



TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

4

Modelos organizacionales en la educación inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Modelos organizacionales en la educación inicial



PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Lic. Marta Muchiutti

Argentina.Ministerio de Educación de la Nación

Modelos organizacionales en la educación inicial / coordinado por Silvia Laffranconi. -
1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
64 p. : 22x17 cm. - (Temas de Educación Inicial / Silvia Laffranconi; 4)

ISBN 978-950-00-0893-8

1. Formación Docente. 2. Educación Inicial. I. Laffranconi, Silvia, coord. II. Título.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 29/09/2011

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

COORDINADORA AUTORAL	Silvia Laffranconi
AUTORAS	Analía Quiroz y Claudia Pieri

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	Gustavo Bombini
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES	Gonzalo Blanco
EDICIÓN	Cecilia Pino
DISEÑO	Marta Icely
DIAGRAMACIÓN	Mariana Jauregui
DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA	María Celeste Iglesias

Palabras del ministro

La política educativa hoy forma parte de un proyecto de país que ha reconquistado el papel del Estado como garante de derechos para todos. Un Estado educador que, con sus acciones, tiene como prioridad trabajar para una educación más justa, con equidad en la distribución de los bienes materiales y culturales que es capaz de producir el conjunto de la sociedad.

El Ministerio de Educación de la Nación reconoce en la primera infancia un momento irrepetible en la historia personal de los chicos y cree necesario generar oportunidades de acceso a espacios de aprendizaje para el desarrollo integral. La inclusión educativa y una educación de calidad se logran posibilitando las condiciones necesarias para que se eduquen dentro de un ambiente alfabetizador, a través de educadores que garanticen la obligatoriedad del ingreso al sistema a los cinco años, la universalización de la sala de cuatro años y el incremento de la matrícula de tres años. Todos estos objetivos se enmarcan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, que resguardan los derechos de la primera infancia y promueven el fortalecimiento, la jerarquización y la identidad del nivel educativo.

En este sentido, la serie “Temas de Educación Inicial” se suma a las múltiples acciones de desarrollo profesional, asistencia técnica, distribución de bibliotecas y ludotecas escolares, entre otras, que lleva adelante este Ministerio para hacer efectiva la premisa de la educación como un bien público y como

un derecho personal y social garantizado por el Estado, que permite la realización de las personas y el desarrollo democrático de nuestra comunidad.

Esperamos que este material de consulta y referencia sea una oportunidad para continuar afianzando y alentando la gran tarea que todos los días llevan adelante nuestras maestras y maestros argentinos.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

El Plan de Educación Obligatoria concibe que mejorar la calidad implica *colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora.*

Es por ello que la Dirección de Nivel Inicial, perteneciente a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, viene desarrollando un trabajo sostenido de manera federal que hace efectiva una educación de calidad para todos los niños y niñas de nuestro país, reconociendo, así, sus derechos personales y sociales.

Las acciones desarrolladas en las distintas jurisdicciones del país a lo largo de nuestra gestión han fortalecido la identidad del Nivel, jerarquizando las prácticas de enseñanza y las trayectorias escolares en la educación inicial. Este recorrido de trabajo se vio plasmado en la realización de asistencias a equipos técnicos y supervisores de las direcciones de Nivel Inicial; de capacitaciones a directivos y docentes; de la distribución de bibliotecas y *ludotecas escolares* para todos; la implementación de dispositivos virtuales a distancia, abiertos y gratuitos, para un universo de ochenta mil maestras y maestros de la educación inicial; y la actualización de los debates. Todas estas acciones propiciaron discusiones desde nuevas perspectivas acerca de tradiciones y recorridos en la educación inicial.

Consideramos que los temas desarrollados en cada uno de los cuadernillos de la Serie “Temas de Educación Inicial”, que hoy compartimos con todos los docentes del país, servirán de apoyo a las acciones que se vienen desa-

rollando en cada una de las provincias. La distribución de las bibliotecas y las *ludotecas escolares* para el Nivel Inicial ha sido pensada para fortalecer las propuestas pedagógicas y las prácticas de enseñanza, objetivo que nos ha comprometido a efectuar distintas estrategias de acompañamiento que otorgaron sentido a dicha distribución.

Proponemos que este material que hoy les presentamos sea de lectura compartida en cada uno de los niveles de concreción curricular para el logro de los objetivos propuestos. De esta manera, buscamos contribuir a que nuestros niños y niñas se inicien en el camino de una trayectoria escolar que respete sus derechos, interprete sus necesidades y los ayude en la construcción de ciudadanía.

Ser educador en el Nivel Inicial requiere de una formación rigurosa y continua. Esperamos que el material ayude a fortalecer la formación docente como una prioridad educativa. A través de esta serie ponemos a disposición algunas herramientas de trabajo que permiten sostener una actitud enseñante, con sensibilidad y ternura. Invitamos a todos y todas a compartirlos. Los niños se lo merecen.

Lic. Marta Muchiutti
Directora de Educación Inicial

Índice

A modo de inicio	11
Propósito del documento	13
Marco de las políticas educativas destinadas a la educación inicial	15
Formatos institucionales a lo largo del desarrollo del jardín de infantes	19
Las formas institucionales presentes en las leyes educativas	21
Modelos organizacionales en la educación	25
Aspectos estructurantes de un modelo organizacional escolar.	
Claves para la reinterpretación	30
El desarrollo organizacional y la organización escolar	36
Diferentes presencias de modelos organizacionales en educación	39
La intersectorialidad en los modelos organizacionales educativos	42
La educación inicial: obligatoriedad, ampliación y expansión	44
Los modelos organizacionales: elementos que fortalecen la trayectoria escolar	47
Oportunidad de rediseño	49
Confluencia entre la estructura y la cultura	54
El ambiente como parte del proyecto pedagógico	55
En agenda abierta	59
Bibliografía	61



A modo de inicio

Recientemente, nuestro país celebró el Bicentenario. Comenzamos a transitar otra etapa: el tricentenario. Las instancias pasadas nos permitirán analizar lo realizado anteriormente, reflexionar sobre el presente y proyectar acciones futuras.

La justicia social, premisa fundamental en nuestro proyecto de *Educación Inicial para todos*, nos marca inclusión y cobertura con calidad valorando las culturas propias de cada región.

La educación inicial comprende una experiencia única e irrepetible. Será importante, entonces, abogar por el fortalecimiento del paradigma que sostiene la concepción del niño como sujeto de derecho.

La tarea del docente en sala adquiere una noble importancia si la observamos desde la perspectiva de que en sus alumnos y alumnas se constituyen las futuras generaciones. Se destaca, entonces, el lugar del desarrollo profesional docente como una de las herramientas clave para ofrecer una educación de calidad.

Los espacios que brindan educación inicial se constituyen en un ámbito altamente especializado por atender a los niños más pequeños porque estos ofrecen la posibilidad de vivir experiencias irrepetibles y decisorias respecto a los logros de los futuros aprendizajes de los chicos y al enriquecimiento simbólico, aspectos que impactan en la trayectoria escolar y en la vida personal y social de los niños y niñas. Afirmamos que las propuestas en torno a la literatura infantil, a la iniciación en ciencias, al juego, a las posibilidades expresivas,

a las producciones plásticas, musicales, corporales, teatrales, entre otras, son características propias de este nivel y fundamentales en el inicio de las trayectorias escolares.

Las decisiones que el docente tome acerca de la propuesta didáctica y en torno a la organización de los espacios, los tiempos y los agrupamientos de los niños permitirán que las situaciones de enseñanza promuevan los aprendizajes necesarios para cada uno de los chicos.

Distintos marcos normativos,¹ nuevas concepciones de infancia, de familia, los enfoques de género, el niño como sujeto de derecho nos hacen responsables a los adultos del cuidado y de la educación de nuestros niños y niñas. En el ámbito educativo, nos compete mirar al niño en su individualidad, tanto con el respeto por su cultura como por las particularidades de la edad que están transitando.

La Ley de Educación Nacional 26.206/07 vuelve a instalar al Nivel Inicial como el primer tramo del sistema educativo, entendido como una unidad pedagógica que atiende a niños de 0 a 5 años. Desde este enfoque, le da visibilidad, entidad, lo legitima y le otorga un grado de institucionalidad en el sistema.

La educación inicial asume su compromiso en dos sentidos: la responsabilidad de fortalecer la identidad pedagógica y la de profundizar la pertenencia al sistema educativo. El fortalecimiento de la identidad pedagógica incluye la existencia de una coherencia interna y de objetivos específicos que permitirán que la propuesta educativa supere la cobertura de la sala obligatoria. El mayor grado de pertenencia al sistema educativo conlleva la articulación con los otros niveles y modalidades. Se da un juego de equilibrio entre la construcción de identidad como un nivel autónomo e independiente y la pertenencia a un sistema educativo de una escuela que es pública. En los mecanismos de articulación, también le compete fortalecer el trabajo con otros sectores del Estado y de la sociedad civil que se responsabilizan de la niñez.

1 Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061/05.
Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989. Constitución Nacional Argentina, 1994.
Decreto 1602/09 Asignación Universal por Hijo para Protección Social.



Propósito del documento

El presente documento tiene el propósito de reflexionar acerca de los distintos formatos que asumen los espacios educativos destinados a la primera infancia. Tenemos la intención de generar un aporte al campo de estudio de la educación inicial a través de una mirada amplia que abarque la complejidad de nuestro país.

Los modelos organizacionales se presentan como una temática que vincula a las distintas políticas públicas que atienden a la franja de niños y niñas de 0 a 5 años. Si bien este trabajo se circunscribe al ámbito educativo, los límites se vuelven difusos cuando la tarea docente consiste en el cuidado y la educación de los niños más pequeños.

Este documento tiene como objetivo aportar al cumplimiento de las políticas educativas plasmadas en las leyes nacionales que garantizan una educación de calidad para todos los niños y niñas. Por ello, en el material se ponen como eje los desafíos de la educación obligatoria relacionados con el acceso a la escolarización, a las trayectorias escolares de los alumnos y a las condiciones organizacionales y pedagógicas en que estas se inscriben. La organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema también forman parte de estos desafíos.

Desde las políticas educativas nacionales, pensar la expansión de este nivel educativo implica la planificación de la cobertura en todos los años que comprende la educación inicial, inclusive aquellos que no son obligatorios. En consecuencia, la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la responsabilidad institucional, entre otros aspectos, serán fundamentales en el

momento de diseñar las estrategias de gestión de los equipos jurisdiccionales de Educación Inicial junto con el Ministerio de Educación de la Nación.

En la actualidad, las provincias cuentan con modelos organizacionales propios que debemos tener en cuenta en el momento de gestionar. En ellos se resignifican los diseños curriculares, los aspectos referentes a la concepción del sujeto, las dinámicas institucionales, el quehacer educativo, el modo de abordar el conocimiento, el modo de entender la realidad, la diversidad cultural, entre otros aspectos. Por esta razón, buscamos también propiciar que las provincias compartan las dificultades y las alternativas de solución de las problemáticas de atención integral en los primeros años. El conocimiento y la difusión de las experiencias provinciales pueden permitirnos conformar un banco de experiencias que se constituya en un verdadero punto de referencia y consulta para las jurisdicciones nacionales y extranjeras.

La sistematización y la difusión de estas experiencias harán posible determinar las propuestas consideradas convenientes para lograr la universalización del Nivel Inicial.

Pretendemos, también, con este material abrir caminos que permitan generar espacios de investigación acerca de las características organizacionales que enriquecen el aprendizaje de los niños que transitan por la Educación Inicial. Partimos de la convicción de que el trabajo que se realiza en las salas es un trabajo de conocimiento, de aprendizaje.

La tarea consiste en bucear en las propuestas docentes, directivas, de supervisión de las diferentes instituciones escolares y del gobierno acerca del sistema educativo indagando en la variedad de diseños en el campo de los modelos organizacionales y promoviendo la apertura de otros formatos que garanticen la calidad educativa de las instituciones dedicadas a los niños más pequeños.



