

PENSANDO A PARTIR DE LOS “APUNTES PARA PENSAR EN TORNO A LA EDAD PARA EL INGRESO A LA ESCUELA”

Elizabeth Ivaldi¹

En respuesta al documento *“Apuntes para pensar en torno a la edad de ingreso a la escuela DIEE-DSPE- Documento en revisión”*² (en adelante “los apuntes”), la suscrita considera necesario hacer explícitas algunas líneas de pensamiento **de índole personal y de carácter técnico- profesional:**

En la **INTRODUCCIÓN** se hace referencia al Artículo 7° de la Ley de Educación para argumentar que el mismo refiere a *“ciclos lectivos anuales coincidentes con los años de vida de los niños de Inicial”*, concluyendo que *“hay una especie de dicotomía entre los criterios para el ingreso. En el caso de la educación inicial claramente refiere a la edad cronológica”*.

Se desconoce que la Ley 18437 recogió lo que otras Leyes ya habían consagrado, desde tiempo atrás, en relación con la obligatoriedad de la educación inicial en los niveles 4 y 5 años:

-Ley 17015/1998 que en su artículo 74 estableció como *“obligatorias la educación inicial para los niños de cinco años de edad y la educación primaria para los niños de seis a catorce años”*.

-Ley 18154/2007 que en su artículo 1° estableció como *“obligatorias la educación inicial para los niños de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y los tres primeros años de educación media”*

¹ **Elizabeth Ivaldi**- Maestra de Educación Primaria (IINN), Especializada en Ed Inicial (IMS) Dirección de Centros Educativos (IMS) y Supervisión Educativa (UNED-MEC/ IPES) Integrante de las ATD del CEIP desde su creación hasta su ingreso al cargo de Inspectora- Desempeño de cargos en CEIP: Maestra de Ed Inicial, Directora de Jardín de Infantes, Inspectora de Zona de Ed Inicial, Inspectora Departamental, Inspectora Nacional de Ed Inicial, Inspectora General, Coordinadora General del IFS- Formadora de formadores en IINN- Consultora Nacional (UNICEF) en el proceso de elaboración del Marco Curricular (desde el nacimiento a los seis años)- Consejera electa por los docentes en el CODICEN- (CESU PIT CNT).

² El documento, elaborado por una Dirección Sectorial del CODICEN fue presentado a este organismo por parte del CEIP. No contiene firma del autor o los autores. El CODICEN tomó conocimiento del mismo en la sesión del 12 de setiembre de 2017 mediante un informe elevado por la Dra. General en el que da cuenta de su presentación ante la FUM y la ATD (Oficio N° 450 del CEIP)-

Cuestionar la edad de ingreso a educación inicial apelando al texto de la Ley 18437 del año 2008 no obedece a un criterio objetivo, ya que desde hace 19 años el Sistema Educativo uruguayo funciona con límites en la edad de ingreso a educación inicial similares a los dispuestos por la referida Ley y no se apreció en todo ese tiempo la existencia de una dicotomía. Se trata de un argumento subjetivo que deja en evidencia preconceptos sobre el tema desde el punto de partida.

En “los apuntes” se continúa afirmando que *“La discusión se centra en cuál es la edad cronológica más adecuada para realizar la transición de la educación inicial a la escuela primaria...Este punto resulta motivo de debate en la región y en el mundo”*.

Como es de conocimiento de los integrantes de la ANEP, quien suscribe participa como ponente y organizadora de encuentros de Educación Inicial y Primera Infancia a nivel regional compartiendo espacios de debate con referentes de este nivel educativo de diferentes partes de América Latina y del mundo³. En ninguna de esas instancias en las que he participado en los últimos tres años, el tema de la edad de ingreso a la educación inicial ha sido motivo de debate. La afirmación referida a la existencia de un “debate regional” en torno a la edad de ingreso se realiza sin referir a estudios, investigaciones y publicaciones en las cuales se sustenten.

Se trata de una nueva evidencia del carácter subjetivo del texto, así como de los preconceptos que lo sustentan.

