bosch. En este diagnóstico, se planteó hacer escuchar la voz de los docentes y de las familias. Con la propuesta a los padres de escribir cartas, hacer entrevistas a los maestros y observaciones de clases, sobre todo de juego y de juego-trabajo. Con esta información construida se decide modificar el Diseño Curricular.

En esa época continúa la Dirección del Nivel a cargo de la profesora Beatriz C. de Capalbo, quien contaba con amplio reconocimiento docente y experiencia de gestión. En 1978 participó en la configuración de la independencia del Nivel a partir de la transferencia de las escuelas y Jardines a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir 1982 se implementa el primer Diseño Curricular para el Nivel preescolar de la Ciudad de Buenos Aires; se aplica con carácter experimental, a evaluarse al finalizar el año (Resolución N°2734 del 31-12-1981). En la presentación del documento se expresan algunos de los propósitos que aluden a:

- Ofrecer una propuesta pedagógica que valora a la persona en sus características de individualidad, autonomía y apertura” en un sentido trascendente.
- Contribuir a compatibilizar las expectativas familiares con las preescolares, reconociendo al hogar como núcleo

irremplazable, asumiendo cooperativa y complementariamente las responsabilidades que competen a cada uno.

- Jerarquizar las relaciones docente–niño–comunidad familiar–social, proponiendo varias formas de interacción.
- Unificar los criterios del quehacer específico de los Jardines integrales y Secciones anexas dentro del ámbito de la capital federal, dependientes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Establecer lineamientos generales y básicos, orientadores de la acción escolar y áulica, destinada a estimular al niño a construir por sí, según el nivel de pensamiento de cada uno con ritmo y tiempo necesarios, estructuras cada vez más complejas. (Diseño Curricular, 1982, p.7)

La propuesta curricular retoma algunos aspectos de las concepciones de Escuela Nueva en relación con el énfasis puesto en los procesos creativos, en lo cognitivo, en la socialización, en la formación de hábitos, y se avanza en la definición de los contenidos de enseñanza planteados desde las disciplinas. Es decir, el Diseño se elabora, se aplica en forma experimental, pero no se pone en vigencia formalmente sino hasta 1989. (Malajovich, 2011 p.76)

Asimismo, en 1982, se crearon con carácter experimental los Jardines de Infantes Nucleados (JIN) –por Decreto N°3.182/82, del Boletín Municipal N°16.802 del 8 de junio–. Allí se establece una organización funcional integrada por secciones de Jardín de Infantes como anexos en las escuelas primarias de la Ciudad. Según este decreto, se propone un nucleamiento por proximidad geográfica, agrupando un mínimo de 12 secciones y hasta un máximo de 20 bajo la conducción de un equipo integrado por una directora, una vicedirectora y una maestra secretaria (Art.3).

En sus comienzos, la prestación de servicios se ajusta a la modalidad de jornada simple de doble turno; turno mañana (TM) y turno tarde (TT).

La implementación, seguimiento y evaluación de la experiencia es tarea de las direcciones (equipos de conducción) de Educación Preescolar y de Educación Primaria Común de la Secretaría de Educación de la Ciudad de la MCBA, y de cada uno de los agentes que directa o indirectamente participen de ella.

Con la creación de los JIN, se independiza el Jardín de Infantes de la escuela primaria.

A partir de 1983, con la creación de la Secretaría de Educación, posteriormente de Educación y Cultura, y la Dirección del Área de Educación Inicial, junto con el encuadre estatutario, se inicia el proceso de autonomía y consolidación del Nivel Inicial. Por Circular N°58 del 15 de Agosto de 1983, se establece una prórroga de un año de la

experiencia de la organización funcional de los JIN y se faculta a la Secretaría para dictar normas reglamentarias a fin de evitar la superposición de competencias con el personal de conducción de los establecimientos educativos de Nivel Primario.

En 1986, por el decreto N°1147 se institucionaliza la organización funcional denominada Jardines de Infantes Nucleados (JIN), dependientes de la Dirección de Área de la Educación Inicial de la Secretaría de Educación y contarán con sus propias plantas orgánico-funcionales (art.1). Posteriormente, se crean en los JIN, las primeras secciones de jornada completa.

Cada JIN, desde el punto de vista administrativo, contará con los libros reglamentarios, con caja chica, y se responsabiliza de las funciones técnica-administrativas. El mantenimiento del edificio queda a cargo de la dirección de la escuela primaria. En cuanto a las funciones técnico-pedagógicas, a cargo del personal de conducción son las señaladas en el Reglamento Escolar. La directora y la vicedirectora atenderán las secciones en forma itinerante y se proponen esquemas de distribución de horarios para el caso de aquellos JIN que nuclean secciones ubicadas en 2 a 6 escuelas.

En este contexto, en 1989, Hebe San Martín de Duprat asume la Dirección del Nivel Inicial, y se implementa definitivamente el Diseño Curricular.

Se decide realizar una reestructuración que permitiera superar algunas de las dificultades que planteaba la organización de los JIN; la itinerancia de los equipos de conducción y la presencia de núcleos con demasiadas secciones, o muy dispersas. En este marco se inicia un proceso mediante el cual se independizan las instituciones que contaban con cuatro o más secciones de Jornada Completa conformando Jardines de Infantes Integrales¹⁶ (JII) y se crean los Jardines de Infantes Comunes (JIC) en aquellos ámbitos en los cuales se reúnen ocho o más secciones de Jornada Simple. Ambas modalidades cuentan con equipo de conducción propio.

En sus inicios estas modalidades institucionales atendían a los niños de tres, cuatro y cinco años. En la actualidad, algunas de estas instituciones cuentan con secciones para niños de dos años.

A fines de la década del ochenta, el Jardín Maternal (JM) entra en escena. Con él se procura incorporar a niños provenientes de otros sectores sociales; se encuentran en barrios marginales y en muchos casos los niños asisten a guarderías del área social. La necesidad educativa se manifiesta de forma clara. (Duprat, 1981 p.35).

¹⁶ Se llama JII a la modalidad de establecimientos que incluyen servicio alimentario y Jornada Completa, que hasta 1993 sumaban 20. (Duprat, p.35)

Los Jardines Maternales se constituyeron en instituciones educativas para niños de 45 días a 2 años de edad inclusive, con horario extendido y funcionamiento durante todo el año. Los primeros seis Jardines Maternales se crean en el marco de un convenio de cooperación entre la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud. Algunos se transformaron con el tiempo, en Escuelas Infantiles, o ampliaron el rango de edades que atienden.

Comienzan a conformarse los ciclos dentro del Nivel: el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

En 1990 la Secretaria de Educación de la Ciudad se transforma en Secretaría de Educación y Cultura por medio de la Ordenanza N°44805 promulgada por el Decreto N°7119 del mismo año. Con la finalidad de dirigir, promover y orientar las funciones emergentes de la competencia que, en materia educativa, tenga asignada la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Al promediar los años noventa, la expansión del Nivel se intensificó con la apertura de Escuelas Infantiles (EI) para niños de 45 días a 5 años inclusive, y la conversión de algunos Jardines Maternales en Escuelas Infantiles que implicaba la incorporación de secciones para 3, 4 y 5 años.

La Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires abre la Escuela Infantil N°1 en Villa 20 del Barrio de Lugano, y comienza a concretar una política diferente en lo que se refiere a la expansión del Nivel y su definición.

Esta primera escuela permanece abierta doce horas diurnas e incluye servicio de alimentación y de salud por convenio con el Hospital Municipal; la necesidad de dar respuesta al aumento de la demanda de vacantes en la zona sur, llevó a esta EI a dividirse en dos turnos ampliando la cobertura.

Según refiere Malajovich (2011),

el nombre Escuela Infantil surge de esta nueva voluntad para adecuar las organizaciones de la educación inicial a las necesidades actuales y a la evolución alcanzada por el conocimiento. 'Escuela' es por la intencionalidad de recuperar el papel de la escuela y valorizarlo, y definir explícitamente el carácter educativo de la institución; 'Infantil' porque sin duda tiene características muy específicas debido a la edad de los niños que constituyen su población.

Los Jardines que dependían de la Nación son alcanzados por la Ley N°24.049, Ley de Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos (sancionada en diciembre de 1991 y aplicada en 1993).

En 1993, la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) define la Educación Inicial como Jardín de Infantes (de 3 a 5 años de edad) –este último obligatorio– y Jardines Maternales (de 45 días a 2 años de edad).

2.5. Profundización y problematización del trabajo pedagógico. El encuentro entre especialistas y docentes de Educación Inicial

A través de la lectura de diferentes fuentes documentales aportadas por referentes del Nivel que participaron de este período con diferentes roles, se evidencia que, una vez que el Nivel se organiza y alcanza su autonomía, comienza un período caracterizado por la profundización y problematización del trabajo pedagógico.

En 1997 comienzan a realizarse encuentros anuales de educadores del Nivel Inicial, siendo Directora del Área la profesora Haydeé Chiochio de Caffarena. Son Encuentros donde está invitado todo el sistema educativo (sector estatal y privado). Allí participan especialistas destacados provenientes de distintas disciplinas: docentes, antropólogos, filósofos, pedagogos, sociólogos, escritores, narradores, matemáticos, músicos, artistas plásticos, mimos, clowns, actores, etc. interesados en compartir sus experiencias de trabajo, reflexionar y diseñar acciones en relación con la infancia a través del diálogo compartido.

A partir de cada uno de los Encuentros de Educación Inicial, se elabora un documento que incorpora los propósitos de la convocatoria y la transcripción de las ponencias completas de los distintos especialistas participantes. El formato particular que la publicación adquiría, año tras año, permite observar que cada Encuentro tenía su sentido, su identidad, su historia.

Así, por ejemplo, en el documento del Primer Encuentro de Educación Inicial se presenta como eje de la convocatoria: “los valores”; y, en el Segundo Encuentro: “los derechos”.

A ese Primer Encuentro asistieron cerca de dos mil docentes (entre ellos supervisores, representantes de Gremios Docentes, docentes de la UBA, una delegación de docentes ayunantes de la ‘Carpa Blanca’ instalada frente al Congreso Nacional, docentes de las provincias de Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Jujuy, La Pampa, Neuquén, Rio Negro, Santa Cruz, Santa Fe, Tucumán, Santiago del Estero y, también, docentes de la República del Paraguay y de República Dominicana); y se recibieron múltiples adhesiones. Este número de participantes fue elevándose con el transcurso de los años.

Entre los expositores que disertaron sobre “La importancia de la adquisición de valores desde la primera infancia” se encuentran: Virginia Shejster, Jaime Barylko, Nora Ellichiri, Isabel Laumonier, entre

otros; en lo referido a Arte y Expresión: Laura Bianchi, Hugo Midón, Adelaida Mangani, Daniel Garber, Laura Devetach, Carlos Gianni, Perla Jaritonsky, Raquel Jimenez, Ana Padovani; en los vinculado específicamente a Jardines Maternales se presenta: Hebe San Martín de Duprat; y, en relación con el análisis institucional: Lidia Fernández.

Los docentes fueron invitados a compartir sus experiencias pedagógicas en distintos espacios creados para tal fin; pudiendo enriquecerse a través del encuentro con las prácticas docentes, intercambiando con colegas de distintas jurisdicciones nacionales e internacionales, especialistas y funcionarios.

Dichos Encuentros se realizaron anualmente hasta el año 2002.

Esta búsqueda de fortalecimiento de la Educación Inicial, que conlleva la problematización respecto de los valores y derechos en la primera infancia; tiene lugar en medio de un contexto socioeconómico complejo, en los años 'noventa donde, tal como lo expresa el CIPPEC (2012) *“(...) son las mujeres con mayores responsabilidades familiares quienes se insertan en mayor medida en el mercado laboral (...)”*.

Esta situación lleva, progresivamente, al incremento por fuera de la órbita estatal del número de establecimientos que trabajaban con niños de 45 días a 5 años en la Ciudad de Buenos Aires, con una diversificación del servicio cada vez más compleja. Este crecimiento se dio espontáneamente, sin planificación y por consiguiente sin un efectivo control del Estado.

Evidencia estadística del crecimiento espontáneo de establecimientos que trabajan con niños de 45 días a 5 años, se expresa en un documento que elabora la Secretaría de Educación en el marco del Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación (PRISE) del 2000, donde describe que *“(...) existe una población de niños de 45 días a 2 años que existe pero sobre la cual se desconoce su realidad educativa asistencial (...), al menos, de 6000 niños en la ciudad.”*

El caso de la guardería conocido públicamente como “La Casa de Ana¹⁷” es evidencia del “problema jurisdiccional de supervisión y control”, tal como lo expresaron autoridades del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en la publicación N°1 de “Acciones Educativas de la Secretaría de Educación”, en mayo de 1997.

Las acciones no demoraron en diseñarse como respuesta; y la necesidad de relevar la oferta constituyó un imperativo para la planificación de políticas educativas en esta jurisdicción.

En principio, para garantizar la supervisión y el control de las instituciones que atiendan a niños antes de la escuela primaria, el 2 de

¹⁷ Según una denuncia de los padres, la dueña y directora del Jardín "La Casa de Ana", fue acusada de malos tratos a los niños -de 45 días a 3 años- que asistían a su Jardín, amenazas a sus empleados, y de no contar con el permiso correspondiente tener el Jardín- (<http://edant.clarin.com/diario/1997/04/02/e-03801d.htm>)

abril de 1997 el jefe de gobierno de la CABA dispuso por decreto, en la Secretaría de Educación y bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Privada, la creación de un Registro de Instituciones que atienden la población Infantil, desde los 45 días hasta los 5 años edad inclusive, en guarderías, Jardines Maternales, Escuelas Infantiles y Jardines de Infantes, exceptuando las instituciones educativas oficiales (estatales y privadas).

Luego, durante el primer semestre de 2001, la Secretaría de Educación, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo a través del Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación (PRISE); pone en juego un conjunto de Proyectos Ejecutivos. El primero de ellos, precisamente, prioriza el “Mejoramiento de la oferta en el Nivel Inicial”. Según los fundamentos de ese Proyecto Ejecutivo, de la lectura estadística realizada sobre los cuadros de matrícula y excedente del año 2000, pertenecientes al Nivel Inicial, se evidencian dos cuestiones a resolver: por un lado, los 5170 niños sin escolaridad en el sistema de educación pública en la ciudad y, la existencia de una población de niños de 45 días a 2 años sobre la que se desconoce su realidad educativa y asistencia.

Si bien el Informe final (completo) de dicho Proyecto Ejecutivo del PRISE no pudo ser relevado, se observa en años posteriores que progresivamente a través de acuerdos institucionales se transfieren a la órbita del Ministerio de Educación establecimientos que se encontraban en organismos del GCABA distintos de Educación; como es el caso de las guarderías de los Hospitales que pasaron como Jardines Maternales a la Secretaría de Educación.

En la actualidad la oferta de Jardines Maternales y Escuelas Infantiles está conformada por instituciones que surgieron del convenio entre la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud, y por otras creadas por la ex Secretaría o actual Ministerio de Educación del GCABA.

El proceso descrito demandaba progresivamente, profesionales especializados para el trabajo pedagógico con edades tempranas. En 2005 se inicia, en el Profesorado Eccleston el postítulo de especialización en Jardín Maternal; aunque ya en el plan de estudios de 1974 incorporaba contenidos para conocer y formar a niños de edades de 0 a 36 meses. Otros profesorados de educación inicial del sector privado ya venían desarrollando estos contenidos específicos en sus planes de estudio, que incluían las prácticas y residencias en Jardines Maternales o en las entonces denominadas, guarderías.

2.6. Las estrategias de respuesta frente a la responsabilidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de asegurar, financiar y regular la educación a partir de los 45 días de edad

A partir de la sanción de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996), según los Art. 24 y 25, se asigna a la Ciudad la responsabilidad de brindar y/o controlar, evaluar y regular la educación a partir de los 45 días de edad. Sin cláusula transitoria alguna, el Gobierno de esta ciudad quedaba obligado a responder, con la oferta correspondiente, garantizando servicios de Educación Inicial a niños de 45 días a 5 años de edad.

Algunos actores sociales, frente a la falta de estructura en el sistema educativo formal que dé respuesta a ello, optaron por la solicitud de las vacantes mediante la vía judicial –‘judicialización’-. A partir de 2007, además de dar continuidad a las funciones y objetivos propios de la Dirección de Área de Educación Inicial, Ésta se vio absorbida por esta ‘judicialización de la matrícula’. El Nivel focalizó su trabajo en respuesta a ello.

Las diferentes líneas de acción diseñadas, implementadas y sus resultados serán motivo de un posterior estudio.

Tabla 2: Cronología de las instituciones dedicadas a la Educación Inicial en Argentina, según la función o paradigma en que se inscriben, y entidad responsable.

Periodo / siglo	Institución / Acción	Función / paradigma	Entidad responsable
Cuarto / Siglo XX	(1978-1989) Se crea la Secretaría de Educación de la MCBA y se inicia el proceso de transferencia de las escuelas. Ley 21809/810		
	Se pone en vigencia el Diseño para el Nivel Preescolar de la MCBA (1982)	Educativa	Estado jurisdiccional (MCBA)
	Creación de los JIN: se independiza el Jardín de Infantes de la escuela primaria (1982)	Educativa	Estado Jurisdiccional (MCBA)
	(1983) Creación de la Secretaría de Educación y Dirección de Área de Educación Inicial	Educativa	Estado Jurisdiccional (MCBA)
	(fines de los '80) Creación de Jardines Maternales (JM) en barrios marginales y en muchos casos los niños asisten a guarderías del área social.	Educativa	Jurisdiccional (MCBA)
Quinto / Siglo XX	(Década del '90) Expansión del Nivel Inicial / Incremento y diversificación de la oferta de Educación Inicial		
	Ley 24049. Ley de Transferencia de los servicios educativos que dependen de Nación a las Provincias y a la MCBA (1991)	Educativa	Estado Nacional / Jurisdiccional (MCBA/GCABA)
	Ley N° 24195. Ley Federal de Educación define la Educación Inicial como Jardín de Infantes (de 3 a 5 años) –sala de 5 años obligatoria- y Jardines Maternales (de 45 días a 2 años) (1993)	Educativa	
	Intensificación de la apertura de Escuelas Infantiles (EI) y conversión de algunos Jardines Maternales en Escuelas Infantiles. ('90)	Educativa	
	Incremento y diversificación por fuera de la órbita estatal de los establecimientos que trabajaban con niños de 45 días a 5 años en la CBA. Creación del Registro de Instituciones (RIEA) no oficiales (1997)	Educativa Asistencia Social	Estado Jurisdiccional (GCABA) Sociedad Civil (Gestión asociada)
	Encuentros de Educación Inicial. Profundización y problematización del trabajo pedagógico (1997 y continúan)	Educativa	Estado Jurisdiccional abierto a otras jurisdicciones
Sexto / Siglos XX y XXI	Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996) se asigna a la Ciudad la responsabilidad de brindar y/o controlar, evaluar y regular la educación a partir de los 45 días de edad		

Fuente: Elaboración propia

3. Encuadre metodológico

El presente estudio se aborda desde una lógica mixta. Por un lado, se utilizan los datos estadísticos relevados por la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, por la Coordinación Jurisdiccional del Censo Nacional de Infraestructura Escolar (CeNIE), complementados con información poblacional producida por otros organismos nacionales y jurisdiccionales (Instituto Nacional de Estadística y Censos –INDEC–, Dirección General de Estadística y Censos del Ministerio de Hacienda del GCABA).

Por el otro, para profundizar en la descripción histórico–normativa de la oferta se considera, bajo la metodología de historia oral, la realización de un análisis documental de distintas fuentes bibliográficas y normativas; y entrevistas en profundidad que recuperen las voces de expertos y/o informantes clave en relación con el objeto de estudio que ocupa, según las guías de pautas elaboradas para tal fin.

La descripción estadística del Nivel Inicial en la Ciudad de Buenos Aires se realiza según las dimensiones de a) contexto sociodemográfico, b) recursos (tanto físicos como organizacionales) y c) proceso.

Tabla 3: Matriz de investigación cuantitativa

Dimensión	Variable	Indicador (por DE/ Comuna)	Fuente
1.Contexto	1.1.Socio Demográfico	1.1.1. Distribución porcentual de la población por edades Población total por edades y por sexo, según distribución geográfica ¹ (Relación Ciudad – resto Nación) Variación porcentual de la población Porcentaje de extranjeros, sobre la base de población de estudio Proyección poblacional de la población de estudio (0 a 5 años) por edades, según distribución geográfica	INDEC / EAH
2.Recursos	2.1. Físicos	Unidades educativas, según distribución geográfica (Comuna), sector de gestión, tipo de establecimiento	RA/ CeNIE
		Secciones/sala/año ² de estudio, según distribución geográfica (Comuna), sector de gestión, tipo de establecimiento	RA
	2.4.Organizacionales	2.4.1. Alumnos por unidad educativa, según distribución geográfica	RA
		Alumnos por sección, según distribución geográfica, sector de gestión de gestión	RA
		2.4.4. Alumnos por sector de gestión	RA
		Matricula según tipo de establecimiento	RA
	Matriculación de Nivel Inicial según sector de gestión y distribución geográfica (C/DE)	RA	
3.Proceso	3.1 Acceso	3.1.4. a. Porcentaje de alumnos de 1° que han asistido al Nivel Inicial, según distribución geográfica (Comuna), sector de gestión. 3.1.4. b. Porcentaje de alumnos de sala de 5 años que han asistido a sala de 4 años, según distribución geográfica (Comuna), sector de gestión	RA

Nota: La numeración descripta en dimensiones, variables e indicadores corresponde a la definida por el Sistema Nacional de Indicadores Educativos (DiNIECE, 2010).

¹ A partir de 2006 el relevamiento de datos estadísticos considera las 15 Comunas, como distribución jurisdiccional. El presente estudio, dentro de las condiciones estadísticas, considerará como distribución geográfica tanto Comuna como Distrito Escolar, pues este último es el que el Sistema Educativo de la Ciudad aplica en su gestión y administración.

² Para el caso del presente estudio, debido a la particularidad de funcionamiento de las salas de 45 días a 1 año de los Jardines Maternales (JM) se considera la definición de 'sala' correspondiente al Reglamento Escolar vigente (Decreto N°2266-GCBA-2006) como equivalente a la que, desde el Glosario Estadístico de la DiNIECE (2011), utiliza para definir 'sección'. Tomando como único ordenador el espacio y el grupo de alumnos (pudiendo incluirse en ese, una o más secciones): alumnos que cursan en el mismo espacio.

Fuente: Elaboración propia

Para relevar información cualitativa, se consideran otros aspectos, según dimensiones¹⁸ vinculadas a la estructura organizativa y de gestión escolar, pedagógico–didáctica, contexto y relación con la comunidad, infraestructura y equipamiento; y problemáticas emergentes. Esta información no solo refiere al Nivel Inicial Común de la CABA, sino que además se pretende explorar otros establecimientos de Educación Inicial de gestión estatal (pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales) y de gestión privada así como aquellos pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias, y otros que brinden servicios a niños de 45 días a 5 años de edad. Para relevar este segmento desde un enfoque cualitativo, se consideran los aspectos descriptos en el Cuadro 4, sobre los que se profundiza la información, a través entrevistas individuales a referentes de la dependencia respectiva.

Tabla 4: Matriz de investigación cualitativa

Dimensión	Aspecto / variable tentativa	Pauta a considerar	Técnica/ Fuente
Política, y Estructura organizativa y de gestión escolar	Percepción respecto de Educación Inicial/Nivel	Percepción respecto de la Educación Inicial Percepción respecto del Nivel Inicial Diferencias percibidas entre Nivel Inicial y Educación Inicial Criterios de inclusión de instituciones/establecimientos de Nivel Inicial	Entrevista referentes
	Función del establecimiento	Tipo de función (educativo, asistencial, de cuidado, etc.)	Entrevista referentes
	Política y Normativa vinculada al Nivel Inicial	Normativa de creación Normativa de funcionamiento (escrito/ consuetudinario) Descripción de la POF (enfocando lo pedagógico -administrativo)	Lectura de documentos: Resoluciones ministeriales Entrevista referentes
	Hitos históricos según normativa, caracterización	Identificación temporal -en qué año- Criterio de periodización (estado en la política pública, supervisión, etc.)	Entrevista referentes
	Finalidad de la educación (Sentido político)	¿Para qué se educa? Qué sentido tiene educar a un niño en esta etapa en esta institución? Asistencia / Cuidado / Educación	Entrevista referentes
	Modalidades institucionales configuradas	Definición Caracterización	Lectura de documentos: Comunicados y doc. de Entrevista referentes
	Gestión del tiempo	Organización del tiempo dentro de una jornada Regulación referida a la organización del tiempo	Entrevista referentes
	Financiamiento	Tipo de financiamiento según procedencia /origen de los recursos	Entrevista referentes

(continúa en página siguiente)

¹⁸ Definidas por el Equipo de Evaluación Institucional de la Dirección de Evaluación Educativa- ME- GCABA, 2010.

Dimensión	Aspecto / variable tentativa	Pauta a considerar	Técnica/ Fuente
Pedagógico-didáctica	Trabajo con el Diseño Curricular (adecuaciones curriculares)	Utilización del DC Desde cuando trabaja Cuestiones/aspectos que considera del DC en las prácticas Trabajo con otros documentos curriculares	Entrevista referentes
	Apertura de unidades educativas	Criterios pedagógicos para la apertura de una Unidad educativa (necesidades sociales, necesidades educativas, lineamientos políticos - democratización de la oferta. Disponibilidad de recursos: materiales (infraestructura) y humanos (Equipo docente) Dispositivos para la apertura de Jardines	Entrevista referentes
	Formación/capacitación del personal a cargo	Tipo de formación (docente, sin formación docente, otras) Tipo de capacitación de los Tipo de capacitación de los no docentes u otros	Entrevista referentes
	Concepciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en estas edades (45 días a 5 años)	Función adulta/ docente/intervención pedagógica Tipo de planificación de la Modos de organizar el tiempo escolar (centrado en el interés /estructura organizativa)	Entrevista referentes
	Criterios de agrupamiento de alumnos/conformación de grupos	Tipo de criterio: por edades, por etapa de desarrollo, por género, por cantidad de docentes a cargo, por disposición del espacio, por	Entrevista referentes
	Relevancia y sentido que se otorga al conocimiento en el establecimiento/ segmento de establecimientos	Descripción breve de contenidos. Diferenciación según las edades Para que se transmite "conocimientos"? Los niños de 45 d pueden ser educados? Criterios de selección de contenidos y propuestas de organización y jerarquización	Entrevista referentes
	Prácticas que llevan a la apropiación de contenidos escolares.	El 'lugar' del juego Rincones	Entrevista referentes
	Criterios de evaluación, acreditación y de promoción	Definición de criterios Formalización Dispositivos y obstáculos en el pasaje al primer grado de la	Entrevista referentes
	Estrategias de enseñanza para el trabajo con la diversidad	Tipo de estrategias Caracterización	Entrevista referentes

(continúa en página siguiente)

Dimensión	Aspecto / variable tentativa	Pauta a considerar	Técnica/ Fuente
Contexto y relación con la comunidad	Caracterización de la comunidad que atiende la escuela/establecimiento.	Datos poblacionales Caracterización sociodemográfica Existencia de dispositivos para el relevamiento de datos	Entrevista referentes
	Actividades que promueve la escuela/establecimiento para la participación de diferentes actores (alumnos, ex-alumnos, familia, miembros de la comunidad, etc.).	Tipo de actividades planificadas desde el establecimiento. Nivel de participación de la familia en la enseñanza	Entrevista referentes
	Actividades distritales o jurisdiccionales en las que interviene desde su planificación o en las que participa la escuela / establecimiento.	Tipo de actividades. Participación en Redes. Tipo de participación. Alcance de la planificación de las actividades	Entrevista referentes
	Proyectos que desarrolla la escuela / establecimiento con otros organismos y/o instituciones.	Según el tipo de organismo (Ministerio de Educación y de otros organismos/instituciones vinculados a la educación) Según temática	Entrevista referentes
	Vínculo con las escuelas que derivan alumnos	Tipo de circuito de derivación (informal/ formal) Proyectos de articulación Proyectos de integración Seguimientos	Entrevista referentes
	Acciones de articulación (con instituciones por derivación de alumnos) En caso de alumnos con tratamientos externos	Tipo de circuito de derivación (informal/ formal) Proyectos de articulación Proyectos de integración Seguimientos	Entrevista referentes
Infraestructura y equipamiento	Espacios físicos	Cantidad de espacios. Características de los espacios/ dimensiones/ Disposición/ Función de cada espacio/uso Estado de conservación (mantenimiento)	Entrevista referentes
	Recursos materiales, didácticos	Tipo de recursos según adecuación a la edad/función, estado de conservación, cantidad	Entrevista referentes
	Equipamiento informático, uso y actualización	Tipo de uso Actualización del equipo	Entrevista referentes
	Adecuación a las necesidades de la infancia y de alumnos	Tipo de adecuación	Entrevista referentes
Problemáticas centrales (planteadas por los referentes)	Caracterización, necesidades que se identifican	Según las diferentes dimensiones u otras (temática, actores, organización, tiempos, espacios, etc.)	Entrevista referentes

¹ Se consideran en el relevamiento cualitativo, indagar respecto de indicadores cuantitativos para el caso de los establecimientos no alcanzados por el Relevamiento Anual 2011 (RA).