Marco de las políticas educativas destinadas a la educación inicial

Desde los ámbitos de gestión resulta necesario contar con información organizada desde una estructura permanente que, por un lado, releve los datos sustanciales que den cuenta de la diversidad y la complejidad de la Educación Inicial en el país y que, por el otro lado, posibilite el análisis para la toma de decisiones.

El trabajo articulado de todos los sectores relacionados con la educación será el que proporcionará la información que permitirá conocer los diferentes modelos organizacionales existentes y posibilitará convertir las experiencias exitosas en acciones claras de mejora de la calidad de la enseñanza y de acceso a la educación inicial.

Partiendo de esta lógica, la Dirección de Educación Inicial busca recuperar los modelos organizacionales y pedagógicos que se están llevando a cabo en las jurisdicciones y, al mismo tiempo, promover la apertura de otros modelos posibles que permitan observar la mejora sustancial de las condiciones de aprendizaje de los niños, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y del rol del director y supervisor de Nivel Inicial.

Desde la Dirección de Educación Inicial pensar acerca de los modelos organizacionales que conviven en nuestro nivel educativo implicó la puesta en marcha de distintas instancias de trabajo que atravesaron a los diferentes sectores y actores del gobierno educativo.

Dentro de este marco, durante el año 2009 y 2010 se desarrolló un ciclo de formación para funcionarios provinciales, que se realizó de manera conjunta con la Organización de Estados Iberoamericanos y el Instituto Nacional de Formación Docente. Fue un ciclo de un año y medio de duración, con instancias presenciales y virtuales, que dotó de más y mejores herramientas a quienes tienen la obligación de tomar decisiones rigurosas, complejas y de alta responsabilidad en las jurisdicciones.

En estas jornadas participaron todas las directoras, los responsables y los equipos técnicos de Educación Inicial designados oportunamente por cada jurisdicción. Pretendemos que este esfuerzo de formación pueda tener eco en todo el país y permita establecer acciones concretas que cumplan finalmente con el objetivo estratégico de extender y mejorar la Educación Inicial en ámbitos tanto urbanos como rurales.

Por otra parte, entendemos que para fortalecer las prácticas de enseñanza debemos generar las condiciones materiales y simbólicas básicas para el funcionamiento de los espacios que reciben a nuestros niños y niñas. Con este objetivo, las salas de jardín de infantes fueron dotadas de una biblioteca de literatura infantil y de un equipo de ludotecas escolares. Se prevé, asimismo, la distribución de una selección de libros específicos para el enriquecimiento de la tarea docente.

La dotación de materiales se debe complementar con diversas instancias de acompañamiento de estos equipamientos a través de distintos mecanismos de mediación que permitan el aprovechamiento de estos recursos y la proyección de las posibilidades existentes en función de acompañar y promover propuestas innovadoras en cuanto al uso de los recursos. Así, desde la Dirección de Nivel Inicial se brindaron instancias de asistencia técnica a los equipos técnicos provinciales y de capacitación a los docentes y a los equipos directivos a partir de encuentros presenciales. Se generaron, además, otras líneas de acción que la Cátedra Nacional Abierta de Juego –modalidad virtual– y el Foro para la Educación Inicial: “Políticas de enseñanza y definiciones curriculares”.

Es fundamental que los equipos docentes, directivos y de supervisión completen este esquema de trabajo que comprende la distribución de material y la capacitación y el seguimiento, con el acompañamiento y la revisión de los modelos organizacionales y de los modelos pedagógicos.

Considerando la Educación Inicial como una unidad pedagógica, habrá que seguir fortaleciendo la cobertura de la edad obligatoria y promoviendo la universalización del acceso de los niños de 4 años, ampliando las posibilidades de incorporación a los niños de 0 a 3 años. La variedad de modelos organizacionales resultará una herramienta válida para la concreción de la expansión y la cobertura de las salas, con formatos flexibles, adecuados, necesarios y posibles de acuerdo a cada contexto social y cultural de nuestro país.

Es importante remarcar que más allá del formato organizacional que esté siendo implementado, el próximo que se ponga en funcionamiento deberá cumplir con las mismas condiciones de excelencia que los formatos llamados “tradicionales”. Con esto queremos decir que dentro del marco de referencia necesario, para repensar una buena escuela, se tendrían que considerar algunos de estos aspectos: presencia de maestros con titulación específica, espacios propios y equipamiento adecuado, una relación alumno-maestro razonable, currículo específico y participación de las familias.



Formatos institucionales a lo largo del desarrollo del jardín de infantes

Desde las cartas de Mary Mann a Sarmiento, en las que el kindergarten aún permanecía en el plano de las ideas, se empiezan a pergeñar las formas que las instituciones escolares deberían adoptar para la atención de los niños pequeños. En esos intercambios epistolares, ocurridos entre los años 1865 y 1881, las recomendaciones giraban en torno a concebir y, en consecuencia, organizar los jardines de infantes tomando como modelo el formato institucional que venía desarrollando la escuela primaria. Durante la década de 1870, Mary Mann le escribió a Sarmiento acerca de la importancia de establecer jardines de infantes en la Argentina “como apuntalamiento de sus escuelas primarias” al mismo tiempo que resaltaba la necesidad de promulgar el “verdadero kindergarten alemán”.

Cambridge, 5 de noviembre de 1868

Mi estimado amigo:

Espero poder, enviarle, antes de mucho tiempo, documentos y artículos sobre la educación en el jardín de infantes, ya que pienso que todo este tema ha sido descubierto de nuevo por el genio de Froebel, y si usted puede introducir su uso en su país, mejorará la sociedad desde sus cimientos hacia arriba.

Suele reconocerse como antecedente del jardín de infantes la propuesta planteada por el presidente de la República, Bernardino Rivadavia, quien por intermedio de María Sánchez de Mendeville llevó a cabo la apertura de una casa dedicada a los niños más pequeños. En sus viajes a Europa, Rivadavia se sintió atraído por las instituciones creadas para los niños pequeños apoyadas en los postulados de Robert Owen y, por esta razón, encomendó a Sánchez de Mendeville hacerse cargo de este proyecto desde su lugar en la Sociedad de Beneficencia. Este antecedente supo ser reconocido por Juana Manso en un número de la revista *Anales de la Educación*, creada por Sarmiento. Podemos inferir que en este modelo la organización estuvo basada en la articulación del servicio asistencial con acercamiento a una postura lúdica.

Entre estas ideas que remiten a la cuestión propedéutica, la asistencial y el juego, con su ligazón a la escuela primaria, se sitúa el nudo de la constitución de los jardines de infantes. Hoy estas ideas se transparentan en cada uno de los debates que surgen en torno a la identidad del jardín de infantes como institución educativa.

Algunas posturas señalan que las instituciones dedicadas a los niños pequeños han sabido seguir dos caminos paralelos. Desde estas perspectivas se sostiene que, por un lado, se encuentran las instituciones de claro tono asistencial, destinadas a la infancia desprotegida, y por otro lado, instituciones definitivamente educativas a las que concurren los niños de sectores económicos más acomodados.²

Las piezas que conforman el dispositivo escolar moderno son hoy las que están siendo interpeladas. Los cambios producidos en el campo de las tecnologías y su impacto en la vida cotidiana, las nuevas reglas de juego en el ámbito laboral, la constitución de nuevas subjetividades y el lugar de la mujer son algunos de los tópicos que invitan a repensar la escuela moderna y sus atributos.

El uso específico del espacio y del tiempo, la condición de fenómeno colectivo, la concepción de infancia, la formación de un cuerpo de especialistas, la conformación de prácticas pedagógicas universales y uniformes, la creación de la oferta y la demanda de los servicios educativos son algunos de los atributos que nos permiten pensar cómo, en el presente, se constituye, se condiciona y se da forma al Nivel Inicial.

2 Para profundizar en el tema se puede consultar el capítulo "Los debates de la educación inicial en la Argentina", de Rosa Ponce.

Las formas institucionales presentes en las leyes educativas

En 1884 se da por primera vez cuerpo legal al sistema educativo nacional argentino, con la sanción de la ley 1420. En el artículo 11 de esta ley se define al jardín de infantes como una escuela especial, perteneciente al nivel primario, y se señala que la apertura de los jardines se concretará en las ciudades donde se los pueda dotar suficientemente de recursos. Esta instancia legal es la que da forma y determina la conformación del Nivel Inicial en su origen. Podemos inferir, entonces, que la dependencia de nuestro nivel del nivel primario es clara y directa. La organización gradual de la Escuela Primaria, planteada en el artículo 9, será el vector organizador de la escolaridad para los más pequeños.

El Nivel Inicial toma un aspecto específico con respecto a la idea de “dotar suficientemente” a los jardines porque se remite a los materiales de la época diseñados especialmente para desarrollar las tareas de enseñanza en el jardín de infantes. Se está pensando en un jardín de infantes, ya que pensar en un nivel en ese momento resultaba apresurado. Los dones froebelianos constituirían la condición mínima para la apertura de los jardines.

La sanción de la Ley Federal de Educación, en el año 1993, supuso un cambio en la estructura de los distintos niveles educativos que afectó principalmente a lo que se conocía como escuela primaria y escuela secundaria. Esta legislación reorganizó el sistema de la Educación General Básica (que comprendía nueve años) y el Nivel Polimodal (de tres años). Este cambio produjo una gran fragmentación del sistema educativo en todo el país como consecuencia de los distintos grados de aplicación de la ley.

En la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 se define el Nivel Inicial como el primer eslabón del sistema educativo y se establece la obligatoriedad de la sala de 5 años. En el artículo 10 de esta ley se señala que este nivel está constituido por el jardín de infantes, que atiende a niños de 3 a 5 años, y se sostiene que el jardín maternal se limita a la demanda de las jurisdicciones. Esta definición le otorga un carácter poco claro a este nivel en tanto no se lo reconoce explícitamente como una unidad pedagógica que comprende una determinada franja de edad, con propósitos claramente educativos.

En el año 2007 se sanciona una nueva ley que reorganiza el sistema educativo de nuestro país; la Ley de Educación Nacional 26.206. En esta ley se contempla un capítulo destinado especialmente a la Educación Inicial. En el artículo 18 de esta legislación se señala que el Nivel Inicial “constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad, inclusive, siendo obligatorio el último año”.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional se habilita la posibilidad de pensar y gestionar modelos organizacionales que superen, de alguna forma, las condiciones determinantes que el dispositivo escolar moderno supo imponer. En este sentido, se puede pensar en la organización de una institución que responda a una diversidad de criterios que trasciendan la variable edad, cantidad de horas de clase, turnos, actores que participan en la constitución de la institución, entre otros. Se rescata la idea de que los formatos institucionales no se dan de manera rígida, aislada, sino que pueden adoptar formas flexibles y abiertas que permiten las adaptaciones necesarias de acuerdo con las demandas y los acontecimientos, ya sean políticos, históricos, sociales o culturales.

Esta ley intenta reorganizar el sistema apoyándose en la convivencia de modelos sin reducirlos a una única posibilidad. Hablar de homogeneización no implica necesariamente la definición de una única estructura.

Se habilita, además, la posibilidad de pensar y gestionar modelos organizacionales que superen las condiciones determinantes del dispositivo escolar moderno mediante la apertura de salas multiedad, salas de juego, jardines vespertinos, articulaciones con la población aborígen, con organismos gubernamentales y no gubernamentales, gremios, sindicatos y cooperativas, entre otros.

Se concluye en la necesidad de generar nuevos modos de intervención que permitan abordar problemas desde distintas miradas y utilizando diversas herramientas consideradas apropiadas a los nuevos desafíos. Sin embargo, algunas experiencias se reconocen como referencias que permiten dar cuenta de otros modelos institucionales que rompieron con el formato tradicional de la escuela.