Si bien es cierto que tal como se afirma en “los apuntes” la *“evidencia muestra la relación entre la maduración y los desempeños”*, la suscrita no comparte el vínculo directo que a partir de dicha afirmación se establece entre edad cronológica y maduración, ni la idea de que el ingreso a la escuela primaria enfrente *“al niño a su primer desafío formal con la lectura y la escritura”*.

Ambas concepciones desconocen los avances que la psicología del desarrollo, la pedagogía, la didáctica general y las didácticas específicas (en este caso de la Lengua

³ Participante durante los años 2015, 2016 y 2017 como ponente en encuentros de Educación Inicial y en Primera Infancia en México; Chile ; Cuba; Argentina; Bolivia; Colombia (Asesoría en currículo-BID) ; - Participante de Asambleas Latinoamericanas de la OMEP (2015,Medellín- 2016, Santiago de Chile) Organizadora de la VII Asamblea Latinoamericana de la OMEP en Montevideo Uruguay, Mayo 2017 con la participación de representantes de 12 países de América Latina: Venezuela, Panamá, El Salvador, Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador, Perú, México, Bolivia

Escrita) han desarrollado durante el siglo XX y en el transcurso del siglo XXI, con referentes significativos a nivel de Latino América y del mundo.

El concepto de madurez que subyace en “los apuntes” es cuestionado desde hace décadas. Me refiero al enfoque innatista para el cual *“la conducta humana viene determinada casi exclusivamente por factores innatos. La madurez es entendida como una función biológica y debe esperarse el periodo cronológico más apropiado para que el organismo esté preparado para la realización de una actividad determinada.”*

Para el enfoque interaccionista, sin embargo, *“la madurez se puede definir como un proceso de cambio ontogenético en el marco de la interacción dinámica entre maduración y situación educativa, referida al desarrollo cognitivo y teniendo como principal componente la interiorización de experiencias significativas...”*⁴

Durante muchos años, la psicología nos proporcionó un listado de conductas y destrezas que debían estar adquiridas a determinada edad. Se compartía la idea de que todas las personas, una vez nacidas, transitaban por un mismo y único proceso de desarrollo. Hoy sabemos que, cuando un niño o una niña nacen, traen en su cerebro todas las posibilidades, sin limitaciones, pero que el despliegue de esas posibilidades ocurrirá, o no, en interacción con el medio. De aquí se desprende el concepto de *“calendario madurativo”*, niveles de desarrollo compartidos aproximadamente por todos los niños. A modo de ejemplo, es sabido que los niños empiezan a caminar alrededor de los 12 meses de edad, y que para caminar tienen que haberse sentado primero. El calendario madurativo determinará que cada niño le otorgue a esa secuencia su propio ritmo, delineando un proceso de desarrollo único y personal.

En el estudio titulado *“Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental y el nivel socio económico”* se afirma que:

“El desarrollo infantil es un proceso de cambio continuo, en el que el niño aprende a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimiento y relación con los demás. Es un proceso multidimensional que incluye cambios en un plano físico o motor (su capacidad para dominar movimientos), un plano intelectual (su

⁴ Pascual, Rocío, Madrid, Dolores, Mayorga, Ma José, Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 2013, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259129174005>

capacidad para pensar y razonar), un plano emocional (su capacidad para sentir), y un plano social (su capacidad para relacionarse con los demás) (Myers, 1993). Aunque es posible definir una cierta secuencia o esquema general del desarrollo, la velocidad, las características y la calidad del mismo varían de un niño a otro. Esta variación individual es producto, por un lado, de la configuración biológica especial de cada niño y, por otro, del ambiente particular en el que se desarrolla. Ambos, el niño y su medio, representan una unidad con intrincadas relaciones entre procesos internos y una realidad exterior; de tal manera es tan determinante del desarrollo la estructura biológica del niño como el ámbito en el que vive, el ecológico donde crece y las oportunidades que le ofrece el sistema social.”⁵

Estas concepciones son las que sustentan la existencia de un *“Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años”* (2014)⁶. El mismo organiza en cuatro áreas con sus respectivos ejes una serie de competencias específicas a ser adquiridas por los niños, de graduación creciente, sin diferenciarlas por ciclos o por edades. El marco conceptual y teórico que fundamenta el Marco Curricular no condice con una visión homogénea del desarrollo y de la maduración ni concibe a la educación inicial como una etapa en la cual se adquieren los “prerrequisitos para aprender”.