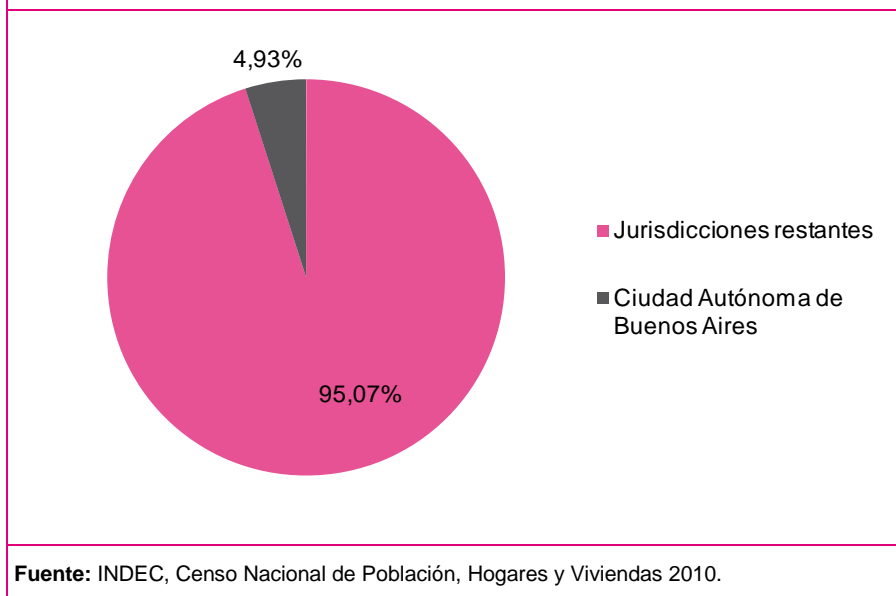
² Los referentes entrevistados corresponden a las siguientes dependencias funcionales: GO de Educación Inicial, GO de Educación Especial, GO de Inclusión Educativa, Dir. de Formación Docente, Dir. Gral. de Educación de Gestión Privada, RIEA de Gestión Privada, Ministerio de Desarrollo Social (asesoras pedagógicas DEI)

Fuente: Elaboración propia

4.2. Perfil socio demográfico de la población en tanto potencial demandante de Educación Inicial

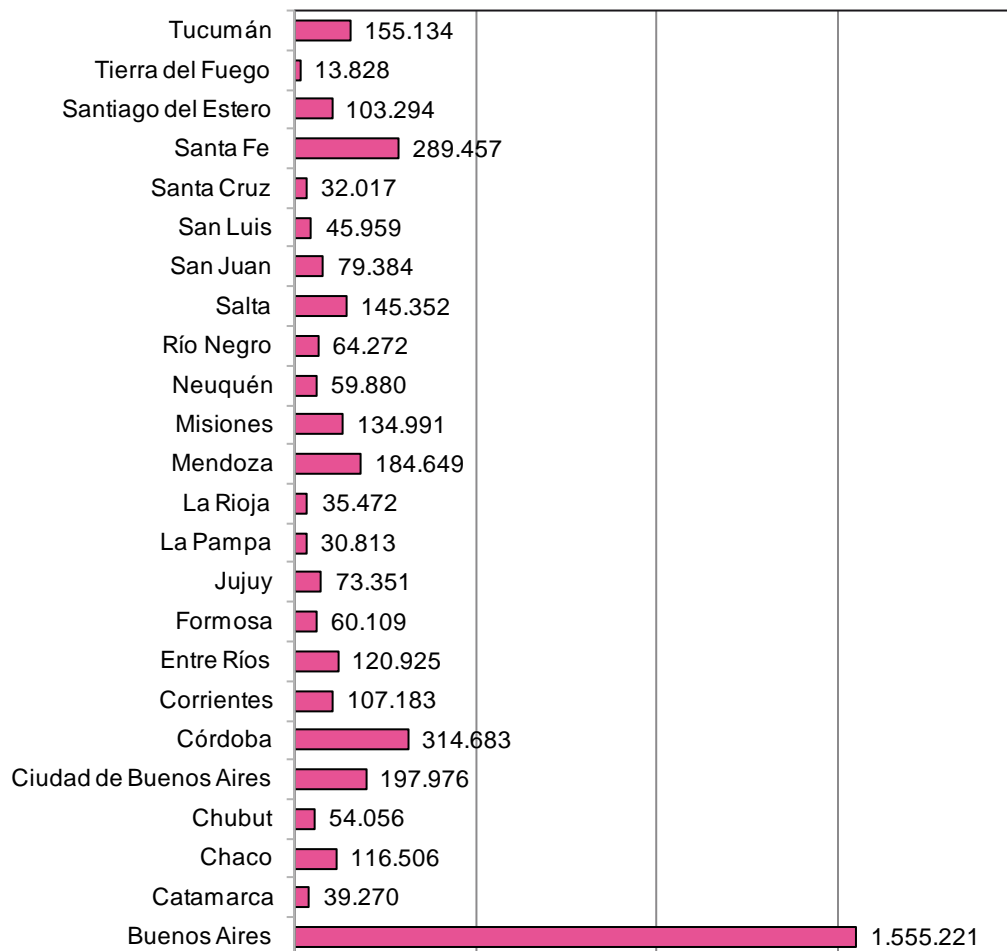
El perfil socio demográfico de la población de niños de 0 a 5 años de edad de la CABA, se analiza considerando su relación respecto de la población total del país, la población por edades desagregadas, la población nacida y no nacida en la ciudad Autónoma de Buenos Aires y la proyección poblacional 2010-2012, por Comuna; y la población por edades desagregadas por Comuna según zona (sur, norte y centro).

Gráfico 1: Proporción de niños de 0 a 5 años de edad según residencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Total país. Año 2010.



La población total de niños de 0 a 5 años de edad que habita la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Indec, 2010) es de 197.976 niños. Junto a la provincia de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, son las jurisdicciones con mayor cantidad de niños en este rango de edades; aunque poseen los menores porcentajes de población de 0 a 5 años respecto del total (más Entre Ríos y La Pampa).

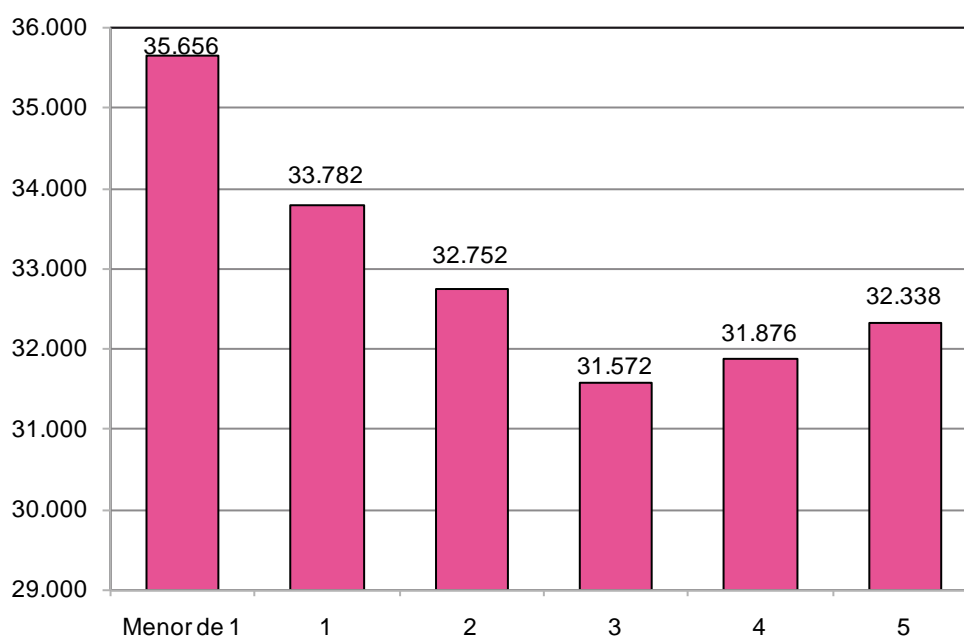
Gráfico 2: Total de población de 0 a 5 años de edad sobre el total de población de cada jurisdicción provincial y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

La distribución por edades de los 197.976 niños de 0 a 5 años de edad que habitan la Ciudad muestra que el grupo con mayor cantidad de niños es de 0 a 1 año de edad, experimentando un decrecimiento progresivo hasta 3 a 4 años de edad, para luego volver a aumentar hacia los 5 años de edad. (Indec, 2010)

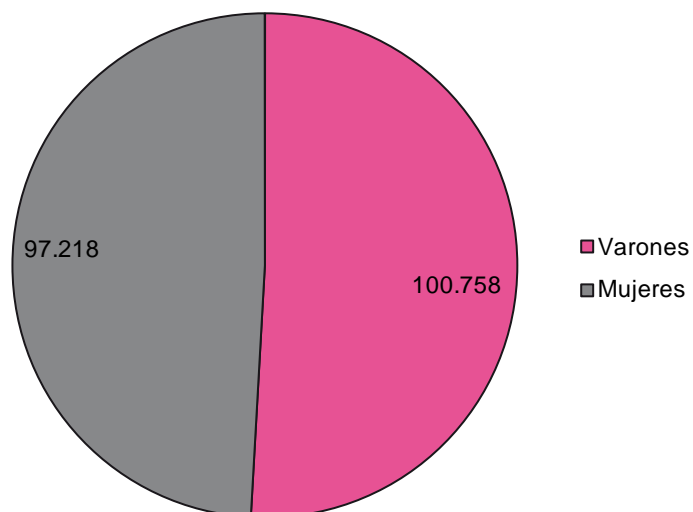
Gráfico 3: Población de 0 a 5 años de edad según edades enteras. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

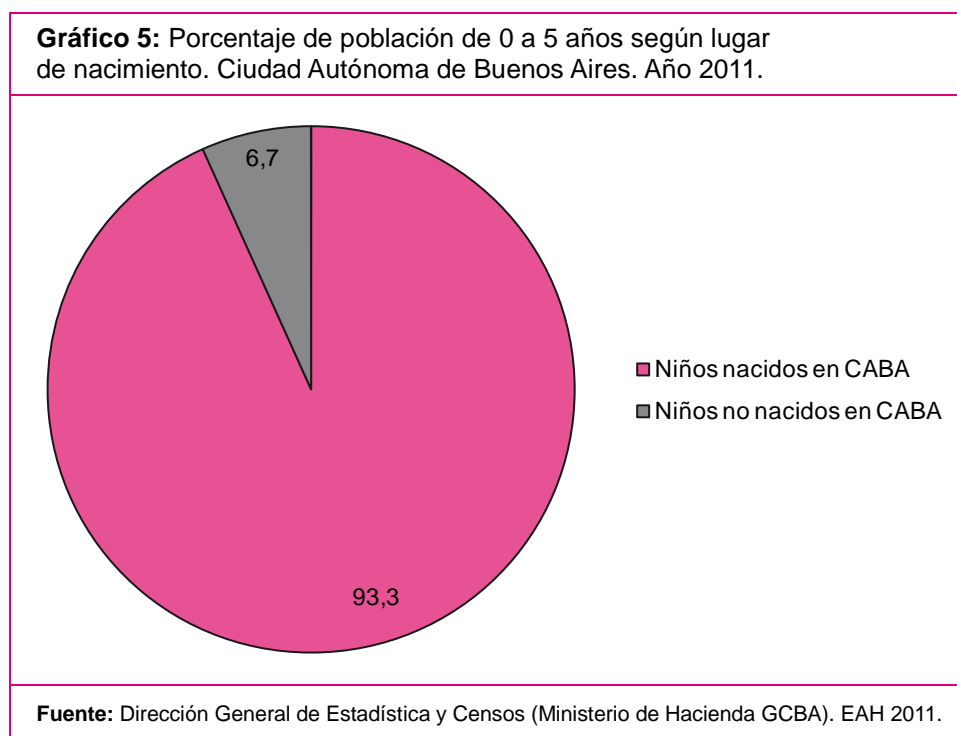
De los 197.976 de niños de 0 a 5 años de edad que habitan la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Indec, 2010), 100.758 (51%) son varones y 97.218 (49%) son mujeres.

Gráfico 4: Porcentaje de población de 0 a 5 años según sexo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

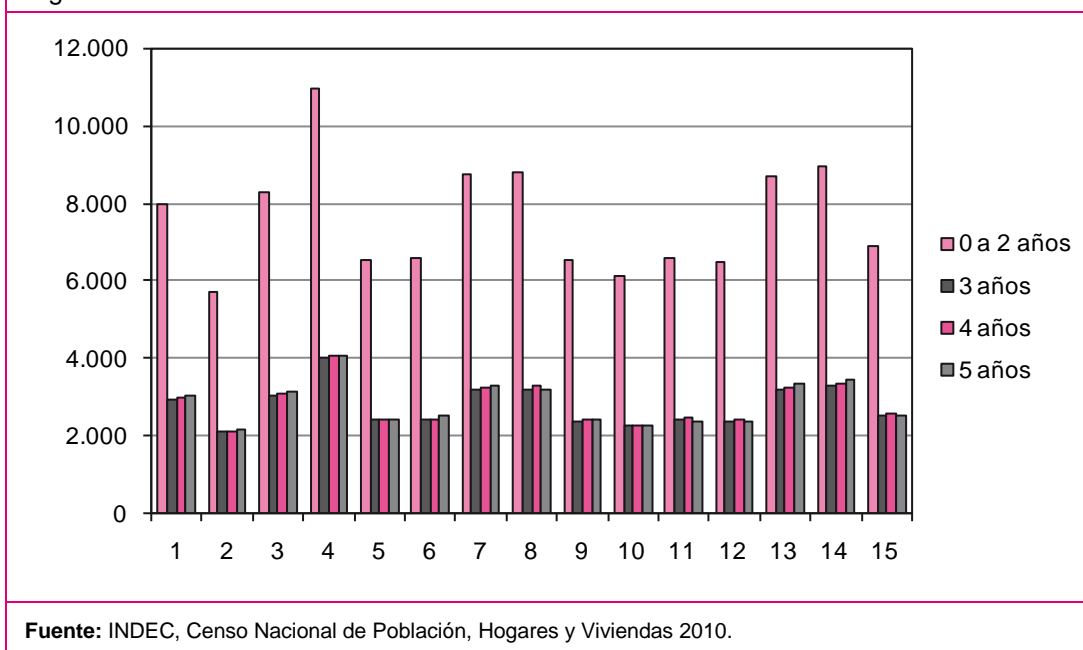
Según la Encuesta Anual de Hogares (EHA, 2011), el 93% de niños de 0 a 5 años que habitan en la ciudad son nacidos en la Ciudad de Buenos Aires.



Atendiendo a la distribución por comunas, la Comuna 4 reúne, tanto la mayor cantidad de población total de 0 a 5 años, como la mayor cantidad de población según edades simples comprendidas entre 0 y 5 años, para todos los casos.

Es interesante observar que **la Comuna 4 reúne cerca del 10% de la población** de 0 a 5 años de edad sobre el porcentaje total de las 15 Comunas existentes; le sigue la Comuna 14 (7,9%) y luego, con porcentajes iguales las **Comunas 8 y 13 (7,7%)**.

Gráfico 6: Población de 0 a 5 años, discriminada por edades enteras, según Comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.



Si se realiza la lectura de porcentaje de población por zona geográfica, se observa que las Comunas con mayor cantidad de población de 0 a 5 años de edad, se encuentran en las zonas geográficas sur y norte.

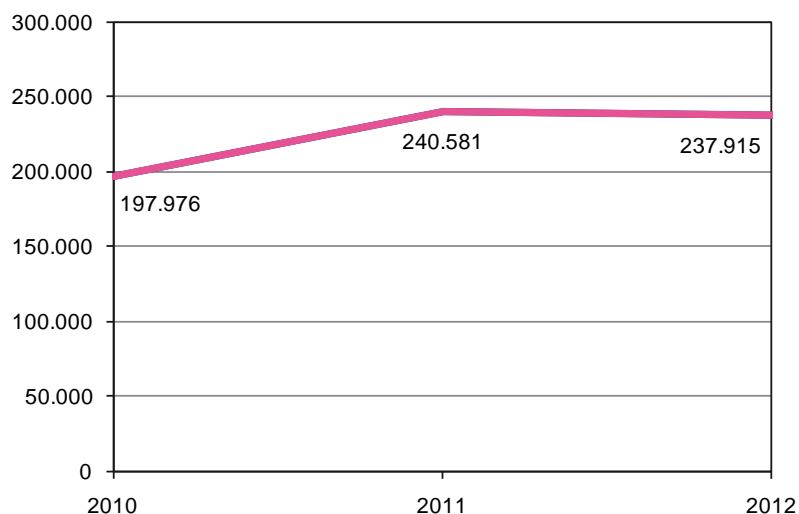
4.3. Tendencia estadística de la población potencial de Educación Inicial

Las tendencias estimadas de proyección poblacional, por edad simple realizadas según las proyecciones por grupo de edad, por en base al Censo 2001, evidencian un aumento en la cantidad poblacional de niños de 0 a 5 años si observan los datos correspondientes al año inicial (2010) y final (2012) de la proyección; pero si se considera el año intermedio (2011) con el final (2012) se evidencia una disminución en la cantidad poblacional correspondiente a estas edades.

Si bien se proyecta el aumento de esta población para el año 2011 (alcanzando los 240.581 niños), también se proyecta en disminución para el año 2012 (disminuyendo a 237.915 niños).

Se considera relevante señalar que, en tanto cálculos estadísticos estimados, las tendencias refieren a cantidades aproximadas. Así, en 2010 la población total de 0 a 5 años es de **197.976 niños**, una cantidad significativamente menor que la proyección realizada para este año en base al Censo 2001 –242.067 niños de 0 a 5 años en la CABA–.

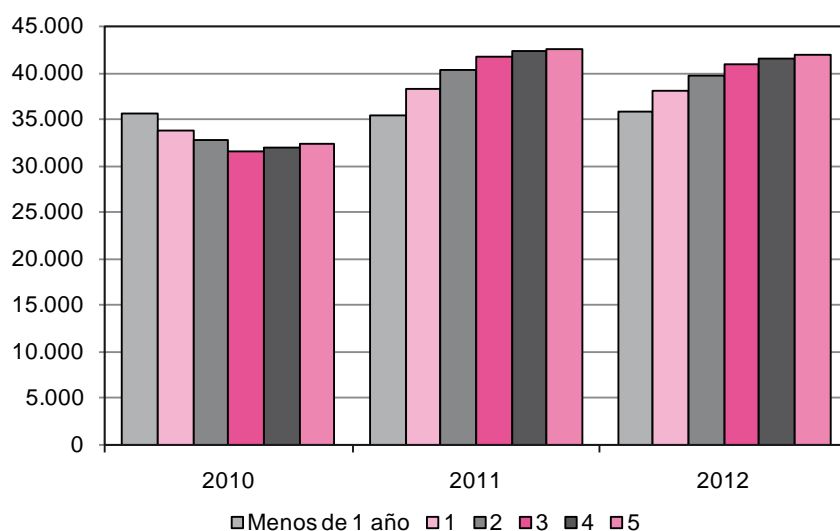
Gráfico 7: Proyección de población de 0 a 5 años de edad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Según las proyecciones, la cantidad de niños del rango de 0 a 1 año de edad se mantendría estable entre 2010, 2011 y 2012; pero, a diferencia de lo que sucede en 2010, en 2011 y 2012, esta cantidad de niños de 0 a 1 años de edad es menor que los otros rangos de edad simple correspondientes a la población de 0 a 5 años de edad, evidenciándose un aumento de tramo de edades mayores –1 a 6 años de edad–. (Gráfico 8)

Gráfico 8: Proyección de población por edad simple de 0 a 5 años de edad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.

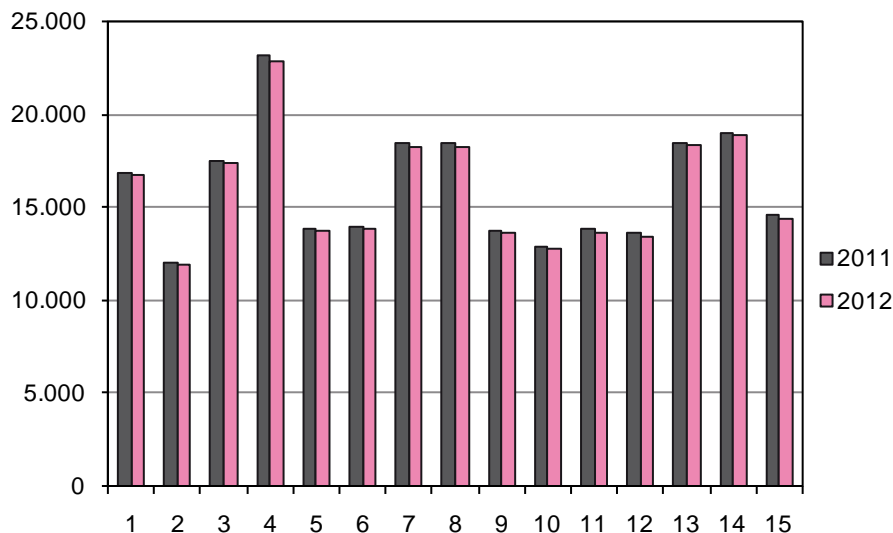


Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Si se consideran los datos según comuna, se observa que **las Comunas que poseen mayor cantidad de población de niños de 0 a 5 años de**

edad son las Comunas 4 –duplica la población de algunas Comunas–, 14, 8, 13 y 7, situación que se sostiene según la proyección de población estimada por Comuna para el 2012.

Gráfico 9: Proyección de población por edad simple de 0 a 5 años, según Comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Las tendencias de proyección poblacional (2011-2012), de niños por edades de 0 a 2, de 3 y de 4 años, muestran un descenso de la población de estas edades en el total general y en todas las Comunas. Ello podría significar una oportunidad (bono demográfico) para la planificación de políticas públicas para el sector de educación en sentido integral vinculadas con acciones infraestructura, equipamiento, organización de la gestión, articulación intersectorial, entre otras.

En el caso de las tendencias de proyección poblacional de niños de 5 años baja en el total general pero su comportamiento cambia, si bien en general baja, en el caso de las Comunas 3, 6, 13 y 14 suben levemente, y en la Comuna 1 se mantiene igual.

4.4. Análisis poblacional según zonas y comunas

Antes de realizar la caracterización por zona es importante considerar que, la CABA no posee una regionalización oficial única que permita definir con criterio único su espacio territorial.

La Dirección General de Estadísticas y Censos del Ministerio de Hacienda del GCBA realiza una zonificación considerando: Sur, Norte y Centro, tomando como criterio para la agrupación de Comunas, el análisis de conglomerados (cluster), a partir de treinta y cinco indicadores de condiciones de vida construidos sobre los datos de la EAH 2009. Resultando de ello el agrupamiento de las Comunas 4, 8, 9 y

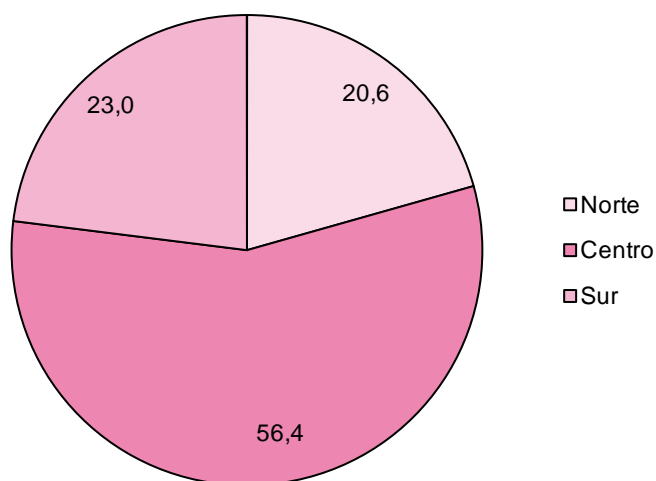
10 para la zona sur; las Comunas 2, 13 y 14 para la zona norte; y las Comunas 1,3,5,6,7,12,11 y 15 dentro de la zona centro.

(El equipo de investigación sobre la zona sur, en la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (2012), si bien coincide con los presupuestos y objetivos de la metodología propuestos por la Dirección General de Estadísticas y Censos del Ministerio; difiere en la interpretación de los resultados, al proponer un nuevo reagrupamiento de comunas: define una Zona Sur que incluye solo a las Comunas 4, 8 y 9¹⁹, por tener la concentración de indicadores sociales más críticos (Mazzeo y otros, 2012)²⁰; excluyendo a la Comuna 10.

El presente trabajo, acuerda con la delimitación de la zona sur considerada en el estudio arriba mencionado, al buscar identificar un marco territorial con características socio-económicas y urbanísticas compartidas, que pueda ser considerado como contexto de referencia, para las investigaciones y acciones de política educativa. La heterogeneidad presentada por la zona Centro, definida por la exclusión de Comunas de las otras dos zonas, lleva a priorizar para el análisis, la lectura estadística por Comuna.

En función de la zonificación adoptada de la población de 0 a 5 años que habita la CABA, el 20,6% se ubica en zona norte, el 53,4% en la zona centro y el 23% en zona sur.

Gráfico 10: Porcentaje de población de 0 a 5 años según zona geográfica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.



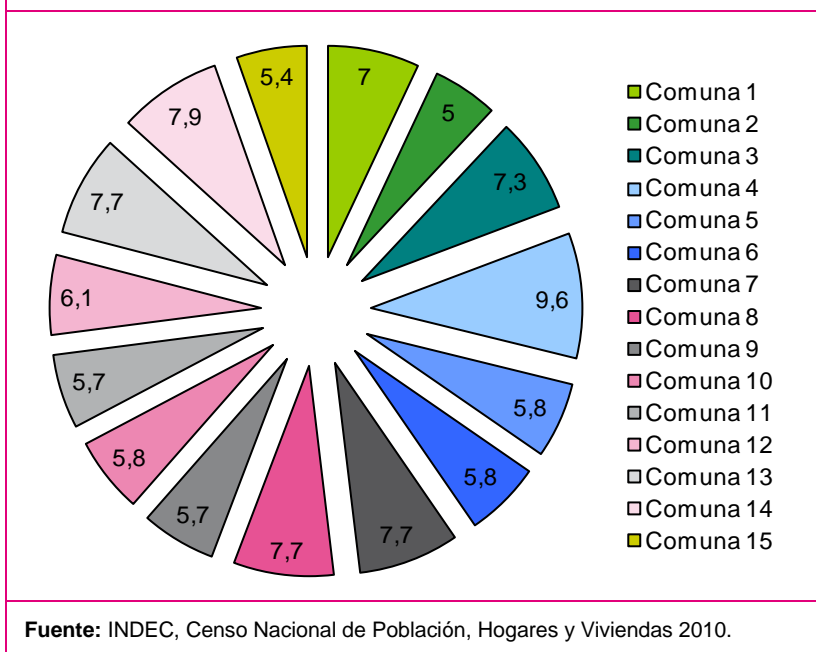
Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Si bien es importante considerar que no se encuentran incluidos en estos porcentajes los datos poblacionales de las villas 13 y 31; su integración no haría variar el menor porcentaje de población de la zona sur, en relación con la suma de las otras dos zonas.

¹⁹ En la Zona Sur deben sumarse las poblaciones de las villas 13 y 31 y restarlas de las correspondientes Comunas, pero el presente estudio no considera esta suma, por limitaciones metodológicas.

²⁰ Como puede desprenderse del estudio citado, la Comuna 10 guarda mayor proximidad relativa con la comuna 15 que con las otras tres comunas del sur (pág. 63)

Gráfico 11: Distribución porcentual de la población de 0 a 5 años, según Comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2010.



Si es interesante observar que, la consideración aislada del porcentaje poblacional por Comuna evidencia que dos de las Comunas que integran la Zona Sur (4 y 8) se encuentran ubicadas entre las Comunas que poseen los mayores porcentajes en relación con la población total de 0 a 5 años si consideramos las restantes comunas. Mientras que en las de la Zona Centro se ubican los menores porcentajes de esta población.

5. Descripción general de la oferta de establecimientos de Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

5.1. Caracterización de la oferta según la dependencia funcional y el tipo de acción educativa que desarrolla

Tal como se ha expresado en el encuadre histórico y conceptual del estudio, la oferta de establecimientos de Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires ha ido ajustándose en el tiempo, cuantitativa y cualitativamente.