Un ejemplo de estos nuevos modelos se dio cuando se organizó una oferta de jardines de infantes vespertinos que empezaron a atender a los hijos

de las familias que tuvieron que dedicarse al cartoneo desde la llamada “crisis del 2001”. Estas instituciones no pudieron replicar el ritmo de los jardines de los turnos mañana y tarde, sino que tuvieron que articular otra propuesta que atendiera a niños que posiblemente ya habrían transcurrido su escolaridad durante el día. Al mismo tiempo, la hora del descanso, del cierre del día, se imponía, por lo cual, esa propuesta debió tomar formas que atendieran esa circunstancia.

En algunas provincias que cuentan con población aborigen la tarea docente fue pensada como un trabajo colaborativo entre la maestra de Nivel Inicial y un representante de la comunidad con el propósito de que este compartiera –en algunos casos– criterios para la planificación, la selección de contenidos, las propuestas de actividades y que no se limitara sólo a la traducción de la lengua española a la lengua materna aborigen.

Las escuelas secundarias que reciben a adolescentes madres ofrecen educación inicial con un formato que pueda atender esta situación particular. El horario del jardín y su ubicación se encuentran íntimamente ligados a la escolaridad transitada por la madre y algunas veces por el padre. Se cruzan dos intereses diferentes: sostener la escolaridad de los adolescentes y no renunciar a una oferta de calidad y al mismo tiempo específica para los niños más pequeños.

En los ámbitos académicos, en los debates político-pedagógicos existe consenso en cuanto a concebir a la educación inicial desde un espectro complejo, que comprende las diferentes formas que puede asumir la oferta educativa especializada en los más pequeños. De esta forma, se incluyen los distintos modelos organizacionales que puede asumir una institución. No se puede afirmar que la educación inicial está constituida, solamente, por el jardín de infantes y –con algunas excepciones– por las salas de jardín maternal. Esta mirada simplificada no permite ver que la educación inicial comprende un espectro amplio de oportunidades, que abarca desde modelos escolares clásicos hasta propuestas alternativas cercanas al campo de la educación no formal.



Modelos organizacionales en la educación

En la delimitación de la temática que abordaremos en el presente documento nos centraremos en las variantes que consideramos relevantes en la constitución de la Educación Inicial en nuestro país. Partiendo de este criterio, se impuso la necesidad de aproximarnos a una definición de modelos organizacionales educativos, la cual está abierta y en construcción. Esta definición provisoria permite dar cuenta del posicionamiento que se desarrollará en este primer trabajo.

Un modelo organizacional en el ámbito educativo consiste en las diferentes formas que asumen las propuestas educativas considerando las variables de espacios, tiempos y agrupamientos. Estos modelos se constituyen como estructuras amplias e interrelacionadas, en este caso para la educación de niños de 0 a 5 años. Están incluidas todas las propuestas que se declaran educativas, dentro o no del sistema formal. Podemos encontrar formas más ligadas a la estructura tradicional de la escuela como así también aquellas que varían en algún aspecto significativo y las que se encuentran en el borde y tensionan las formas de lo escolar.

En el documento nos detendremos en las formas más relevantes que ha ido adoptando la escuela, esencialmente en la oferta para la educación inicial, que ponen en cuestión los principios tradicionales e intentan superar un modelo pensado en y para otro momento histórico. Asimismo, buscamos resaltar la existencia de ofertas de educación inicial que si bien en su conformación no

tuvieron la intención explícita de interpelar el formato escolar, su existencia y permanencia provocaron algún efecto en el sistema formal de educación. Tal es el caso, puntualmente, de algunas propuestas pensadas para los niños de 0 a 2 años que combinan otros espacios, ámbitos y concepciones.

Distintos autores³ y trabajos abordan el dispositivo escolar utilizándolo como el núcleo de un análisis que permite repensar la escuela como una institución estática, entendiendo que la persistencia de la gramática escolar, a decir de Tyack y Cuban (2001), hace que la forma organizativa estandarizada perdure por encima de los cambios sociales, históricos y culturales. En este marco aparece con fuerza la organización del tiempo y del espacio, el agrupamiento de los niños, la gradualidad, la división del conocimiento en disciplinas, realizada de un único modo y para todas las escuelas. Este formato se presenta de manera tenaz y persistente de forma que no permite filtrar otros modos de ser y hacer escuela.

Distintas formas de impartir enseñanza son vistas incluso en la actualidad como una desviación del modelo escolar y no como una posible mejora. Desde esta perspectiva, estas “desviaciones” podrían llevar a la desaparición de la escuela. Se perciben como desviaciones un aula virtual, un aula integrada por grupos de edades heterogéneas, la notebook como sustituto del cuaderno,

distintos horarios de ingreso y de egreso a la escuela, la ausencia de uniforme o guardapolvo, entre otras cuestiones. Sin embargo, desde otras miradas, estas desviaciones constituyen nuevas posibilidades de organización de la propuesta pedagógica en consonancia con las nuevas organizaciones sociales y culturales.



Jan Havicksz Steen. *Una escuela para niñas y niños* (c. 1670). Galerías Nacionales de Escocia.

³ En nuestro país Terigi y Pineau, Baquero. Algunos trabajos para consultar pueden ser: *En busca de la utopía*, de Tyack y Cuban (2001); *Las formas de lo escolar*, de Baquero y otros (2007); *La escuela como máquina de educar*, de Caruso y otros (2001).

Según el análisis del pedagogo Jaume Trilla, esta imagen ilustra el paso del método de enseñanza que se daba exclusivamente entre un tutor y un alumno a una enseñanza grupal. Trilla sostiene que en la propuesta tutorial el diálogo y los intercambios estaban centrados en una pareja, pero que al incorporarse un mayor número de niños y niñas al proceso de aprendizaje, no se puede sostener este tipo de vínculo. La imagen nos muestra que frente a la presencia de un grupo de niños, el maestro sólo está atendiendo en forma particular a uno de ellos. Este escenario el autor lo denomina “escuela caos”. En esta escuela, el maestro continúa sosteniendo su forma de enseñar sin alcanzar a apropiarse de las modificaciones que el dispositivo presentó (Trilla, 1999).

En el método lasalleano o simultáneo, un grupo de alumnos recibe la misma instrucción, al mismo tiempo, de un único docente. En el aula todos los alumnos se ubican ordenados simétricamente en pupitres, mirando al frente,



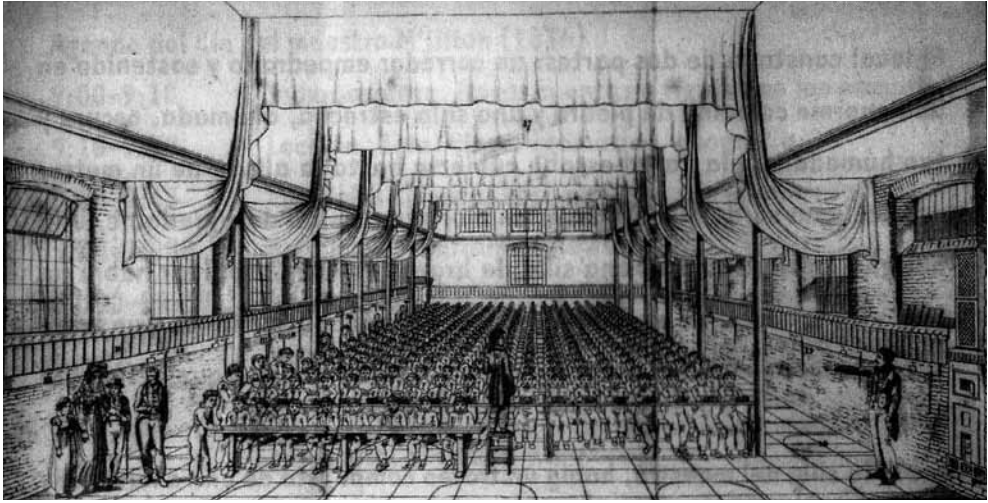
Una clase de aritmética de 1er grado especial en 1912. Escuela Alberdi, Rafaela.

te, en silencio, y prestan atención a su maestro, quien se encuentra sentado estratégicamente detrás de su escritorio. Este método garantiza la escolaridad de grandes grupos de alumnos con muy pocos maestros.

En el sistema llamado “mutuo” se cuenta con un solo espacio físico, de gran tamaño, que cobija al total de niños a cargo de un solo docente y se designa a alumnos monitores que hacen de intermediarios entre el docente y el resto de los alumnos. La comunicación queda restringida al maestro y al monitor. Es una estructura piramidal en la que el maestro es el único que controla el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Sistema lancasteriano hacia 1839 en la escuela de Borough Road (Londres) (Tomado de: Bowen, 1990).



Escuela lancasteriana (c. 1831) (Tomado de: Caruso y Dussel, 1999).



Foto de Samuel Boote (Tomado de: *Vistas Escolares*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1889).



Fotograma del video "Día de los jardines de infantes", del Ministerio de Educación de la Nación.

La foto de Samuel Boote da cuenta de cómo el formato escolar pensado para la escuela primaria operó como molde para el jardín de infantes. De esta manera, las salas cuentan con bancos para cada uno de los niños, ordenados en fila, sentados frente a un pizarrón con uno o dos adultos a cargo.

Cuando la "clase" en el Nivel Inicial se organizaba bajo los principios froebelianos, una sala de jardín de infantes podía verse de la siguiente manera.

El uso del espacio, del tiempo y de los agrupamientos en el Nivel Inicial también se ve modificado por los aportes de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi y de María Montessori. Así podemos

ver en las siguientes imágenes momentos típicos de este período histórico: los cantos y la rutina, el mobiliario pequeño y la huerta.

En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) –normativa vigente– se definen las características del Nivel Inicial y sobre ellas se afirma que un ambiente flexible, tanto en la disposición y el uso de los espacios como en la



Alumnos en ronda en la Escuela al Aire Libre N° 8, Buenos Aires.
Banco de imágenes de la Biblioteca Nacional del Maestro.



Mobiliario pequeño de jardín.

Escuela montessoriana norteamericana de principios del siglo XX
(Tomado de: Trilla, 1999).

organización de los tiempos y los agrupamientos de los niños, favorece la vivencia de la experiencia educativa. El uso del tiempo y el espacio será propicio para la creatividad, la expresión, la resolución de problemas y el juego.

A continuación seleccionamos imágenes actuales de salas multiedad, en las que se puede observar que la comunicación entre el docente y los niños se da de forma directa y la propuesta didáctica se desarrolla en distintos ambientes, dentro y fuera de la sala, adoptando formas particulares del espacio y el uso de distintos mobiliarios.



Los chicos jugando con pelotas de colores.



Sala Multiedad, Entre Ríos.



Chicos en un parque en Trenque Lauquen.

La Ley de Educación Nacional 26.206 presenta dos capítulos que reconocen otras formas organizativas. En el Capítulo II, destinado a la Educación Inicial, su artículo 24, incisos b y c, hace mención a los diferentes usos del tiempo y de los agrupamientos como propuestas posibles y válidas de acuerdo con las características del contexto. Esta idea se refuerza en el Capítulo X, sobre Educación Rural, que en su artículo 50, incisos b y c, hace referencia a los distintos modelos de organización escolar.

Aspectos estructurantes de un modelo organizacional escolar. Claves para la reinterpretación

Tomaremos tres componentes de un modelo organizacional escolar por considerarlos centrales en el momento de analizar una propuesta educativa, ya sea plasmada en las leyes y los marcos normativos, los planes y los programas destinados a la educación inicial o fruto de la dinámica que asume la tarea diaria en los jardines de infantes o maternas y dentro de las mismas salas.

El tiempo, el espacio y los agrupamientos serán los ejes rectores de este documento. De esta forma, pretendemos dejar abierto el tema ya que consideramos que surgirán múltiples posibilidades, análisis y la generación de nuevas ideas y componentes para mejorar las propuestas educativas en nuestro país.

Pensar en la organización de una escuela implica, entre muchas otras cosas, replantearnos la distribución de sus salas, del mobiliario, el uso de las

bibliotecas, los juegos y los juguetes, los espacios en que se reúnen los docentes con los padres, con sus directivos, con sus pares, con los niños.