Vigotsky⁷ (2000) plantea que *“los clásicos de la literatura psicológica, como Binet y otros, presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficientemente como para poder aprender un tema determinado, toda la instrucción resultará inútil....Bajo esta concepción, todo esfuerzo se concentra en hallar el umbral más bajo de las capacidad de aprendizaje, la edad en que, por primera vez, se hace posible un determinado tipo de aprendizajeEl desarrollo o maduración se considera*

⁵ Dres. Torralva, Teresa; Duran, Pablo; O’donnell, Alejandro; Ferrero, Marieta; Sauton, Florencia; Manso, Micaela; Cugnasco, Isabel; Carmuega, Esteban. // En: Archivos argentinos de pediatría Octubre 1999, pág 306-316 Cita incluida en el texto: Myers, R Los doce que sobreviven Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo Washington DC 1993 OPS Publicación científica 545

⁶ UCC, MEC (2014) Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años-Consultora internacional Dra. Ma. Victoria Peralta- Consultora Nacional Mtra. Elizabeth Ivaldi

⁷ Vigotsky El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Ed Crítica Barcelona, 2000

como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo. El aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a este último esencialmente inalterado...” Continúa señalando Vigotsky (2000) que otros teóricos adhieren a la idea de que *“el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración...”* otorgándole un importante papel al aprendizaje en el desarrollo del niño. Es a esta última concepción a la que adhiere Vigotsky y en la que fundamenta su teoría del desarrollo proximal.

Inferir que la edad cronológica de los niños que ingresan a primer año escolar (en años y meses, con una diferencia de cuatro meses) posee una relación directa con el éxito en los aprendizajes se sustenta en argumentos que para la psicología del desarrollo se encuentran perimidos. Al basarse en esta concepción, el apartado que en “los apuntes” se titula **ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS** carece de rigor científico desde el punto de vista de la pedagogía y la psicología.

Resulta necesario considerar que cualquiera sea el límite de edad que se adopte para el ingreso a primer año escolar, seguirá existiendo a la interna del grupo una variación cronológica de doce meses. Es decir que siempre existirán niños menores y niños mayores con relación a la media de su grupo.

El estudio sobre las causas de la repetición en los primeros años escolares debería complejizarse incorporando otros factores. Entre ellos, el ambiente familiar y su efecto en el desarrollo del niño, el impacto real de los programas intersectoriales de atención y educación desde los primeros años de vida y de apoyo a las familias en situación de vulnerabilidad socio-económica-cultural, así como el análisis de las prácticas de enseñanza en continuidad entre la educación inicial y la educación primaria; los ambientes de aula y la formación de los docentes (especialmente para la enseñanza de la lengua escrita)

La afirmación sostenida en los “apuntes” referida a que las *“diferencias son más evidentes en los quintiles más vulnerables”* fortalecen nuestro cuestionamiento a la idea de que la mejor estrategia para resolver este problema consiste en retrasar en cuatro meses el ingreso de los niños a la educación formal, en cada nivel etario, comenzando

por su ingreso a los 3 años. Sostenemos que debería actuarse de manera inversa, garantizando a todos los niños y niñas de 3 años, especialmente en los contextos vulnerables, el ingreso a una educación formal de calidad lo más tempranamente posible en cumplimiento del proceso de universalización que venimos transitando.