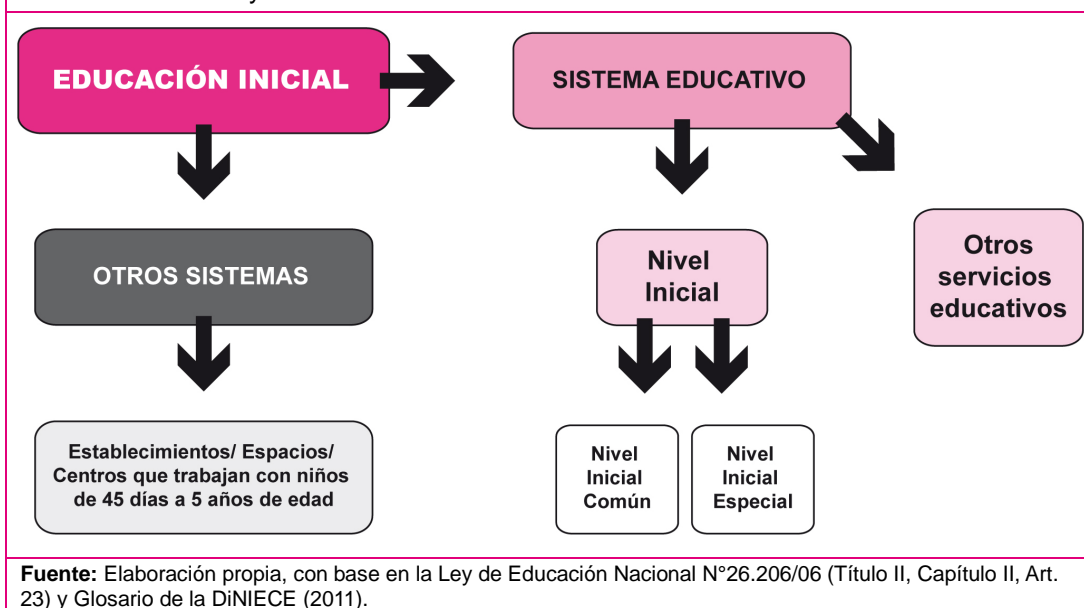
Según el Art. 23 de la Ley de Educación Nacional (N°26.206), la Educación Inicial comprende instituciones de gestión estatal, perteneciente tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales; y de gestión privada y/o pertenecientes o organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, etc. Ahora bien, si se observa esta población desde la perspectiva estadística, la oferta de establecimientos de Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires en la actualidad, incluye:

a) instituciones que se encuentran dentro de la estructura del Sistema Educativo (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE, 2011), al desarrollar acciones educativas llevadas a cabo por el Estado u otras reconocidas por este, supervisadas en función de la normativa de la ciudad por un organismo responsable, según sean de Nivel Inicial (NI), o comprendan otros servicios educativos (OSE) que trabajan como apoyo o complemento de la escolaridad de esta población de estudio; y b) otras instituciones de Educación Inicial que se encuentran fuera de la estructura del Sistema Educativo. (Tabla 5)

Si bien en todos los casos estos establecimientos ofrecen un conjunto organizado de servicios o acciones educativas, no todos contemplan la formalidad que se requiere para formar parte de la estructura del Sistema Educativo²¹ pues poseen regulaciones especiales con distinto grado de formalidad y alcance.

²¹ Según la actualización del documento “Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas” (DiNIECE, 2011), el Sistema Educativo “es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas llevadas a cabo por el Estado (nacional, provincial o municipal) o reconocidos y supervisados por él a través de los Ministerios de Educación (u organismos equivalentes) en función de una normativa nacional, provincial o municipal”. En este sentido cabe aclarar que solo los establecimientos con CUE (código único de establecimientos) son establecimientos registrados, ello implica que tienen reconocimiento ministerial anterior como parte del Sistema Educativo, por reunir los requisitos que expresa la Ley de Educación Nacional (N°26.206) en el artículo 25- contemplados, por consiguiente, en el documento de actualización del Glosario antes mencionado: actividades pedagógicas conforme a la Normativa curricular vigente (Diseño Curricular), actividades pedagógicas supervisadas y a cargo de personal docente titulado.

Imagen 2: Ubicación de los establecimientos de Educación Inicial en relación con el Sistema Educativo y otros sistemas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011



El Ministerio de Educación con el objetivo de garantizar el cumplimiento de la normativa vigente, ampliar la cobertura de los servicios educativos y responder a las demandas de la población, durante los últimos quince años ha incorporado al Sistema Educativo de la Ciudad distintos establecimientos dedicados a la Educación Inicial, sea con formato escolar o bien como complemento de esa escolaridad. Según el tipo de servicio o acción educativa que ofrecen pueden clasificarse como: de Nivel Inicial Común (NIC), de Nivel Inicial Especial (NIE) y establecimientos que ofrecen Otros Servicios Educativos (OSE).

Entre los establecimientos de Nivel Inicial se encuentran todos los dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (NIC y NIE), todos los dependientes de la Dirección General de Educación Superior (NIC) y los dependientes de la Dirección General de Gestión Privada (NIC y NIE) con excepción de los RIEA.

Entre los OSE se encuentran aquellos dependientes de la Dirección General de Gestión Privada incorporados en el RIEA y aquellos cuya dependencia funcional corresponde a la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad dependiente de la Subsecretaría de Equidad Educativa. Estos últimos se formalizaron durante esta década como acción de gobierno en respuesta a la universalización de la Educación Inicial desde los 45 días a los 4 años. (Tabla 5)

Tabla 5: Tipos de establecimientos que trabajan con niños de 45 días a 5 años en dependencias del Ministerio de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Año 2011.

Subsecretaría	Dirección General	Dependencia Funcional	Tipo de establecimiento	Tipo de servicio	Unidades educativas	Matricula
Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica	Dir. Gral. de Educación de Gestión Estatal	Dirección de Educación Inicial	1. Jardines de Infantes Nucleados	Nivel Inicial Común (NIC)	250	18.831
			2. Jardines de Infantes Comunes		45	10.484
			3. Jardines de Infantes Integrales		46	7.869
			4. Jardines Maternales		14	1.566
			5. Escuelas Infantiles		26	7.536
		Dirección de Educación Especial	6. Escuelas Hospitalarias	Nivel Inicial Especial (NIE)	3	416
			7. Escuelas Domiciliarias		3	112
			8. Escuelas de Educación Especial Inicial		16	365
			9. Escuelas de Atención para Alumnos con Trastornos Emocionales Severos		2	16
		Dir. Gral. de Educación Superior	Dirección de Formación Docente	10. Escuelas Normales Superiores	NIC	11
	11. Instituto de Educación Superior de Formación Docente			2		430
	Dir. Gral. de Educación de Gestión Privada	Gerencia Operativa Pedagógica	12. Institutos Educativos Incorporados a la Enseñanza Oficial 'A'	NIC y NIE	473	65.588
Gerencia Operativa Registro de Institutos Educativos Asistenciales		13. Institutos Educativos Asistenciales no Incorporados a la Enseñanza Oficial	Otros Servs. Educativos (OSE)	260	18.680	
Subsecretaría de Equidad Educativa	Dir. Gral. de Estrategias para la Educ.	Gerencia Operativa de Inclusión Educativa	Club de Jóvenes y de Chicos ¹	OSE	38 (unidad de servicio).	11
		Gerencia Operativa de Primera Infancia	14. Primera Infancia		30	846
			15. Centros Infantiles		6	360
Total					1.225	134.756

¹ Es importante considerar que si bien el Club de Jóvenes y Chicos, dependiente de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, no es una oferta destinada específicamente a la población de Educación Inicial se incluye solo estadísticamente, en el presente estudio, al relevar que su servicio alcanza a niños de 5 años de edad al 30 de abril de 2011; aunque, no presenta significativa incidencia a los fines estadísticos.

Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2011.

Cabe señalar que, fuera de la dependencia funcional del Ministerio de Educación, también existen establecimientos de Nivel Inicial Común (NIC): los Institutos Vocacionales de Arte (IVA) pertenecientes al Ministerio de Cultura; un establecimiento de Nivel Inicial Especial (NIE) dependiente del Ministerio de Salud de la CABA que comparte dependencia funcional con el Área de Educación Especial del Ministerio de Educación, con quien trabaja sinérgicamente; e institutos con Nivel Inicial y Servicio de Educación a Distancia (SEAD) dependientes del Gobierno Nacional. Estos establecimientos están dentro de la estructura del Sistema Educativo pues desarrollan acciones educativas a través de organismos del Gobierno Nacional y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires supervisadas, en función de la normativa, por el organismo competente. (Tabla 6)

Tabla 6: Tipos de establecimiento que trabajan con niños de 45 días a cinco años en dependencias del Gobierno Nacional, del los Ministerios de Cultura y de Salud de la Ciudad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.

Ministerio	Subsec.	Dir. Gral.	Dep. Funcional	Tipo de establecimiento	Tipo de servicio	U.E.	Mat.
Cultura	Subsecretaría de Patrimonio Cultural	Dir. Gral. de Enseñanza Artística	Instituto Vocacional de Arte	16. Jardín del Instituto Vocacional de Arte (según RA se consideran en No Formal)	NIC	2	199
Salud	Dirección de Pedagogía Asistencial			17. Escuela de Educación Especial Hospital de Rehabilitación "Manuel Rocca"	NIE	(1 U. Educativa / 86 alumnos) Los datos se incluyen en Esc. de Ed. Especial del ME	
Gobierno Nacional – Ministerio de Gobierno				18. Institutos (Inst. Dr. Dámaso Centeno Anexo Jardín de Infantes Gral. San Martín)	NIC	2	293
				19. Servicios de Educación a Distancia (SEAD)	NIC	1	10
Total (excluyendo los datos del Ministerio de Salud CABA)						5	502

Fuente: Elaboración propia.

Según lo descrito, es posible hacer una doble lectura sobre la oferta de establecimientos. La primera, se realiza considerando el criterio de dependencia funcional (según cada fila de los cuadros) y, la segunda, considera el criterio tipo de servicio (presentado en una de las columnas).

Si se observa el tipo de servicio, pueden identificarse tres grupos. Un grupo, integrado por los tipos de establecimiento de Nivel Inicial Común (NIC) y Especial (NIE) cuyas acciones educativas, al ser escolarizadas, les permiten poseer secciones de cinco años (establecimientos de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica del Ministerio de Educación –excepto los RIEA–; el Instituto Dr. Dámaso Centeno –y anexo– y el Servicio de Educación a Distancia (SEAD) dependientes del Gobierno Nacional; e Institutos Vocacionales de Arte dependientes del Ministerio de Cultura.

Un segundo grupo, que comprende los tipos de establecimientos que ofrecen Otro Servicio Educativo (OSE) y dependen del Ministerio de Educación (RIEA y los tipos de establecimiento que dependen de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad).

Y, un tercer grupo, que ofrece servicios educativos no comprendidos en la estructura del Sistema Educativo (OSEnoSE) y dependen de otros organismos o ministerios distintos del Ministerio de Educación (Ministerio de Desarrollo Social de la CABA, organismos del Gobierno Nacional, y otros aún en relevamiento –OSC, asociaciones gremiales, etc. –).

En el Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad, los 82 establecimientos (denominados espacios) que trabajan con niños de 45 días a cuatro años de edad, dependen de dos Direcciones distintas:

a) aquellos que dependen de la Dirección General de Niñez y Adolescencia, donde se desarrollan actividades complementarias a la escuela; y,

b) aquellos que dependen de la Dirección General de Fortalecimiento de la Sociedad Civil que a diferencia del grupo anterior, incorporan en su propuesta aspectos vinculados a lo pedagógico con una dinámica que busca asimilarse al formato escolar; sin embargo, se consideran afuera del Sistema Educativo. (Tabla 7)

Tabla 7: Tipos de establecimiento que trabajan con niños de 45 días a cuatro años en dependencias del Ministerio de Desarrollo Social, del Gobierno Nacional, OSC y otros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.

Dependencia	Dep. Funcional	Tipo de Establecimiento	Tipo de servicio	Población asistida	Espacios
Ministerio de Desarrollo Social / Subsecretaría de Promoción Social	Dir. Gral. de Niñez y Adolescencia	20. Centros de Desarrollo Infantil (CeDI)	OSE fuera del Sistema Educativo	n/r	19
		21. Centro de Acción Familiar (CAF)		n/r	7
		22. Juegotecas Barriales (JB)		n/r	16
	Dir. Gral. de Fortalec. de la Sociedad Civil	23. Centro Educativo de Primera Infancia (CEPI)		4780	40
Gob. Nacional	Universidad de Buenos Aires (UBA)	24. Estab. con dep. Funcional en Facultades de la UBA		En relevamiento	
OSC y otros	25. En relevamiento		En relevamiento		

Fuente: Elaboración propia.

También, se han relevado establecimientos educativos dependientes del Gobierno Nacional, ubicados en distintas facultades de la Universidad

de Buenos Aires y otros organismos nacionales, que no están alcanzados por el Relevamiento Anual 2011. La complejidad del proceso de relevamiento de estos tipos de establecimiento –al igual que lo que sucede con algunos establecimientos vinculados a OSC y asociaciones gremiales– no pudo realizarse con la profundidad planificada en el marco del presente trabajo, pero los resultados permiten realizar observaciones respecto de este tipo de establecimiento.

Considerando la doble lectura de la oferta de establecimientos propuesta, se observa que tomando como criterio la dependencia funcional, el Ministerio de Educación presenta la mayor cantidad de establecimientos (unidades educativas) que trabajan con la población de estudio; concentra 1.225 unidades (492 son de gestión estatal y 733 de gestión privada), representando el 93% de los establecimientos (Tabla 5); el 6% corresponde a espacios educativos del Ministerio de Desarrollo Social (Tabla 7) y el 1% restante está integrado por establecimientos que corresponden a otras dependencias funcionales (Tabla 6).

Si se clasifican los distintos establecimientos que trabajan con niños de 45 días a 5 años según el tipo de acción o servicio que ofrecen, se observa que:

- ≈ 896 unidades educativas son de Nivel Inicial (891 NIC y NIE del Ministerio de Educación, dos del Ministerio de Cultura y tres del Gobierno Nacional (Tabla 5 y 6);

- ≈ 334 ofrecen otros servicios educativos (OSE) (Tabla 5) y

- ≈ 82 establecimientos ofrecen otros espacios educativos fuera del Sistema Educativo (Tabla 7)

De un total de 1312 establecimientos, el 68% ofrece un servicio dentro del Nivel Inicial –Común y Especial– del Sistema Educativo, el 26% ofrece otros servicios educativos complementarios a la escolaridad y el 6% corresponde a distintos espacios educativos que ofrecen servicios fuera de la estructura del Sistema Educativo.

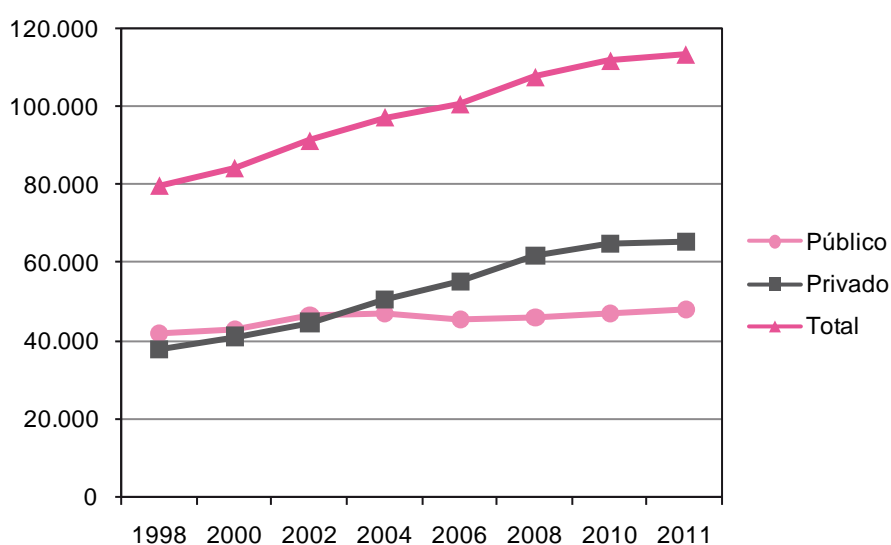
Según estos resultados, si bien el Ministerio de Educación es la dependencia funcional que posee casi la totalidad de los establecimientos de Educación Inicial relevados en este de estudio, al observar el tipo de acción educativa que desarrollan, solo el 68% del total de establecimientos ofrece acciones educativas dentro del Nivel Inicial, único tramo del Sistema Educativo que “acredita y certifica el proceso educativo organizado en función de las características psicosociales del sujeto con relación a la infancia” (DINIECE, 2011), para la población de estudio.

5.2. Caracterización de la oferta de Nivel Inicial y su relación con la matrícula

Según el RA2011, el Nivel Inicial (NIC y NIE) posee una matrícula total de 115.058 alumnos: 49.470 alumnos (43%) concurren a 420 establecimientos de gestión estatal, y 65.588 alumnos (57%) a 473 establecimientos de gestión privada. Esta matrícula representa el 15,28% de la matrícula total de alumnos que asisten al del Sistema Educativo del Ministerio de Educación de la CABA.

En la última década existe crecimiento sostenido de la matrícula total bianual (RA1998/2000/2002/2004/2006/2008/2010/2011), al igual que sucede a nivel nacional. Aunque es importante destacar que este crecimiento es más pronunciado en el sector de gestión privada; la matrícula correspondiente al sector de gestión estatal muestra en cambio un crecimiento leve. (Gráfico 12)

Gráfico 12: Evolución bianual de la matrícula total de Nivel Inicial (NIC y NIE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Años 1998/2000/2002/2004/2006/2008/2010/2011.



Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 1998/2000/2002/2004/2006/2008/2010/2011.

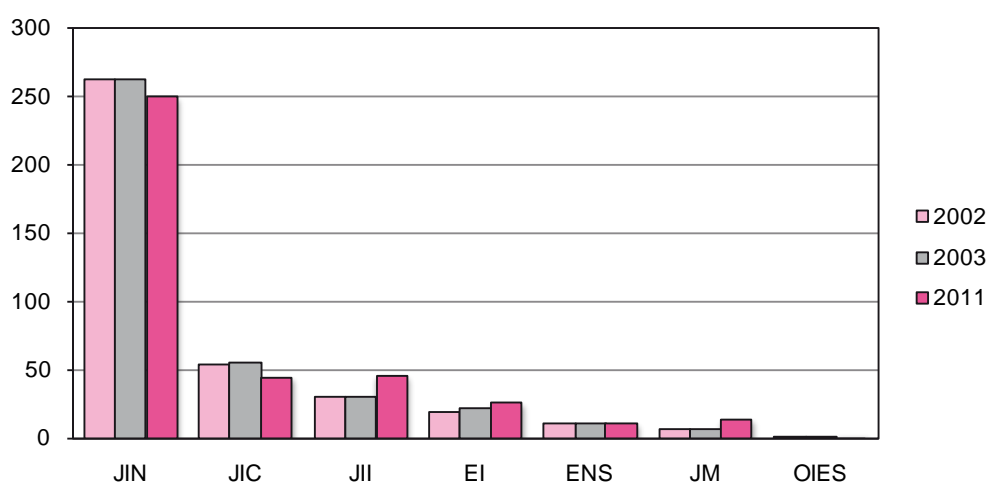
La oferta de tipos de establecimiento de Nivel Inicial en la CABA ha ido adaptándose para dar respuesta a la normativa nacional y jurisdiccional, a la diversificación de la demanda y al aumento progresivo de la matrícula, desarrollados durante las últimas décadas.

En este sentido, si se observa la evolución de los tipos de establecimiento de Nivel Inicial Común de gestión estatal del ME, puede evidenciarse que existe una tendencia hacia la creación de tipos de establecimientos que incluyen población desde más temprana edad: 45 días (EI y JM) y desde 2 años (JII) o con tipos de jornadas con mayor carga horaria: jornada completa, extendida o vespertina. Paralelamente,

si bien siguen siendo mayoría, se observa un retroceso en la cantidad de establecimientos bajo las modalidades JIN como JIC.

Para una mejor visualización respecto del comportamiento de la evolución de los tipos de establecimiento de NI durante la última década, se consideran los datos provenientes del RA2002 y 2003 pues en este periodo, a partir de acciones definidas desde el ME, se transfieren establecimientos dependientes de otros organismos del GCABA a la órbita del ME, como JM y EI –tipos de establecimientos que trabajan con niños desde 45 días de edad–. Luego, esta tendencia se profundiza hacia el 2011, tal como se evidencia a partir del RA de ese año. (Gráfico 13)

Gráfico 13: Evolución de las unidades educativas de Nivel Inicial según el tipo de establecimiento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Años 2002/2003/2011



Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2000/2003/2011.

Aún así, los JIN (sedes y anexos) que reciben el 40% de los alumnos junto con los JIC (22%) son los que reúnen la mayor cantidad de los niños de Nivel Inicial. Les siguen los JII y las EI con un 16%. Cabe destacar que los mayores porcentajes se encuentran en los tipos de establecimientos que abarcan las mayores edades del Nivel (3, 4 y 5 años).

Los JM poseen la menor proporción de matrícula (3%), pero es importante destacar que la oferta de establecimientos de JM constituye un 8% del total de secciones de la oferta del sector estatal.

Si se observa la matrícula de Nivel Inicial para niños de 45 días a 5 años de edad por Comuna y sector de gestión, puede evidenciarse que el sector estatal concentra la mayor cantidad de alumnos atendidos en esta franja de edades solo en dos comunas de la Ciudad: las Comuna 4 y 8 (zonas que según la Encuesta Anual de Hogares se encuentran con alta vulnerabilidad social); mientras que el sector privado posee mayor

matrícula en las Comunas restantes, concentrando la mayor cantidad de alumnos en las Comunas 13 y 14, ubicadas en la zona norte de la Ciudad.

Cuadro 1: Alumnos matriculados de Nivel Inicial por sector de gestión según Comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.

Comuna	Alumnos por Sector		Total Alumnos
	Estatad	Privado	
1	3.257	4.046	7.303
2	904	3.124	4.028
3	2.160	3.912	6.072
4	6.941	3.027	9.968
5	2.642	3.385	6.027
6	2.963	4.087	7.050
7	3.614	4.372	7.986
8	7.128	3.482	10.610
9	2.803	4.516	7.319
10	3.739	3.485	7.224
11	2.926	4.617	7.543
12	3.151	5.253	8.404
13	2.082	8.613	10.695
14	2.944	6.371	9.315
15	2.186	3.328	5.514
Total	49.440	65.618	115.058

Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2011.

Si se consideran los tipos de establecimiento según el Ministerio del que dependen, y su distribución por comunas se observa que los dependientes de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica del Ministerio de Educación –tanto de gestión estatal como privada– se encuentran distribuidos en todas las comunas. Si se analiza el caso de la Comuna 8, se encuentra que la cantidad de Centros Educativos de Primera Infancia (CEPI) dependientes del Ministerio de Desarrollo Social y del Programa Primera Infancia (PpI) dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa del ME igualan o superan las cantidades correspondientes a los restantes tipos de establecimiento relevados, independientemente de la dependencia funcional de que se trate.

El relevamiento realizado pone en evidencia que la Ciudad de Buenos Aires presenta una significativa heterogeneidad de la oferta de establecimientos destinados a la Educación Inicial.

5.3. Sistematización de la oferta de establecimientos según la dependencia funcional

Ministerio de Educación – GCBA

Si se realiza la caracterización de los tipos de establecimiento considerando la dependencia funcional, el Ministerio de Educación es el segmento que posee la mayor diversidad de establecimientos y sus correspondientes dependencias.

Tabla 8: Tipos de establecimientos que trabajan con niños de 45 días a 5 años en dependencias del Ministerio de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.

Subsecretaría	Dirección general	Dependencia funcional	Tipo de Establecimiento
Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica	Dir. Gral. de Educación de Gestión Estatal	Dir. de Educación Inicial	1. Jardines de Infantes Nucleados
			2. Jardines de Infantes Comunes
			3. Jardines de Infantes Integrales
			4. Jardines Maternales
			5. Escuelas Infantiles
		Dir. de Educación Especial	6. Escuelas Hospitalarias
			7. Escuelas Domiciliarias
			8. Escuelas de Educación Especial Inicial
			9. Escuelas de Atención para Alumnos con Trastornos Emocionales Severos
			10. Escuelas Normales Superiores
	Dir. Gral. De Educación Superior	Dir. De Formación Docente	11. Instituto de Educación Superior de Formación Docente
12. Institutos Educativos Incorporados a la Enseñanza Oficial 'A'			
Dir. Gral. De Educación de Gestión Privada	Gerencia Operativa Pedagógica	13. Institutos Educativos Asistenciales no incorporados a la enseñanza oficial	
	Gerencia Operativa Registro de Institutos Educativos Asistenciales		
Subsecretaría de Equidad Educativa	Dir. Gral. De Estrategias para la Educabilidad	Gerencia Operativa de Inclusión Educativa	Club de jóvenes y de chicos ¹
		Gerencia Operativa de Primera Infancia	14. Primera infancia
			15. Centros infantiles

¹Es importante considerar que si bien el Club de Jóvenes y Chicos dependiente de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa no es una oferta destinada específicamente a la población de Educación Inicial se incluye solo estadísticamente en el presente estudio, al relevar que su servicio alcanza a niños de 5 años de edad al 30 de abril de 2011; aunque no posee significativa incidencia a los fines estadísticos.

Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2011.

Dentro de su oferta, los tipos de establecimiento se organizan funcionalmente, en dos grupos (con tres niveles de dependencia funcional): uno vinculado a la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica; y, el otro vinculado con la Subsecretaría de Equidad Educativa.

Según el trabajo de campo realizado en el marco del presente estudio, se identificaron, hasta agosto de 2012, veinticuatro tipos de establecimientos de los cuales se relevaron, desde un abordaje cualitativo dieciocho: entre ellos, el total de los tipos de establecimiento que dependen del Ministerio de Educación, los IVA y la Escuela de Educación Especial.

A partir de los datos estadísticos aportados por el Relevamiento Anual 2011 se presenta información cuantitativa correspondiente al universo que esta fuente de datos incluye: todos los establecimientos de Educación Inicial que se encuentran dentro de Sistema Educativo y que, por lo tanto, poseen CUE.

Los datos cualitativos y cuantitativos se presentan a continuación, sistematizados según cada tipo de establecimiento; incluyendo el mapa escolar que georreferencia los establecimientos según tipo de establecimiento en la Ciudad de Buenos Aires, organizados según la dependencia funcional. Los aspectos que se describen para cada tipo de establecimiento son: tipo de servicio, dependencia funcional, población destinataria, tipo de jornada, tipo de espacio físico, caracterización de la modalidad de gestión, oferta de establecimiento y matrícula (RA2011).

Jardines de Infantes Nucleados (JIN)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Inicial.

Población destinataria: niños de 2 a 5 años de edad.

Tipo de Jornada: simple (8.45 horas a 12 horas y de 13 horas a 16.15 horas) y completa (8.45 horas a 16.15 horas).

Tipo de espacio físico: comparte establecimiento con educación primaria.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción itinerante que nuclea las secciones de educación inicial de uno o más anexos y su correspondiente sede.

Oferta de establecimientos: 73 unidades educativas distribuidas en 250 edificios.

Matrícula (RA2011): 18.831 alumnos.

Jardines de Infantes Comunes (JIC)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Inicial.

Población destinataria: niños de 2 a 5 años de edad.

Tipo de Jornada: simple (8.45 horas a 12 horas y de 13 horas a 16.15 horas) y completa (8.45 horas a 16.15 horas).

Tipo de espacio físico: comparte establecimiento con educación primaria.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que nuclea las secciones de educación inicial ubicadas en el edificio de un establecimiento educativo de nivel primario o de dos establecimientos contiguos.

Oferta de establecimientos: 45 unidades educativas.

Matrícula (RA2011): 10.484 alumnos.

Jardines de Infantes Integrales (JII)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Inicial.

Población destinataria: niños de 2 a 5 años.

Tipo de Jornada: completa (8.45 horas a 16.15 horas).

Tipo de espacio físico: establecimiento propio de Educación Inicial y algunos que aún comparten el edificio con el Nivel Primario.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que gestiona todas las secciones, dentro de un mismo edificio.

Oferta de establecimientos: 46 unidades educativas.

Matricula (RA2011): 7.869 alumnos.

Jardines Maternales (JM)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Inicial.

Población destinataria: niños de 45 días a 2 o 3 años de edad.

Tipo de Jornada: completa (8.45 horas a 16.15 horas) o extendida.

Tipo de espacio físico: establecimiento propio de Educación Inicial o compartido con efectores de salud (Hospitales).

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que gestiona todas las secciones dentro de un mismo edificio.

Oferta de establecimientos: 14 unidades educativas.

Matrícula (RA2011): 1.566 alumnos.

Escuelas Infantiles (EI)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Inicial.

Población destinataria: niños de 45 días a 5 años.