Conscientes de que esta temática circula por las instituciones, a través de los referentes que se desempeñan en la gestión del Nivel Inicial y en el área de competencia de este nivel, consideramos oportuno sistematizar la información existente y ponerla en agenda con el propósito de contribuir en las próximas instancias de decisión.

Cada sector, jurisdicción o institución transcurre de manera diferente en lo que hace a la atención, reflexión y abordaje de los modelos organizacionales en la educación inicial. Queremos destacar y valorar este hecho porque estos distintos procesos constituyeron insumos para el desarrollo de este documento.

Acerca del tiempo

El tiempo, como un aspecto estructurante, es entendido como la organización que se asume en el interior de una sala, que permanece estático en la estructura del jardín, del trabajo docente, de los intereses de las familias. El cambio en las expectativas de la sociedad, producto del ritmo de vida y sus necesidades e intereses, interfiere en la forma de concebir el uso del tiempo.

Encontramos documentos de trabajo en los que se plantea que, según las características de cada institución, es posible gobernar el tiempo, como parte de la organización. Esto se contrapone con la idea que sostiene que el tiempo es inmodificable en su redistribución y su organización. En este mismo sentido, la especialista francesa Aniko Husti (1992) sostiene que “la forma de concebir, de considerar, de utilizar el tiempo es un indicador capital de las características y del funcionamiento de una sociedad”.

Pensar el tiempo nos obliga a analizarlo desde dos perspectivas diferentes pero convergentes. Por una parte, el tiempo establecido por la normativa, válido para todo el país, que intenta unificar un piso de igualdad y calidad para todas las escuelas argentinas. Un ejemplo claro de esta delimitación del tiempo es la determinación de los 180 días de clases, aprobada por la ley 25.864, promulgada en el año 2004. Otros factores que inciden en el uso del tiempo son las decisiones en torno al ciclo lectivo, en lo que respecta a su apertura y cierre.

Esto determina que algunas provincias de nuestro país, por razones climáticas, cuenten con un calendario especial como es el caso de algunas provincias que inician su ciclo lectivo en el mes de septiembre, al que se denomina período especial.

Por otra parte, debemos hablar del tiempo transcurrido dentro de las instituciones y las salas de jardín; si bien se encuadra dentro de diferentes normas que regulan el tiempo, es decisión de los integrantes de cada institución las formas en que se lo utiliza. Por ello, el tiempo que se le dedica al juego, a las actividades al aire libre o dentro de la sala, a la merienda, entre otras actividades, es decisión conjunta de los docentes y los equipos directivos y de supervisión.

Dado que el tiempo es uno de los elementos que constituyen las instituciones escolares, y en muchas ocasiones resulta determinante a la hora de diseñar la forma en que estas funcionan, la propuesta pedagógica debe responder a las situaciones particulares que se presenten. En el momento de planificar la tarea se considerarán los horarios de descanso, de alimentación, de juego, el tiempo que transcurren los niños con sus familias o adultos significativos, el turno de la institución a la que estos asisten.

En algunos casos, la jornada de los niños en el jardín de infantes será el único momento en el que se encuentren con otros pares o con un docente que les ofrezca situaciones de enseñanza. Por ello, los objetivos, contenidos y actividades que se desarrollen tienen la misma importancia en cualquier turno al que el niño concurra. Las actividades tienen que ser planificadas pensando en la calidad de la propuesta didáctica que brinda el docente, que incluya una reflexión acerca del tiempo que se necesita para que cada una de ellas sea disfrutada por todos y cada uno de los niños. Esto implica un trabajo consciente en torno a la distribución del tiempo entre las tareas de rutina y las tareas de enseñanza genuina.

Es importante que el docente también pueda disfrutar de la propuesta de enseñanza y de su encuentro con los niños y niñas. Al mismo tiempo, es fundamental, dentro del trabajo profesional, contar con instancias de observación, de registro y de análisis acerca de las situaciones de enseñanza, que le permitan al docente modificar o reforzar su propuesta.

La reformulación del tiempo institucional es otro aspecto que se debe tener en cuenta ya que puede permitir la generación de otros espacios: capa-

citación, actividades en equipo, abordaje de problemáticas comunes o surgidas ante situaciones puntuales, entre otras. Por ello, resulta conveniente otorgarle mayor cantidad de tiempo al trabajo pedagógico en conjunto, durante el cual los integrantes de las instituciones puedan analizar los criterios necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

El tiempo, es uno de los mediadores clave de la situación de enseñanza. Poniendo la mirada en cada niño en particular, el docente puede conocer, valorar y respetar el tiempo personal de todos sus alumnos y alumnas.

Acerca del espacio

El espacio, como otro de los componentes de un modelo organizacional, se puede abordar tanto desde una perspectiva social como desde el aspecto físico. Hablamos del espacio, en tanto social, cuando nos referimos a espacios para la infancia donde la práctica y la representación sean posibles. En el mundo adulto, el espacio se plantea organizado, protegido y estructurado y mantiene relaciones claras y previsibles con los objetos, los lugares y las vidas que lo habitan. En el mundo infantil, sin embargo, el espacio está “hecho de fluidos, ondas, migraciones, vibraciones, gradientes, umbrales, conexiones, correspondencias, distribuciones, pasos, intensidades, conjugaciones”. Las prácticas infantiles operan sobre el espacio cotidiano, en palabras de Manuel Delgado, “como una fabulosa máquina de desestabilización y desmiente de cualquier cosa que pudiera parecerse a una estructuración sólida de los sitios y las conexiones entre sitios” (Delgado, 2005).



Nenes y nena con camiones.

En la niñez, y en el jardín de infantes, los lugares pasan a significar cosas diferentes, y tienen usos distintos a los imaginados por el adulto y a los que la estructura física impone.

Al docente, intérprete del espacio vivido por el niño, le cabe otra responsabilidad cuando el espacio se abre a posibles usos. En las instituciones, también encontramos el espacio en la tarea docente cuando se busca un lugar para la reflexión de la práctica, un lugar

para el intercambio y para la creación. Aquí se ponen en juego las decisiones institucionales acerca de cómo se van organizar los distintos espacios que necesita la escuela de acuerdo con el proyecto a desplegar. A partir de una mirada amplia y de decisiones acordes, se buscará un espacio que responda a la necesidad de optimizar los lugares dentro y fuera de la institución.

Si se entiende el espacio como un lugar donde se desarrollan vínculos, tareas y actividades, y se considera que es necesario ocuparlo, para el cumplimiento de las acciones previstas, se logrará un espacio óptimo. Las limitaciones del espacio no deberían ser inmovilizantes. Las decisiones que estén al alcance de la escuela juegan un papel importante en el momento de aprovechar el espacio con el objetivo de generar buenas propuestas de enseñanza. De todas formas, es vital el compromiso de todos los actores y sectores del sistema educativo para revertir las situaciones extremas de falta de espacios.

La llegada de las Ludotecas Escolares y su incorporación al espacio de la sala y de la institución seguramente merecieron un tiempo de análisis especial. Los docentes, el director y el supervisor se enfrentaron al maravilloso problema de encontrar el mejor lugar para que todos y cada uno de los niños, junto con sus docentes, pudieran aprovechar este equipamiento. El ambiente se vio modificado por la presencia de la Ludoteca Escolar dado que no estamos hablando de un espacio nuevo, sino de un objeto, y al mismo tiempo un concepto, que resulta enriquecedor para las prácticas en los jardines de infantes. El volumen de la ludoteca y su conceptualización imponen la modificación del ambiente en el cual se inserta, que permite que esta se incorpore en el cotidiano escolar con el propósito de enriquecer el proyecto pedagógico institucional.



Ludoteca de Formosa.



Ludoteca de Buenos Aires.

Por otra parte, será importante considerar si, en la organización de los espacios existentes, las propuestas de enseñanza son lo suficientemente flexibles y, por ello, facilitan el respeto del tiempo y las características de cada persona que los habita. El espacio

de aprendizaje y juego no debería estar constituido sólo por la sala, y dentro de la sala, la mesa, y sobre la mesa, una hoja, sino que se tendría que pretender

descubrir, a partir de las preferencias de los niños y de la propuesta del docente, la habilitación de otros espacios dentro y fuera de la institución. A diferencia de otros niveles educativos, los espacios y los tiempos en el Nivel Inicial no están tan pautados como ocurre en el Nivel Primario y en el Secundario. Por esta razón, creemos que promover otros espacios implica una actitud de respeto a los niños de esta edad. Desde esta perspectiva, se hacen posibles los patios, los areneros, la alfombra, los almohadones, los parques, la biblioteca, la vereda, la esquina, la cuadra, el club del barrio, la plaza, los teatros, los centros culturales, los museos, entre otros muchos espacios.

Acerca de los agrupamientos

El tiempo y el espacio cobran sentido en función de los agrupamientos que se van produciendo en el acto de enseñar y aprender. Los agrupamientos, tanto de los docentes como de los alumnos, muestran el modo en que estos se relacionan. También se encuentran íntimamente ligados con el logro de los aprendizajes y con el clima institucional.

La construcción de acuerdos en torno a los agrupamientos que repercutan positivamente en el clima institucional será posible con la participación de todos los actores involucrados, que deberán considerar los modelos pedagógicos, la historia de la institución, de las personas que la habitan y de aquellas que la habitaron y los deseos y las proyecciones de los que la integran hoy.

Los agrupamientos de los niños y las niñas en el sistema educativo de nuestro país toman diferentes formas, tal como lo hemos desarrollado en el punto: “Diferentes presencias de modelos organizacionales educativos”. En particular, queremos adentrarnos en la propuesta de la **sala multiedad**.

Existen expresiones equivalentes a la **sala multiedad**, conocidas como salas integradas, multisala, plurisala, salas acopladas, entre otras denominaciones. Este formato tiene su historia y por ello algunos docentes ya han realizado su tarea en estas salas. Sin embargo, es un formato que sigue en construcción. La **sala multiedad** se constituyó en el disparador que permitió repensar los modelos educacionales en el Nivel Inicial dado que su consolidación en el ámbito rural, que posibilitó la cobertura a todos los niños de nuestro país, hizo que

este modelo entrara en conflicto con el formato convencional de nuestro nivel, con su tradición y con su historia.

Desde el año 2006, el Ministerio de Educación de la Nación abrió distintas líneas de alcance para trabajar en torno a este modelo organizacional, que tuvieron distinta recepción en el país. El escenario se conformó con jurisdicciones que contaban con experiencia en la **sala multiedad** mientras que otras, por el contrario, defendían los modelos agrupados por edad como única variable válida y, en algunos casos, reconocían sólo la sala de 5 años como formato para el Nivel Inicial. La **sala multiedad**, como estrategia política y pedagógica, provocó la puesta en juego de las distintas concepciones que circulan acerca de lo que se entiende por educación inicial, y confrontó modelos y tradiciones que repercuten en la construcción de la identidad de este nivel.

En la **sala multiedad** encontramos sintetizados los tres componentes de los modelos organizacionales educativos que decidimos abordar en este material: tiempo, espacio y agrupamiento. A partir de aquí, abrimos la posibilidad de analizar otros formatos existentes y repensar la educación inicial en sus distintos aspectos.

Actualmente se concibe la educación inicial como una unidad pedagógica que atiende a niños de 0 a 5 años. Este concepto modifica la idea tradicional que sostiene que el jardín de infantes o el Nivel Inicial abarca exclusivamente la sala de 5 años o la sala conformada por una única edad.

Desde las políticas educativas se retoman y revalorizan las experiencias que se venían desarrollando con grupos de edades heterogéneas en el país. La **sala multiedad** permitió ampliar la cobertura y abordar propuestas pedagógicas específicas del Nivel Inicial con el propósito de que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad y se superen formatos que no contemplan la especificidad que despliega este nivel.

El desarrollo organizacional y la organización escolar

Entre los factores que se toman en cuenta para llevar adelante la transformación de las organizaciones se contempla el alcance de mejores niveles de

calidad y la búsqueda de respuestas a aspectos que se vinculan con distintos contextos.