El análisis de los mejores o peores desempeños asociados a edades y calificaciones, así como los datos surgidos de la Evaluación Infantil Temprana merecen, a mi entender, una consideración especial. En relación con los desempeños, no comparto el hecho de que la calificación de un docente a sus alumnos se utilice con criterios de “clasificación” de una población determinada en términos de “peores o mejores estudiantes, o de alumnos exitosos o fracasados”. La calificación del docente a cada uno de sus alumnos posee relevancia en el marco de un singular proceso de aprendizaje y en relación con los avances constatados desde cada punto de partida.

Los “apuntes” se sustentan, a mi entender, en una serie de concepciones que subyacen a lo largo del texto: grupo homogéneo y alumnos ideales como base para una buena enseñanza que genere aprendizajes exitosos; visión propedéutica de la educación inicial concebida como preparación para la escuela; educación preescolar con el propósito de disminuir los índices de repetición en la escuela primaria. Dichas concepciones no responden a los fundamentos pedagógicos actuales que sustentan la Educación Inicial en nuestro país, en la región y en el mundo y se encuentran perimidas.

Retrasar el ingreso en el nivel 3 años para el 2018, y sucesivamente los de los siguientes niveles, excluirá de hecho a un número significativo de niños, que actualmente serían incluidos, para hacerlos esperar *hasta que estén preparados*. Con esta mirada homogénea “se nivela para abajo”, ignorando que entre los niños menores del grupo siempre existe un porcentaje que responde a las altas expectativas de sus docentes, así como un grupo de niños mayores que seguramente no lo hacen. La medida administrativa que proyecta modificar la fecha de ingreso a la educación formal no se encuentra enmarcada en el paradigma de la diversidad.

La presentación de resultados de la Evaluación Infantil Temprana (EIT) en el apartado titulado **ALGUNAS EVIDENCIAS A PARTIR DE LOS DATOS DE LA EIT**, como fundamento para modificar la edad de ingreso al nivel 3 años y así sucesivamente, demuestra lo nociva que puede resultar la aplicación de una evaluación a estas edades si se “lee” de forma estandarizada. Por las características que poseen los niños de 3, 4 y 5 años y los hitos de desarrollo que son propios de la etapa, las evaluaciones en educación inicial resultan útiles si le ofrecen al docente datos que le ayuden a intervenir de forma personalizada o en pequeños grupos como forma de acompañar el desarrollo y promover aprendizajes. Desde nuestro punto de vista, no resulta válida una lectura masiva de datos provenientes de una evaluación estructurada en base a baremos que responden a las características de niños y niñas que nacen y crecen en otro lugar del mundo (hemisferio norte).

Sustentar la necesidad de que los niños dominen con éxito una serie de condiciones previas (prerrequisitos para aprender) para “iniciar en primer año escolar” el aprendizaje de la lectura y la escritura es un concepto cuestionado por figuras referentes en el ámbito de la pedagogía y la didáctica. Asignar a la educación inicial la ejercitación de una serie de prerrequisitos es una demostración del desconocimiento que se posee sobre esta etapa educativa, su desarrollo actual y su revalorización pedagógica en el marco del respeto por su especificidad.

Emilia Ferreiro (2001) sostiene que: *“La tan mentada “madurez para la lecto-escritura” depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”. Por otra parte, los tradicionales “ejercicios de preparación” no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de reconstrucción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión...Hay que preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender.”*⁸

⁸ Ferreiro, Emilia, “El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar”, en Alfabetización, teoría y práctica, 4ªed., México, Siglo XXI, 2001, pp. 118-123.