Tipo de Jornada: completa (8.45 horas a 16.15 horas), extendida o vespertina

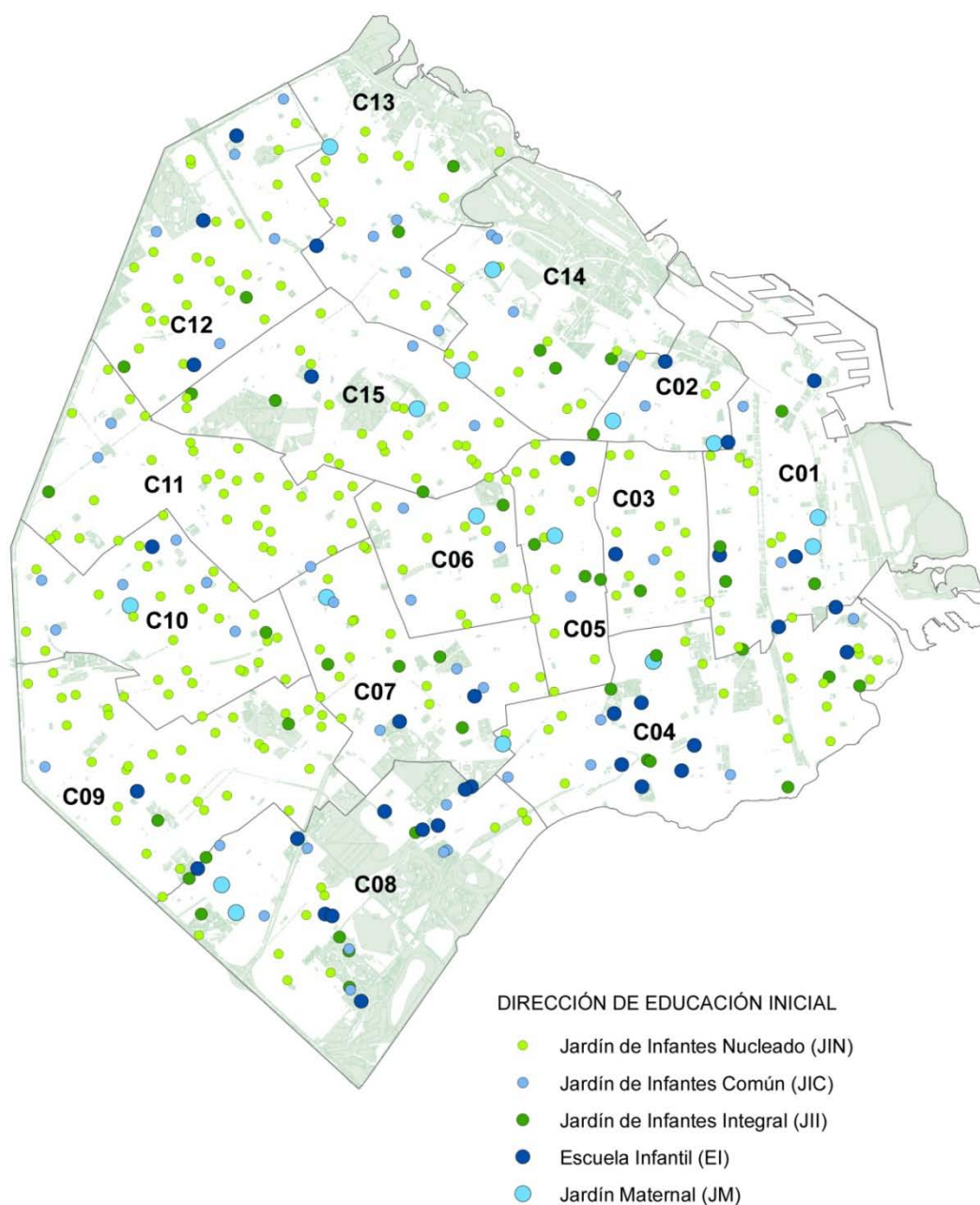
Tipo de espacio físico: compartido con efectores de Salud (Hospitales), en su mayoría, y además con otras dependencias del Gobierno de la Ciudad e instituciones deportivas.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que gestiona todas las secciones dentro de un mismo edificio.

Oferta de establecimientos: 26 unidades educativas (se informa la integración de 5 unidades educativas en 2012 y 1 unidad educativa en 2013).

Matrícula (RA2011): 7.536 alumnos.

Mapa 1: Unidades educativas de Nivel Inicial Común, dependientes de la Dirección de Educación Inicial, según tipo de establecimiento y comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE (Ministerio de Educación del GCBA).

Escuelas Hospitalarias

Tipo de servicio: nivel inicial especial (NIE).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Especial.

Población destinataria: niños de 45 días a 5 años, que se encuentran internados en los Hospitales Dr. Ricardo Gutiérrez, Dr. Juan Garrahan y Dr. Pedro Elizalde; o que reciben atención sanitaria en forma

ambulatoria en los citados Hospitales, permaneciendo tiempo prolongado en ellos, como por ejemplo en tratamientos de diálisis, oncológicos, etc., siempre a solicitud y autorización médica. Asimismo, estas escuelas asisten a niños con diversas afecciones o intervenciones quirúrgicas de carácter transitorio, que deben permanecer en el ámbito hospitalario más de 15 días.

Tipo de Jornada: simple (8.45 horas a 12 horas y de 13 horas a 16.15 horas.)

Tipo de espacio físico: compartido con efectores de Salud (Hospitales Dr. Ricardo Gutiérrez, Dr. Juan Garrahan y Dr. Pedro Elizalde).

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que gestiona todos los niveles (Inicial, Primario y Secundario), dentro de un mismo edificio.

Oferta de establecimientos: 3 unidades educativas.

Matrícula (RA2011): 416 alumnos.

Escuelas Domiciliarias

Tipo de servicio: nivel inicial especial (NIE).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Especial.

Población destinataria: niños de 45 días a 5 años, con residencia en la jurisdicción, derivados de escuelas comunes, de recuperación, especiales, de centros asistenciales u otros centros asistenciales reconocidos; que se encuentran temporal o permanentemente imposibilitados de acceder a las unidades educativas, comunes o especiales del nivel, por verse afectados de enfermedades comunes, afecciones congénitas, funcionales, accidentes, etc. Siempre a solicitud y con la autorización médica correspondiente.

Tipo de Jornada: simple (8.45 horas a 12 horas y de 13 horas a 16.15 horas).

Tipo de espacio físico: La atención pedagógica se presta en domicilios particulares, hoteles, pensiones, hogares, a niños y jóvenes en situación de riesgo bajo programas de identidad protegida, niños y jóvenes bajo programas de recuperación de adicciones y programas de prevención de la violencia, debidamente justificados, que le imposibiliten asistir con regularidad a establecimientos educativos del sistema.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción, por cada unidad educativa, que gestiona todos los niveles (Inicial, Primario y Secundario).

Oferta de establecimientos: 3 unidades educativas.

Matrícula (RA2011): 112 alumnos.

Escuelas de Educación Especial Inicial (incluye Escuela Especial y Formación Laboral, y Escuela de Discapacitados Motores)

Tipo de servicio: nivel inicial especial (NIE).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Especial.

Población destinataria: niños de 45 días a 5 años de edad con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

Tipo de Jornada: completa (8.45 horas a 16.15 horas), simple (8.45 horas a 12 horas y de 13 horas a 16.15 horas) y vespertina.

Tipo de espacio físico: comparten establecimiento con Nivel Primario y en un caso comparte edificio con un efector de Salud (Hospital de Rehabilitación “Manuel Rocca”).

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que gestiona todas las secciones dentro de un mismo edificio, articulando tareas con Gabinete Central y Áreas de Salud.

Oferta de establecimientos: 16 unidades educativas (9 Educación Especial/ 5 Educación Especial y Formación Laboral/ 1 Escuela de Discapacitados Motores), a las que se suma 1 unidad educativa que comparte dependencia funcional con el Ministerio de Salud (Hospital de Rehabilitación “Manuel Roca”).

Matrícula (RA2011): 365 alumnos (310 Educación Especial/ 50 Educación Especial y Formación Laboral/ 5 Escuela de Discapacitados Motores).

Escuelas de Atención para Alumnos con Trastornos Emocionales Severos (CENTES)

Tipo de servicio: nivel inicial especial (NIE).

Dependencia funcional: Dirección de Educación Especial.

Población destinataria: niños de 5 años con trastornos emocionales severos.

Tipo de Jornada: la obligatoriedad de la asistencia estará dada por las particularidades de cada alumno y establecida conforme al dictamen de los profesionales intervinientes y responsables del control y seguimiento de cada alumno (flexibilidad en la asistencia pedagógica).

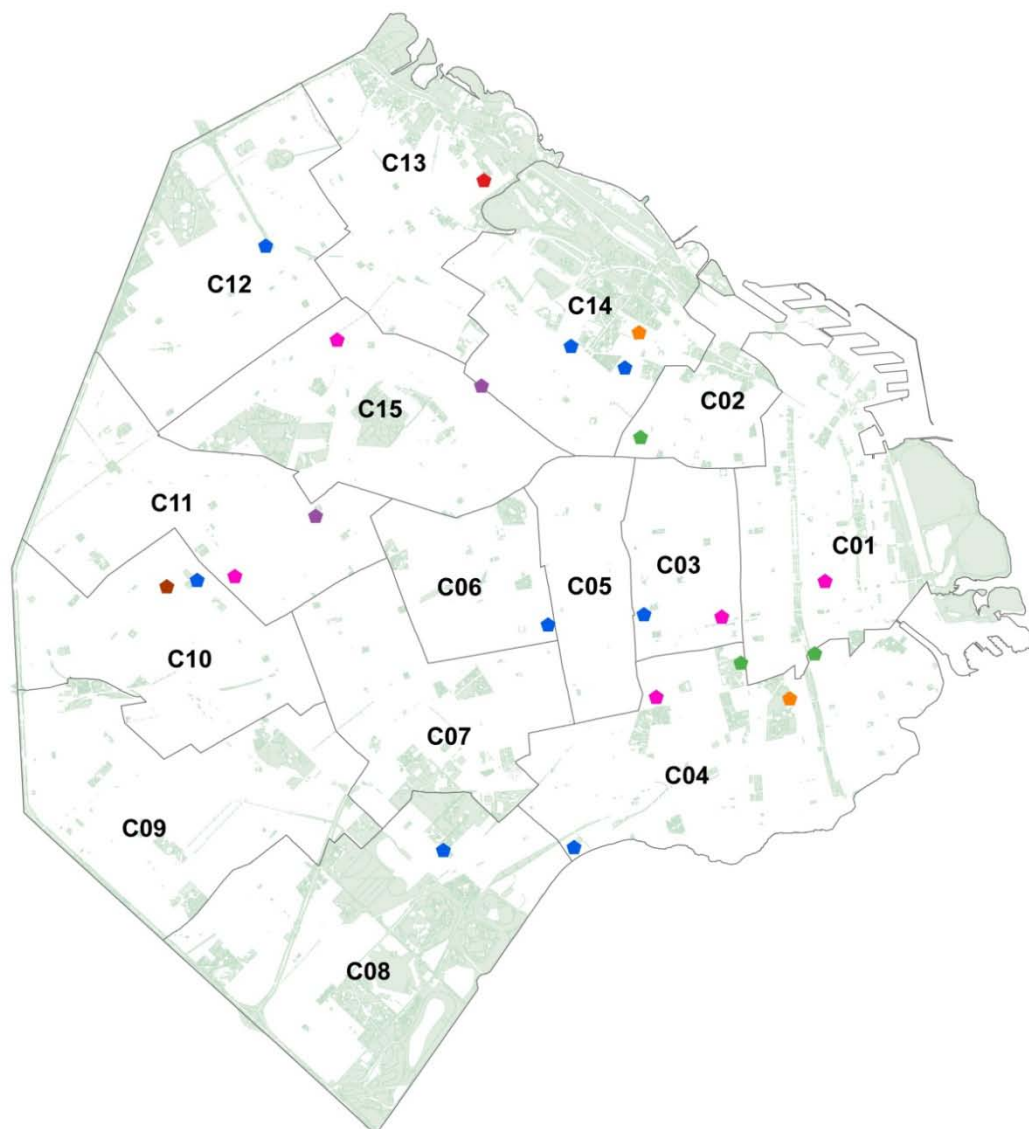
Tipo de espacio físico: comparte edificio con Nivel Primario y con los Talleres para adolescentes.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que gestiona todas las secciones dentro de un mismo edificio, pudiendo realizar acciones de articulación con unidades educativas de Inicial, Primario, Secundario, Formación Profesional, Adultos y Adolescentes, Artística.

Oferta de establecimientos: 2 unidades educativas.

Matrícula (RA2011): 16 alumnos.

Mapa 2: Unidades educativas de Nivel Inicial Especial, dependientes de la Dirección de Educación Especial y Ministerio de Salud, según tipo de establecimiento y comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

- ◆ Escuelas de Educación Especial para la Formación Laboral
- CENTES (Centro Educ. p/ Niños con Trastornos Emocionales Severos)
- ◆ Escuela Domiciliaria
- Escuela Hospitalaria
- ◆ Escuela de Discapacitados
- ◆ Escuela de Educación Especial

MINISTERIO DE SALUD

- ◆ Escuela de Educación Especial

Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE (Ministerio de Educación del GCBA).

Escuelas Normales Superiores

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Dirección de Formación Docente.

Población destinataria: niños de 2 a 5 años de edad (cinco Jardines) y niños de 3 a 5 años (seis Jardines).

Tipo de Jornada: jornada simple (8.45 horas a 12 horas y de 13 horas a 16.15 horas).

Tipo de espacio físico: comparten edificio con el Nivel Primario, Nivel Secundario y Nivel Superior.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que no gestiona directamente, donde el director no es la autoridad máxima, se integra la figura del rector como funcionario que actúa como mediador entre la supervisión y los equipos de conducción. Cada institución tiene unidades académicas que trabajan en articulación con los distintos Niveles.

Oferta de establecimientos: 11 unidades educativas.

Matrícula (RA2011): 1.646 alumnos.

Instituto de Educación Superior de Formación Docente

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Dirección de Formación Docente.

Población destinataria: niños de 45 días a 5 años de edad.

Tipo de Jornada: jornada completa (8.45 horas a 16.15 horas).

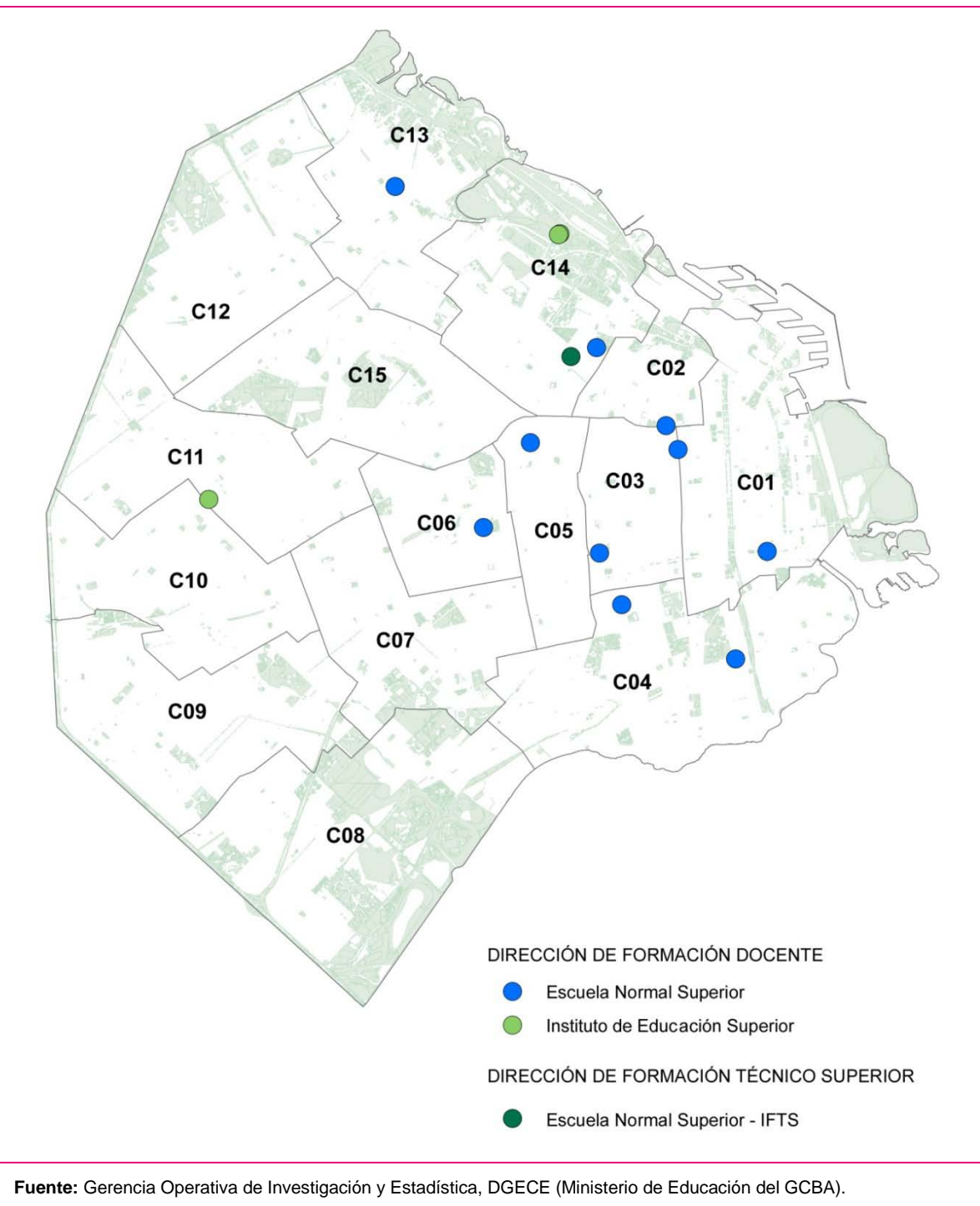
Tipo de espacio físico: comparten edificio con el Nivel Primario, Nivel Medio y Nivel Superior.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo de conducción que no gestiona directa, donde el director no es la autoridad máxima, se integra la figura del rector como funcionario que media entre la supervisión y los equipos de conducción. Cada institución tiene unidades académicas que trabajan en articulación con los distintos Niveles.

Oferta de establecimientos: 2 unidades educativas.

Matrícula (RA2011): 430 alumnos.

Mapa 3: Unidades educativas de Nivel Inicial Común, dependientes de la Dirección de Formación Docente y Dirección de Formación Técnico Superior, según tipo de establecimiento y comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



Institutos Educativos Incorporados a la Enseñanza Oficial (“A”)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC) y nivel inicial especial (NIE).

Dependencia funcional: Gerencia Operativa Pedagógica de Gestión Privada.

Población destinataria: niños de 45 días a 5 años de edad.

Tipo de Jornada: simple (8.45 horas a 12 horas y de 13 horas a 16.15 horas), completa (8.45 horas a 16.15 horas) y extendida. Existen instituciones que poseen un turno incorporado a la enseñanza oficial y, en contra turno actividades optativas no supervisadas (consideradas como 'otras ofertas').

Tipo de espacio físico: puede tener edificio propio o bien compartirlo con otros Niveles Educativos (educación primaria, educación de adultos, educación media y educación superior).

Caracterización de la modalidad de gestión: según el establecimiento educativo, un equipo de conducción que gestiona solo el Nivel Inicial o un equipo de conducción que gestiona el Nivel Inicial y el Nivel Primario.

Oferta de establecimientos: 473 unidades educativas.

Matrícula (RA2011): 65.588 alumnos.

Institutos Educativos Asistenciales no Incorporados a la Enseñanza Oficial (RIEA)

Tipo de servicio: otros servicios educativos (OSE).

Dependencia funcional: Gerencia Operativa del Registro de Institutos Educativos Asistenciales.

Población destinataria: niños de 45 días a 4 años de edad en general, y para el caso particular de las instituciones vinculadas a organismos nacionales de gestión estatal se incluyen salas de 5 años con matrícula cerrada al personal de ese organismo.

Tipo de Jornada: flexible, según la demanda de las familias. Algunos abren a las 8 horas y cierran a las 16 o 17 horas, algunos se extienden hasta las 19 horas, y otros están abiertos todo el día, los 365 días del año (denominados informalmente '360 x 24').

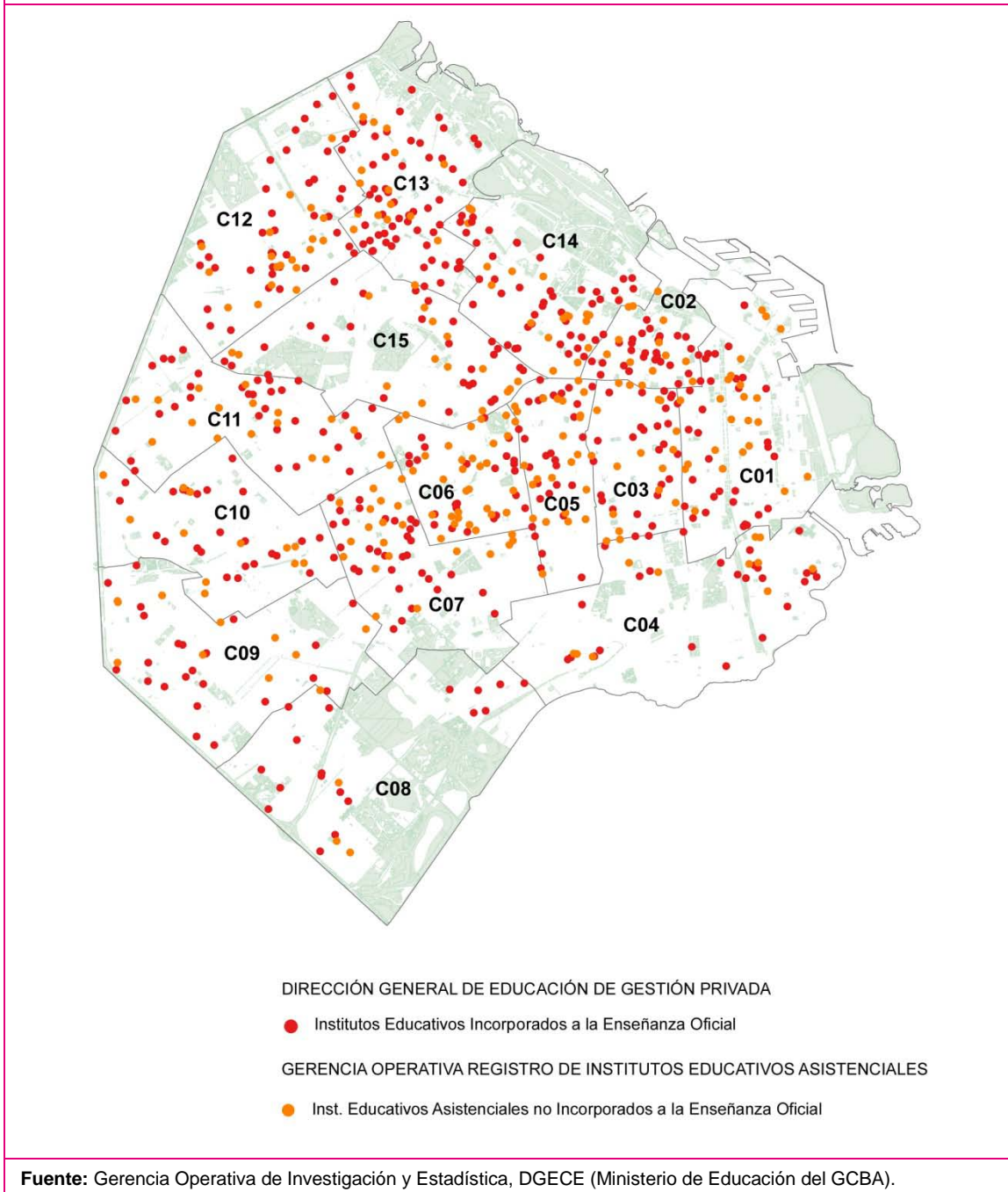
Tipo de espacio físico: son exclusivos del uso de educación inicial y pueden tener edificio propio o alquilado; (con las habilitaciones correspondientes).

Caracterización de la modalidad de gestión: incluye instituciones vinculadas a organismos nacionales de gestión estatal y privadas; configurando diversidad de modalidades de gestión, desde una dirección hasta un equipo de conducción.

Oferta de establecimientos: 260 unidades educativas (1730 secciones).

Matrícula (RA2011): 18.680 alumnos.

Mapa 4: Unidades educativas de Educación Inicial (correspondientes a Nivel Inicial y Otros Servicios Educativos), dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Privada, según tipo de establecimiento y comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



Primera Infancia (PpI)

Tipo de servicio: otros servicios educativos (OSE).

Dependencia funcional: Gerencia Operativa de Inclusión Educativa.

Población destinataria: 45 días a 4 años de edad (prioridad: niños de 4 años de edad).

Tipo de Jornada: simple (9 horas a 12.15 horas y de 13.45 horas a 17 horas).

Tipo de espacio físico: comparte espacio con asociaciones civiles, ONG, e instituciones escolares con otros Niveles Educativos

Caracterización de la modalidad de gestión: es un modelo de gestión social con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Se suscribe un convenio entre el ME y la OSC respectiva.

Oferta de establecimientos (RA2011): 30 unidades educativas (denominados espacios).

Matrícula (RA2011): 846 niños.

Centros Infantiles (CINF)

Tipo de servicio: otros servicios educativos (OSE).

Dependencia funcional: Gerencia Operativa de Inclusión Educativa.

Población destinataria: niños de 3 a 5 años de edad, que viven en zonas con alto índice de vulnerabilidad social y económica.

Tipo de Jornada: sábados de 10 a 14 horas.

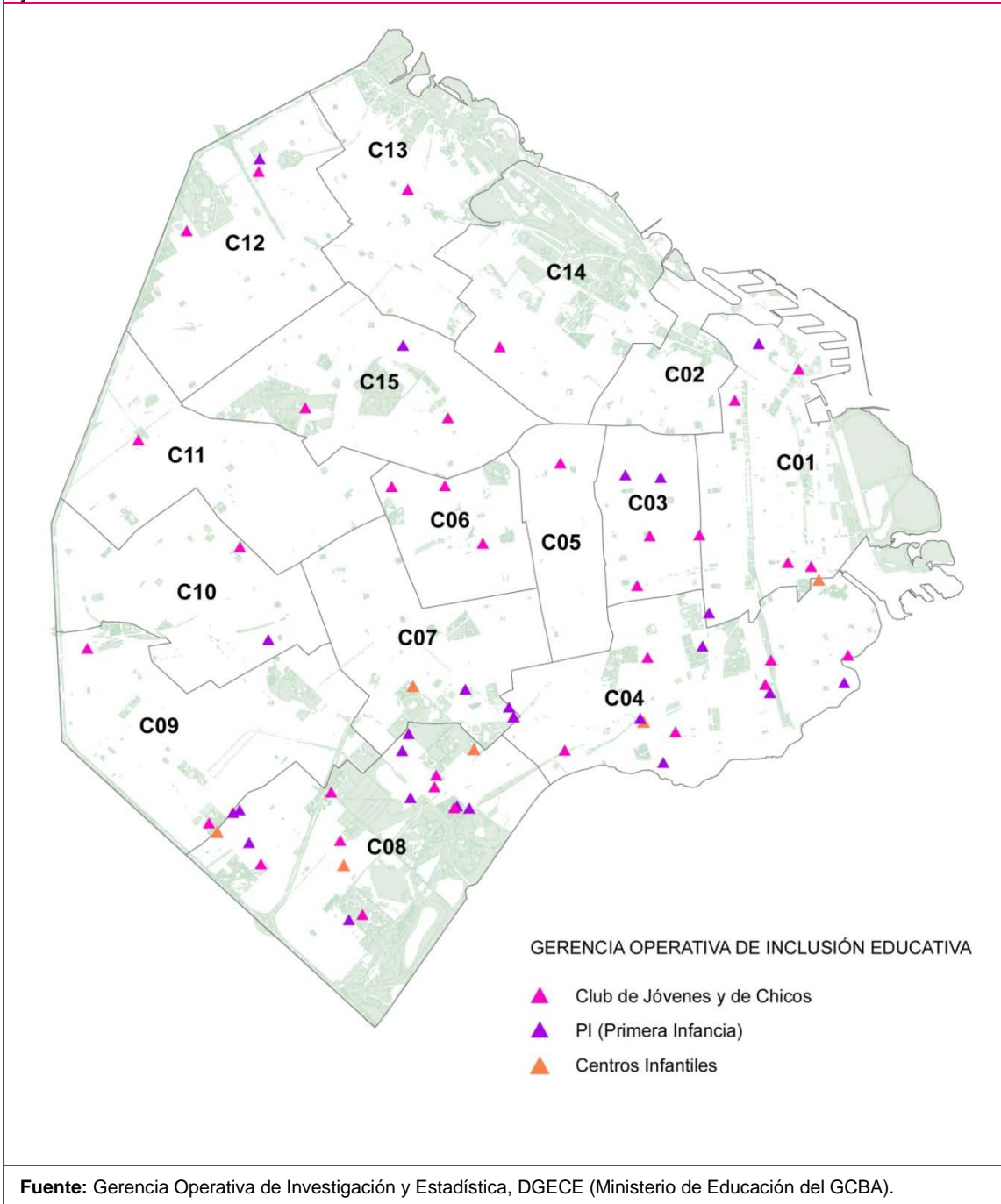
Tipo de espacio físico: establecimientos educativos de Nivel Inicial.

Caracterización de la modalidad de gestión: cada sede cuenta con un coordinador responsable y con docentes talleristas a cargo del grupo. Desde este espacio se propone "(...) garantizar las condiciones mínimas de educabilidad (...) mediante la construcción de espacios que promueven sus aprendizajes y formación integral, abarcando también a sus familias y comunidad. (...). (...) ofrecen una diversidad de actividades relacionadas con el arte, los juegos deportivos, las ciencias y las nuevas tecnologías (...). Asimismo, generan acciones socioculturales y comunitarias que contribuyen a fortalecer y estrechar los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad."

Oferta de establecimientos: 6 unidades educativas (denominados espacios).

Matrícula (RA2011): 360 niños.

Mapa 5: Unidades educativas que trabajan con niños de 45 días a 5 años de edad, dependientes de la Dirección Operativa de Inclusión Educativa, según tipo de establecimiento y comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE (Ministerio de Educación del GCBA).