Las modificaciones en el medio ambiente son factores que pueden desencadenar un cambio organizacional. Estas modificaciones pueden ser de índole demográfica, ecológica, cultural, tecnológica, económica, legal o política, entre otras posibles.

Existen otros factores que motivan la transformación de las organizaciones. La modificación de los objetivos de la organización y la redefinición de sus tareas u otras razones, como una norma de gobierno, una reglamentación, pueden provocar estos cambios.

La estrategia organizacional resulta una conjunción de factores en la que se consideran las competencias con las que se cuenta, los intereses de los actores involucrados, las oportunidades que el medio brinda, los recursos externos e internos y las innovaciones.

En la sociedad actual, las organizaciones reconocen la necesidad de modificar sus procesos y estructuras. Se requieren organizaciones flexibles y con mucho más dinamismo, atentas a las necesidades imperantes en los diferentes ámbitos.

Los investigadores que estudian las organizaciones observan que en reiteradas ocasiones estas no alcanzan los objetivos que persiguen ya que olvidan el trasfondo existente en las sociedades. La clave está, entonces, en tener claro que, en última instancia, el conocimiento de este importante aspecto establecerá las propias posibilidades de transformación y de estructuras posibles.

Decimos, entonces, que a la hora del diseño o de cambio del diseño organizacional existente, se debe considerar la necesidad de reflexionar acerca de distintos aspectos superadores y específicos del área de incumbencia. Si hablamos de una escuela, se deberían tener en cuenta no sólo los últimos aportes del campo de la didáctica y de la pedagogía, sino que también deberían incluirse estudios e investigaciones sobre otros campos relacionados, como la antropología, la sociología, los estudios culturales, la psicología, las neurociencias, entre otros muchos, para dotar a la propuesta de la seriedad que se requiere. Si esto ocurre, el planteamiento estará acorde con el cambio que se intenta realizar.

Debemos tener en cuenta que las organizaciones son procesos dinámicos, dispuestos a efectuar cambios a partir de patrones de análisis. Entre ellos, destacamos:

- Los cambios permanentes en el ambiente por causas de diversa índole.
- Los objetivos de mejora, expresados por las propias organizaciones.
- La relación entre las personas, su compromiso y participación.
- El sentido del cambio.
- La relación entre teoría y práctica.
- La reflexión sobre el aprendizaje y el factor cultural.

A estos patrones se les otorga un valor importante en el momento de analizar la organización institucional. Estos patrones deben ser pormenorizados e incorporar los aspectos externos e internos existentes y contemplar –además– la necesidad de que el proceso que se está iniciando se institucionalice para lograr que la innovación se vuelva propia y cuente con un alto grado de legitimidad dentro de la organización.

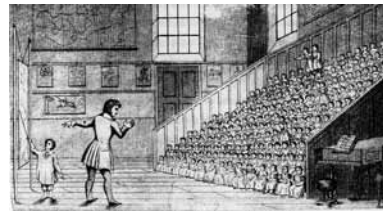
De esta manera, el concepto de desarrollo –como progresivo y paulatino– debería estar acompañado por el concepto de cambio, que permita la comprensión y la realización de las potencialidades existentes.

En todo desarrollo organizativo se intenta alcanzar el cambio proyectado en la búsqueda de un mayor crecimiento. A pesar de esto, en este proceso no están ausentes los conflictos y los desacuerdos.

A continuación compartiremos algunas imágenes que ilustran los cambios organizacionales en la educación.



Escuela de latín (1592).



Sistema Wilderspin (1840) (Tomado de: Caruso y Dussel, 1999).



Fotograma del video “Día de los jardines de infantes”, del Ministerio de Educación de la Nación.



Actividad en un jardín.

En las diferentes imágenes que acabamos de ver se pueden observar distintos formatos, tomando los ejes estructurantes de espacios, tiempos y agrupamientos que anteriormente describimos.

Diferentes presencias de modelos organizacionales en educación

Diferentes informes⁴ sobre el estado de situación del Nivel Inicial en el país nos muestran que las jurisdicciones ofrecen servicios educativos para las edades que comprende este nivel con distintas modalidades de organización. De igual forma, los encuentros nacionales y regionales, las asistencias técnicas llevadas a cabo con los equipos provinciales de Nivel Inicial y el recorrido por las escuelas de nuestro país dan cuenta de las múltiples decisiones que se asumen para organizar la gestión del Nivel Inicial en las distintas provincias. Se parte del criterio de flexibilidad para definir diversas propuestas que deben tener en cuenta los diferentes contextos geográficos, las necesidades de las familias y las tradiciones culturales de las comunidades existentes con el propósito de ampliar la cobertura del nivel.

Para alcanzar este objetivo, se instalan servicios educativos que promueven proyectos alternativos de escolarización que mejoran la calidad educativa, mediante la definición de propuestas que contemplan las realidades urbanas y rurales. Por esto, se desarrollan modelos organizacionales de gestión, que privilegian la dimensión educativa y comunitaria fortaleciendo intervenciones integrales con marcadas diferencias en cuanto a sus espacios, tiempos y agrupamientos.

La educación de 0 a 5 años ofrece una serie de estructuras amplias e interrelacionadas. Dentro del sistema educativo formal encontramos los siguientes modelos:

4 En particular los informes elaborados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa (DINIECE). El boletín *Temas de Educación*: “El nivel inicial en la última década: desafíos para la universalización” y “Las cifras de la educación inicial y sus modelos de organización” (en prensa). Asimismo la Fundación C&A elaboró un informe sobre jardines comunitarios denominado “Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios” (2008).

También se pueden consultar documentos elaborados por la OEI, IIPE, entre otros.

- **Jardines maternos:** Asisten bebés desde los 45 días de vida hasta los 2 años.
- **Jardines de infantes:** Asisten niños de 3 a 5 años. Algunos incluyen la sala de 2 años.
- **Escuelas infantiles:** Abarcan desde bebés de 45 días hasta niños de 5 años.
- **Salas obligatorias** (para niños de 5 años) **anexas a la escuela primaria.**
- **Salas multiedad** (para niños de edades de entre 2 a 5 años, 3 a 4 años y 4 a 5 años, entre otras combinaciones).
- **Salas homogéneas:** Conformadas por niños de la misma edad.
- **Núcleos Educativos de Nivel Inicial (NENI) o Jardines de Infantes Nucleados (JIN):** Salas de Nivel Inicial, dispersas en el territorio nacional, unificadas a través de una dirección de Nivel Inicial o Primaria que fija su sede en una de estas salas.



Jardín
maternal.



La sábana como objeto
de juego en el aula.

Generalmente, la sala multiedad atiende a niños que tienen entre 3 y 5 años. Sin embargo, se conocen experiencias de grupos pequeños que reciben a niños que tienen entre 2 y 5 años.⁵ Se ofrece esta propuesta para favorecer la inclusión de una gran cantidad de niños que de otra manera no tendrían la posibilidad de transitar por la educación inicial por el hecho de vivir en zonas aisladas y alejadas de centros educativos.

En función de las particularidades locales o comunitarias existen diversas estrategias, las cuales se gestionan y articulan con otras áreas gubernamentales que promueven otro tipo de oferta educacional que garantice el acceso de los niños a la educación, dando cumplimiento a los derechos de los niños y niñas desde un enfoque integral. En el artículo 22 de la Ley de Educación Nacional se contemplan estas posibilidades:

- Jardines comunitarios
- Jardines autogestionados

- Salas de juegos
- Centros Integrales comunitarios (CIC)
- Otras

Las funciones del personal de estas instituciones están determinadas por la forma organizacional que estas asumen. Por esta razón, podemos encontrar: personal directivo con sala a cargo; un directivo que cubre todas las funciones administrativas por ser el único personal de conducción existente; docentes que atienden, en un mismo edificio, a un grupo determinado de niños a lo largo de una jornada de 3 a 4 horas; o docentes itinerantes, que recorren dos o tres instituciones de zonas rurales brindando educación durante 2 o 3 días de la semana a un mismo grupo reducido de niños, en articulación con docentes de primaria. En este caso, la escuela adopta otro formato, que podríamos llamar de tiempo discontinuo, dado que la asistencia no es permanente.

En particular, los jardines de infantes –entendidos como una unidad escolar– pueden estar instalados en un único edificio que concentre diferentes salas. Existe otra opción, en la que las salas están alejadas geográficamente y dependen de un director de Nivel Inicial, cuya sede está ubicada en otro edificio. Estos casos suelen presentarse en algunas jurisdicciones como NENI⁶ o JIN.⁷ Una tercera opción se da cuando las salas alejadas geográficamente dependen administrativamente de un director del Nivel Primario.

La franja horaria de los jardines de infantes varía según el tipo de oferta y de la comunidad a la que estos atienden. Por ello, podemos encontrar salas que funcionan en los ya conocidos turnos mañana y tarde, mientras que otras pueden contar con el llamado horario extendido, que puede arrancar muy temprano por la mañana y llegar hasta muy tarde por la noche. Otra opción la encontramos en la oferta de un tercer turno, que abarca horarios no convencionales.

Quizás estos formatos no logren desprenderse de la matriz de una institución escolar clásica, ya que siempre estamos haciendo referencia a un grupo de niños, con un adulto, con dos objetivos centrales: el de enseñar y el de aprender. Pero esta propuesta no se puede limitar a asumir un solo tipo de

⁶ Núcleos Educativos de Nivel Inicial (Misiones).

⁷ Jardines de Infantes Nucleados (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

organización y dinámica, y es en este punto donde nos centramos. Garantizar el acceso a la Educación Inicial a todos los niños y niñas de nuestro país puede ayudar a conformar distintos espacios pedagógicos que permitan garantizarles a los chicos una educación de calidad.

La intersectorialidad en los modelos organizacionales educativos

La historia del desarrollo de la educación inicial nos muestra que el ámbito educativo no ha sido el espacio exclusivo de instituciones dedicadas a los niños más pequeños. En diferentes momentos históricos, y aún en la actualidad, esta situación se presenta como una puja de poder sobre cuáles son los sectores y actores legítimamente reconocidos para brindar educación inicial, los que se constituyen en centros especializados en la primera infancia y organizan la oferta de los servicios de este nivel y le dan sentido. De esta manera, confluyen el ámbito educativo, la salud, el desarrollo social y sectores independientes.

A partir de la crisis del 2001 surgieron otras formas organizacionales que respondieron a las circunstancias extremas que se produjeron. Esto provocó la aparición de otras concepciones acerca de la educación inicial que, podríamos decir, saltaron el cerco del sistema educativo.

La propuesta de jardines de infantes que surgió de algunos movimientos piqueteros⁸ se constituyó en uno de estos nuevos modelos. Desde las bases de esta iniciativa no se contempló la incorporación de esta al sistema educativo nacional, sino que se planteó que estos jardines funcionarían como una suerte de sistema paralelo o independiente. Desde un punto de vista convencional, estas propuestas forman parte de la educación no formal.

Desde un enfoque integral surgen propuestas que intentan articular diferentes ámbitos en función de la atención de los niños más pequeños. De esta manera, las instituciones se conforman no sólo desde una propuesta educativa,

⁸ Los jardines de infantes que surgieron desde el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) son experiencias que remiten a este tipo de instituciones.

sino que también, dentro de ellas, se contemplan aspectos que tienen que ver con el cuidado de la salud, la nutrición y la intención de achicar la brecha que enfrentan los niños en situación de vulnerabilidad. En estas instituciones la gestión suele ser compartida entre los sectores municipales, provinciales y las organizaciones sociales. Las propuestas de los Centros de Desarrollo Infantil⁹ respondieron a este enfoque integrador.