Ana María Kaufman⁹ afirma que los niños producen escrituras por sí mismos, “antes de entender que nuestro sistema de escritura es alfabético” y que realizan “lecturas que preceden a la lectura convencional y que implican pasos previos y necesarios para llegar a ella”. Presenta estrategias didácticas dirigidas a aquellos niños que “leen y escriben antes de saber leer y escribir” especificando que las mismas “podrán ser utilizados en segundo año cuando las lecturas y escrituras no convencionales de los alumnos perduren más allá del primer año escolar. ...Esto significa que los maestros planificarán actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de escritura y secuencias de lectura para todos sus alumnos, además de las intervenciones específicas que pondrán en juego con los niños cuyo avance es más lento”

Ambas autoras apelan a que los docentes atiendan los ritmos de aprendizaje existentes en el grupo de manera personalizada, comprendiendo y respetando sus conocimientos previos, extendiendo la enseñanza de la lengua escrita hasta el segundo año escolar. Tales afirmaciones nos obligan a complejizar la mirada sobre las posibles causas de la repetición en los primeros años de la escuela y a repensar las prácticas de enseñanza que es necesario fortalecer tanto en la educación inicial como en los primeros años de la educación primaria.

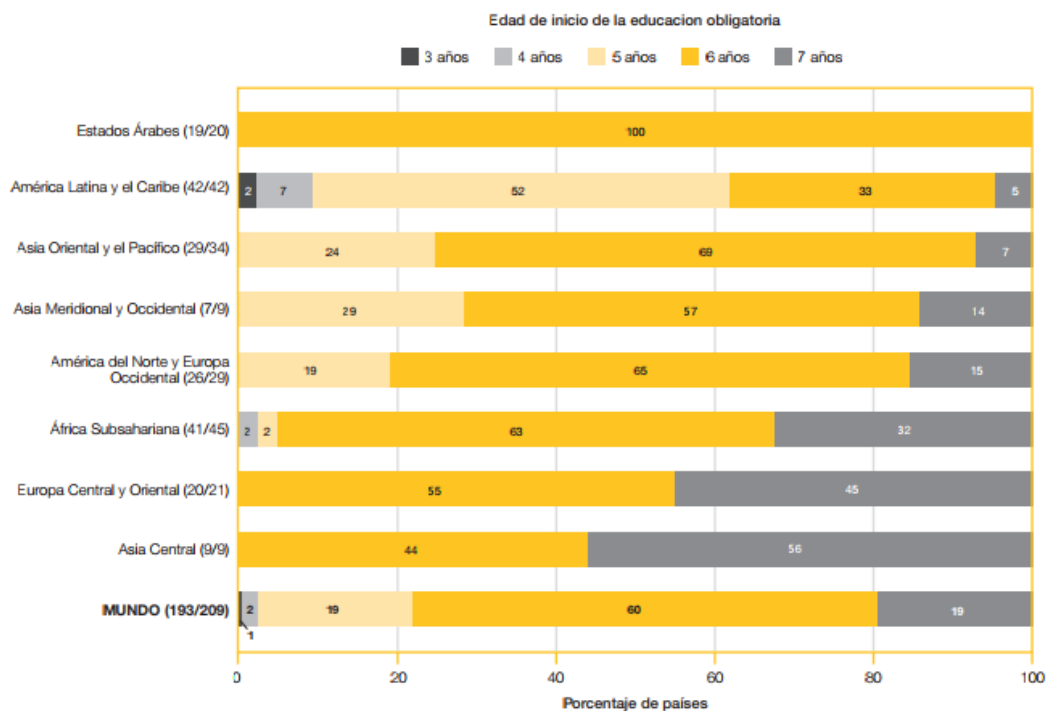
Respecto al apartado que en “los apuntes” se titula **CÓMO LO RESUELVEN EN OTROS PAÍSES**, en el Compendio Mundial de la Educación (UNESCO, 2012)¹⁰ se afirma que:

“La edad oficial de admisión a la escuela varía de acuerdo con la región (véase el Gráfico 2). La educación primaria es prácticamente siempre obligatoria. Suele iniciarse entre las edades de 5 y 7 años, siendo 6 años la edad más común de ingreso”.

⁹ Kaufman, Ana María Leer y escribir: el día a día en las aulas Ed. Aique, 2007

¹⁰ UNESCO Instituto de Estadística Compendio Mundial de la Educación 2012 Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela Canadá, 2012

GRÁFICO 2 ¿A qué edad se supone que los niños deben iniciar su educación obligatoria?
Porcentaje de países por edad al comienzo de la educación obligatoria, 2010



Notas: Las cifras en paréntesis refieren al número de países de una región que reportan datos comparado al número total de países de dicha región. No se han incluido los países que reportan la educación obligatoria como no aplicable.

Fuentes: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO y base de datos de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

El análisis del gráfico evidencia que, en la mayoría de los países, sobre todo en América Latina y El Caribe el ingreso a la educación obligatoria se produce entre los 5 y los 6 años, siendo menor el ingreso a los 7 años. Es una clara evidencia del valor que se le asigna en la región a la educación desde las edades tempranas.

En la parte final de “los apuntes” se expresa lo siguiente: “Si bien existen diferentes posturas frente al tema de la preparación del niño para el inicio de la escuela Primaria, en las que se adjudican distintos significados a la palabra “preparación”, existe cierto consenso acerca de la necesidad del desarrollo de algunas dimensiones antes del ingreso del niño a la escuela”

Coincidimos con Woodhead y Moos (2008) cuando afirman que “la preparación es un concepto multifacético, resultado de la armonización entre el niño y las instituciones destinadas a prestarle servicio. Dicho de otra manera, la preparación ya no es considerada principalmente como una condición del niño, sino también como una

condición de las familias, de las escuelas y de las comunidades...La preparación sin dejar de representar un aspecto importante, pasa a ser ahora el preludio de un discurso más amplio relativo a los derechos- y, en particular, al derecho de los niños pequeños a recibir servicios equitativos y de alta calidad. ... Cada vez más los expertos han indicado el otro lado del término “preparación”: la preparación de los sistemas educativos para facilitar las transiciones exitosas de los niños”¹¹

No resulta pertinente, entonces, centrar las preguntas en las condiciones que posee el niño para aprender sino en las condiciones que poseen las instituciones educativas y los docentes para enseñar. Los marcos teóricos de la educación inicial en el momento actual, basados en numerosas investigaciones, sostienen que los niños pequeños no se “preparan para aprender” cuando ingresen a la educación primaria, sino que “aprenden” desde el momento de su nacimiento. Resulta imprescindible ofrecer servicios de calidad desde las edades tempranas que favorezcan, entre otras cosas, las transiciones exitosas.

En este sentido, resulta un imperativo ineludible repensar y reorganizar el formato de gestión del nivel Inicial en el ámbito de la ANEP otorgándole la jerarquía que se merece como etapa educativa con características propias, atendiendo al desarrollo cuantitativo y a las exigencias cualitativas que continúan in crescendo para esta etapa educativa.

A los argumentos hasta ahora expuestos, corresponde agregar otros que surgen a partir del análisis de algunas de las líneas de política educativa planteadas para el quinquenio. Existe conocimiento acerca de que la extra edad es causa de deserción en la EMB y en la EMS. Si el hecho de modificar la edad de ingreso a la educación formal no logra el efecto deseado disminuyendo la repetición, lo que sí se producirá indefectiblemente será un aumento de la extra edad con las consiguientes consecuencias.

¹¹ Martín Woodhead, Peter Moos La primera infancia en perspectiva Ed. Universidad Abierta Reino Unido, 2008

La disminución significativa de la cantidad de niños y niñas que ingresen a la educación formal en el nivel 3 años en la cohorte 2018 puede repercutir directamente en los planes de cobertura coordinados de forma intersectorial (MIDES, SNC, INAU) mediante georreferenciación de las demandas y necesidades con una importante cantidad de obras proyectadas por PPP. (Jardines de Infantes). Y sin ninguna duda repercutirá en la proyección de atención para los niños de edades menores a los tres años (2 años y 1 año) por parte del Plan CAIF en coordinación con el SNC (MIDES) ya que dicho Plan tendría que hacerse cargo de atender a los niños que la ANEP no reciba en el año 2018 debido a las nuevas pautas de inscripción.



Elizabeth Ivaldi

Maestra de Educación Primaria Especializada en Ed Inicial
Consejera ANEP CODICEN