Ministerio de Desarrollo Social – GCBA

En el Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires los establecimientos, que trabajan con niños de 45 días a 5 años, se organizan en dos grupos. Uno vinculado con la Dirección General de Niñez e Infancia, y otro, vinculado con la Dirección General de Fortalecimiento de la Sociedad Civil.

Tabla 9: Tipos de establecimientos que trabajan con niños de 45 días a 5 años en dependencias del Ministerio de Desarrollo Social. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.

Dependencia	Dep. Funcional	Tipo de Establecimiento
Ministerio de Desarrollo Social / Subsecretaría de Promoción Social	Dir. Gral. De Niñez y Adolescencia	20. Centros de Desarrollo Infantil (CeDI)
		21. Centro de Acción Familiar (CAF)
		22. Juegotecas Barriales (JB)
	Di. Gral. de Fortalec. de la Sociedad Civil	23. Centro Educativo de Primera Infancia (CEPI)

Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Centros de Desarrollo Infantil (CeDI)

Tipo de servicio: otros servicios educativos (OSE) fuera del Sistema Educativo.

Dependencia funcional: Dirección General de Niñez y Adolescencia.

Población destinataria: niños de 45 días a 3 años de edad, que viven en zonas con alto índice de vulnerabilidad social y económica, residentes en la CABA o cuyos responsables trabajen en esta jurisdicción.

Tipo de Jornada: 8.30 horas a 15.30 horas.

Tipo de espacio físico: articula espacios con organizaciones de la sociedad civil y otros.

Caracterización de la modalidad de gestión: no se accedió a fuentes primarias. “Atención integral que incluye actividades de estimulación temprana para el desarrollo infantil, actividades lúdicas y educativas, controles de salud, orientación social y psicológica para las familias y prestaciones alimentarias.” La prestación del servicio es permanente durante el primer año de edad.

Oferta de establecimientos: 19 espacios.

Población asistida: no se accedió a fuentes primarias.

Centros de Acción Familiar (CAF)

Tipo de servicio: otros servicios educativos (OSE) fuera del Sistema Educativo.

Dependencia funcional: Dirección General de Niñez y Adolescencia.

Población destinataria: niños de 45 días a 12 años de edad.

Tipo de Jornada: contra turno del horario escolar.

Tipo de espacio físico: no se accedió a fuentes primarias.

Caracterización de la modalidad de gestión: no se accedió a fuentes primarias. Trabajo en talleres reforzando el rol de la familia; (...) además se ofrece atención diurna a lactantes e infantes, apoyo escolar, asesoramiento jurídico, merienda, viandas familiares, etc.”

Oferta de establecimientos: 7 espacios.

Población asistida: no se accedió a fuentes primarias.

Juegotecas Barriales

Tipo de servicio: otros servicios educativos (OSE) fuera del Sistema Educativo.

Dependencia funcional: Dirección General de Niñez y Adolescencia

Población destinataria: niños de 2 a 13 años de edad, que viven en zonas con alto índice de vulnerabilidad social y económica y residen en la CABA.

Tipo de Jornada: se proponen dos horas por cada grupo etario, dos o cuatro veces por semana. Los horarios varían según la sede.

Tipo de espacio físico: articula espacios con organizaciones de la sociedad civil y otros.

Caracterización de la modalidad de gestión: un equipo interdisciplinario a cargo de la propuesta, en un contexto institucional. En estos espacios las niñas y niños pueden jugar, aprender, compartir, crear, decidir. Además se proponen salidas recreativas y culturales y actividades pre campamentiles y campamento anual.

Oferta de establecimientos: 16 sedes.

Población asistida: no se accedió a fuentes primarias.

Centro Educativo de Primera Infancia (CEPI)

Tipo de servicio: otros servicios educativos (OSE) fuera del Sistema Educativo.

Dependencia funcional: Dirección General de Fortalecimiento de la Sociedad Civil.

Población destinataria: niños de 45 días a 4 años de edad, que viven en zonas con alto índice de vulnerabilidad social y económica y residen en la CABA (y a madres embarazadas).

Tipo de Jornada: completa de 8 horas, con flexibilidad según la propuesta del Centro particular (ajustado a la demanda de la población).

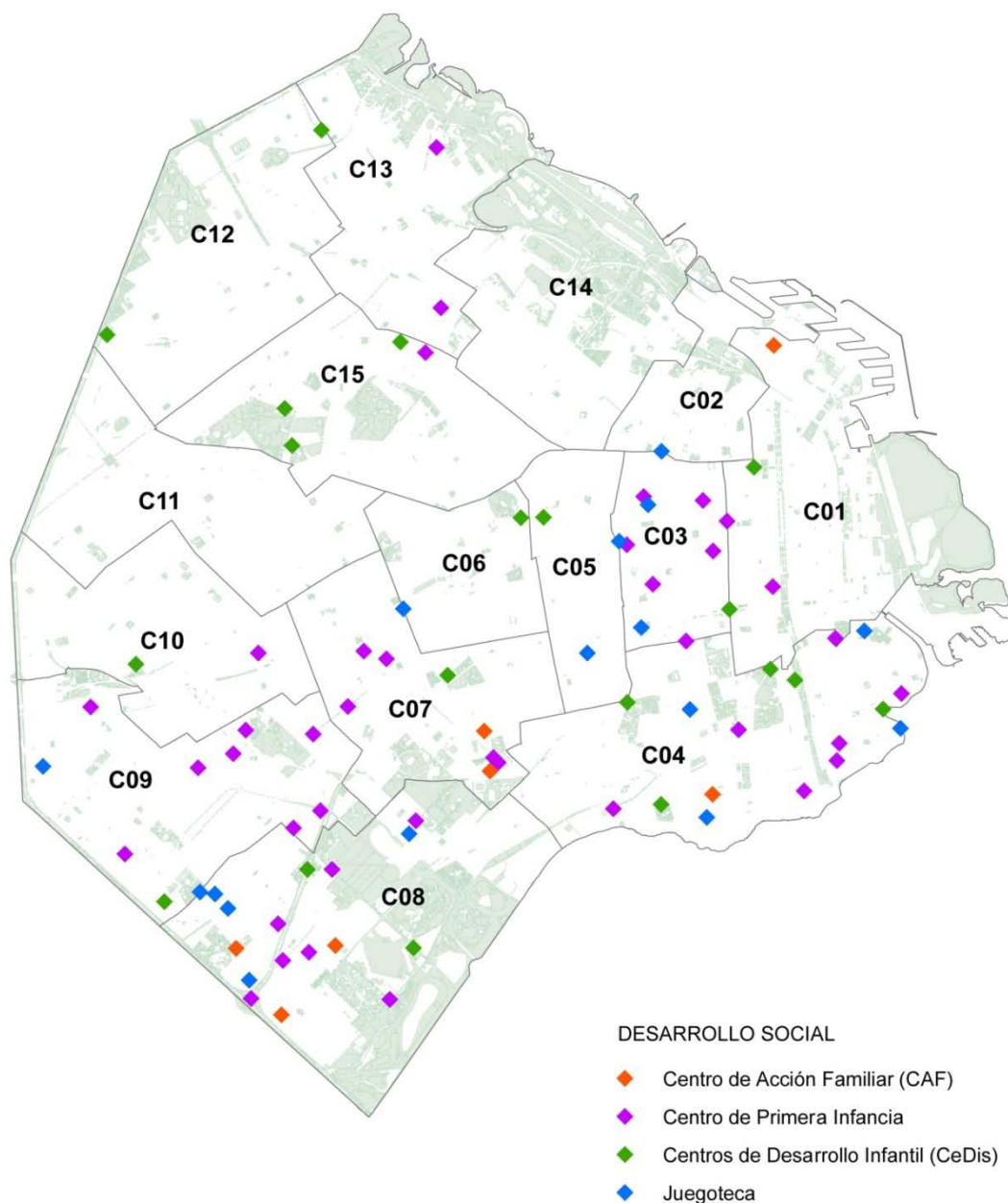
Tipo de espacio físico: articula espacios con organizaciones de la sociedad civil y otros.

Caracterización de la modalidad de gestión: cada Centro posee equipos técnicos interdisciplinarios (psicomotricista, psicopedagogo y trabajador social); además el Programa cuenta con un equipo técnico conformado por distintos profesionales (trabajadores sociales, nutricionistas, psicopedagogos, sociólogos, psicólogos sociales, etc.); y en cada sala docentes de educación inicial y un asistente de sala. Las acciones son de asistencia integral a los niños y mamás embarazadas.

Oferta de establecimientos: 40 Centros.

Población asistida: 4.780 niños.

Mapa 6: Establecimientos de Educación Inicial, que trabajan con niños de 45 días a 5 años de edad, dependientes del Ministerio de Desarrollo Social, según tipo de establecimiento y comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE (Ministerio de Educación del GCBA).

Ministerio de Cultura – GCBA

En el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra un solo tipo de establecimiento que trabaja con niños de 45 días a 5 años, que posee dos unidades educativas.

Tabla 10: Tipos de establecimiento que trabajan con niños de 45 días a 5 años de edad en dependencias del Ministerio de Cultura. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.

Ministerio	Subsecretaría	Dirección General	Dependencia Funcional	Tipo de Establecimiento
Cultura	Subsecretaría de Patrimonio Cultural	Dir. Gral. De Enseñanza Artística	Instituto Vocacional de Arte (IVA)	16. Jardín del Instituto Vocacional de Arte (según RA son considerados en No Formal)

Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Instituto Vocacional de Arte (IVA)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Dirección General de Educación Artística.

Población destinataria: niños de 3 años a 5 años de edad.

Tipo de Jornada: simple (8.45 a 12 horas y de 13 a 16.15 horas).

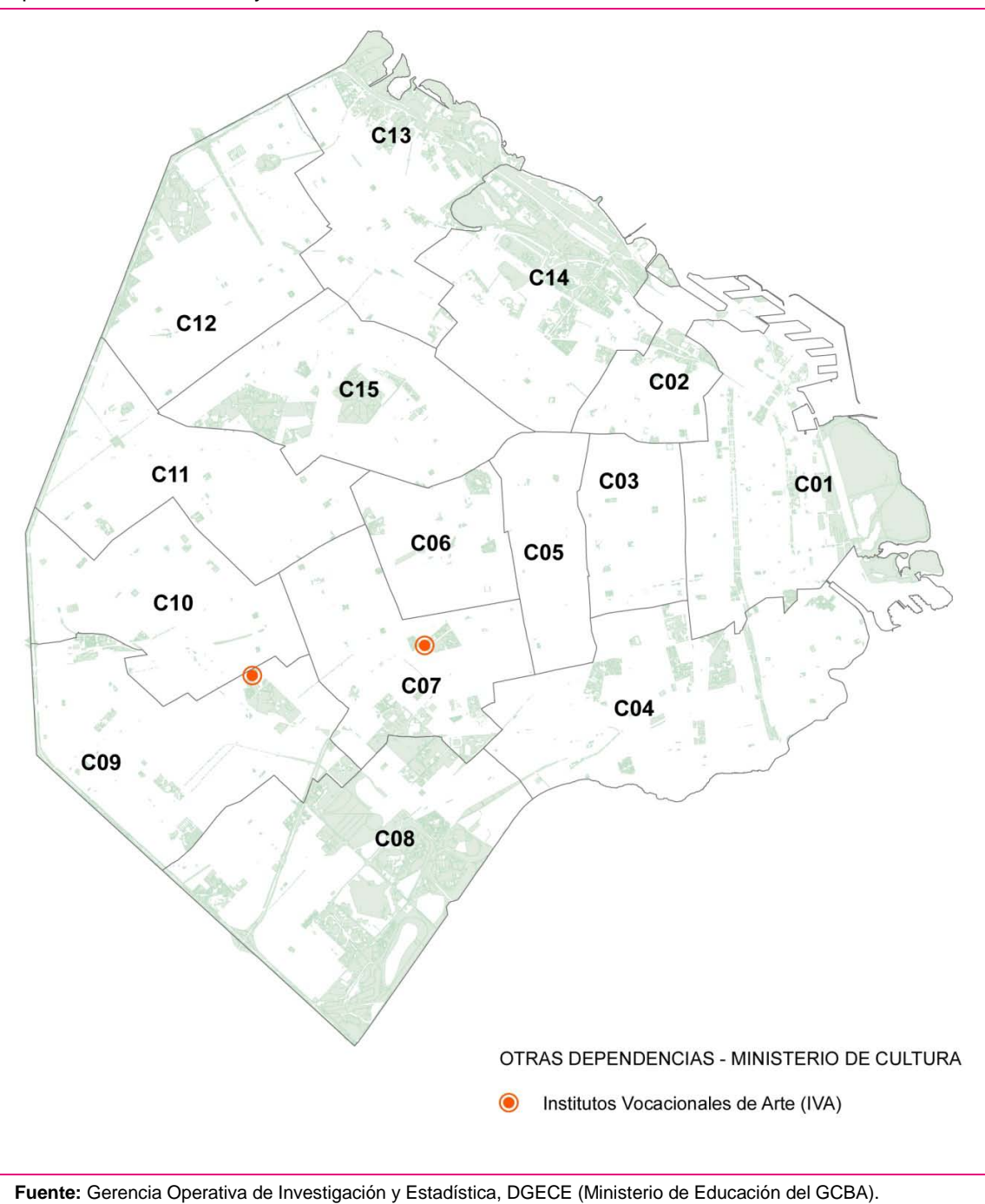
Tipo de espacio físico: articula espacios con los talleres del IVA.

Caracterización de la modalidad de gestión: cada Jardín posee un equipo de coordinación institucional por turno, que depende del equipo de conducción del IVA. El equipo de coordinación está conformado por un coordinador general, un psicólogo y un psicopedagogo.

Oferta de establecimientos: 2 unidades educativas.

Matrícula RA2011: 199 alumnos.

Mapa 7: Unidades educativas de Nivel Inicial, dependientes del Ministerio de Cultura, según tipo de establecimiento y comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



Ministerio de Salud – GCBA

En el Ministerio de Salud de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra un solo tipo de establecimiento que trabaja con niños de 45 días a 5 años.

Tabla 11: Establecimiento que trabaja con niños de 45 días a cinco años de edad en dependencia del Ministerio de Salud. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.

Ministerio	Dependencia Funcional	Tipo de Establecimiento
Salud	Dirección de Pedagogía Asistencial	17. Escuela de Educación Especial Hospital de Rehabilitación "Manuel Rocca"

Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Escuela de Educación Especial Hospital de Rehabilitación “Manuel Rocca”

Tipo de servicio: nivel inicial especial (NIE).

Dependencia funcional: Dirección de Pedagogía Asistencial del Hospital de Rehabilitación “Manuel Rocca”.

Población destinataria: niños de 3 años a 5 años de edad sordos, hipoacúsicos, con discapacidad motriz y multimpedidos.

Tipo de Jornada: simple (8.45 a 12 horas y de 13 a 16.15 horas).

Tipo de espacio físico: articula espacios con el Hospital de de Rehabilitación “Manuel Rocca”.

Caracterización de la modalidad de gestión: las tareas se encuentran coordinadas por la Dirección de Pedagogía Asistencial.

Oferta de establecimientos: 1 unidad educativa (los datos estadísticos se incluyen en Escuelas de Educación Especial del ME).

Matrícula RA2011: 86 alumnos (los datos estadísticos se incluyen en Escuelas de Educación Especial del ME).

Ministerio de Gobierno – Gobierno Nacional

El Gobierno Nacional posee dos tipos de establecimiento dedicados a la Educación Inicial que se encuentran dentro de la estructura del Sistema Educativo; aunque es importante señalar la existencia de establecimientos con dependencia funcional en otros organismos nacionales que se encuentran fuera de este Sistema.

Tabla 12: Tipos de establecimiento que trabajan con niños de 45 días a cinco años de edad en dependencias del Gobierno Nacional. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011.

Ministerio / Dependencia Funcional	Tipo de Establecimiento
Gobierno Nacional - Ministerio de Gobierno	18. Instituto Dr. Dámaso Centeno y Anexo Jardín de Infantes Gral. San Martín
	19. Servicios de Educación a Distancia (SEAD)

Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE. Ministerio de Educación del GCBA.

Institutos (Inst. Social Militar Dr. Dámaso Centeno, Anexo Jardín de Infantes Gral. San Martín)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC).

Dependencia funcional: Ministerio de Gobierno.

Población destinataria: niños de 3 años a 5 años de edad.

Tipo de Jornada: simple (8.45 a 12 horas) y extensión horaria hasta 16.50 horas.

Tipo de espacio físico: comparte edificio con el Nivel Primario, Nivel Secundario.

Caracterización de la modalidad de gestión: poseen un regente institucional con injerencia en todos los Niveles y subregentes que conducen la gestión de cada Nivel educativo, gestión administrativa y pedagógica, correspondientemente.

Oferta de establecimientos: 2 unidades educativas (Sede y Anexo).

Matrícula RA2011: 293 alumnos.

Servicio de Educación a Distancia (SEAD)

Tipo de servicio: nivel inicial común (NIC)

Dependencia funcional: Ministerio de Gobierno

Población destinataria: niños de 5 años de edad

Tipo de Jornada: no posee definición al respecto

Tipo de espacio físico: virtual, teléfono o fax.

Caracterización de la modalidad de gestión: La coordinación de todas las actividades está a cargo del equipo del SEAD. Los alumnos inscriptos, reciben por correo electrónico el material correspondiente al año que cursan. El aprendizaje es evaluado periódicamente, por cada

etapa o unidad de trabajo. El alumno se relaciona con el equipo del SEAD, a través de correo electrónico, teléfono o fax, y con los padres u otros adultos, para recibir orientación sobre el trabajo a realizar.

El SEAD atiende los requerimientos educativos de los hijos de argentinos que por diversas razones deben residir temporariamente en el exterior. Brinda Educación General Básica para posibilitar la práctica del idioma nacional, mantener el sentimiento de pertenencia al país de origen y facilitar la reincorporación en el Sistema Educativo Argentino.

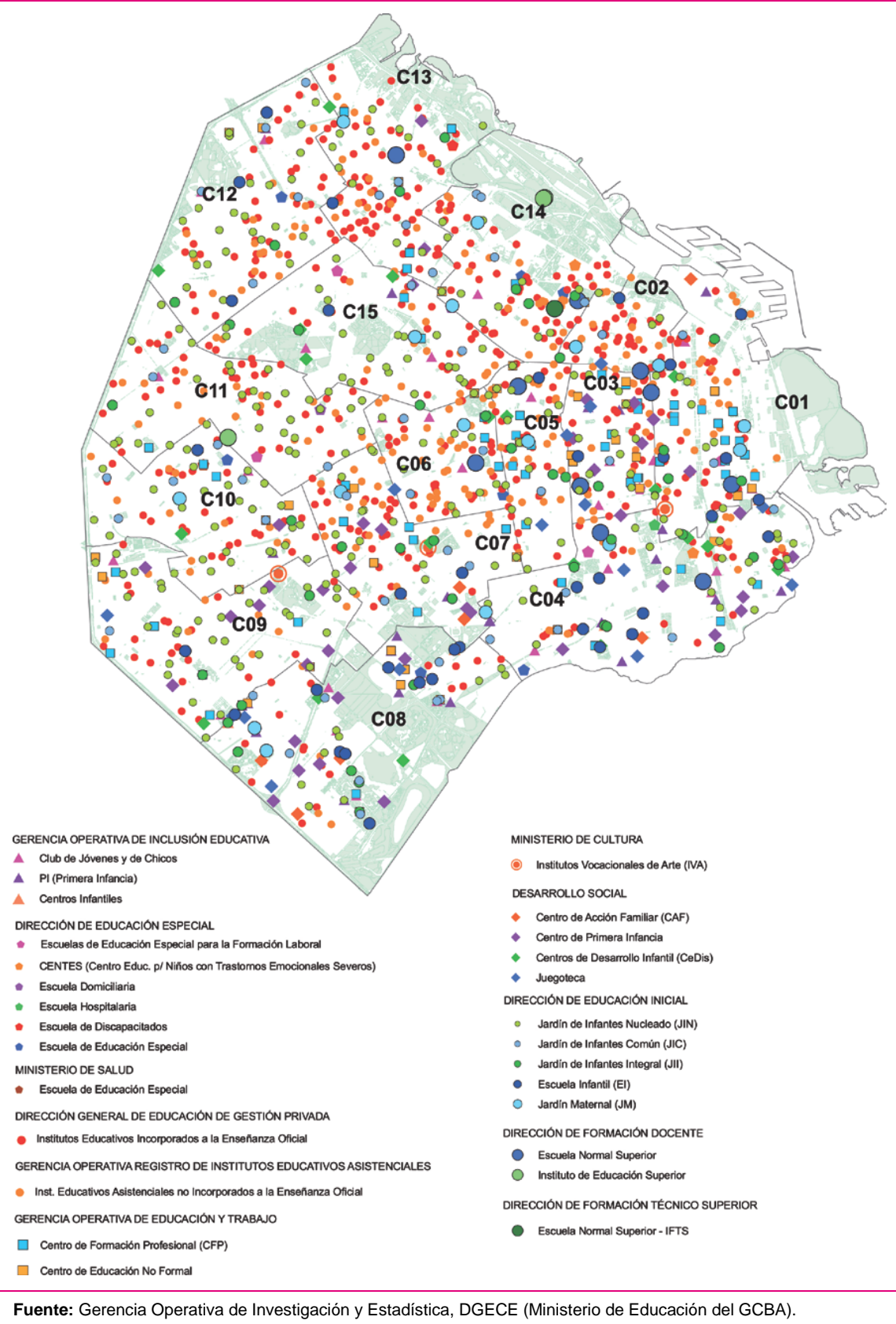
Oferta de establecimientos: 1 unidad educativa.

Matrícula RA2011: 10 alumnos.

La distribución de todos los tipos de establecimiento relevados se caracteriza por la presencia de mayor diversidad de tipos de establecimiento en la zona centro y sur de la jurisdicción de referencia; en cambio, en la zona norte predominan los tipos de establecimiento dependientes de la Dirección de Educación Inicial (en particular JIN y JIC) y de la Dirección General de Educación Privada.

Considerando la edad de la población destinataria, puede observarse que los tipos de establecimiento de gestión estatal que se encuentran en la zona sur son aquellos cuya población destinataria posee menores edades de Educación Inicial y mayor extensión de jornada. (Ver en mapa)

Mapa 8: Distribución geográfica de las unidades educativas que trabajan con niños de 45 días a 5 años de edad, según tipo de establecimiento y Comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE (Ministerio de Educación del GCBA).

5.4. La infraestructura escolar de los establecimientos de Nivel Inicial

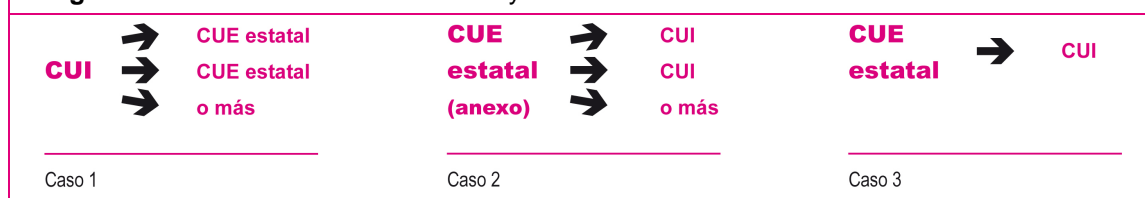
En la búsqueda de profundizar sobre la caracterización de la oferta de Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, resulta de interés avanzar sobre una mirada que incluya la base material en que se desarrolla su dinámica. Para ello, el relevamiento realizado en el año 2010 a través del Censo Nacional de Infraestructura Escolar (CeNIE) permite hacer una aproximación a los edificios y espacios en que funcionan los establecimientos educativos de educación inicial, solo para el caso de gestión estatal.

Es importante señalar que el universo alcanzado por el Censo Nacional de Infraestructura Escolar, está constituido por todas las ofertas educativas del sector de gestión estatal, que se brindan en edificios propios, alquilados o conveniados; y que estuvieran reconocidas como tales al momento del relevamiento contando para ello con Código Único de Establecimiento (CUE). Quedando fuera del relevamiento censal los edificios que al comienzo del ciclo lectivo del año 2010 no estuvieran en funcionamiento.

Las ofertas educativas de gestión privada no se encuentran incluidas en dicho relevamiento, como tampoco aquellas ofertas dependientes de organismos estatales que no se hallen comprendidas en el Registro de Establecimientos Educativos del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que por ello, no cuentan con la asignación de un CUE. Situación que implica una debilidad para el presente estudio pues, los establecimientos de gestión privada reúnen más del 50% de las unidades educativas de Educación Inicial.

La unidad de análisis es el predio donde se asientan las construcciones y edificios en que funcionan las distintas ofertas educativas. A cada unidad referida se le asigna un Código Único de Infraestructura (CUI). Pudiendo un predio –CUI– ser soporte de uno, dos o más establecimientos –CUE–, o bien un establecimiento –CUE (anexo)– desarrollar sus funciones en varios predio –CUI–, o bien, un establecimiento –CUE– estar ubicado en un predio –CUI–.

Imagen 3: Casos de relación entre CUE y CUI. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.



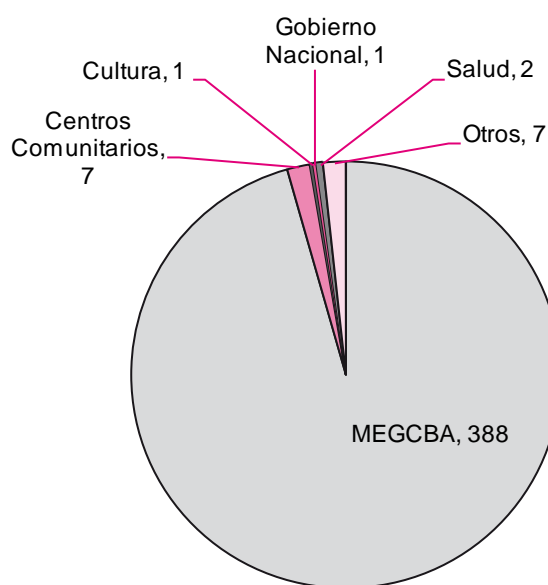
Sin dudas los espacios escolares poseen características especiales, particularmente, aquellos donde se desarrolla la Educación Inicial, donde los niños inician su convivencia social fuera del ámbito familiar;

por ello, toma importancia observarlos como así también describir su distribución espacial en el mapa de la Ciudad de Buenos Aires según las Comunas.

Durante el CeNIE se identificaron 406 predios en los cuales existen ofertas educativas de gestión estatal dedicadas a Educación Inicial. En el 95% de ellos, su infraestructura es administrada y gestionada por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEGCBA) y el 5% restante corresponde a predios gestionados por otros sectores distintos del MEGCBA, es decir, aquellos que no dependen en lo edilicio del Ministerio de Educación de la Ciudad y dependen del Ministerio de Cultura, del Ministerio de Salud, del Gobierno Nacional, Centros Comunitarios y otros (asociaciones gremiales, Iglesia, movimientos sociales, etc.), considerando solo los que se brindan ofertas educativas de gestión estatal. (GráficoN°14)

En dichos predios (puede haber uno o más edificios) la oferta de Educación Inicial se puede brindar con exclusividad o compartiendo el predio con otras instituciones de otros niveles o tipos educativos.

Gráfico 14: Predios en los cuales existen ofertas educativas de gestión estatal dedicadas a educación inicial según el organismo de administración y gestión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2009.

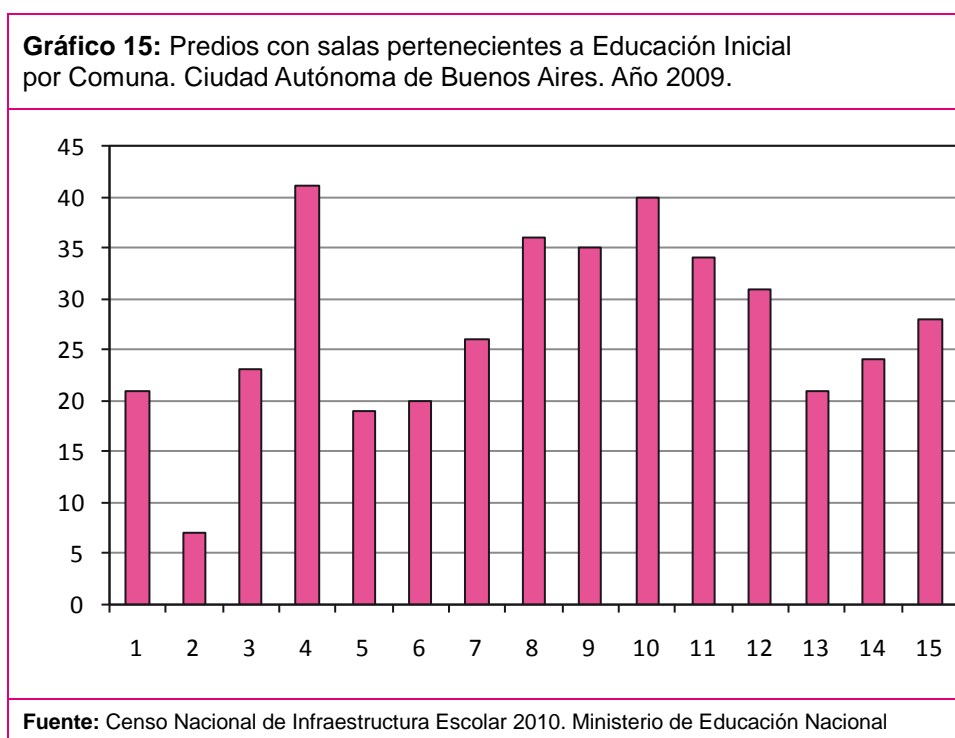


Fuente: Censo Nacional de Infraestructura Escolar 2010. Ministerio de Educación Nacional.