Existen otros proyectos que centran su enfoque en estrategias que favorecen el desarrollo infantil pero desde un espacio más local. Un caso paradigmático lo constituyen las propuestas desarrolladas por el proyecto Yachay, que desde 1992 lleva a cabo la Prelatura de Humahuaca, a través de la Fundación O.CLA.DE. (Obra Claretiana para el Desarrollo), que tiene como objetivo mejorar el desarrollo de los niños pequeños de contextos indígenas andinos y sus familias. Algunas de las líneas de trabajo que desarrolla este proyecto son: el Programa de Mejoramiento de Actividades Lúdicas Expresivas, el Programa de Organizaciones Infantiles, el Programa de Construcción de Juguetes Infantiles y el Programa de Mejoramiento de la Alimentación y la Estimulación del Niño de 0 a 2 Años, entre otros.

Desde el sector privado también surgieron proyectos destinados a la primera infancia que dejaron de lado el formato escolar a partir de la revalorización del lugar del juego y el acompañamiento del desarrollo infantil con propuestas ligadas al arte, la literatura, la música. En este sentido, esta propuesta se acerca a las intenciones pedagógicas de las instituciones del Nivel Inicial, pero no comparte los estamentos rígidos de estas en lo que respecta a horarios, guardapolvos o uniformes y mantiene lazos fuertes con las familias. Se presenta como una propuesta intermedia entre la casa y el jardín ya que los adultos que acompañan a los chicos pueden compartir las actividades con los niños y permanecer en el espacio, dado que la propuesta incluye, de manera directa, la intervención de los adultos.

Reconstruir y reforzar los lazos sociales es un objetivo que se plantea en la Ley de Educación Nacional, en el artículo 22, en el que se propicia la creación de mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y la familia dentro del Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio

⁹ Para ampliar la información se puede consultar www.desarrollosocial.gov.ar.

de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños establecidos en la ley 26.061.

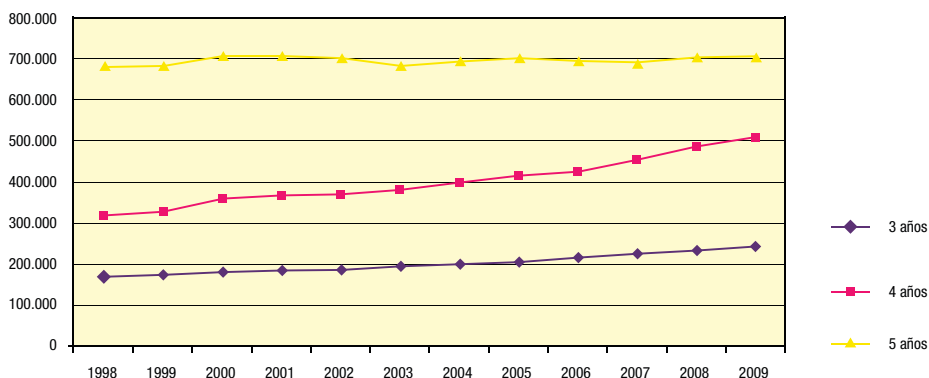
En función de las particularidades locales o comunitarias se habilitan estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de Desarrollo Social, Salud y Educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los niños entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con la participación de las familias y de otros actores sociales.

La educación inicial: obligatoriedad, ampliación y expansión

A partir de la Ley Federal de Educación, cada jurisdicción desplegó diferentes ritmos de aplicación de la estructura marcada en ese momento, que no se redujo sólo a la localización espacial, sino también a las estructuras curriculares, los tiempos, los modelos institucionales, la capacitación, la formación de los docentes, entre otros aspectos. Frente a este contexto, la Ley de Educación Nacional reordena el sistema educativo en cuatro niveles y ocho modalidades, ya por todos conocidos.

En los últimos años observamos en nuestro país una importante tendencia al crecimiento de la escolarización en todos los niveles del sistema educativo. Este aumento es especialmente notorio en las edades que van de los 3 a los 5 años.

A pedido de la Dirección de Educación Inicial de este Ministerio, el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DINIECE elaboró un documento titulado “Las Cifras de la Educación Inicial y sus Modelos de Organización”.



En el informe de la DINIECE se presenta una clasificación de las jurisdicciones a partir de su modelo de oferta predominante, que está representada en el Cuadro N° 16 de ese documento y que presentamos a continuación:

Clasificación de jurisdicciones según el modelo de oferta estatal predominante

Modelo Predominante	Jurisdicciones
Sala de 5 años	Corrientes, Misiones
Salas de 4 y 5 años	Córdoba, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Río Negro, San Luis, Tucumán
Salas de 3, 4 y 5 años	Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Catamarca
Salas de 4 y 5 y sala de 5 años	Entre Ríos, La Rioja, Salta, San Juan
Salas de 3, 4 y 5 y salas de 4 y 5 años	Chaco, Chubut, Neuquén, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero y Tierra del Fuego

Los modelos organizacionales educativos varían según el ámbito. Se observa en el ámbito rural una mayor oferta de salas de 5 años que en el ámbito urbano. En cambio, en el medio urbano existe una mayor presencia de unidades educativas con oferta de salas de 3, 4 y 5 años. En el siguiente cuadro podemos observar los datos que corroboran esta situación.

Porcentajes de unidades educativas de Nivel Inicial, del sector de gestión estatal, por oferta de salas y ámbito. Año 2009.

Jurisdicción	Estatual Urbano					Estatual Rural				
	Salas de Nivel Inicial					Salas de Nivel Inicial				
	De 5 años	De 4 y 5 años	De 3,4 y 5 años	Otro	Total	De 5 años	De 4 y 5 años	De 3,4 y 5 años	Otro	Total
Total	11,3	30,0	54,2	4,5	100,0	30,4	38,3	25,5	5,8	100,0

Fuente: Elaboración de la Dirección del Nivel Inicial con datos del Relevamiento Anual 2009. DINIECE. Ministerio de Educación.

Respecto a la organización de la jornada escolar, podemos decir que el 95,2 % de las unidades educativas ofrece jornada simple, y concentran esta oferta 21 jurisdicciones del sector estatal.

La baja coexistencia de los tres turnos en una misma unidad educativa nos alerta sobre la existencia de una importante capacidad ociosa en el sistema. El 22,4 % de las unidades educativas tienen secciones independientes sólo en el turno mañana, y el 15,5 %, sólo en el turno tarde, lo que indica un uso parcial de la capacidad instalada.

Según datos del informe de la DINIECE, el Nivel Inicial se caracteriza por una oferta inclinada hacia el ciclo de “jardín de infantes” y el tipo de educación común. Queda pendiente la tarea de continuar con la ampliación de la cobertura y la variedad de la oferta del nivel en consonancia con las modalidades Rural, Hospitalaria-Domiciliaria e Intercultural Bilingüe. Esta última, si bien tiene una fuerte presencia estatal, presenta diferencias marcadas entre las jurisdicciones, resultado de las variaciones geográficas o de su población (mayor ruralidad o presencia de pueblos originarios) o como consecuencia de una cobertura dispar.

Los modelos organizacionales: elementos que fortalecen la trayectoria escolar

Una de las líneas consideradas prioritarias por el Ministerio de Educación de la Nación es *mejorar las trayectorias escolares atendiendo a las propuestas de enseñanza*. Por ese motivo, desde esta gestión, cobran relevancia todas aquellas políticas y estrategias que apuntan al logro de este objetivo. Cuando hablamos de mejoramiento de las trayectorias escolares nos referimos a todas las acciones que se implementen y posibiliten a los niños y niñas el logro de mejores aprendizajes, acordes con la propuesta pedagógica específica y los objetivos del Nivel Inicial; así como también a aquellas acciones que permiten la articulación con el fin de mejorar los procesos de transición entre niveles.

Desde la mirada de las políticas educativas inclusivas, las trayectorias escolares expresan los recorridos de los sujetos desde itinerarios variables, contingentes y heterogéneos. En este sentido, la experiencia escolar de los niños y las niñas no implica un camino con recorridos lineales ni uniformes, pero sí trayectorias escolares continuas y completas.

En esta línea remarcamos la necesidad de mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. Para ello, resulta fundamental que la gestión de las políticas educativas, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, favorezca el desarrollo de las trayectorias escolares dentro de las instituciones, lo cual implica un compromiso de todo el sistema. Se deberá planificar el trabajo conjunto entre los equipos técnicos jurisdiccionales, supervisores, directores y maestros de cada institución para tomar decisiones concretas que favorezcan y sostengan los tiempos institucionales necesarios. En ese marco se deberán analizar los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos existentes para hacer posible la trayectoria escolar de cada uno de los niños y niñas.

Se consideran fundamentales algunos aspectos que se deben tener en cuenta, entre otros: la flexibilidad en el tiempo de inscripción de las instituciones, que permita garantizar a todos los niños y niñas el ingreso al jardín de infantes y ayude a sostener la regularidad del alumno atendiendo a las proble-

máticas particulares (de salud, traslados familiares, situaciones laborales de los adultos que lo acompañan, entre otras).

Es necesario establecer un diálogo entre los equipos de las instituciones, los supervisores y los referentes técnicos de las direcciones de Nivel Inicial de las jurisdicciones. Esto permitirá gestionar las acciones necesarias para concretar las modificaciones en cuanto a los espacios, los tiempos o los agrupamientos que se consideren necesarias.

El rol del supervisor en el planeamiento y la gestión administrativa del sistema motorizará, junto con el papel que desempeñen otros actores, los cambios necesarios. La escuela, en la lectura crítica y analítica de su contexto, puede plantear alternativas de mejora de la institución y de la oferta pedagógica. Los cambios se producen desde los marcos políticos y educativos, pero también pueden surgir desde las propias instituciones.

Entendemos que las modificaciones organizacionales, planteadas como una necesidad o mejora, deben ser respaldadas mediante una decisión conjunta, que deberá ser analizada desde todos los aspectos que garanticen la mejora en la calidad de los aprendizajes, en las trayectorias escolares, en los problemas y los desafíos de la educación obligatoria y el funcionamiento de la institución.

Si consideramos que la escuela es una construcción social, que responde a un tiempo histórico y político, este puede ser un argumento válido para repensarla desde los patrones actuales que convergerán del análisis institucional y los aportes de variados campos del conocimiento.



Oportunidad de rediseño

En el presente trabajo intentaremos abrir pautas para analizar las formas de lo escolar en la educación inicial tomando distintos aspectos, datos y experiencias que hoy existen y transcurren en nuestro país.

Tenemos también la intención de plantear algunas pistas para el rediseño de aquellos aspectos que se pueden mejorar y cambiar en el corto plazo. Por otro lado, pretendemos que algunas de las ideas esbozadas en este material orienten las decisiones en torno a las políticas públicas que determinan y construyen nuestro nivel y la educación inicial.

Así como el tiempo, los espacios y los agrupamientos sirvieron de eje para analizar los modelos organizacionales educativos en el Nivel Inicial, el ambiente será la propuesta que reúna estos componentes cruzando las variables pedagógicas, políticas y didácticas. Asimismo, el tiempo se materializa en las decisiones que se toman en la sala, en la jornada y en el calendario escolar. Este tiempo que se destina a los aprendizajes tiene que facilitar una respuesta cabal para todos los niños.

Una de las críticas que suelen aparecer cuando se plantea el trabajo pedagógico, en modelos organizacionales que no responden al formato tradicional, es que se parte por considerar a estas propuestas como de segunda categoría, ligadas a estrategias para paliar los efectos de la pobreza. Sin embargo, en el campo de la investigación educativa se cuenta con experiencias que muestran los beneficios que brinda la selección de otros formatos institucionales, que responden a criterios didácticos y pedagógicos, que ofrecen otros modos de

hacer, más flexibles, contingentes, que atienden o se adaptan a la propuesta pedagógica que el docente y la escuela quieren llevar a cabo. Por ello, sostenemos que es un desafío animarse a cambiar modelos que impiden toda posibilidad de mejora.