El total de salas de Educación Inicial de gestión estatal, desde 45 días a 5 años –dato no desagregado por edad–, relevadas durante el CeNIE, es de 1426 salas. De ellas 1374 se ubican en edificios dependientes del MEGCBA, mientras que 52 salas lo hacen en construcciones que tienen otra dependencia edilicia.

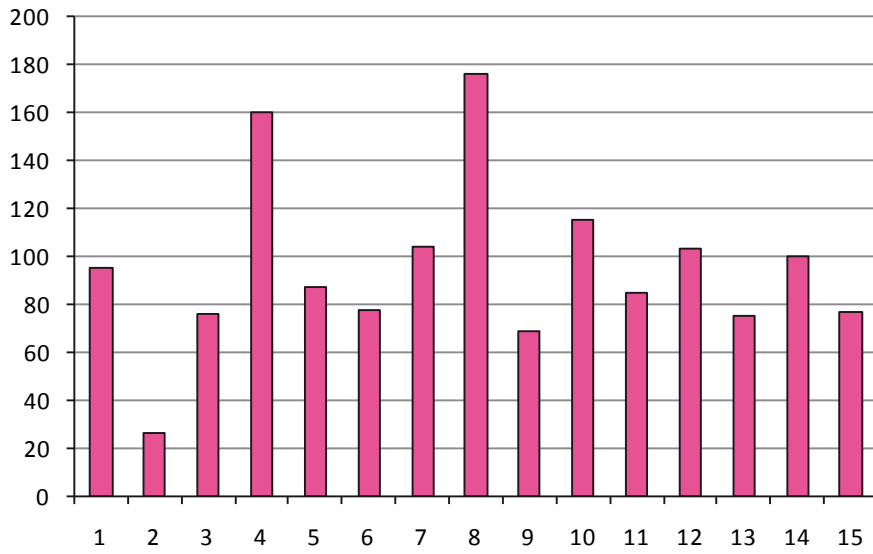
Los 406 predios se distribuyen de manera desigual según sea la Comuna a la que pertenecen, siendo la Comuna 4 la que más predios

posee: son 41 salas; seguida por la Comuna 10 con 40, mientras que la Comuna que cuenta con menos predios con salas de Educación Inicial, es la Comuna 2 con solo 7 predios. Es interesante observar que si bien la Comuna 4 posee la mayor cantidad de predios también posee el mayor porcentaje de población de 0 a 5 años de la CABA; la Comuna 10, a diferencia de lo que sucede en la Comuna 2, posee la segunda mayor cantidad de salas mientras que posee el menor porcentaje de población de 0 a 5 años de la CABA. (Gráfico 15) Es importante señalar que, para completar este análisis sería interesante contar con datos de predios y salas de gestión privada en cada Comuna, no relevados por la fuente.



En tanto la cantidad de las salas por Comuna no presenta idéntica distribución que los predios, ya que la Comuna que cuenta con más salas de Educación Inicial es la Comuna 8 con 176 salas, seguida por la Comuna 4 con 160 salas y luego la Comuna 10 con 115 salas. Como se expresó anteriormente, como es de esperar en relación con el porcentaje poblacional, la Comuna que menos salas de Educación Inicial de gestión estatal posee es la Comuna 2 con solo 26 salas, cantidad sensiblemente menor a toda otra comuna. (Gráfico 16)

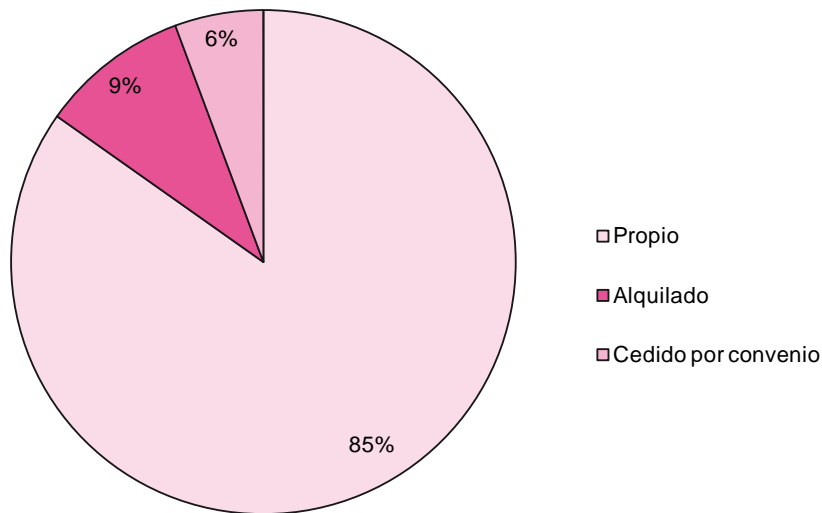
Gráfico 16: Cantidad de salas pertenecientes a Educación Inicial por Comuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2009.



Fuente: Censo Nacional de Infraestructura Escolar 2010. Ministerio de Educación Nacional

Según el Régimen de tenencia de predios gestionados y administrados por el Ministerio de Educación con oferta de Educación Inicial; de un total de 388 edificios de gestión estatal –que poseen CUI al 2011–, 329 (85%) son propios, 37 (9%) son alquilados y 22 (6%) son cedidos por convenio. (Gráfico 17)

Gráfico 17: Porcentaje de predios gestionados y administrados por el MEGCBA con ofertas de Educación Inicial, según régimen de tenencia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2009.



Fuente: Censo Nacional de Infraestructura Escolar, 2010. Ministerio de Educación Nacional

5.5. Caracterización de la oferta considerando la Dimensión contexto y relación con la comunidad

5.5.1. El tipo de registro de perfil socio-demográfico de la comunidad

Desde lo manifestado por los distintos referentes de los tipos de establecimiento consultados, los datos vinculados con la composición sociodemográfica de la población escolar son escasamente sistematizados en la práctica institucional escolar, en las modalidades de servicios educativos de Educación Inicial relevados, a pesar de ser un componente de la práctica educativa definido en el Diseño Curricular (2000).

Para caracterizar cómo es la comunidad con la que se trabaja deben interpretarse las informaciones con las que se cuenta: tipo de familia, ocupación de los adultos, características de las viviendas, niveles de escolaridad, organizaciones gubernamentales o no gubernamentales existentes, etc. Estos datos se analizan a la luz de la descripción de la zona donde está inserta la institución, su historia, cambios y perspectivas, detectando problemáticas presentes y expectativas en relación con el servicio educativo. Asimismo, las características de la población atendida: edades de los niños, peculiaridades de sus familias. Sus necesidades y expectativas serán el otro aspecto que complementará este análisis del contexto donde se encuentra ubicada la escuela. Conocer el contexto en el que está ubicada la institución permitirá ajustar sus particularidades: sus objetivos y prioridades, su modalidad de enseñanza, la utilización de los recursos, la estructuración de proyectos específicos para su población, etcétera (Diseño Curricular para la Educación Inicial- Marco General- 2000)

En general, las instituciones poseen una lectura pragmática del perfil socio demográfico de la población, elaborado a partir de la información recolectada informalmente en el intercambio cotidiano con las familias; aunque en los casos de los establecimientos dependientes del Área de Educación Inicial, el perfil se encuentra requerido y se explicita en el Proyecto Escuela (PE), pero sin considerar un tipo de registro oficial común. “No hay ningún tipo de registro oficial, las escuelas tienen algún registro pero a partir de cada institución.” (Directora de Educación Inicial)

A partir de las entrevistas realizadas respecto de los perfiles poblacionales se desprende que el mayor número de alumnos que asiste a un establecimiento reside en la comuna que corresponde al mismo; y, en menor porcentaje asiste a instituciones cercanas al domicilio laboral de alguno de sus padres pues, en general se trata de familias residentes en el primer cordón del Gran Buenos Aires, o bien, asisten a

instituciones ubicadas en comunas que lindan con la provincia de Buenos Aires. Observan que este tipo de composición del perfil poblacional favorece la propuesta pedagógica que valora el trabajo desde el contexto cercano al niño, tanto por ser el lugar donde vive el niño como por ser el lugar de trabajo de sus padres. En el caso de los establecimientos de Nivel Inicial, ello es regulado desde los criterios de prioridad para la asignación de una vacante, según el Reglamento Escolar del Gobierno de la Ciudad.

En general las escuelas tienen una proporción mayoritaria de alumnos del barrio de la escuela, y una menor proporción de alumnos cuyas familias viven lejos, en provincia y trabajan cerca de la escuela. (...) También están los casos de las escuelas que están cerca de la Avenida General Paz, donde un porcentaje significativo de la población vive en provincia. Es un diagnóstico fundamental para encarar la tarea de educar.
(Directora de Educación Inicial)

Las autoridades y referentes entrevistados coinciden en que la composición socio demográfica de la población es heterogénea, así como lo es la población de la Ciudad, si se considera en relación con el tipo de establecimiento; pero asimismo se describe que, hacia el interior de cada institución existe una tendencia a la homogeneidad, evidenciándose en alguno de los tipos de establecimientos situaciones polarizadas entre distintas instituciones: *El perfil responde en general al perfil de la Ciudad de Buenos Aires que, precisamente, es heterogéneo.*"
(Directora de Educación Inicial)

5.5.2. La participación de las familias se valora positivamente con propuestas diferenciadas según el formato escolar del tipo de establecimiento

A partir de la organización del Nivel Inicial en el sistema educativo y con el inicio de la escolarización masiva en la primera infancia, la familia da lugar al Estado y sus instituciones para acompañar la crianza. Así, los referentes hablan de un diálogo necesario entre la escuela y la familia.

Según la opinión de los entrevistados, la participación de las familias es un tema relevante para cada uno de los tipos de establecimientos consultados, pero se desarrolla en la práctica con características distintivas según su formalización, estrategias, principio y sentido.

Así, en los Jardines dependientes de la Dirección de Educación Inicial (Ministerio de Educación – GCABA) la vinculación y participación de las familias está regulada en el diseño curricular que contempla distintos tipos de actividades a las que son convocados los padres de los alumnos: entrevistas, reuniones y encuentros, talleres o jornadas de participación de la familia con la planificación específica requerida.

(...) una relación permanente con las familias (...) hay pautado reuniones, encuentros, jornadas (...) esto está pautado curricularmente.” (Directora de Educación Inicial)

“Sumados a estos encuentros casuales (cuando los padres traen o retiran a los alumnos), los docentes habilitarán otros espacios de encuentro tales como entrevistas o reuniones de padres.

Las entrevistas se realizan en diferentes momentos del año y podrán ser solicitadas tanto por los familiares como por la institución.

Los docentes realizarán, como mínimo, tres reuniones durante el año (...) a este mínimo de encuentros se podrán agregar otros para encarar cuestiones de interés para los padres: por ejemplo, para tratar ciertas características evolutivas de los niños, o cómo encarar la puesta de límites en las familias, o para planificar algún evento, etc. (Diseño Curricular para la Educación Inicial– Marco General– 2000)

En el caso de los Centros de Primera Infancia (CEPI) del Ministerio de Desarrollo Social, la referente expresa que la participación de los padres es pautada y obligatoria, y se formaliza a través de la firma de un compromiso. Las actividades que incluyen a las familias, bajo la modalidad de talleres, están a cargo del equipo técnico con el que cuenta cada institución.

(...) tienen un equipo técnico que hace talleres con los papás sobre violencia en general, violencia de género, adicciones, sobre cualquier situación que pueda llegar a surgir dentro del Centro; el equipo técnico los hace periódicamente y obligatoriamente. (Supervisoras Pedagógicas de la Dirección de Educación Inicial para los CEPI– Ministerio de Educación– GCABA)

En los Centros Educativos de Prevención y Atención de la Primera Infancia (CEPAPI) dependientes de la Dirección de Educación Especial (Ministerio de Educación – GCABA), ubicados en zonas de vulnerabilidad social, se realizan actividades grupales, con modalidad de taller –al igual que los CEPI–, individuales para la orientación y asesoramiento de los padres.

En los centros dependientes de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (Ministerio de Educación – GCABA), las familias comparten y participan regularmente de alguna actividad pero de una forma menos formalizada desde la convocatoria de la escuela. Las autoridades responsables de este tipo de establecimiento explicitan que la orientación pedagógica de las instituciones se basa en los “Jardines de

puertas abiertas”, entendiéndolo por ello la disposición a recibir a las familias cuando estas deseen acercarse a la institución.

(...) si las mamás quieren entrar y quedarse pueden hacerlo y ahí se le agrega una actividad para ellas. (Gerente Operativa de Inclusión Educativa– Ministerio de Educación– GCABA)

En este sentido, se observa que los tipos de establecimiento con perfil asistencial y cuyo origen está ligado a la cobertura de necesidades básicas de la comunidad, y por tanto en situación de vulnerabilidad social, tales como los centros dependientes del Ministerio de Desarrollo Social y los propios de la Dirección de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación; atienden en particular la planificación del trabajo con las familias, movilizándose hacia la búsqueda de la participación de las familias.

(...) es una mirada fuerte a la familia, no de esperar que se acerquen sino de ir a buscarlos. (Gerente Operativa de Inclusión Educativa– Ministerio de Educación– GCABA)

Asimismo, estos referentes enfatizan la preferencia institucional que manifiestan las familias en el momento de elegir a donde inscribir a sus hijos. Argumentan que esta elección está sustentada en el lugar de inserción institucional de las familias que se traduce en la participación cotidiana de las actividades, donde “las familias están muy presente”.

Nosotros les conseguimos vacante en el sistema y se quieren quedar en los Jardines nuestros, pero queremos que esto desaparezca, nuestra utopía es que [el Programa] Primera Infancia desaparezca para que todos los niños tengan las mismas posibilidades, pero las mismas familias buscan esto, porque las familias están muy presentes. Hay actividades y cosas muy concretas para ellos, ahora tenemos un campamento el 13 y 14 de noviembre con las familias. Toda Primera Infancia con las familias, que en el sistema ni siquiera te imaginas, a un campamento, pero es algo trabajado durante todo el año, ellos ya participaron, consiguen material, consiguen espacios, por ejemplo ahora todas las actividades las hacemos en el Parque de la Ciudad, en ese lugar céntrico donde tenemos todos los espacios. Están muy entusiasmados con esto. Ahí nosotros con los psicólogos tenemos esta otra mirada de la familia. (Gerente Operativa de Inclusión Educativa– Ministerio de Educación– GCABA)

En el sector de gestión privada, los referentes consultados expresan que el objetivo de la participación familiar, si bien es relevante, no siempre se logra.

(...) es muy importante la vinculación con las familias, por supuesto, lo voy a admitir, que no siempre se logra porque hay

poblaciones más conflictivas, hay otras que no son estables, que están un tiempo y se van. (Director Pedagógico de Gestión Privada– Ministerio de Educación– GCABA)

La vinculación con las familias de los alumnos que concurren a los Jardines del Instituto Vocacional de Arte (IVA) dependiente del Ministerio de Cultura, se construye de forma espontánea, a través del contacto diario. Los padres participan activamente en Jornadas (ej. Semana de las Artes) y colaboran en el mantenimiento edilicio y la creación de recursos didácticos (ej. talleres de construcción de juegos y juguetes). Su participación se orienta al acompañamiento de la propuesta pedagógica del establecimiento.

En síntesis, esta relación escuela–familia parece ponderarse de modo distinto en las ofertas educativas disponibles en la Ciudad. La participación, el sentido de la convocatoria, la modalidad en que se participa se presenta de modo diferente según el formato escolar.

5.5.3. Articulación con programas y proyectos, y con organizaciones y espacios de participación comunitaria

En términos generales, la vinculación con otras instituciones, áreas y programas está orientada por los lineamientos definidos por cada dependencia, y ajustados a cada realidad contextual, en el proyecto institucional de cada establecimiento.

La orientación de la Dirección de Educación Inicial, para el caso de las instituciones bajo su dependencia, es el trabajo con todos los programas y/o proyectos que se encuentren vinculados con el Nivel Inicial, tanto los pedagógicos (Ajedrez, Literatura, etc.) como aquellos vinculados al área de salud y otros.

Desarrollan una modalidad de trabajo según la cual cada institución selecciona el recurso que responde a su proyecto escuela –siempre enmarcado en los lineamientos curriculares y en los propios definidos por el área de gestión–. Cada institución establece la vinculación directa con el proyecto o programa de interés tomando los diferentes recursos y propuestas de acción con el fin de diseñar o desarrollar su proyecto escuela (PE).

Se trabaja con Escuela Verde, con Escuelas Lectoras, con ‘Hacelo Corto’ todo lo que es radio, televisión, audiovisual, con el Plan Sarmiento, con el InTec. Fuera del Ministerio estamos trabajando con la gente de Marcando Sonrisas que enviaron computadoras a los Jardines. En general con todos los proyectos, cada escuela elabora su proyecto educativo y, en función de donde tiene puesto el eje busca el recurso dentro del Ministerio de Educación (Directora de Educación Inicial– Ministerio de Educación– GCABA)

La situación es similar para los Jardines dependientes de la Dirección de Formación Docente, según lo expresa su referente. Este tipo de establecimientos en particular acentúa además la interacción con entidades barriales y centros culturales. En este sentido sostienen como lineamiento ‘abrir las puertas de las instituciones para salir y dejar entrar’, dependiendo la articulación no solo del proyecto escuela sino también de la oferta cultural que tenga cada uno de los barrios en donde están insertas.

(...) todos los programas del Ministerio están presentes: el Programa Alumnas–Madres, Alumnos–Padres de Educación Media, otro de los programas se llama Medios en la Escuela. (Supervisión Inicial de Formación Docente– Ministerio de Educación– GCABA)

El referente de Dirección de Formación Docente entrevistado expresa que, si bien los recursos proceden principalmente del Ministerio de Educación, no se limitan a éste pues, conviven en las instituciones y proyectos del Ministerio de Salud, el Ministerio de Desarrollo Urbano, la Subsecretaría de Espacios Públicos, los Centros de Gestión y Participación Comunal (CGPC) de su jurisdicción, etc.

En cuanto a la Gestión Privada, su Dirección del Área coincide con las otras áreas del Ministerio de Educación pero, diferencia la vinculación con proyectos de forma obligatoria, para todas las instituciones de su dependencia, de los que son optativos.

Los mismos (programas y proyectos) que para el resto de la Ciudad, de educación sexual, de innovación educativa, de coros, de torneos deportivos, hay cosas que son obligatorias y hay cosas que son optativas para todos. (Director Pedagógico de Gestión Privada– Ministerio de Educación– GCABA)

En los CePI, dependientes del Ministerio de Desarrollo Social (GCABA), la articulación con otras áreas o ministerios está ligada a la intervención de los referentes institucionales que tiene cada establecimiento, a los vínculos espontáneos e informales que generan quienes conducen estos centros o espacios.

(...) los lazos que pueden tener estas fundadoras. Por ejemplo, programas de la Universidad, entonces vienen de Odontología el programa de pasantes a atender a los chicos (...). (Supervisoras Pedagógicas de la Dirección de Educación Inicial para los CEPI– Ministerio de Educación– GCABA)

Según lo consideran los referentes consultados, para los CEPAPI, modalidad desarrollada por la Dirección de Educación Especial, la relación con otras instituciones a nivel local (en la comunidad en donde está inserto el Centro) constituye un eje nodal para la gestión institucional y priorizan ello como eje de sus tareas.

Los CEPAPIS han construido un lugar de filiación a nivel social en relación a otras instituciones de salud pública, desarrollo social y organizaciones de la comunidad. (Directora de Educación Especial- Ministerio de Educación- GCABA)

Para los Jardines registrados en el RIEA (Registro de Instituciones Educativas Asistenciales) la articulación con programas se limita a invitaciones para participar de capacitaciones, Jornadas o eventos especiales (ej. semana de la lactancia) que la coordinación del registro informa a las instituciones, a través de un sistema de comunicación vía correo electrónico, denominado 'InfoRIEA'.

Un referente relevante para este Registro lo constituye la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar). La supervisión participa de reuniones periódicas con la Organización y se implementan capacitaciones para todo el personal de las instituciones.

(...) se trata de trabajar sobre los Pilares de Educación que promueve la OMEP que es la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Gerente Operativo del Registro de Institutos Educativos Asistenciales- Ministerio de Educación- GCABA)

Cada uno de los tres Jardines que forman parte del IVA tiene un estilo propio, vinculado a la gestión institucional que en ellos se realiza, en cuanto al intercambio e interacción con otras instituciones y organizaciones: el Jardín del turno mañana de la Sede 'Chacabuco', el que lleva adelante una política activa de articulación que incluye la implementación de cursos y capacitaciones a otros equipos docentes; los otros dos Jardines, según expresa el referente entrevistado, articulan puntualmente y en forma eventual, con programas de otras áreas y ministerios.

5.5.4. Otras modalidades de articulación entre Ministerios, Direcciones de Área, Programas y Proyectos de gestión estatal, o privados

Del universo de instituciones relevadas se recorta la situación particular de los Centros de Primera Infancia y los espacios del Programa Primera Infancia. Estos segmentos de instituciones funcionan bajo la modalidad de gestión asociada entre el respectivo Ministerio y organizaciones de la sociedad civil.

Gestión Asociada significa que es una ONG que realiza un convenio con el Ministerio de Educación, que el Ministerio de Educación le pone los docentes y el comedor; algunas otras ONG o movimientos políticos arreglan en que nosotros pongamos los docentes y el comedor lo pone el Servicio Social,

tenemos un mix, de formatos (Gerente Operativa de Inclusión Educativa– Ministerio de Educación– GCABA)

Asimismo, según lo expresaron los referentes entrevistados, existe una vinculación interna entre las diferentes áreas que componen la Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Un ejemplo de ello lo constituye la articulación de los espacios de la Dirección de Inclusión Educativa y los CEPAPI; y otro ejemplo, es la articulación entre los CEPI (Desarrollo Social) y la Dirección de Educación Inicial (Ministerio de Educación) a través de la supervisión pedagógica.

5.5.5. Tendencias respecto del movimiento de matrícula de la población de 45 días a 5 años

Según expresan los distintos referentes entrevistados, el número más importante de movimiento de matrícula se concentra en el comienzo del último año de la Educación Inicial (sala de 5 años) hacia los establecimientos de gestión estatal del Ministerio de Educación.

De igual forma sostienen que el movimiento de matrícula se debe a los ingresos de alumnos que cursaron sus años anteriores en instituciones dependientes del Ministerio de Desarrollo Social, de la Dirección de Inclusión Educativa (Ministerio de Educación), de los establecimientos del RIEA y de otros Sistemas distintos del Educativo; pues, estos tipos de establecimiento, ajustándose a la normativa vigente, no contarían con salas de 5 años.

En la actualidad, según expresa el referente del Área de Educación Inicial, se ha observado el ingreso por pase de alumnos que provienen de Jardines del sector de gestión privada.

(...) estamos recibiendo muchísimos chicos de privada... se pasan en la sala de 4 y de 5 y hay organismos de Atención a la Primera Infancia que atienden a chicos en situación de vulnerabilidad y esos chicos tienen prioridad de ingreso. (Directora de Educación Inicial– Ministerio de Educación– GCABA)

También se producen movimientos de matrícula hacia educación común proveniente de educación especial, debido a dispositivos de integración de niños que son cada vez más frecuentes y para las que se diseñan e implementan nuevos dispositivos de articulación y seguimiento entre las diferentes áreas intervinientes; no registrándose un número significativo de derivaciones hacia establecimientos de Educación Especial.

En las Escuelas de Educación Especial del Escalafón C (mentales, motores, sensoriales) hay salas de Nivel Inicial pero no tienen pocos alumnos debido a que hay muchos chicos integrados en Jardines comunes. La integración en Nivel Inicial

es más flexible (Asesora de la Dirección de Educación Especial– Ministerio de Educación– GCABA)

Educación Especial supervisa en forma conjunta con los supervisores de Educación Común en aquellas escuelas en las que hay alumnos integrados (Director Pedagógico de Gestión Privada– Ministerio de Educación– GCABA)

En los últimos tiempos se realizan mesas de trabajo inter-áreas distritales, con ateneos mensuales en los que participan todos los recursos que intervienen en la integración (las supervisoras de especial y de común, los profesionales, etc.). (Asesora de la Dirección de Educación Especial– Ministerio de Educación– GCABA)

En sentido contrario, suceden movimientos de matrícula de educación común a educación especial, principalmente, en el caso de las Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias.

Las Escuelas Hospitalarias reciben alumnos de otras jurisdicciones del país y articulan con las escuelas de origen (Directora de Educación Especial– Ministerio de Educación– GCABA)

5.5.6. Inclusión escolar e integración educativa

Es de interés señalar que, las políticas de integración escolar (Resolución 1274/00) han sido implementadas en la Educación Inicial con mayor facilidad que en otros niveles y modalidades del sistema. Tal como lo expresan distintos referentes, desde sus comienzos el Nivel Inicial en sus diversas modalidades mostró receptividad y flexibilidad para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Se tiende a que el chico esté integrado en Común y que Educación Especial ponga los apoyos. Para derivar a un chico a Especial tiene que ser un caso muy puntual o muy particular con lo cual interviene el equipo de Orientación, interviene Educación Especial, hay acuerdos con los padres, etc. pero la tendencia es al revés, que Educación Especial integre en Común (Directora de Educación Inicial– Ministerio de Educación– GCABA)

Ante el crecimiento exponencial de niños pequeños con diagnóstico de enfermedades emocionales (autismo, TGD, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil, etc.) comenzaron a crearse dispositivos de intervención de la Dirección de Educación Especial para algunos de los Jardines de Infantes de la Dirección de Educación Inicial bajo la denominación general de “configuraciones de apoyo”. A su vez, a partir de las nuevas normativas (Resolución N°3.773/11 ANEXO), se habilitó

el ingreso, a las instituciones educativas, de profesionales de la salud que se desempeñan como maestros de apoyo a la integración.

(...) hay proyectos de integración con maestras integradoras y hay un acompañamiento, hay un nuevo cargo que es Acompañante Personal No Docente, la idea con esto es el seguimiento individual de los niños con dificultades (Supervisión Inicial de Formación Docente– Ministerio de Educación– GCABA)

Asimismo, la orientación de los Jardines pertenecientes al IVA, basados en la filosofía de la “Educación por el Arte” –según expresa el referente–, permite a su equipo docente/profesional diseñar e implementar proyectos de integración particulares para cada niño que lo necesite.

Cuando se genera alguna dificultad con un niño, lo que se hace es primero charlarlo entre nosotros, ver si hace falta convocar a la familia o no, ver quien convoca, si conviene que convoque la psicóloga, la psicopedagoga o la maestra, vamos viendo con los maestros quien, si es necesario, se han hecho derivaciones al Piñero, se sugiere, estaría bueno, que los padres hagan una consulta. (Coordinadora Jardín IVA– Ministerio de Cultura– GCABA)

Es así que, en cada caso, se recurre al recurso o estrategia más apropiado para el niño, la familia y la institución. Esta es una posibilidad extra con la que cuentan a partir de la experiencia de trabajo en equipo de la coordinación, los profesionales y los docentes que participan en los talleres.

A la mañana hay integración, creo que hay dos casos. A veces necesitan que los adultos los podamos alojar en eso que les pasa y los acompañemos en ese proceso (...) me refiero a que había situaciones con un chico que eran muy fuertes y había que ver de qué manera poder abordarlas. Tiene una derivación hecha al Piñero, y está yendo con una terapeuta allá, pero igual recién ahora puede participar de una actividad, que pueda hacer una tarea con sus compañeros, para nosotros es alucinante, porque no podía estar en un taller, él se iba. (Coordinadora Jardín IVA– Ministerio de Cultura– GCABA)

En los Jardines del RIEA, la integración es presentada por su referente, como una debilidad, principalmente por no contar con el personal capacitado en la temática, ésta como otras dificultades han comenzado a tener un lugar en la agenda de la dirección del Registro y se espera que sean abordadas a medida que avance el proceso de formalización institucional de este segmento.

Es una debilidad el poco trabajo con la integración, porque el personal tampoco está tan capacitado, y me incluyo, para

trabajar el tema de la integración, porque hay que trabajarlo con mucho cuidado y eso también falta (Gerente Operativa del Registro de Institutos Educativos Asistenciales– Ministerio de Educación– GCABA)

La inclusión de la población vulnerable constituye un objetivo general de los Centros de Primera Infancia; este objetivo define las prioridades en la inscripción de los alumnos y en la selección y formación del equipo técnico.

En la ficha de admisión se define quien entra y quien no, a partir del índice de vulnerabilidad (Supervisoras Pedagógicas de la Dirección de Educación Inicial para los CEPI– Ministerio de Educación– GCABA)

En el Programa de Primera Infancia, en los casos de niños que requieren de intervención profesional, también cuentan con la asistencia de un equipo interdisciplinario perteneciente al Programa de Inclusión Educativa del GCABA.