Generalmente el jardín de infantes inicia el año escolar con un tiempo que suele denominarse “período inicial”, antes llamado de adaptación. Sabemos que este es un tiempo particular de la vida en los jardines de infantes. Creemos que es válido remarcar que los tiempos previstos para el ingreso de aquellos niños y niñas que ya han tenido experiencias educativas previas deben ser necesariamente diferentes de los de aquellos que están ingresando por primera vez al jardín. Suele suceder que se unifica el uso del tiempo para toda la institución sin considerar que los niños que ya tienen experiencia quieran y puedan permanecer más tiempo en la primera semana de clase que aquellos que lo hacen por primera vez.

De igual forma, el calendario escolar, como ya lo hemos planteado, no puede ser uniforme para todas las regiones de nuestro país dado que las condiciones climáticas y geográficas influyen profundamente en el devenir del calendario. La mayoría de las jurisdicciones planifica el inicio del año escolar para el mes de marzo, mientras que otras, por las altas o bajas temperaturas, pueden iniciar el ciclo lectivo en el mes de febrero o en septiembre; suspender las clases en los meses invernales o plantear dos períodos de vacaciones durante el ciclo escolar, de una semana de duración cada uno (uno en el invierno, otro en el mes de septiembre).

Pese a los diversos calendarios no podemos afirmar que el calendario escolar esté en consonancia con las particularidades de cada jurisdicción. Sabemos que en algunas regiones marzo y diciembre son meses de altas temperaturas, que dificultan los días de clases. En algunas jurisdicciones se resuelve este problema abriendo sólo los jardines en el turno mañana, pero esta decisión trae aparejada una baja oferta y resta posibilidades de acceso a la población. Quizás, una alternativa posible consista en que el turno de la tarde se inicie pasadas las 13. En lugares de altas temperaturas el comercio reinicia su actividad cerca de las 17. Tal vez la escuela también puede reactivarse en esta franja horaria.

Los actos escolares o el momento que la institución comparte con la familia y la comunidad son otros ejemplos en los que se pone en juego el uso de

los espacios y de los tiempos. En estas prácticas también encontramos modelos estereotipados, regidos por las costumbres y las tradiciones, difíciles de modificar, pero sin embargo, son una buena oportunidad para plantear los cambios necesarios. Sabemos que el acto escolar altera el tiempo escolar y, a veces, no permite reflejar lo que sucede en el jardín. Entonces, un acto solemne y rígido quizás no sea la forma más adecuada o la única de abrir el jardín. También se pueden ensayar otras propuestas que privilegien el disfrute de los niños, por encima del de los adultos, evitando ensayos tediosos, disfraces incómodos y repeticiones de coreografías y frases sin sentido para ellos.

A partir de “Jardines en Feria”, por primera vez el Nivel Inicial participó en una Feria Nacional de Ciencias, Sociedad y Tecnología. Esta instancia podría constituirse en una oportunidad para mostrar propuestas de enseñanza que reflejen el uso del tiempo, los espacios y los agrupamientos de manera diferenciada.

Los actores intervinientes que participan en el devenir de una institución escolar determinan, de manera directa, la forma que adopta la institución. Una escuela situada, atenta al contexto, no puede cerrarse a un solo modo de actuar. Esta situación se cristaliza en aquellos jardines de infantes que reciben población aborigen. Este encuentro de culturas se pone en evidencia en cada propuesta de juego, en cada narración de un cuento, en la relación con la naturaleza, en los recursos y en los objetos propios del lugar, en la cosmovisión del mundo.

Abordar la multiplicidad supone la puesta en marcha de estrategias puntuales dentro de estos modelos organizacionales en las que la educación, basada en la lengua materna, se apoye en una propuesta intercultural. Aquí se rescata la articulación necesaria con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe como un reconocimiento fundamental a la diversidad cultural existente. Los maestros especializados en modalidad aborigen, conocidos en algunos lugares como MEMA, son parte de una propuesta ejecutada por algunas jurisdicciones para atender e integrar a su población aborigen.

El jardín sin recreo, el jardín sin encierro, el jardín sin filas, sin timbre ni campanas, sin carpeta de trabajitos, sin cuaderno de aprestamiento quizás pueda ser un jardín que haga uso de su espacio, su agrupamiento y su tiempo, acorde a su proyecto, a su contexto, pero principalmente mirando a los niños.

“La premisa de encerrarnos en el aula para hablar del mundo”, que plantean Ricardo Baquero y Flavia Terigi, es una alerta para mirar y reorganizar las propuestas de nuestros jardines. Intentamos que el espacio de aprendizaje trascienda las paredes de nuestras salas y por supuesto, también, las del jardín.



Exterior de un jardín.



Nenas dibujando en el piso del patio de la escuela.

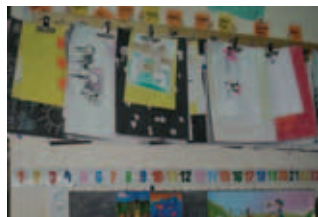


Entre Ríos. Sala Multiedad.



Nena con cámara fotográfica en el aula.

Podemos seleccionar una cantidad de imágenes de nuestros jardines y, sin embargo, no podríamos dar cuenta de a qué región y provincia pertenecen. La organización del mobiliario, la decoración de las salas y algunas actividades se repiten sin reflejar las características del lugar, manteniendo tradiciones y vanguardias que dieron identidad a la Educación Inicial. Sólo debemos ponernos una advertencia: que la escuela no se convierta en un “no-lugar”. El concepto de no-lugar, del filósofo francés Marc Augé, refiere a aquellos lugares que sin historia y sin identidad se replican y afectan las relaciones entre las personas y los lugares destacando los rasgos de anonimato y aislamiento. Pone



Cartelera.



Pizarrón.



Salita.

como ejemplo las grandes cadenas hoteleras, las autopistas, los supermercados, los aeropuertos, los complejos cinematográficos, entre otros.

Si un lugar puede definirse como un lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, no como espacio relacional ni como histórico definiría un no lugar. El lugar y el no lugar son polaridades falsas. Ninguno existe bajo una forma pura. El primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente (Augé, 1992).

La escuela tiene historia y el Nivel Inicial posee una propia o intenta construirla. Los legados pedagógicos presentes en las salas de jardín dan cuenta de esto.

La presencia de Montessori, Decroly, Froebel y Rosario Vera Peñaloza permanece en el espacio y en los objetos. Los movimientos que responden a distintas corrientes dieron forma a la identidad del nivel y siguen dados sus aportes, ya sea por acercamiento o diferenciación. Hablamos de la Escuela Nueva, de las escuelas Waldorf, de la Educación por el Arte, de las escuelas de Reggio Emilia y de tantas otras corrientes de pensamiento dentro y fuera del campo educativo.

Y en esta construcción de un jardín propio, que responda a las particularidades del contexto, en consonancia, con los grandes propósitos y discusiones que plantea la Educación Inicial como campo específico de la pedagogía, nos tendremos en este momento en las presentaciones que tienen las salas de jardín.

Encontramos, generalmente, decoraciones estereotipadas y reiterativas, que no representan la identidad de la institución y su proyecto pedagógico. Se seleccionan imágenes que provienen del circuito comercial destinado a la infancia. Una imagen que se repite y se extrae de un contexto externo pocas veces nos habla sobre los niños que habitan ese jardín. Debemos intentar que las paredes hablen de lo que está sucediendo ahora en el jardín. Que las huellas de los chicos se plasmen en las carteleras, que las paredes contengan esas ideas, que el presente se cuente aunque las voces estén ausentes.

Confluencia entre la estructura y la cultura

Abordar el análisis de los modelos organizacionales en el Nivel Inicial no puede omitir la reflexión acerca de la cultura escolar y cómo esta opera en la definición y en las decisiones que se toman dentro de cada institución y en la reacción que esta asume frente a los cambios propuestos desde las políticas educativas. Tomamos la definición de **cultura escolar** que Antonio Viñao cita de Dominique Julia para adentrarnos en el tema: cultura escolar “como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”.

En la cultura escolar también se ponen en juego otros elementos que la configuran: los actores, los discursos que circulan, los aspectos organizativos y el entorno físico-material. En este escenario la escuela crea su cultura tomando componentes del exterior, adaptándolos, transformándolos y no sólo reproduciéndolos. Debemos entender que las culturas no operan en el vacío, por lo cual no se presentan de manera homogénea y carente de conflicto.

Lo que queremos afirmar con esto es que los formatos escolares no surgen de una manera estática, sino que se configuran y reconfiguran a lo largo del tiempo como consecuencia del accionar de sus actores y de las distintas dimensiones que los conforman.

Así, la cultura escolar posee un carácter autónomo en el que se apoya para crearse, transformar lo recibido y no sólo reproducirlo. Si en el devenir histórico la cultura escolar supo crear las disciplinas escolares y sostener una serie de elementos que la conforman (actores, discursos, espacio, tiempo, aspectos organizativos e institucionales, entre otros), desde esta postura se habilita a pensar en otros modelos organizacionales. Por ello debe entenderse la cultura escolar como la combinación de continuidades y rupturas, de tradiciones y de cambios que se dan en el marco de las instituciones escolares, pertenecientes a un sistema educativo, anclado en un contexto histórico.

Percibir la cultura escolar como algo vivo y cambiante habilita a generar modelos organizacionales propios que pueden surgir a partir de las recomendaciones de la política educativa o desde dentro de las propias instituciones o de la comunidad educativa.

El ambiente como parte del proyecto pedagógico

La escuela como un proyecto cultural y político, anclada en un contexto histórico, pensada y repensada por sus actores es reflejo de las decisiones tomadas en su interior en sentido particular y propio. Es, además, el escenario en el que se reflejan las decisiones, a nivel macro o acerca del planeamiento, que fueron tomadas para dar forma a la dinámica del sistema y, en consecuencia, impactar en los estilos de funcionamiento cotidiano de la escuela.

En este punto nos encontramos, a menudo, con un nudo difícil de desatar. Mientras que los marcos normativos y regulatorios pueden estar abogando por cambios en la dinámica escolar y en las funciones de los actores que intervienen en esta, instando a la creación de un nuevo o diferente proyecto educativo, las instituciones continúan su tarea sin sentirse impactadas por los cambios, las recomendaciones e incluso la normativa vigente.

Un cambio debe influir en los distintos estamentos en los que el proyecto político y el proyecto pedagógico institucional –con sus distintos alcances– se plasmarán de manera coincidente. Se necesita de la sincronía del sistema para que se adviertan, se sientan y se vivan los cambios. Una mejora no se lograría si se diera la convivencia de dos proyectos diferentes: uno, plasmado en la retórica del discurso político-educativo, y otro, desplegado en los proyectos institucionales escolares. En otras palabras, queremos decir que en la escuela deberíamos encontrar indicios de un proyecto político común para todo el sistema y un proyecto pedagógico en consonancia –de manera crítica y reflexiva– con los nuevos marcos políticos, académicos y culturales, que represente los intereses y las particularidades de su comunidad.

Dentro del jardín defendemos la idea del ambiente como parte del proyecto pedagógico porque la intervención del docente en el ambiente resulta una nota de identidad, dado que dispone de un tiempo específico para su preparación con el propósito de generar momentos de encuentro con los niños –con todos y cada uno de ellos– y simultáneamente el encuentro entre los chicos. El ambiente es una nota de identidad, además, porque es una condición en la enseñanza del Nivel Inicial, una herencia que se sostiene a lo largo del tiempo de una manera distintiva por medio de la existencia de la maestra jardinera.

Entendemos como ambiente “un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico, que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida”. Es por eso que decimos que el ambiente “habla”, que encierra un mensaje que nosotros, los adultos, debemos ser capaces de leer y construirlo. En el ambiente se compilan la historia –de la educación, de la institución y de los vínculos– y el presente institucional y sus vaivenes burocráticos, nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos habla de la identidad y de los orígenes y sobre este escenario de complejidad los maestros enseñan.

Paredes y muros documentados, repletos –también de silencios, para que puedan hablar nuevos protagonistas– de testimonios y memoria que la escuela vive y ha vivido. Pavimentos, techos y paredes son aprovechados como oportunidades para que la escuela hable de su propia identidad cultural a través de diversos paneles documentales que narran historias o procesos vividos, que los adultos hacen visibles con una estética pensada y cuidada (Cabanellas, 2005).