Dentro del Programa tenemos un equipo de psicólogos, psicopedagoga y trabajadora social, donde se llama a la coordinadora, a la docente y ellos van siguiendo el caso (Gerente Operativa de Inclusión Educativa– Ministerio de Educación– GCABA)

En conclusión, el análisis de la dimensión desarrollada –contexto y relación con la comunidad– puede sintetizarse en tres temas que atraviesan y se destacan como constantes y prioritarios en la diversidad de propuestas para la Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- La importancia otorgada a la participación de las familias aunque con diferentes modalidades según el tipo de establecimiento. Pueden identificarse tres grupos: el primero, integrado por los establecimientos dependientes de la Dirección Gral. de Estrategias para la Educabilidad, por aquellos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social y aquel dependiente del Ministerio de Salud, donde podría hablarse de inclusión de la familia a través de diferentes propuestas –desde reuniones informativas para padres hasta talleres y campamentos familiares–; el segundo, integrado por establecimientos de Nivel Inicial (NIC y NIE) del Ministerio de Educación, que consideran la participación de la familia a través de actividades específicamente planificadas según un lineamiento específico; y un tercer grupo, donde las familias poseen una participación informal o espontánea, que podría denominarse participación situacional, como es el caso de los establecimientos IVA.
- La valoración positiva del trabajo articulado con otros sectores para el diseño de acciones específicas. Se observa una tendencia a trabajar articuladamente con diversos programas, proyectos y áreas de

gestión, esta tendencia es mayor en establecimientos de gestión estatal. Observándose, diferencias en el tipo de articulación, así para el caso de los establecimientos de Nivel Inicial, la articulación implica considerar tiempos y espacios para que otro sector desarrolle su propuesta planificada; en cambio, en el caso de los establecimientos de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad y aquellos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social se trabaja con mayor integralidad, articulando propuestas orientadas desde el nivel de gestión central.

- La tendencia progresiva a la inclusión de amplios sectores de la población infantil, llevaron al diseño de propuestas integrales diversas que procuran ajustarse a las demandas específicas, observadas especialmente en los establecimientos dependientes de la Dir. Gral. de Estrategias para la Educabilidad y en aquellos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social.

5.6. Caracterización de la oferta considerando la Dimensión pedagógico-didáctica

En esta dimensión se profundiza sobre aspectos referidos a la finalidad de los procesos educativos explicitando la relación entre cuidado, educación y asistencia, el lugar del adulto y del niño, la presencia del Diseño Curricular como marco de trabajo, el dispositivo de supervisión y la evaluación del aprendizaje.

5.6.1. Aproximaciones a las finalidades de la Educación Inicial

Los distintos referentes consultados destacan que las instituciones dedicadas a la primera infancia, a las que asisten los niños de la CABA, tienen la responsabilidad de desempeñar una función educativa, pero no excluyentemente, sino en diálogo con la función socializadora compartida con la familia. Está a cargo de estas instituciones, la transmisión de saberes, desde un enfoque pedagógico y didáctico, propuesto por el GCBA a través de la normativa curricular, enmarcados en los lineamientos de la política educativa y configurados por las prácticas educativas, sean escolarizadas o no.

Entre los saberes que los entrevistados mencionan en relación con la finalidad de la Educación Inicial, se alude a distintas enseñanzas, sosteniendo que éstas luego configuran hábitos para la vida cotidiana y que favorecen el desarrollo del niño. En todas esas expresiones se destaca el lugar activo de la intervención docente que los adultos-enseñantes brindarán a los niños.

(...) hay algunas cosas que si no se aprenden en la primera infancia no se aprenden nunca más, (...) se aprende cantando,

jugando. (Director Pedagógico de Gestión Privada– Ministerio de Educación– GCABA)

(...) de hecho hay contenidos en el nivel inicial que después pasan a ser hábitos, costumbres y que son contenidos realmente; que aprenda a decir buenos días, buenas tardes, gracias (Supervisión pedagógica de Gestión Privada – Ministerio de Educación– GCABA)

El Jardín enseña a organizar y comprender la realidad (...).El aprendizaje (se da) a través del juego, a través del vínculo con las familias, a través del desarrollo de los chicos (...) a mí me 'suenan muy fuerte', a veces, cuando escucho, 'el Jardín estimula', y el Jardín no estimula. El Jardín enseña, es un nivel educativo! (Directora de Educación Inicial– Ministerio de Educación– GCABA)

Al referirse al Jardín Maternal algunos referentes amplían los saberes que deberían ser trabajados, más allá de los hábitos, enfatizando la posibilidad de enseñar en la primera infancia, (a los niños desde los 45 días en las instituciones) y no sólo cuidar o asistir al niño; por ejemplo, explican la importancia de la comunicación con el otro, del lenguaje, del desarrollo motor, el desarrollo social y afectivo ligado al trabajo con los sentidos, enfatizando todos aspectos que promueven la constitución de la subjetividad del niño.

(...) en un maternal lo que me interesa es que el chico comience a comunicarse con el otro, con el docente, a través de la utilización del gesto, del ademán, del llanto y comience a elaborar sus primeras palabras. (Directora de Educación Inicial– Ministerio de Educación– GCABA)

Aspiro a que se eduque (...). (...) los hábitos empiezan desde la cuna, los hábitos (incluyen) el contacto visual, cómo lo cambias, lo que le estás transmitiendo (...). (Gerente Operativa del Registro de Institutos Educativos Asistenciales– Ministerio de Educación– GCABA)

(...) Es enseñarle a cuidar su cuerpo, a reconocer, y reconocerse como persona diferente al otro; esto es lo que va haciendo el Jardín Maternal a través del tiempo, que no es el cuidado solamente (Directora de Educación Inicial– Ministerio de Educación– GCABA)

Según expresa el referente del Área de Educación Inicial, el Jardín Maternal viene a complejizar la noción de educación, diferenciándola de la de cuidado y de estimulación temprana; al igual que para los Jardines de Infantes del Nivel, es insoslayable el reconocimiento de la especificidad educativa de estos tipos de establecimiento.

El Jardín Maternal nace con una impronta educativa fuerte (...) el maestro 'elige' el juguete que le va a dar. Decide desde lo

didáctico, cual es el que le conviene para ese momento en función de un objetivo, del crecimiento y el desarrollo del chico. (Directora de Educación Inicial- Ministerio de Educación- GCABA)

A diferencia de ello, y conllevando a una situación de polarización de respecto del sentido otorgado al Jardín, algunos de los referentes entrevistados destacan como sentido, la demanda de los padres sobre la función propedéutica esperada del Jardín de Infantes, es decir, el Jardín como instancia preparatoria para la escuela primaria. Dar respuesta a esta demanda genera una tensión en los tipos de establecimiento RIEA, diseñando y empleando propuestas que se alejan de lo orientado desde la normativa curricular.

Aspiro a que se eduque, o sea las dos cosas, la socialización y la alfabetización, educación emocional, afectiva, valorativa y en un principio unas primeras pautas de alfabetización. (...) a veces hay padres que tienen demasiadas expectativas sobre la alfabetización y esto hizo que fueran dejando de lado los juegos. (Gerente Operativa del Registro de Institutos Educativo Asistenciales- Ministerio de Educación- GCABA)

Por otra parte, instituciones dependientes del Ministerio de Desarrollo Social del GCABA, ante la necesidad de asistencia a esta población de niños, expresan brindar recursos asistenciales pero integrando la educación.

Para ellos [los programas del Ministerio de Desarrollo Social] lo asistencial es fundamental. Nosotros [desde el Área de Educación Inicial] tratamos desde lo pedagógico justamente, de rever un poco lo asistencial. (Supervisoras Pedagógicas de la Dirección de Educación Inicial para los CEPI- Ministerio de Educación- GCABA)

Si tuviera que ponderar entre cuidado y educación la opción que corresponde a estas instituciones dependientes del MDS- GCABA, después de un año y medio te puedo decir que están bastante parejos, por lo menos el estar las maestras en la sala le ha dado un gran vuelco pedagógico. (Supervisoras Pedagógicas de la Dirección de Educación Inicial para los CEPI- Ministerio de Educación- GCABA)

Es decir, se busca un lugar del adulto que enseña, que acompaña a la familia y al niño en esa tarea, que ofrece asistencia, y cuidado, aspectos elementales en esta etapa de la vida. Todos los referentes consultados del Ministerio de Educación de la Ciudad no plantean la `falsa antinomia entre asistir y educar´, al decir de Antelo; coinciden en sostener que la primera infancia, particularmente, es un momento de la vida en donde el cuidado y la asistencia que ofrece el adulto-enseñante se incluyen en la noción de educación.

Sin embargo, si se avanza en el análisis de la oferta educativa de la Ciudad, diferentes establecimientos se configuraron respondiendo a demandas de la población, a la necesidad de universalizar el acceso al nivel. Como se señala en un documento del Instituto Nacional de Formación Docente referido a la Didáctica del Nivel Inicial y a partir del mapa reconstruido para la Ciudad de Buenos Aires, puede decirse que:

La educación infantil involucra también al sistema no formal; instituciones que la sociedad civil y en algunos casos el Estado han ido creando a fin de cumplir con múltiples aspectos (escuelas domiciliarias, hospitalarias, ludotecas infantiles, talleres, escuelas nido, salas cuna, sala cuna en el hogar, jardín familiar estacional –acompaña a los trabajadores temporales –, jardín de infantes a distancia –cuya función es asesorar radialmente a las familias –, centros infantiles, casas nido, etc.). (Violante y Soto, 2010, p.23).

Es decir, diferentes formatos escolares y no escolares según se definan los tiempos, espacios, actividades a realizar con los niños, adultos responsables y variedad de financiamiento y dependencia. En la Ciudad se puede observar que, entre los formatos no escolares se encuentran por ejemplo: las escuelas domiciliarias, las escuelas hospitalarias, las Juegotecas, los Centros de Primera Infancia, entre otros; siendo un tema de interés para desarrollar futuras investigaciones.

5.6.2. Lineamientos o documentos que orientan la enseñanza

En relación con los lineamientos pedagógicos en la Educación Inicial, todos los referentes consultados mencionan el Diseño Curricular para la Educación Inicial (CBABA) como marco, o lineamiento pedagógico para la tarea de la enseñanza; en tanto documento que otorga legitimidad, e incluye los lineamientos de la política educativa para el desarrollo de las prácticas escolares en contextos específicos. Independientemente de la dependencia funcional o sector de gestión que se trate.

Sin embargo, se observan diferencias entre los que mencionan al Diseño Curricular de la CABA solo como requisito, y aquellos que hablan de su uso en la práctica. El referente del Registro de Instituciones Educativas (RIEA) observa que en la realidad se prioriza la demanda de las familias (en contenido y estrategias de enseñanza) en lugar de la propuesta presente en la normativa curricular. Y en las escuelas de gestión privada la propuesta del Diseño Curricular para la Educación Inicial (CABA) se adecua al ideario de cada institución y a la demanda propia de las familias de la comunidad educativa a la que pertenece el establecimiento. Se lo describe como un requisito y en diálogo con otros lineamientos pedagógicos.

(...) a veces hay padres que tienen demasiadas expectativas sobre la alfabetización y esto hizo que fueran dejando de lado los

juegos. (Gerente Operativa del Registro de Institutos Educativo Asistenciales– Ministerio de Educación– GCABA)

(...) el punto de partida es el plan inicial de la Ciudad. Pero hay escuelas que modifican esto por su ideario, por los convenios que tienen, ya sean con universidades o con otras organizaciones de la sociedad civil o con embajadas u otros organismos nacionales, ya sea porque son instituciones confesionales, pueden ser de la iglesia católica, evangélica, judía, islámica; pueden ser escuelas bilingües, escuelas que tienen además ofertas en los otros niveles, convenios internacionales con Alemania, con Francia. (Director Pedagógico de Gestión Privada– Ministerio de Educación– GCABA)

En el caso de los establecimientos del sector de gestión privada bajo la dependencia del RIEA, se menciona además del uso del Diseño Curricular, el trabajo sistemático propuesto desde la gestión con los lineamientos de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP)²².

En el Programa Primera Infancia, dependiente de la Dirección de Inclusión Educativa (ME), además de construir el marco de referencia para las prácticas pedagógicas con el aporte y la síntesis del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, destacan la influencia de aspectos de las pedagogías Reggio y Waldorf²³.

Algunas de las diferencias señaladas entre los espacios educativos del Programa mencionado y los tipos de establecimiento del Nivel Inicial, se centran en que, los primeros trabajan en pareja pedagógica²⁴; los coordinadores no tienen presencia diaria; no tienen auxiliares de portería; funcionan en espacios variados (ej.: comedores, clubes, centros), en los Jardines de otras dependencias, por ejemplo aquellas vinculadas al Ministerio de Cultura, explican cómo se moldea ese Diseño Curricular de la CABA, configurando las identidades particulares de cada institución. A modo de ejemplo en el Instituto Vocacional de Arte (IVA) del Ministerio de Cultura, la referente expresó:

(...) nosotros cumplimos con los objetivos, que tiene que cumplir cualquier grupo de 3, 4 y 5 años, como dice la Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de Educación, pero

²² Esta organización tuvo su lanzamiento en Praga en 1948, luego de la Segunda Guerra Mundial, a partir de un seminario de la Unesco. Cooperó y mantiene contactos con otras organizaciones tales como: la Unicef, la ACEI (Association for Childhood International), la ECOSOC (Consejo Económico Social de las Naciones Unidas), el PNUD, el Banco Mundial y otros. En la República Argentina, el Comité local de la OMEP fue reconocido y proclamado durante la XI Asamblea Mundial realizada en París el 21 de julio de 1966. Por Resolución Ministerial N° 1389/79 se fija la sede de la OMEP Argentina en el Profesorado Sara C. de Eccleston y Jardín de Infancia Mitre (anexo) "... por su encomiable tarea en pro de la educación preescolar argentina". Se crean delegaciones provinciales: Santa Fe, Mendoza, Jujuy, Córdoba, Paso de los Libres, Rosario, General Roca, Córdoba, Neuquén, Tierra del Fuego, Buenos Aires. Información disponible en: <http://omep.org.ar/institucional/historia>. Fecha: Noviembre 2012.

²³ En esta instancia no se indagó sobre cuáles son los aspectos, en particular, que se retoman de estas pedagogías.

²⁴ En el reglamento interno del programa se explica que "La pareja pedagógica es el dispositivo de abordaje que sostiene todas las modalidades. Es un trabajo en equipo que realizan por lo menos dos educadores (...) sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de niños y niñas, desde el momento de la planificación, hasta la puesta en acción, elaboración de materiales y el momento de reflexión como también el planteamiento y la elaboración de intervenciones compartidas. (...).

dentro de los lineamientos de Educación por el Arte y conformando estos dos pilares que tiene esta institución que son: los lenguajes artísticos y el trabajo en grupo.
(Coordinadora Jardín IVA– Ministerio de Cultura– GCABA)

Los referentes del Área de Educación Inicial que asesoran pedagógicamente a los establecimientos del Ministerio de Desarrollo Social sostienen que en estas instituciones se aplica el DC pero sin respetar la secuencia didáctica, no cuentan con el asesoramiento de referentes del Ministerio de Educación del Nivel Central. Se observa que si bien, “circula” el DC, no hay desarrollo del mismo acompañado por una supervisión de las prácticas escolares de modo sistemático.

Se considera de interés mencionar que el análisis contempla solo la voz de los referentes entrevistados; si se busca describir las prácticas de enseñanza habituales en Educación Inicial, debiera considerarse además, no solo el curriculum prescripto, sino la relación entre el DC y los lineamientos particulares que se toman de diferentes pedagogías y filosofías; y las prácticas de enseñanza que se desarrollan en cada contexto particular. Ello puede ser objeto de otra investigación.

5.6.3. La supervisión

El papel que cumplen las supervisiones desarrollando sus tareas de asesoramiento y coordinación de la labor pedagógica de los equipos de conducción y los docentes permite generar un dispositivo que promueve la legitimidad del Nivel Educativo que se trate. Asimismo, el poder contar con especialistas en Educación Inicial (docentes, investigadores, capacitadores), y cargos concursados en el nivel y con independencia de otros niveles contribuye a consolidar, tanto la identidad como la autonomía de la educación para esta etapa educativa.

Todos los referentes consultados, aunque gestionando diferentes formatos educativos y dispositivos institucionales describen la importancia de la instancia de supervisión en la Educación Inicial, aludiendo a diferentes aspectos de la realidad institucional: administrativos, pedagógicos, edilicios, legales, entre otros.

En el Ministerio de Educación, específicamente dependiendo de la Dirección de Educación Inicial (DEI), se dispone de dieciséis grupos –sede de la supervisión escolar–, organizados en diez regiones; se reúnen periódicamente con la Dirección de Área y con los equipos de conducción de los establecimientos de la CABA.

Desde la DEI se realiza un acompañamiento y asesoramiento técnico a la gestión distrital, organizado en equipos de trabajo. Algunas de las áreas de trabajo mencionadas son: música, arte, teatro, ajedrez, salas multiedad, entre otras; y desarrollan actividades específicas (por ej. Análisis de obras en el Museo Sivori –y otros museos– en la semana de

las artes; trabajo con Paramédicos; Programa de natación; formación del Club de Narradores, con el Programa Escuelas Lectoras); además se generan actividades articuladas con la Dirección de Currícula y Enseñanza del mismo Ministerio que apunta a la actualización de diferentes aspectos curriculares que serán trabajados con las supervisiones y con los equipos de conducción.

El trabajo sobre la dimensión pedagógica constituye un campo central de profundización para la Dirección de Área de Educación Inicial de la CABA.

En 2010 se trabajó con especialistas para orientar el trabajo de las escuelas sobre el Bicentenario; hasta mediados de 2012, aún no se habían publicado; se elaboró un documento sobre Gestión (institucional de los Jardines de Infantes y Escuelas Infantiles) y un documento sobre Maternal del 2008, un documento sobre Jornada Completa de Jardín Maternales y otro referido a las Salas Multiedad, se trabajan talleres de capacitación con la familia. (...) talleres de puericultura, o talleres que van pidiendo en cuanto a los límites de los chicos, violencia familiar. (Directora de Educación Inicial- Ministerio de Educación- GCABA)

La supervisión, entendida como asesoramiento y coordinación de la labor pedagógica tiene su lugar específico en el sistema con todas las otras tareas que desempeñan los supervisores del Nivel Inicial.

En el caso de los Jardines dependientes de Dirección de Formación Docente (DFD-ME), se explicita que, con la creación de los cargos de supervisión de Nivel Inicial, se permitió profundizar la tarea educativa específica. Entre las acciones destacan que se trabaja con lo pautado en la agenda, con la evaluación de los proyectos, el acompañamiento en el desarrollo curricular, la consulta que realizan las instituciones en relación con los emergentes de las prácticas. En este tipo de establecimiento, según lo expresa el referente entrevistado, la supervisión tiene especial atención en evitar la saturación y la superposición de actividades en las instituciones.

En el caso del Programa Primera Infancia, dependiente de la Dirección de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación los entrevistados destacan el perfil y el trabajo pedagógico que realizan las supervisiones propias del Programa. Se caracteriza por disponer de personal con una vasta experiencia y formación en educación inicial y con trayectoria en el sistema educativo. Según expresa el referente entrevistado, participan capacitadores de CePA, profesores de carrera docente del área, directoras, supervisoras de nivel inicial, con formación universitaria.

En los Centros de Primera Infancia, dependientes del Ministerio de Desarrollo Social tienen una 'supervisión pedagógica' del Ministerio de Educación, que se encuentra regulada por la normativa específica y

depende de la Dirección de Educación Inicial; se caracteriza por ser una asesoría y al mismo tiempo brindar acompañamiento.

Los referentes entrevistados explican que entre sus tareas de supervisión pedagógica se encuentra: realizar sugerencias a los referentes docentes más que realizar una intervención didáctica en cada institución; se realizan tres o cuatro jornadas de actualización al año y se responde a la demanda puntual de asesoramiento; la selección de los docentes está a cargo del Ministerio de Desarrollo Social. A modo de ejemplo se relata alguno de los modos de trabajo reflexivo realizado a partir de una demanda de asesoramiento con los docentes, sobre los criterios didácticos utilizados en la selección de actividades en la sala que involucran el trabajo con el cuerpo en esta etapa; demanda que no es observada, en general, en los establecimientos de Nivel Inicial.

Nos dicen: ‘-chicas, tenemos un problema (...) vemos que los chicos de la sala de 3 y la sala de 4 permanecen mucho tiempo sentados. Tienen muchas consignas y no hay juegos, nos interesa que lo vean. -’ (...) A partir de esto analizamos, con las docentes, el progreso de la actividad en rutina y con consignas. Hice la cuenta de cuánto tiempo estaban sentados (...), y a medida que avanza la edad realizan más actividades sentados. (Supervisoras Pedagógicas de la Dirección de Educación Inicial para los CEPI- Ministerio de Educación- GCABA)

Paralelamente, según expresan los referentes de educación para el Ministerio de Desarrollo Social (CABA), se realiza un seguimiento de otros aspectos diferentes del pedagógico, como lo asistencial, lo nutricional, lo comunitario, aspectos generales de la salud integral del niño.

En Gestión Privada, y particularmente en los RIEA se señala el trabajo de la Unidad Ejecutora en la Fiscalización Edilicia, a cargo de tres ministerios: Seguridad, Educación y Justicia, y la supervisión bajo el proyecto Escuelas Seguras²⁵ referido a la presentación de planos y usos educativos de los espacios escolares y planos de habilitación.

En las escuelas dependientes de Cultura (IVA), la supervisión pedagógica está a cargo de los equipos de conducción de cada institución y está ausente la función de los equipos intermedios.

²⁵ El Proyecto Escuelas Seguras permite registrar los planos de los establecimientos educativos incluidos en el Anexo I de la Resolución N° 22 -SEGU-SED/ 2005 según los términos definidos en el Artículo 16 del Decreto N° 538/09 reglamentario de la Ley N° 2189 "Régimen de Escuelas Seguras" de gestión privada. Lo realizan todos aquellos institutos educativos de gestión privada que funcionan en las sedes de los establecimientos incluidos en el listado del Anexo I de la Resolución N° 22-SEGU-SED/ 2005.

Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/gestion_privada/escuelas_seguras. Fecha: Abril de 2013

5.6.4. La evaluación del aprendizaje

El Nivel Inicial es el único del sistema educativo en que se prioriza la evaluación de los aprendizajes –en tanto proceso formativo–, más que la acreditación de saberes o competencias de los niños. Es un Nivel del que no se requiere certificación como requisito para el ingreso a la escolaridad primaria. A pesar de la obligatoriedad que la Ley Nacional de Educación prescribe, no existen dispositivos de certificación formalizados.

Por lo tanto, el haber cursado el Nivel de Educación Inicial, no es requisito excluyente para el acceso a la escuela primaria. Esto permite a los docentes generar propuestas de enseñanza para trabajar con los procesos de aprendizaje genuinos de los niños, con sus posibilidades de desarrollo.

Sin embargo, pueden observarse algunas particularidades en los distintos tipos de establecimientos relevados, según la expresión de sus referentes respectivos. En el caso particular de algunas instituciones privadas, se otorga a la familia una constancia de finalización del Jardín de Infantes, que se utilizaría para ingresar en el nivel primario.

En el caso de algunos formatos educativos como los CEPI, aunque realicen actividades educativas, no ofrecen esta certificación.

En las escuelas dependientes de IVA se está trabajando para poder certificar, homologando la currícula con el DC de la CABA.

En los relatos de los referentes consultados se evidencia que la evaluación del aprendizaje está ligada al proceso de enseñanza y a los propósitos propios de la Educación Inicial. Sin embargo, caracterizar esta concepción desde los distintos formatos escolares y no escolares, según los dispositivos de evaluación, los circuitos de acreditación y de certificación, puede ser objeto de un futuro estudio.

En síntesis, en la dimensión pedagógica se señala que para el Ministerio de Educación, la primera infancia es concebida como un momento de la vida en donde el cuidado y la asistencia que ofrece el adulto–enseñante se incluyen en la noción de educación.

En cada uno de los escenarios (tipos de establecimientos relevados) en que se desarrolla la Educación Inicial en la Ciudad se observa que la relación entre la educación, la asistencia y el cuidado, es ponderada de manera diferente en los formatos escolares y no escolares de educación inicial; y esto puede asociarse a factores tales como: la finalidad y función asignada a cada institución y/o segmento de instituciones; el sector en el que se genera la propuesta educativa particular (desarrollo social, cultura, salud, educación); el origen de la institución (creada por las familias/ OSC/ Estado); el tipo de propuesta o formato, sea este escolar –o no–, formal o no formal.

Asimismo, pueden bosquejarse algunas tensiones que atraviesan y se destacan como constantes y prioritarias en la diversidad de propuestas para la Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- Tensión entre la función educativa y la función de cuidado, en los diferentes formatos escolares y no escolares en las ofertas educativas de la Ciudad de Buenos Aires. Así, los establecimientos de Nivel Inicial y las escuelas hospitalarias y domiciliarias priorizan la acción educativa sin desatender la función de cuidado; en el caso de los OSE y otros Sistemas se da prioridad a la función de cuidado aunque incluyen la función educativa.
- Tensión entre la función socializadora y la función educativa de la educación de la primera infancia. En este sentido y en consonancia con lo expresado en la dimensión contexto y relación con la comunidad se destaca la importancia otorgada a la participación de las familias y al trabajo conjunto de Educación Inicial en los diferentes formatos, sean escolares y no escolares.
- Tensión entre el marco del Diseño Curricular y las prácticas educativas vigentes en cada formato escolar o no escolar. El DC otorga la 'legitimidad educativa' a las instituciones y se constituye en un marco de referencia de la política educativa que debe dialogar con otros lineamientos y con las prácticas educativas de cada contexto específico.
- Los distintos tipos de establecimientos prevén en sus formatos escolares una participación del adulto-enseñante activa y en tensión con las necesidades del niño.
- Tensión entre las necesidades y perspectivas de las familias respecto de la crianza y el cuidado y las funciones educativas de la escuela.
- Tensión entre 'controlar' y co-construir un acompañamiento pedagógico -supervisión- que oriente la tarea educativa en la dirección de las políticas educativas planteadas.
- La tendencia a la inclusión de amplios sectores de la población infantil, universalizando el acceso al nivel y diseñando formatos propuestas que procuran ajustarse a las demandas específicas; generando disparidad y dispersión de la oferta que además se presenta desarticulada. Actualmente, la Educación Inicial es valorada y buscado por los distintos sectores.

6. Conclusiones y reflexiones finales

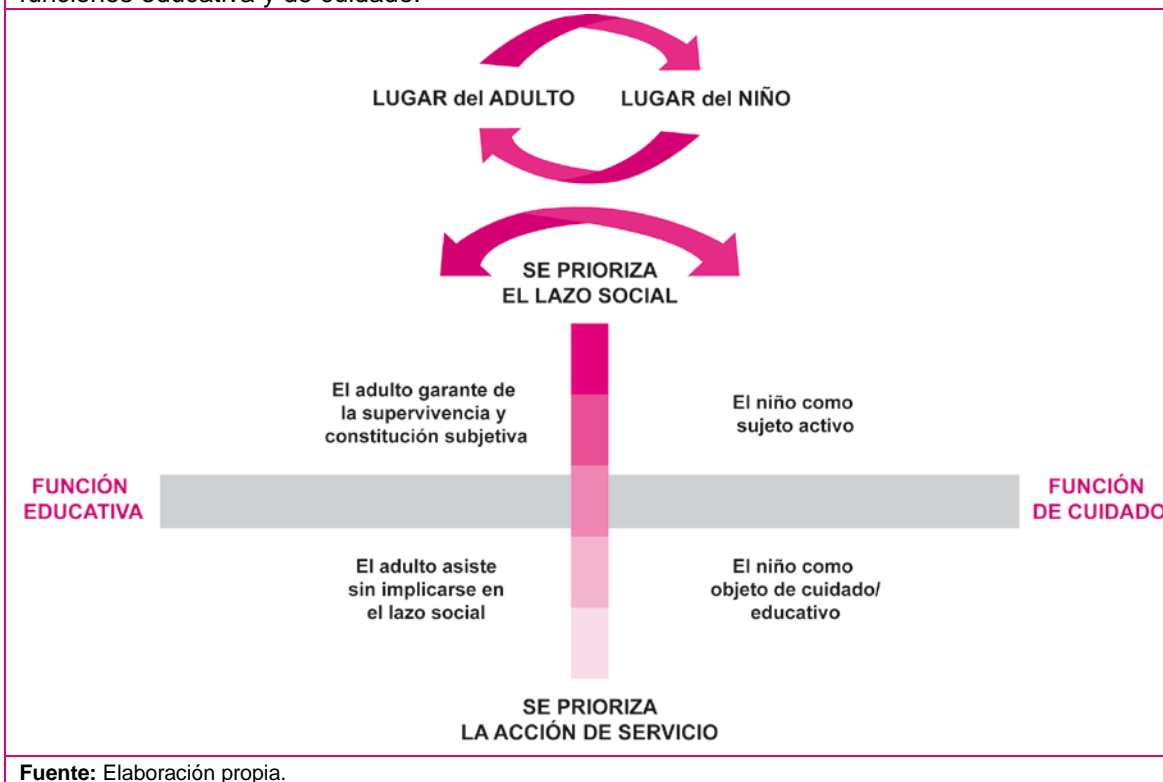
Caracterizar y sistematizar, cuantitativa y cualitativamente, la oferta de establecimientos de Educación Inicial en la CABA 2011-2012 requirió, en principio, la profundización de algunos conceptos centrales para poder avanzar en el análisis. Las concepciones de sujeto, niño o adulto, la relación entre ambos en el marco de la acción educativa y, su vinculación con las funciones de educación y cuidado; requerían de un posicionamiento que permitiese abordar y avanzar en el estudio.

Se conciben niñeces e infancias. En este sentido, a partir del encuadre conceptual se concluye que el concepto de niñez indica un sujeto concreto, que se inscribe en lo biológico y que hace referencia al periodo temprano de la vida de los individuos; y que, en cambio, el concepto de infancia se inscribe en el discurso social y busca dar cuenta de una forma de ubicar a la niñez en el mismo. Por lo tanto, las representaciones sociales de 'infancia' van configurando la noción de 'niñez' de un tiempo y lugar determinado; dando lugar, así, a una concepción plural de la infancia y, por ende, una concepción plural de niños. Entonces, bajo esta concepción, se habla de infancias y niñeces.

Esta mirada dirigida a la consideración de la heterogeneidad de las infancias busca contribuir a la problematización para favorecer el abordaje particular de las situaciones educativas en la Educación Inicial, considerando así, su complejidad, riqueza y debilidades.

La experiencia educativa requiere del lugar del adulto/docente. En la selección de perspectivas desarrolladas acerca de las concepciones de sujeto de la Educación Inicial, el niño y las funciones educativas y de cuidado, se considera que en la primera infancia no hay experiencia educativa que prescindiera del lugar del adulto, del lugar del docente, en tanto portador de la acción de cuidado y de la acción educativa; recuperando a su vez, el lugar activo del niño en el mundo de la cultura.

Imagen 4: El lugar del adulto y del niño en la experiencia educativa, y su relación con las funciones educativa y de cuidado.



Fuente: Elaboración propia.

La educación de la primera infancia es posible y es un derecho. Las discusiones conceptuales en torno de si es posible educar a un niño de 45 días a 5 años de edad parecen estar saldadas. En los últimos cincuenta años se instala, socialmente, la escolarización de la primera infancia en la CABA; es buscada, aceptada, valorada, forma parte del ideario familiar, acompañada por las condiciones sociales y laborales de las madres que trabajan.

La Educación Inicial tiene identidad y autonomía. Se construye así, la identidad y autonomía de la Educación Inicial; en el Nivel Inicial se “enseña”, sobre todo saberes específicos que contribuyen a la configuración del niño, dejando atrás la concepción que piensa a este Nivel como una preparación ‘pre-escolar’, que gira en torno de la escuela primaria –con saberes vinculados a la lectoescritura y primeras nociones de cálculo como eje–.

El cuidado es inherente a la educación de la primera infancia. La función educativa ejercida por el gobierno de la Ciudad fue “ganando” en legitimidad política, disciplinar e institucional; propiciando el fortalecimiento y la creación de ofertas educativas diversas. Esta función educativa no se desarrolla de forma opuesta o desarticulada con la función de cuidado pues, el cuidado es concebido como una acción inherente a la educación de los niños en la primera infancia.

La oferta de Educación Inicial en la CABA es heterogénea. La oferta actual de establecimientos destinados a la educación y al cuidado de la

Primera Infancia en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es heterogénea, debido al crecimiento espontáneo como resultado de la respuesta del Estado y la Sociedad Civil a la diversidad de la demanda.

La heterogeneidad se analiza según distintos aspectos. Caracterizar esa oferta en la Ciudad, según los distintos tipos de establecimientos relevados, permite sistematizar esa heterogeneidad, develando una complejidad que refiere a diversos aspectos: los marcos conceptuales; las perspectivas y filosofías de la educación; la finalidad y función asignada a cada tipo de establecimiento; la apropiación de un currículum prescripto; la relación entre las prácticas educativas desarrolladas y el contrato fundacional de la institución (creada por las familias, OSC, Estado); los dispositivos organizativos; el tipo de formato –sea escolar o no– según se definan los tiempos, espacios, actividades a realizar con los niños, adultos responsables; el perfil del personal a cargo de los niños y de la institución; la propuesta de supervisión en sus dimensiones: política, pedagógica, institucional y territorial; la evaluación de aprendizajes; la relación con el contexto –familias, organismos–; la articulación intersectorial; la infraestructura y equipamiento dispuestos para la tarea; y el tipo de financiamiento.

La heterogeneidad incluye algunas continuidades. Es importante señalar algunas continuidades observadas en todos los casos abordados por el presente estudio pues, del análisis surgen dos elementos recurrentes: la relevancia del Diseño Curricular para la Educación Inicial y la intervención de la Dirección de Educación Inicial como aspectos significantes para configurar las prácticas educativas de Educación Inicial –en el sentido buscado por el Ministerio de Educación de la CABA–. Y la concepción del sujeto de la Educación Inicial como un sujeto activo: sujeto de derecho y de aprendizaje; distinguiendo, asimismo el lugar del adulto enseñante como prioritario, con saberes expertos e incluidos en un sistema.

El análisis de la heterogeneidad a partir de la definición de tensiones. Para profundizar en la complejidad del objeto de estudio se proponen algunas tensiones, en tanto construcciones conceptuales que permiten avanzar en un modelo analítico para observar las diferencias y matices de la oferta de establecimientos de Educación Inicial en la Ciudad, considerando los distintos aspectos de estudio.

- ***Tensión entre la función educativa y la función de cuidado,*** considerando los diferentes formatos escolares y no escolares relevados en las ofertas educativas.

A modo de ejemplo de aplicación de estos conceptos, en los tipos de establecimientos relevados que ubican el sentido buscado de la institución (la finalidad de los procesos educativos en esta etapa de formación inicial –explicitando la relación entre cuidado, educación y asistencia–, el lugar del adulto y del niño) podría decirse, que en las

instituciones dependientes de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica de ME de la Dirección de Educación Inicial se “tensiona” hacia la función educativa. Sin embargo, en algunos tipos de establecimiento que dependen de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad muestran en su dispositivo inclinación hacia la función de cuidado, aunque también en diálogo con la función educativa.

En el caso del Ministerio de Salud y la Subsecretaria de Promoción Social del Ministerio de Desarrollo Social la prioridad es la función de cuidado.

- ***Tensión entre las necesidades del niño y la participación activa del adulto-enseñante***, previstos por los formatos escolares de los distintos tipos de establecimientos.

Si bien a partir de lo expresado por los referentes se observa que los adultos-enseñantes toman en consideración para su práctica las necesidades del niño, y lo conciben como un sujeto activo; se encuentran diferencias en la identificación, caracterización, y atención de esas necesidades (alimentación, educativas, higiene, condiciones de seguridad, etc.), que pueden estar vinculadas con: el perfil del adulto-enseñante, la función otorgada a la institución por el adulto-enseñante, requerida por la comunidad de padres.

- ***Tensión entre el marco del Diseño Curricular (DC) y las prácticas educativas vigentes***, en cada formato escolar o no escolar.

A partir de lo expresado por los distintos referentes, en todos los establecimientos se observa que el DC otorga la ‘legitimidad educativa’ a las instituciones, y se constituye en un marco de referencia de la política educativa que dialoga con otros lineamientos y con las prácticas educativas de cada contexto específico. Pero, para profundizar esta tensión es importante avanzar en la descripción de prácticas educativas de cada tipo de institución de Educación Inicial. Si bien, en este estudio no se han relevado las prácticas, los referentes describen niveles de apropiación del DC heterogéneos.

- ***Tensión entre ‘controlar’ y co-construir un acompañamiento, evaluación y seguimiento pedagógico – supervisión–***, que oriente la tarea educativa en la dirección de las políticas educativas planteadas. Esta tensión refiere a la función de la supervisión dispuesta por el lineamiento político y normativo. En un grupo de establecimientos, de la voz de los referentes no surge una descripción de una propuesta de supervisión en todas sus dimensiones, circunscriben el relato a aspectos referidos a infraestructura, condiciones de seguridad e higiene; mientras que en otros casos, la formalización de la propuesta incluye las dimensiones mencionadas.

- ***Tensión entre las necesidades y perspectivas de las familias,*** respecto de la crianza y el cuidado y las funciones educativas que espera de la escuela como institución.

A partir de lo expresado por los distintos entrevistados, si bien las familias esperan que sus hijos sean ‘educados y cuidados’ en todos los tipos de establecimiento; los referentes de los tipos de establecimiento que brindan acciones educativas que se encuentran formalizadas como fuera de Nivel, expresan que en las familias de su comunidad se prioriza la necesidad de cuidado en relación con los niños.

- ***Tensión entre estrategias que se desarrollan con la inclusión de las familias y estrategias de participación que integran a las familias.***

En este sentido se destaca la importancia otorgada a la participación de las familias y al trabajo conjunto de Educación Inicial en los diferentes formatos, sean escolares o no. Pero, en el caso de los tipos de establecimiento que se encuentran fuera de Nivel, los referentes describen la participación de las familias de manera inclusiva, pues la participación forma parte de la dinámica y del sentido de las prácticas cotidianas.

- ***Tensión entre la articulación con programas y proyectos que prioriza el sentido intersectorial, y la articulación con programas y proyectos que prioriza solo aquello que presenta sentido pedagógico.***

Si bien en todos los casos se refiere el trabajo con otros sectores, las diferencias se encuentran en el distinto nivel de concepción de las disciplinas a desarrollar en sus acciones. Mientras que un grupo de establecimientos trabaja más sinérgicamente, bajo distinto nivel de formalidad, con otros sectores y OSC sobre temáticas integrales (establecimientos OSE y del Ministerio de Desarrollo Social); otro grupo (establecimientos de Nivel Inicial), planifica con pertinencia pedagógica el trabajo articulado focalizando en temáticas pedagógicas, en general la participación de otros sectores se desarrolla pero desarticuladamente de la acción educativa del establecimiento (ejemplo. charlas de las Áreas Pedagógicas del Efector de Salud, Saludo Escolar, etc.)

- ***Tensión entre infraestructura y equipamiento educativo con un espacio único acorde a la educación infantil y, un multiespacio que incorpora diversas funciones.***

No todos los tipos de establecimiento cuentan con espacios propios para el desarrollo de sus actividades específicas. En algunos casos, aquellos creados a través de acuerdos de cogestión con OSC los espacios son salas de usos múltiples (SUM) o multiespacios con equipamiento que se adapta según su uso en cada caso, es decir, que no es un mobiliario pensado con exclusividad pedagógica. En el

caso de los espacios formales de Nivel, tanto el espacio como el equipamiento, son pensados con función pedagógica.

Todos los referentes expresaron tener acciones de supervisión/inspección de infraestructura, seguridad e higiene.

▪ ***Tensión entre tipos de establecimiento que se encuentran dentro del Sistema Educativo y otros tipos de establecimiento que se encuentran por fuera de él***, desde la definición estadística (tensión formal).

Asimismo dentro del sistema educativo ‘conviven’ establecimientos que se encuentran dentro del Nivel Inicial y por tanto con formato escolar con otras ofertas educativas que están por fuera del Nivel. Solo los niños que completan su escolaridad dentro de los establecimientos denominados de Nivel, son los que según la normativa, están en condiciones de promover al Nivel siguiente (Nivel Primario). Pero los referentes expresan que, al no existir dispositivo formal de acreditación de Nivel Inicial como requerimiento para la inscripción en el Nivel Primario (certificado de finalización de Nivel o Educación Inicial), el cumplimiento de la normativa –obligatoriedad de la sala de 5 años–, queda librado a las familias.

Al analizar los distintos tipos de establecimientos –caracterizados a partir de las voces de los referentes–, según las distintas tensiones arriba presentadas, pueden describirse tres grupos:

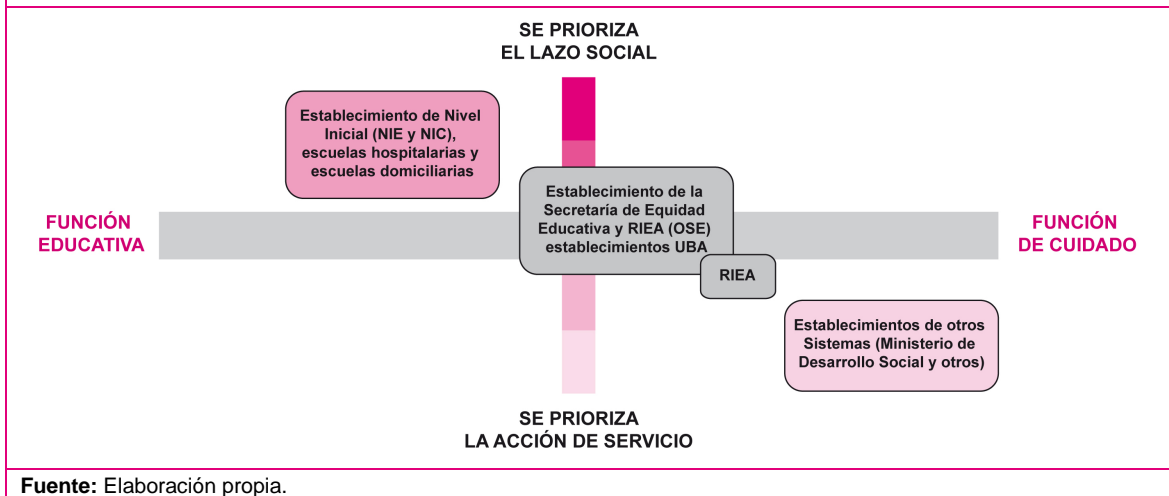
- Un primer grupo, pensado focalizadamente para desarrollar la función educativa desde las dimensiones de gestión, pedagógica e infraestructura y equipamiento; con estrategias de participación que integran a las familias a través de actividades planificadas para ello; con facilitación del trabajo con otros sectores; y, alto nivel de formalidad (Sistema Educativo de Nivel).

- Un segundo grupo: presenta diferentes niveles de atención y planificación en la dimensión pedagógica (función educativa) y diferentes niveles de atención de aspectos vinculados al cuidado; caracterizada por una significativa diversidad de formatos escolares; donde la relación con la comunidad evidencia distintas modalidades y enfoques de participación de las familias; y con infraestructura y equipamiento con distinta adecuación a la propuesta escolar.

Se considera de interés profundizar el análisis de este grupo en la práctica, con el fin de analizar la viabilidad técnica y política para avanzar en una propuesta de formalización e inclusión en el Nivel.

- Un tercer grupo: se prioriza la función de cuidado con menor formalización y planificación de aquello relacionado a la dimensión pedagógica (función educativa); con bajo nivel de formalidad (fuera del Sistema Educativo).

Imagen 5: Tipos de establecimiento educativos agrupados por su relación con el Sistema Educativo; el lugar del adulto y del niño en la experiencia educativa en relación con la función que institucionalmente se prioriza.



Observar la sistematización de la oferta relevada posibilita, por un lado, caracterizar la función de los establecimientos dedicados a la educación de la primera infancia en la CABA, desde el modelo analítico propuesto. Por el otro, profundizar el debate sobre las nociones de educación y cuidado, motivando la planificación de un trabajo sinérgico entre diferentes actores sociales con responsabilidad política; que enriquezca más que soslaye la actividad de un sector sobre otro.

7. Propuestas

En función de las conclusiones del presente estudio y considerando la oportunidad de encontrarse –según las proyecciones presentadas en el presente trabajo– dentro de un bono demográfico respecto de la población de estudio, es que se realizan las siguientes propuestas de acción:

1. Articulación de estrategias/acciones que favorezcan la incorporación progresiva de los establecimientos que se encuentran fuera del Nivel Inicial, a partir de los correspondientes estudios de viabilidad técnica y política. Existen antecedentes de establecimientos que dependían del Gobierno Nacional y de establecimientos dependientes del Ministerio de Salud y de asociaciones civiles que se incorporaron al Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad, a través de dispositivos legales específicos. Esta incorporación debería atender contextualmente, a la integralidad de la propuesta sin desatender la función educativa.

Sin dudas es un desafío avanzar en la integralidad tal como lo propone la Convención de los Derechos del Niño y del Adolescente, ello implica diseñar el modo de trasponerla en la acción: creando las condiciones para que se desarrolle, por un lado y, por el otro, recuperando las prácticas preexistentes que venían desarrollándose en el mismo sentido.

La incorporación de los establecimientos al Sistema Educativo permitiría obtener información estadística completa respecto de la situación educativa de la población que asiste a este Nivel educativo.

2. Promoción de instancias de diálogo que avancen sobre las concepciones de Educación Inicial–Nivel Inicial, como forma de arribar a acuerdos técnicos (conceptuales, estadísticos) que colaboren en la definición y el análisis de la oferta de Educación Inicial en la CABA y con otras jurisdicciones.

3. Diseño de una propuesta, de comunicación horizontal e intercambio entre los distintos tipos de establecimiento y con otras dependencias (ej. CePA), que tienda a favorecer la articulación ente ellos.

4. Realización de un estudio que permita observar el uso del Diseño Curricular para la Educación Inicial en la práctica institucional, analizando los distintos formatos escolares –diferencias, similitudes, fortalezas y debilidades– de Educación Inicial, a través de la historia en la CABA; y focalizar en el tipo uso del Diseño Curricular en la práctica docente.

Bibliografía y trabajos consultados

Albergucci, M. L. (2006). Educación Inicial. Análisis cuantitativo del nivel. Dirección Nacional de gestión curricular y formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina.

Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.

Batiuk, V., Itzcovich, G. y D'Alessandre, M.V. (2010) Tendencias recientes del nivel inicial: un análisis estadístico de la situación Argentina. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef Argentina.

Bosch, L. Menegazzo, L.F. de, Galli, A. (1969) El jardín de infantes hoy. Bases teóricas y elementos prácticos. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Bosch, L.P. de, Cañeque, H.R. de, Duprat, H.A.S.M. de, Galperin, S., Glanzer, M., Menegazzo, L.F. de, Pulpeiro, S. (1981). Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas. Buenos Aires: Paidós.

Caldo M., Graziano, N., Martinchuk, E. y M. Ramos, M. (2012). La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras. En: Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, núm. 135, 2012.IISUE-UNAM.
<http://ojs.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/29173>

Carli, S. (1996). Historia de la infancia: una mirada de la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. En: Cucuzza, H. (comp.) Puiggrós, A., Weinberg, G., Barrancos, D., Braslavsky, C., Dussel, I., Narodowski, M., Pineau, P. y Marengo, R.. Historia de la Educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Carli, S. (2005). *Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina*. Documento de trabajo n° 15. Conferencia pronunciada en noviembre de 2002 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman Marzo de 2005 SERIE "Documento de trabajo" escuela de educación

Carli, S. (2009). Conferencia: La cuestión de la infancia en América Latina: tiempo pasado, tiempo presente. Los dilemas de la educación contemporánea. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coloquio Infancia. Disponible en: www.primerainfencialac.org .Noviembre 2012.

Coll Delgado A. C.; Müller I., F. (2005) Sociología de la infancia: investigación con niños. Educação & Sociedade, vol. 26, n° 91, Campinas, mayo, p.p. 351-360. Traducción a cargo de Leandro Stagno

Novedades Educativas. Año 4. N° 33 (2001). Escuelas infantiles de Reggio Emilia. Historia, filosofía y un proyecto de trabajo. 0 a 5. La educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas.

Corominas, J. (1994). Diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Ed. Gredos.

Dirié, C. (coord.) (2010). Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización. *Boletín: Temas de educación*. Año 5. Número 8. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Dirección de estadísticas y Censos del Ministerio de Hacienda. Encuesta Anual de Hogares 2010. Principales indicadores educativos de la población residente en la Ciudad de Bs As. Febrero de 2012. Informe de resultados 491.

Faur, E. (2009). *“Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires. El rol de las instituciones públicas y privadas. 2005-2008”*. Tesis de Doctorado, FLACSO–Argentina.

García Botero, G. E. y Gallego Betancur, T. (2011). *Una concepción abierta e interdisciplinaria de la infancia*. En: [\(http://Rev.latinoam.cienc.soc.niñez_juv_9\(2\)\)](http://Rev.latinoam.cienc.soc.niñez_juv_9(2)) (Separata 2): 17-25 <http://revistaumanizales.cinde.org.co>

Guzmán, R. J., Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. En: *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez_juv* 8(2): 861 - 872, 2010 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/773/77315155007.pdf>

Jáuregui, M (coord.) (2007). El nivel inicial en la última década: desafíos para la universalización. *Boletín: Temas de educación*. Año 2 .Número 2. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufmann, V. (coord.) (2004). *Otra forma de ser maestros: una experiencia de inclusión de docentes en jardines infantiles comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del GCBA.

Laurent, E. (2007). *Cómo criar a los niños*. Entrevista. En: Diario La Nación <http://www.lanacion.com.ar/912774-como-criar-a-los-ninos>

Luzuriaga, L. (1968). *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Losada

Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. (pp.175-180). 14a edición. Buenos Aires: Losada

Malajovich, A; Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat. *Temas de Educación inicial. Biografías maestras / coordinado por Silvia Laffranconi*. –1a ed.– Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. Disponible en:

http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97072/6_Biograf%C3%ADa_Maestras.pdf?sequence=1

Miller, J.A. (1992) *Conferencia de apertura de las II Jornadas Nacionales: Desarrollo y estructura en la dirección de la cura*. Buenos Aires: Atuel

Mira López L. y Homar de Aller, A.M. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel

Moreau, L. y Windler, R.(2010). *Sujetos de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular* .Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFD.

Pineau, P. Fernández, M. (2010). 'Notas para una historia de la infancia argentina'. En curso de posgrado virtual *Educación inicial y Primera Infancia*. Cohorte 4. Campus virtual de FLACSO Argentina. <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=...>

Pinasco, S.M. (2009). *La gestión institucional de los Jardines Maternales y las escuelas infantiles*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.

Ponce, R. (2006). Los debates de la Educación inicial en la Argentina, persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En: Malajovich, A. (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sarlé, P.M. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Ponencia presentada en la Asociacao Nacional de PosGraduacao e Pesquisa em Educacao (Anped). 23 Reuniao Anual. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Secretaria de Educación. Subsecretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación. Gobierno de la CABA. (2005) *Nivel Inicial Común. Diagnóstico de situación*.

Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Laboratorio de Estadística – Red Federal de Información Educativa. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Argentina– (sin fecha)

Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFD.

Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia: un proceso que aun continúa. En: Finocchio, S., Romero, N. (comp.). *Saberes y prácticas escolares* (pp.41-61). Rosario: FLACSO. Homo Sapiens Ediciones.

Terigi, F., Perazza, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2:3. Retrieved from <http://www.equiped.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf> on [Noviembre], [23], [2012]

Torres, R.M.(2008). Los desafíos de la educación infantil. Entrevista con Rosa María Torres, Instituto Fronesis. *Espacio para la infancia. La educación infantil: el desafío de la calidad*. Julio 2008. N°29 (pp. 14-21). Fundación Bernard Van Leer.

Tuñón, I. (2012). Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la argentina urbana. Boletín 1. Edición *Barómetro de la Deuda Social de la infancia. Observatorio de la Deuda Social Argentina*. Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina.

Vasta, L y Gispert, L. (2009) En artículo: “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”. Por E. Eccleston. *Temas de Educación Infantil*. Año 5. Número 12. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DFD. Ministerio de Educación. GCBA

Windler, R. (2001) *El sujeto de la educación inicial 1 y 2. Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel inicial*. Serie Formación docente. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. Dirección general de Planeamiento. Dirección de Currícula.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Secretaría de Educación – Dirección de Área de Educación Inicial (1997) – Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación (PRISE), Documento del Proyecto Ejecutivo por Meta.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Secretaría de Educación (1997). Acciones Educativas de la Secretaría de Educación N°1.

Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2011), Derecho a la Educación y Derecho al Cuidado: políticas Públicas para la Primera Infancia en la Ciudad de Buenos Aires, Documento de trabajo N°12.

Centro de Implementación de Políticas Pública (CIPPEC) (2012), Cuidado Infantil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ¿la disyuntiva entre pañales y pedagogías?, Documento de trabajo N°93.

Normativa

United Nation. (1990). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, disponible en http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_file_file/convencion_sobre_derechos_nino.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. España: Autor.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26075. Promulgada en 2005.

GCABA. Constitución de la Ciudad de Buenos Aires.

Reglamento Escolar. Resolución N° 4776. Sanción: 28 de diciembre de 2006. Publicación: 12 de enero de 2007.

Circular N°58 15/8/ 1983. Prórroga organización funcional jardines de infantes nucleados. S.E.D. Municipalidad de la Ciudad de Bs As

Decreto N°3182. Boletín Municipal de la Ciudad de Buenos Aires N° 16802. De fecha: 8/6/1982.

Decreto N°1147. Boletín Municipal de la Ciudad de Buenos Aires N°17756. De fecha: 4/4/1986. Pág. 69044

Ley N°1420, “Educación Común”, 1884

Ley N°5096, “Instaurando la educación preescolar gratuita y obligatoria y creando los Jardines de Infantes en la Provincia de Buenos Aires”, La Plata., 1946

Ley N°20582, “Creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales”, Buenos Aires, 1973

Ley Federal de Educación N°24195, Buenos Aires ,1993

Ley de Educación Nacional N°26206, Buenos Aires, 2006 (Promulgada en 2007)

Diseño Curricular para el nivel preescolar, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1982.

Documento: Conclusiones de los seminarios permanentes (agosto–diciembre– 1979) Dirección de Educación preescolar de la MCBA.

Marco general del Diseño Curricular para la Educación Inicial Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2000.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza, 2009.

*Diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial (Resolución N°6626/MEGC 2009). Disponible en:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdocente.php?menu_id=20709*

Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (pp.10-12)

Anexo

Cuadro: Cantidad de unidades educativas por Comuna, según tipo de establecimiento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Año 2011.

Comuna	Cantidad de unidades educativas o de servicio																				
	JIN	JIC	JII	JM	EI	EH	ED	EEE	CENTE	ENS	ISFD	GP'A	RIEA	CJCH	Ppl	CINF	CeDI	CAF	JB	CEPI	IVA
1	8	2	5	2	2	-	-	-	-	1	-	31	24		3	-	2	1	2	6	1
2	3	1	1	2	-	1	-	-	-	1	-	29	16		-	-	-	-	-	-	-
3	14	1	1	-	1	-	-	-	-	2	-	28	15		2	-	1	-	2	5	-
4	19	5	6	1	8	2	-	-	1	2	-	27	13		5	2	6	2	4	4	-
5	12	1	3	1	1	-	-	-	-	1	-	26	23		-	-	-	-	2	1	-
6	12	3	1	1	-	-	-	-	-	1	-	25	31		-	-	1	-	1	-	-
7	15	5	4	1	2	-	-	-	-	-	-	34	23		5	1	1	2	-	4	1
8	9	7	8	1	7	-	-	-	-	-	-	18	4		9	3	2	2	4	9	-
9	32	1	2	-	1	-	-	-	-	-	-	24	10		-	-	-	-	1	6	1
10	28	6	1	1	1	-	-	3	-	-	-	25	12		1	-	1	-	-	2	-
11	30	2	1	-	-	-	2	2	-	-	1	34	17		-	-	-	-	-	-	-
12	24	4	3	-	2	-	-	-	-	-	-	39	19		1	-	2	-	-	-	-
13	13	3	2	1	-	-	-	-	-	1	-	59	17		-	-	-	-	-	2	-
14	10	3	4	2	-	-	1	1	1	2	1	44	19		-	-	-	-	-	-	-
15	21	1	4	1	1	-	-	1	-	-	-	28	17		-	-	3	-	-	1	-
Total	250	45	46	14	26	3	3	7	2	11	2	472	260	38	30	6	19	7	16	40	2

Fuente: Elaboración propia.

Club de Jóvenes y Chicos (CJCH)

Tipo de servicio: otros servicios educativos (OSE).

Dependencia funcional: Gerencia Operativa de Inclusión Educativa.

Población destinataria: niños de 6 años a 12 años de edad.

Tipo de Jornada: sábados con horarios flexibles.

Tipo de espacio físico: desde el nivel central de gestión se los denomina 'espacios'. Las sedes son establecimientos educativos, polideportivos, etc. pudiendo alternar el uso de los espacios.

Caracterización de la modalidad de gestión: cada Club posee un coordinador de la propuesta y docentes a cargo del grupo. Las actividades son de extensión educativa, complementarias a la escolaridad de los alumnos: culturales, artísticas, lúdicas y deportivas, de acción comunitaria y de emprendimientos escolares, de educación ambiental, de capacitación en nuevas tecnologías, con participación activa de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes. En algunas situaciones las mismas se realizan en acuerdo con organizaciones de la comunidad. Todas las actividades son gratuitas incluyendo el servicio de comedor/ vianda.

Oferta de establecimientos: 38 unidades de servicio²⁶.

Matrícula (RA2011): 11 niños de 5 años (dentro de una población total de 5389 niños y jóvenes).

²⁶ Concepto que se conforma a partir de cruce entre CUE, anexo y nivel o tipo de servicio.