El ambiente determina comportamientos, promueve ciertas actitudes, que se ven apoyadas o inhibidas según el entorno físico, la disposición de los muebles y la variedad de objetos.

Nos interesa preocuparnos y ocuparnos por los espacios, los materiales, los objetos y las decoraciones que conviven en el jardín de infantes porque estos contienen un mensaje que toma fuerza igual o con mayor potencia que por intermedio de la palabra escrita.

Rescatamos la iniciativa italiana de los jardines de infantes de la ciudad de Reggio Emilia, en los cuales el espacio y el ambiente se conjugan para lograr una propuesta de excelencia para la educación infantil. En esta propuesta, la construcción de espacios requiere de la intervención de diferentes actores: pedagogos, arquitectos, niños. El ámbito escolar se vive como un espacio dinámico, interrelacional, abierto a múltiples posibilidades; no sólo centrado en el crecimiento y en el desarrollo individual, sino que se construye con la experiencia del otro. El espacio, no neutral con respecto al proyecto educativo, a las representaciones acerca de la infancia, a las discusiones didácticas, a las

prácticas pedagógicas. En este formato la escuela se hace cómplice de una idea y la sostiene; no se limita a llenar el espacio con muebles y papeles de colores, sino que abre y construye el ambiente, desde una mirada estética y poética, que respeta las opiniones de los niños y participa en la construcción pública de su entorno, anclada en su realidad contextual.

Tomando los principios de Loris Malaguzzi, el Estado de Reggio Emilia no sólo plantea franquear un umbral desde el interior del jardín y desde el exterior, con una participación intensa en los circuitos culturales y públicos de la ciudad, sino que también propone la circulación libre por los espacios internos de la institución educativa, quitándoles jerarquía a los sectores. Así, la cocina, las salas, la oficina del director, el parque y el atelier son lugares de libre circulación y de acceso para todos los integrantes de la institución. También están previstos espacios comunes organizados para el encuentro y las relaciones intergeneracionales y entre los niños y las niñas, que cuentan con mobiliario flexible para posibilitar encuentros diferenciados y múltiples: en grupos grandes, medianos, pequeños o en privado. El aula puede adoptar una forma cuadrada tradicional u otras formas, como en L o en T, lo que permite más opciones que tengan en cuenta la adecuación de los espacios en ámbitos diferenciados según la propuesta.

Algunos países de América Latina han desarrollado mejoras en los programas de atención a niños de entre 0 y 6 años. Existen experiencias y programas que responden a la modalidad de atención convencional y no convencional en diferentes espacios. Se observa que la preocupación por el ambiente está puesta en reflejar las características culturales y de la cotidianeidad de los niños ya que constituye una importante variable de calidad que desafía los conceptos de espacio, tiempo y las relaciones con la familia y la comunidad.

Intentamos hacer converger en los modelos organizacionales educativos dos propósitos que no percibimos contrapuestos: el que responde a las intenciones de la política educativa y el del proyecto pedagógico institucional. De esta forma, estamos convencidos de que juntos, con las diferencias y acuerdos, se podrá alcanzar una escuela digna de ser recibida por la infancia de hoy.



En agenda abierta

A modo de conclusión queremos señalar que consideramos necesario instalar el debate acerca de los modelos organizacionales como una línea de acción concreta para fortalecer la ampliación de la educación inicial en todas las jurisdicciones. Este material pretende ser un aporte que nos dé la oportunidad de rediseñar los espacios organizacionales conocidos en educación. De abordar, una vez más, la cultura institucional, pero esta vez considerando las posibles organizaciones dentro de la educación inicial desde cada sala, institución y jurisdicción.

Si los formatos institucionales surgen de un proceso de construcción colectiva, en el que los equipos docentes, directivos, supervisores y técnicos provinciales, incluidas también las familias, participan identificando y priorizando problemas y necesidades, estos contarán con un alto grado de apoyo. El desafío está puesto en la promoción de otros formatos que, interpelando a la lógica escolar tradicional, se constituyan en espacios igualmente válidos para el aprendizaje y la experiencia.

Intentamos que la escuela o el jardín sean los espacios para el encuentro con los otros y con uno mismo, espacios mediados por la experiencia, el saber y la posibilidad de disfrutar y ser feliz. La escuela como artífice de un ambiente que contemple el aprendizaje, la felicidad, el goce y el compartir desde un planteamiento ético, poético y estético.

En este documento acercamos algunos elementos clave tomados de los distintos trabajos, que analizan la escuela e intentan desnaturalizar el disposi-

tivo escolar moderno conformado por: la gradualidad, la enseñanza simultánea, el carácter obligatorio, la organización particular de los agrupamientos, del tiempo y del espacio. Intentamos, igualmente, reinstalar el carácter histórico y culturalmente determinado del proyecto político y social en torno a la infancia, que supone su escolarización obligatoria y, por tanto, masiva. Destacamos que los procesos de escolarización generan un tipo particular de aprendizaje, el aprendizaje escolar, que como consecuencia de su carácter artificial produce efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo.

A pesar de la diversidad de contextos sociales y culturales, el formato escolar persiste a lo largo de la historia y muestra que no resulta demasiado sensible a la introducción de ciertos cambios en lo que hace a su estructura y sus rutinas. Desde esta perspectiva concebimos la escuela como una institución que aprende desde su memoria y cultura y que desde ahí potencia su tarea.

Contamos con herramientas que nos permiten movernos dentro de un marco nacional, que fortalecen las prácticas de enseñanza: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, la Serie Cuadernos para el Aula, la Serie Temas de Educación Inicial junto con las últimas leyes educativas sancionadas.

Finalmente, sostenemos que en la institución educativa es importante que el proyecto pedagógico de cada escuela refleje lo sustantivo de la educación inicial y que este sea acompañado por Diseños Curriculares Jurisdiccionales actualizados. Si esto sucede, afianzaremos nuestro compromiso de “más y mejor educación inicial para todos” haciendo realidad la justicia social que tanto merecen los niños y las niñas de nuestro país.



Bibliografía

- Aguerrondo, Inés (comp.) (2006): *Cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers Editores.
- Aizencang, Noemí (2005): *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Manantial.
- Álvarez, Francisco (1994): Encuentro Familia Jardín Infantil, Escuela y Aprendizaje. "Una estrategia de intervención educativa Familia Escuela para mejorar la calidad de la educación en la primera infancia", en Bernardita Icaza y Liliana Mayorga, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Augé, Marc (1992): *Los no lugares. Espacios de anonimatos. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Azzerboni, Delia (comp.) (2006): *Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Ball, Stephen J. (1989): *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*, Barcelona, Paidós.
- Baquero, Ricardo y Flavia Terigi (1996): "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", Dossier "Apuntes Pedagógicos", en *Apuntes revista de la CTERA*, N° 2, Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Baquero, Ricardo y otros (2007): *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- Cabanellas, Isabel y Clara Eslava (2005): "Territorios posibles en la escuela infantil", en *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.
- Cantón Mayo, María Isabel (coord.), Miguel Ángel Santos Guerra, Manuel Lorenzo Delgado y Jesús Nicasio García Sánchez (2000): "Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos", Buenos Aires, Fundec.

- Caruso, Marcelo e Inés Dussel (1999): *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana.
- Caruso, Marcelo y otros (2001): *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- Delgado, Manuel (2005): Prólogo a *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.
- Dussel, Inés y Daniela Gutiérrez (comps.) (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial / FLACSO-OSDE.
- Edwards, Verónica (1995): "Las formas de conocimiento en el aula, en *La escuela cotidiana*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Elkonin, Daniil (1980): *Psicología del juego*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Fernández, Lidia (1994): *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- González Cúberes, M. T. (1996): *Articulación entre el jardín y la EGB. La alfabetización expandida*, Buenos Aires, Aique.
- Husti, Aniko (1992): "Investigaciones y Experiencias. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo", en *Revista de Educación*, N° 298, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://doredin.mec.es/documentos/00820073003698.pdf>.
- Iglesias Forneiro, María Lina (2008): "Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 47, Buenos Aires, OEI.
- Kaufmann, Verónica (2004): "Otra forma de ser maestros: una experiencia de inclusión de docentes en jardines infantiles comunitarios de la ciudad de Buenos Aires", Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad.
- Ley 25.864 (2004): Que establece un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase, Buenos Aires, Congreso de la Nación.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), Buenos Aires, Congreso de la Nación.
- Ley de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061, Buenos Aires, Congreso de la Nación.
- Medaura, Olga (2007): *Una didáctica para un profesor diferente*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996): Seminario Nacional: “La escuela, una organización que enseña y aprende”, en *Aspectos estructurantes de la organización y la gestión de la escuela: el tiempo, el espacio y los agrupamientos: documentos de trabajo*, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, *Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2004): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007): *Cuadernos para el docente, La sala multiedad en la Educación Inicial: una propuesta de lecturas múltiples*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009): Plan Nacional de Educación Obligatoria, resolución N° 79/09, Consejo Federal de Educación, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010): *Temas de Educación, Las cifras de la educación inicial y sus modelos de organización*, boletín DINIECE, N° 8, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006): *Cuadernos para el Aula, NAP, Juegos y juguetes, narración y biblioteca: Nivel Inicial; Números en juego y zona fantástica: Nivel Inicial*, Volumen 1 y 2, Buenos Aires.
- Montaño Hirose, Luis (2000): “La transferencia de modelos organizacionales. Una propuesta analítica: El ejemplo de la Administración de la Calidad”, en revista *Administración y Organizaciones*, volumen 3, N° 5, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Montaño Hirose, Luis (2001): “Modelos organizacionales y crisis. La experiencia reciente de Japón”, en *Iztapalapa*, N° 49, Universidad Autónoma Metropolitana Izatapalapa.
- Morduchowicz, Alejandro (2007): “Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina”, IV Congreso Argentino de Administración Pública, Buenos Aires.
- Moreno, Teresa y Jan Van Dongen (2006): “Las transiciones en los primeros años. Una oportunidad para el aprendizaje”, en revista *Espacio para la infancia*, N° 26, Holanda, Fundación Bernard Van Leer.
- Murillo Torrecilla, Francisco Javier (2004): “Los modelos multinivel; avances metodológicos en la investigación sobre organización escolar”, en *Organización y Gestión Educativa*, revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Madrid.

- Peralta, M. Victoria (2007): "Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad", Documento de trabajo para el Taller OEA-Fundación Bernard Van Leer, Santiago de Chile.
- Peralta, M. Victoria y G. Fujimoto (1998): "La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI", Santiago de Chile, OEA.
- Ponce, Rosa (2006): "Los debates de la educación inicial en la Argentina", en *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Raiteri, Inés y Silvina Arenillas (2008): *Cómo pensar la articulación y la alfabetización en el Sistema Educativo: otras perspectivas*, Buenos Aires.
- Sarlé, Patricia (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Siede, Isabelino (2008): "Articulaciones, filtraciones, contrastes y aportes entre los niveles inicial y primario", en clase 3 de Especialización en currículum y prácticas escolares en contexto, FLACSO.
- Terigi, Flavia (1999): *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- Terigi, Flavia (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*, USAID.
- Terigi, Flavia (2009): "Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa", Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", Ministerio de Educación de la Nación, Organización de los Estados Americanos (OEA) y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).
- Tyack, David y Larry Cuban (2001): *En busca de la utopía*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, Jaume (1999): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.
- Velleman, Barry L. (2005): *Mi estimado señor: Cartas de Mary Mann a Sarmiento (1865-1881)*, Buenos Aires, Ediciones Fundación Victoria Ocampo, ICANA.
- Viñao, Antonio (2002): *Sistemas educativos culturas escolares y reformas*, Capítulo IV, Madrid, Ediciones Morata.
- Woodhead, Martín y John Oates (2007): *La primera infancia en perspectiva*, serie editada por The Open University, Fundación Bernard Van Leer, Reino Unido.



MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA