



## Situación de la educación inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización

*Informes y estudios sobre la situación educativa N° 8*  
Buenos Aires, diciembre 2008

El presente trabajo fue realizado por Lila Ana Ferro, investigadora del Área de Políticas Educativas del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la Secretaría de Educación de CTERA, con la colaboración de María Dolores Abal Medina, María Isabel Ortega y la coordinación de Silvia Andrea Vázquez

---

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y ESTADÍSTICAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS MARINA VILTE  
Chile 654 C.P. (1089) Ciudad de Buenos Aires - Argentina  
Tel/Fax: 4300-5414/8502/9256/9294 int. 111/119/120/121  
instituto@ctera.org.ar / <http://www.ctera.org.ar/iipmv>

*“La educación desde el nacimiento es un derecho inalienable que tiene que garantizar el Estado”.  
Hebe San Martín de Duprat*

## **1) Presentación**

Según reconoce la Ley Nacional de Educación (LEN en adelante), el nivel inicial es el primero del sistema educativo argentino y abarca desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años cumplidos. El reconocimiento legal de la educación inicial como una unidad desde el primer mes y medio de vida de un/a niño/a es una conquista fundamental que exige políticas concretas para materializarse.

En este sentido, el propósito de este informe es confeccionar un mapa de la situación de la educación inicial argentina que ayude a tomar decisiones situadas para la elaboración de leyes provinciales en el marco de la LEN<sup>1</sup>.

Esta tarea de diagnóstico fue comenzada en un estudio anterior del Instituto<sup>2</sup> que ponía en evidencia las profundas desigualdades en el acceso de los niños al nivel que existen en las distintas regiones y provincias del país. En esta oportunidad, estudiamos qué ofrece el sistema educativo a la población en edad de asistir, es decir buscamos indagar cómo el Estado garantiza o no, la escolaridad de los más pequeños a través del alcance y la composición de los servicios educativos. También en este nuevo informe, se evidencian las desigualdades en la cobertura y las heterogeneidades en la organización del nivel entre las regiones y provincias. Los datos surgen de distintas fuentes: los cualitativos fueron aportados por los sindicatos agrupados en CTERA a partir de un relevamiento realizado durante 2007 y los datos cuantitativos fueron extraídos de las bases estadísticas del Ministerio de Educación y del INDEC.

Es necesario destacar que nuestra intención original era analizar el nivel inicial en conjunto, destinado a niños/as desde cuarenta y cinco días hasta cinco años. Sin embargo, la escasez de estadísticas de lo que se ha conocido como “jardín maternal” (desde los cuarenta y cinco días a los dos años) sumada a que en muchos casos, su dependencia está fuera del ámbito educativo, no nos permitió analizar, en el presente informe, datos cuantitativos sobre las salas que abarca el maternal. Lo que sí estamos en condiciones de presentar es una descripción de la oferta que existe en algunas jurisdicciones para los dos primeros años, a partir de algunos datos cualitativos aportados por los gremios de base.

La carencia de informaciones sobre el jardín maternal en las estadísticas educativas constituye un dato en sí mismo, ya que expresa la tendencia histórica que ha sido no considerar a la educación de la infancia temprana (las primeras salas) parte del sistema educativo; asimismo esto revela que hay que trabajar fuertemente en políticas para la creación y expansión de esas salas, única manera de alcanzar la unidad pedagógica del nivel inicial proclamada en la LEN.

---

<sup>1</sup> Al respecto, remitimos al análisis sobre el capítulo de Educación Inicial de dicha ley que realizamos en mayo pasado: IIPMV-CTERA, a cargo de Lila FERRO (mayo 2007) *Acerca de la educación inicial en la Ley de Educación Nacional. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 5 Bs. As.*

<sup>2</sup> IIPMV-CTERA, a cargo de Juan BALDUZZI (nov. 2004) *Desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 3 Bs. As.*

Efectuamos este análisis considerando las siguientes dimensiones.

**Cobertura del nivel:** con “cobertura” hacemos referencia a la capacidad del sistema de cubrir o no las necesidades educativas de la población en relación con la edad (tres, cuatro y cinco) y el ámbito de residencia (urbano o rural).

**Composición organizativa del nivel:** esta dimensión atiende a la “dependencia de los establecimientos”, o sea, las órbitas de las cuales pueden depender, en una misma provincia, los jardines: ámbito estatal (dentro de este provincial, municipal, del área educativa u otra), ámbito comunitario y ámbito privado; también atiende a la “organización de los servicios” que contempla las distintas maneras de disponer los establecimientos del nivel. Según las realidades jurisdiccionales o los diversos momentos históricos durante las cuales se crearon, hay diferentes formas de organizarlos (Escuela Infantil, Jardín de Infantes independiente, Jardín Nucleado urbano, Jardín Nucleado rural, Salas anexas a Escuelas Primarias, Maestras itinerantes, Unidades académicas)

**Conformación de la planta docente:** la “conformación de la planta docente” es el conjunto de los puestos de trabajo existentes en los establecimientos y de supervisión del nivel. Incluimos puestos de maestros, de profesores, de equipo directivo de establecimiento/s, de supervisores y director de nivel. Este análisis nos permite conocer los puestos que existen e identificar necesidades que deben cubrirse; en algunos casos eso implicará crear nuevos cargos.

## 2) Importancia de la educación inicial

La necesidad de universalizar el nivel inicial se basa en el reconocimiento de este como instrumento para el desarrollo integral y de potenciación de las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas<sup>3</sup>. Actualmente es unánime el consenso acerca de la importancia de los primeros seis años en la trayectoria vital de las personas y, por ende, en el desarrollo social<sup>4</sup>. Desde 1990 existe un marco, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, que compromete a los países a fomentar el cuidado y la educación de los/as más pequeños/as desde el momento de su nacimiento porque “*el aprendizaje comienza al nacer*”<sup>5</sup>. Esto constituye un reconocimiento expreso de la necesidad de la educación infantil pero, a continuación, la declaración agrega: “Esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia [que] puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda”<sup>6</sup>. Resulta inquietante que el documento plantee estas acciones como excluyentes y no como complementarias. Por eso en este informe sostenemos que las acciones deben ser conjuntas y apuntar a la universalización de la educación inicial.

---

<sup>3</sup> CTERA (junio 2006): *Aportes para el debate de una nueva ley de educación*, pág. 14

<sup>4</sup> Entre otros autores, Myers (2000, *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 22) menciona: Myers, 1995; Barnett y Boocock, 1998; Karoli, 1998, más abajo comentamos algunos resultados del ámbito local.

<sup>5</sup> *Declaración Mundial sobre Educación para todos*, Jontiem, 1990.

<sup>6</sup> Ibidem.

Como tantas veces subrayó Hebe San Martín de Duprat, los/as niños/as tienen derecho a la educación “desde la cuna” y son múltiples los argumentos para defenderlo: la variedad de aprendizajes que se realizan a estas edades y el papel de muchos de ellos en la integración exitosa a la escuela primaria, la ampliación de formas de construcción y negociación de significados, la incidencia de la experiencia del jardín sobre las trayectorias escolares futuras por su “inscripción” en la subjetividad y el apoyo a las familias en la educación de los hijos. En el orden que los presentamos, vamos a desarrollar estos argumentos, apoyándonos en distintos estudios realizados.

Numerosas investigaciones<sup>7</sup> demuestran que el recibir algún tipo de atención educativa planificada potencia los aprendizajes y aumenta las posibilidades de que los/as niños/as transiten exitosamente el primer grado. También evidencian que los pequeños/as que asisten por más tiempo logran aprendizajes más rápidamente en los campos considerados clave en la educación básica (lectura, escritura y numeración) que aquellos niños que van menos años o con menos frecuencia. Por eso, destacamos que el tiempo de clase es una variable fundamental a tener en cuenta en el desarrollo de políticas de educación inicial.

Uno de estos estudios, realizado en nuestro país, en la Ciudad de Bs As<sup>8</sup> analizaba la variable “tiempo” en años de permanencia en el jardín. Se tomaron una serie de pruebas especialmente diseñadas sobre distintos campos y se demostró que los/as niños/as que habían ido al jardín sólo un año no alcanzaban los mismos niveles en escritura, lectura y conteo que los que habían asistido dos o más (aunque sí hacían avances respecto del nivel con el que habían comenzado y al finalizar el período equiparaban a los de mayor permanencia en el dibujo y los superaban en el desarrollo del juego) Nótese que estas dos son áreas que suelen estimularse también en ámbitos distintos al escolar, mientras que la lectura, escritura y numeración son más atendidas en los entornos escolares y parecen requerir de mayor sistematización para ser aprendidas. Por lo tanto su enseñanza exige una planificación tanto en el sentido de secuenciar acciones como de diseñar las más significativas para niños/as de la edad; por eso identificamos como otra variable fundamental para la elaboración de políticas de educación inicial, la formación específica de las personas que tendrán a su cargo las acciones con los más chicos.

Otro grupo de estudios<sup>9</sup> nos permite sostener la importancia de la educación inicial desde otro lugar: su incidencia en la construcción de significados acerca del conocer, del compartir aprendizajes con otros, de manejarse en un ámbito distinto de la casa. Los procesos de esta índole pueden ser propicios a procesos de reproducción cultural o dejar márgenes para la construcción y negociación de formas críticas de comprender el mundo y situarse en él; en cualquier caso, la impronta de tales experiencias en la subjetividad infantil será fundamental por haberse constituido muy tempranamente.

---

<sup>7</sup> Algunas se encuentran comentadas en MALAJOVICH (comp.) (2006): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Fundación OSDE, S XXI Editores; OEI (2000) *Revista Iberoamericana de Educación* N° 22, enero-abril y [www.cndp.fr/directiondeprogrammationdudeveloppement](http://www.cndp.fr/directiondeprogrammationdudeveloppement) (1998)

<sup>8</sup> Dirección de Curricula de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires coordinado por WINDLER y MALAJOVICH (2004) comentado en MALAJOVICH (2006)

<sup>9</sup> Apple y King (1989) “¿Qué enseñan las escuelas?” en GIMENO SACRISTÁN y PEREZ GOMEZ (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

Un ejemplo de que esas experiencias pueden ser ideológicamente opuestas es el tratamiento que suele darse a la convivencia en el nivel inicial; este proceso puede ser vivido como un acto de obediencia o como un ejercicio de negociación y construcción colectiva de normas que implica el respeto por lo acordado y el compromiso con su cumplimiento. Esta última forma se ha vuelto bastante habitual en los jardines; los niños junto a la maestra, construyen sus propias normas de convivencia y asumen su cumplimiento con gran compromiso. La posibilidad de participar desde pequeños en estos ejercicios de construcción ciudadana es otro argumento a favor de la educación inicial.

Siguiendo con esta línea, es posible encontrar, en el jardín, otras prácticas y experiencias que permiten construir significados cooperativos y de intercambio. En este sentido, un artículo escrito en Nueva Zelanda<sup>10</sup>, muestra cómo algunas prácticas colectivistas tradicionales en los jardines de ese país intentaron ser reemplazadas cuando llegaron los gobiernos de la nueva derecha; también deconstruye los fundamentos de diversos programas de educación infantil implementados durante el mismo período, develando la “ideología del individualismo” que trataban de introducir tanto en las instituciones como en los programas destinados a la infancia.

Estos ejemplos nos muestran el papel crucial del jardín en la construcción de distintas subjetividades, en el inicio de la construcción de cierta concepción de ciudadanía y el caso de Nueva Zelanda nos enseña que, justamente por eso, la educación infantil es un espacio disputado; sin duda este es un argumento muy fuerte para defender el carácter público de una educación infantil universal.

Por último, la educación inicial también fundamenta su importancia en el apoyo que brinda a las familias en la educación de sus hijos. Históricamente, asociar el jardín con lo doméstico y familiar se ha esgrimido como argumento para desestimar su función educativa; al asumirlo como una institución doméstica de carácter supuestamente elitista, se lo excluía del dominio de la educación para todos<sup>11</sup>. Pero, de este modo: “Lo que se dejaba afuera del debate era que el carácter popular de la escuela [primaria] radicaba en el sostén que recibía del Estado, cuestión que comenzaba a reclamarse también para el nivel inicial”<sup>12</sup>

No es posible llevar adelante la función educativa con niños pequeños, desentendiéndose de que aún están en el proceso de constitución subjetiva. Y esto vuelve sustantiva, definitoria del nivel, la conexión ámbito doméstico/ámbito escolar: el sujeto se configura en una relación dialéctica con el mundo, destinada a satisfacer sus necesidades y fundamento, a la vez, del proceso de exploración de la realidad que es el aprendizaje<sup>13</sup>. La afirmación anterior revela cómo satisfacción de necesidades y proceso de aprendizaje se encuentran imbricados; desde la primera infancia, entonces, puede hablarse de un “impulso de saber que tiene por

---

<sup>10</sup> RITCHIE (2005): “Reflexiones sobre el colectivismo de la educación temprana en la Aotearoa/ Nueva Zelanda” en GRIESHABER y CANNELLA (coords) *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*, México, FCE

<sup>11</sup> PONCE (2006): “Los debates en la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia” en MALAJOVICH (comp.) (2006): *Op cit*, pág. 48

<sup>12</sup> CARLI citada por PONCE, *ibidem*.

<sup>13</sup> QUIROGA, A (1986) “El proceso de conocimiento (modelos internos o matrices de aprendizaje) en *Enfoques y perspectivas en psicología social*, Bs As.

*instrumento y primer objeto el propio cuerpo y el cuerpo del otro, extendiéndose luego al mundo circundante*<sup>14</sup>. En esta etapa de la vida se gestan las primeras matrices de aprendizaje que van a condicionar, definitivamente, la relación del sujeto con el conocimiento. De este modo, el jardín encuentra en su responsabilidad de ayudar a los más pequeños a crecer saludablemente, su función específica y propedéutica al mismo tiempo, ya que al brindar potentes experiencias cognitivas facilita la conformación de matrices favorecedoras del encuentro sujeto- realidad.

También habrá que estar atento a las maneras en que la crisis afectó esta conformación y distintas cuestiones sobre la crianza, principalmente entre las generaciones de padres más jóvenes. La función de sostén que implica la palabra es una de las que se ha visto más fuertemente afectada<sup>15</sup>.

Los efectos de la crisis sobre la crianza no deben ser ignorados al plantear la importancia de la universalización del nivel inicial en conjunto ya que, en estos momentos críticos, hay una responsabilidad compartida en el proceso de constitución subjetiva temprana que involucra a una multiplicidad de actores sociales, sin limitarse a los progenitores.

### 3) La extensión del nivel inicial en nuestro país

#### 3.1) Situación general

En este apartado, presentamos la situación de la educación inicial en el país, considerando la capacidad del sistema de cubrir o no las necesidades educativas de la población de las distintas edades y las variadas formas organizativas con las cuales se da respuesta.

Como planteamos en el estudio anterior sobre la situación de la educación inicial<sup>16</sup> los datos del censo 2001 revelaban que casi la mitad de la población total en edad de asistir al jardín no lo hacía en ese momento.

**Cuadro 1: Población de 3 a 5 años por edad, según asistencia a la escuela. Total País. Año 2001.**

Edad	Total población	Población que asiste		Población que no asiste	
		Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
3 años	670.597	200.516	29,90%	470.081	70,10%
4 años	680.732	328.283	48,22%	352.449	51,78%
5 años	714.495	562.998	78,80%	151.497	21,20%
<b>Total de 3 a 5 años</b>	<b>2.065.824</b>	<b>1.091.797</b>	<b>52,85%</b>	<b>974.027</b>	<b>47,15%</b>

Fuente: Elaboración IIPMV-CTERA sobre la base del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC.

<sup>14</sup> *Ibidem*: 53

<sup>15</sup> Las docentes observan y comentan que más niños inician la sala de tres con escaso dominio de la lengua oral y, también, que se ha retrasado- en términos generales- el aprendizaje del control de esfínteres. No conocemos investigaciones que se estén llevando a cabo respecto de estas cuestiones preocupantes y queremos destacar la necesidad de iniciar estudios sistemáticos e interdisciplinarios sobre este objeto, a partir de los comentarios que hacen las maestras.

<sup>16</sup> BALDUZZI y otros, 2004

Aun en el caso de la sala de cinco años, tramo obligatorio del nivel, 2 de cada 5 niños/as de esa edad no asistían en 2001<sup>17</sup>, es decir que a pesar de que la obligatoriedad llevaba establecida diez años en ese momento, aún no se cumplía. Queda pendiente para un estudio posterior, analizar cómo afectó la infancia en general y la asistencia escolar en particular, la crisis que estalló a finales de aquel año. Sabemos que posteriormente se han implementado programas en distintas jurisdicciones para universalizar la cobertura de cinco años pero aún no tenemos datos estadísticos que muestren los resultados de tales acciones.

Por otro lado, los datos del cuadro también evidenciaban marcadas diferencias en la asistencia de los/as niños/as de 3 y de 4 respecto de los/as de 5 años.

Uno de los motivos que debemos considerar por su posible influencia en la baja escolarización que muestran los datos es la falta de cobertura del estatal. No ignoramos que puede haber otros además de la acción del Estado, pero aquí nos interesa explorar cómo incide la cobertura que este brinda.

Veamos, entonces, la cantidad de secciones de tres, cuatro y cinco años que hay en el país, discriminando la oferta pública y la privada. En el Anuario Estadístico Educativo 2006<sup>18</sup>, encontramos las siguientes cifras.

**Cuadro 2: Secciones del nivel inicial de 3 a 5 años por edad y múltiples\*, según sector estatal o privado. Total país. Año 2006.**

Secciones Nivel Inicial	Total	Estatal		Privado	
		Absoluto	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
3 años (1° ciclo)	7.959	4.286	54%	3.673	46%
4 años (2° ciclo)	14.699	9.575	65%	5.124	35%
5 años (3° ciclo)	26.054	19.450	75%	6.604	25%
Múltiples	7.803	6.393	82%	1.410	18%
<b>Total</b>	<b>56.515</b>	<b>39.704</b>	<b>70%</b>	<b>16.811</b>	<b>30%</b>

Nota: \* El nivel inicial tiene secciones integradas, múltiples o independientes (según la denominación del Ministerio de Educación de la Nación) que reúnen alumnos/as de distintas edades.

Fuente: Elaboración IIPMV-CTERA sobre base del Anuario Estadístico Educativo 2006, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).

Al comparar los datos de ambos cuadros, podemos establecer una relación entre el porcentaje más bajo de población que asiste (los/as niños/as de tres) y porcentaje

<sup>17</sup> Ibidem, pág. 6

Aclaremos que los datos son del 2001 porque son los últimos disponibles sobre población universal (los censos se realizan cada diez años) Además hacemos la salvedad que cuando tomamos la no asistencia de los/as niños/as de cinco como aproximación al incumplimiento de la obligatoriedad es posible que estemos sobreestimando un poco, la cantidad de chicos/as que no concurren, debido a la diferencia entre la fecha para establecer edad escolar (30 de junio) y la fecha del censo (octubre) de modo tal que niños/as censados/as con cinco años podían haberlos cumplido luego de junio y, por lo tanto, no estar todavía en edad de obligatoriedad escolar. Por otro lado, en estos años se han implementado programas para universalizar la cobertura de cinco años pero aún no tenemos datos estadísticos que muestren resultados.

<sup>18</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Advertimos que los datos de población son del año 2001 y los de establecimientos, del 2006; debemos manejarlos con esta diferencia porque los datos del censo 2001 son los últimos disponibles sobre población universal. Tampoco podemos proyectar las edades porque no todos los que asistían al nivel inicial en 2006 fueron censados en 2001 ya que aún no habían nacido.

más bajo de secciones existentes que también es para esa edad. Si bien aquí se podría plantear un argumento del tipo "el huevo o la gallina", es decir *"hay pocas salas porque hay pocos niños/as que asisten"*, sabemos que, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, todos los años, se confeccionan listas de espera para los/as pequeños/as de tres y cuatro que no encontraron vacantes al acercarse para inscribirse. En el año 2003, se hallaba documentada la falta de oferta para alrededor de 46000 niños/as de esas edades<sup>19</sup>.

También podemos advertir que los porcentajes de salas de tres años son similares en el ámbito estatal y en el privado<sup>20</sup> pero se diferencian sensiblemente en la sala de cinco, para la cual la cobertura estatal crece. Esto nos lleva a pensar que cuando no hay servicios estatales la población recurre a servicios privados, situación que perjudica a los grupos sociales que carecen de los recursos para acceder a la educación privada y a los cuales el Estado no les garantiza el derecho a una escolaridad temprana a pesar de reconocer sus beneficios. Dentro de la cobertura estatal, vemos que las salas de cinco son el doble que las de cuatro y casi 5 veces más que las de tres, a pesar que la cantidad de población de cada edad no difiere sustancialmente.

Nos preguntamos si esta situación se produjo con la implementación de la obligatoriedad de sala de cinco años, establecida por la Ley Federal de Educación (LFE en adelante) porque esa obligatoriedad *"fue cuestionada por numerosos docentes del nivel, pues se entendía que podía fracturar la unidad del nivel inicial. Una de las críticas al establecimiento de la obligatoriedad era que se iban a privilegiar la apertura de las salas de 5 años, en detrimento de las de 3 y 4 años; también se temía que la sala de 5 años podía perder la especificidad del nivel y ser absorbida por el nivel primario. Todo esto sin que se garantizara que se aplicaran políticas que tendieran a la universalización del derecho a la educación para todos los niños del nivel"*<sup>21</sup>

A partir del relevamiento realizado durante 2007<sup>22</sup> nos encontramos en condiciones de sostener que el aumento de salas de cinco para garantizar la obligatoriedad- además de no cubrir las necesidades en su totalidad- fue en detrimento de las de tres y cuatro, aunque en el nivel nacional, estas eran escasas previamente.

Si consideramos especialmente, los índices de escolaridad de los/as niños/as que viven en ámbitos rurales<sup>23</sup>, la asistencia desciende aún más. Los porcentajes nacionales indican que asisten a establecimientos rurales el 20 % de los/as niños/as de 3 y 4 años y el 65% de los de cinco años del total de la población

---

<sup>19</sup> BALDUZZI y otros (2004) pág. 15.

<sup>20</sup> No sabemos si los servicios privados se hallan subvencionados o no, ni cuál es el monto de la subvención si es que la reciben.

<sup>21</sup> BALDUZZI y otros (2004) pág. 7.

<sup>22</sup> La información fue aportada por los sindicatos de base de CTERA. Detallamos los casos de distintas provincias en el apartado "Desigualdades regionales y provinciales".

<sup>23</sup> Según el INDEC se considera población urbana a la que habita en localidades de 2.000 y más habitantes y población rural al resto. A su vez, se clasifica a la población rural en "agrupada" que se encuentra en localidades de menos de 2.000 habitantes y en "dispersa" en campo abierto.

rural en edad de ir al jardín. En cuanto a la cobertura educativa que brinda el Estado a esos/as niños/as de ámbitos de rurales, la analizaremos discriminando por provincias y regiones.

En cuanto a las primeras salas (lo que se ha llamado "jardín maternal") ya explicamos que no disponemos de datos cuantitativos. Lo que podemos sostener, al respecto, es que la educación estatal para estas edades, cuando existe, es brindada casi en forma exclusiva por los municipios y no suele depender de las órbitas educativas, sino que se encuentra bajo la órbita de desarrollo o salud (Acción Social, Secretaría de la Mujer, Consejo Provincial del Menor, Salud Pública)<sup>24</sup>. Muchos de estos se originaron como acciones de políticas de prevención social dirigidas a sectores populares o como lugares que recibían a los/as niños/as durante los horarios de trabajo de las madres; como ejemplos podemos mencionar los Centros Comunitarios dependientes del Ministerio de Bienestar Social, situados especialmente en las villas de emergencia de Ciudad de Bs. As. desmantelados por la dictadura<sup>25</sup> y la ley bonaerense sobre la instalación de salas cunas y guarderías infantiles en establecimientos industriales y comerciales (promulgada en 1949, continúa vigente con modificaciones- ley 10227-)

De lo analizado hasta aquí se desprende que la cobertura del nivel inicial en nuestro país se concentra en la última sección del mismo, a pesar de lo cual se sigue registrando falta de vacantes para niños/as de cinco años.

En cuanto a la dependencia de los jardines, el relevamiento por provincias nos reveló la variedad de instancias responsables de la educación inicial en el país. Las hemos agrupado en la órbita estatal, la comunitaria y la privada.

Dentro del ámbito estatal, tanto los Estados provinciales como municipales tienen jardines bajo su órbita, dependientes, en general, de los ministerios de educación o equivalentes. Algunos municipios históricamente han tenido una oferta importante de educación inicial (en especial, distritos bonaerenses). El caso de Córdoba es distinto ya que, durante la implementación de la escolaridad obligatoria a partir de los cinco años (LFE), la provincia transfirió a los municipios las dos primeras secciones del jardín de infantes, aumentando por ese motivo, la oferta municipal.

Dentro del ámbito comunitario incluimos los jardines creados por distintas organizaciones de carácter social, las cuales durante los últimos años, se ocuparon de atender las necesidades educativas y especialmente las asistenciales de los niños/as pertenecientes a los sectores más golpeados por la crisis. Por sus objetivos y gestión, distinguimos a estos jardines de los privados (instituciones generalmente con fines de lucro, de propiedad de alguna persona individual o jurídica).

Podemos sostener que el desarrollo del nivel inicial es producto de un amplio conjunto de actores sociales que se hicieron cargo de necesidades de la población que el Estado no contemplaba, especialmente la atención de los/as

---

<sup>24</sup> Un relevamiento realizado por compañeros/as de AGMER da cuenta de esa variedad en la educación inicial entrerriana.

<sup>25</sup> MCBA (1991) *Diseño Curricular para la Educación Inicial Anexo 1º Ciclo Jardines Maternales*.

más pequeños/as del nivel; el Estado no respondió con una política unificada para todo el nivel que potenciara esas experiencias, sino que dio respuestas parciales desde distintas orbitas; por este motivo la educación inicial ha sido atendida por diferentes dependencias.

Otra conclusión que podemos extraer de este análisis es que especialmente las primeras salas del nivel inicial siguen atendidas por el área de desarrollo o acción social. Integrar a la lógica más asistencial de esta área, la pedagógica, específica de la educativa, permitirá ir constituyendo la unidad que proclama la LEN, a través de la gestión articulada de ambas órbitas. Distintas experiencias en esta línea se han desarrollado en nuestro país y en otros de América Latina<sup>26</sup>.

Sobre este cuadro general que hemos trazado, existen profundas desigualdades regionales y provinciales; es el tema del próximo punto.

### **3.2) Múltiples desigualdades<sup>27</sup>.**

#### **3.2.a) En el tramo obligatorio del nivel.**

En primer lugar, vamos a recordar algunas conclusiones del informe anterior respecto de la asistencia de los/as niños/as de cinco años, vinculándola con la oferta que existe para esa edad en las distintas regiones y provincias.

En 2004 planteábamos:

*“La región NEA (que agrupa a las provincias de Chaco, Formosa, Misiones y Corrientes) es la que presenta los menores niveles de asistencia, pues no llegan al 65% los niños de cinco años que no concurren a la escuela [...].*

*En el caso del NOA (Catamarca, Jujuy, Salta, La Rioja, Tucumán y Santiago del Estero) y de la región Cuyana (San Juan, Mendoza y San Luis) son las otras dos regiones que tienen índices de asistencia que se encuentran por debajo del promedio nacional, los niños que asisten son alrededor de un 70 % [...].*

*Por otro lado encontramos tres regiones cuyos índices de asistencia se encuentran por encima de la media nacional. Ellas son las regiones Patagónica (Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, Río Negro y Neuquén), Metropolitana (Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense) y Pampeana (resto de la provincia de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos y La Pampa). Esta última es la que presenta los índices que muestran un mayor acceso a la escuela: sólo 13 de cada 100 niños de 5 años no concurren.*

*En definitiva, en este primer análisis de las realidades regionales se observa una marcada desigualdad. Los extremos de la misma los representan por un lado la región Pampeana, donde no asisten trece niños de cada cien, y, por otro lado, el NOA donde los niños que no concurren son treinta y cuatro de cada cien, casi tres veces más.*

---

<sup>26</sup> Ver MALAJOVICH Ana (comp) (2006) *Op. Cit.*

<sup>27</sup> Para realizar el análisis regional, tomamos las regiones tal como las define el INDEC tanto por razones de comparabilidad de los datos, como porque representan conjuntos que tienen ciertas características comunes en cuanto a lo económico, social, cultural e histórico que resultan relevantes tanto para entender las distintas realidades regionales, las relaciones entre ellas y con la Nación.

*Este análisis no debe hacernos suponer que las regiones sean homogéneas internamente, al contrario, al interior de cada una de ellas también encontramos profundas desigualdades. Por ejemplo, dentro de la región Metropolitana hay un fuerte contraste entre la asistencia en el conurbano bonaerense (80, 54 %) y la Ciudad de Buenos Aires (94,31 %) [...].*

*Otro caso notorio es que, dentro de la región Pampeana - que hemos visto exhibe los índices de asistencia más altos - se encuentra la provincia de La Pampa, que tiene sin embargo algunos de los índices de asistencia más bajos del país, apenas supera el 68 %.*

*El análisis de las diferencias entre provincias nos revela que la desigualdad es aún mayor que la observada cuando consideramos la dimensión regional.*

*Si señaláramos los puntos extremos de un "mapa de la desigualdad", veríamos que Misiones y Chaco apenas alcanzan un 60 % de escolarización para los niños de 5 años, mientras que en el otro extremo, Tierra del Fuego, Ciudad de Bs. As. y Santa Cruz tienen índices superiores al 90 %.*

*También podemos observar que las tres provincias con índices más bajos de asistencia pertenecen al NEA: Misiones, Chaco y Formosa, lo cual nos habla de una situación compleja para toda la región, máxime si consideramos que Corrientes tampoco se encuentra en una situación mucho mejor<sup>28</sup>*

*Asimismo podemos mencionar que hay jurisdicciones con aulas superpobladas<sup>29</sup>. Por ejemplo, en la Provincia de Bs. As. se registran secciones con más de 30 niños/as que no se desdoblan a pesar de que las directoras lo solicitan, y en San Luis, los docentes han logrado que el número de niños/as por sala se reduzca a 35 por que aún es frecuente que superen esa cantidad<sup>30</sup>.*

**También son habituales las "listas de espera", aun en la sala de cinco que es obligatoria; hay ejemplos en San Juan y en la provincia de Buenos Aires (en 2003 se registraron 5414 niños/as en esas listas). Podemos afirmar, entonces, que la oferta de salas de cinco tampoco cubre las necesidades en su totalidad.**

### ***3.2.b) En las salas de cuatro y tres años y de maternal.***

Después de haber revisado la situación regional y provincial de las salas de cinco, veamos qué ocurre con la desigualdad en la oferta de tres y cuatro años. En cuanto a las secciones de cinco años, la cobertura estatal es más numerosa que la privada en todas las provincias (excepto en la Ciudad de Bs. As.). Pero si desagregamos los datos por provincias, las diferencias de coberturas por salas se agudizan como puede leerse en el cuadro siguiente.

---

<sup>28</sup> BALDUZZI (nov 2004) págs. 8 a 10. El destacado es nuestro.

<sup>29</sup> Sería recomendable llevar adelante la enseñanza en este nivel con un grupo que no superara los/as veinte niños/as.

<sup>30</sup> Información aportada por ASDE durante el Encuentro Nacional de Nivel Inicial, CTERA, 11/05/07

**Cuadro 3: Secciones del nivel inicial de 3 a 5 años y múltiples\* por jurisdicción, según sección y sector estatal o privado. Total país. Año 2006. Absolutos y porcentajes.**

División Político-Territorial	3 años (1ra sección)				4 años (2da sección)				5 años (3ra sección)				Secciones Múltiples			
	Estatal		Privado		Estatal		Privado		Estatal		Privado		Estatal		Privado	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
<b>Total País</b>	<b>4.286</b>	<b>54%</b>	<b>3.673</b>	<b>46%</b>	<b>9.575</b>	<b>65%</b>	<b>5.124</b>	<b>35%</b>	<b>19.450</b>	<b>75%</b>	<b>6.604</b>	<b>25%</b>	<b>6.393</b>	<b>82%</b>	<b>1.410</b>	<b>18%</b>
Buenos Aires	2.897	60%	1.949	40%	3.319	61%	2.140	39%	4.580	62%	2.817	38%	3.214	74%	1.137	26%
Partidos del Conurbano	1.485	55%	1.216	45%	1.858	57%	1.390	43%	2.606	58%	1.923	42%	983	54%	824	46%
Buenos Aires Resto	1.412	66%	733	34%	1.461	66%	750	34%	1.974	69%	894	31%	2.231	88%	313	12%
Catamarca	4	20%	16	80%	73	64%	41	36%	278	84%	51	16%	88	99%	1	1%
Chaco	53	65%	29	35%	268	87%	41	13%	766	91%	79	9%	262	92%	22	8%
Chubut	46	43%	61	57%	225	77%	67	23%	386	88%	52	12%	113	87%	17	13%
Ciudad de Bs. As.	435	38%	715	62%	638	46%	749	54%	742	48%	818	52%	77	77%	23	23%
Córdoba	25	19%	106	81%	1.184	77%	351	23%	1.602	77%	484	23%	321	100%	1	0%
Corrientes	59	57%	45	43%	196	67%	98	33%	780	87%	121	13%	108	84%	20	16%
Entre Ríos	52	43%	69	57%	308	64%	171	36%	807	77%	243	23%	269	96%	11	4%
Formosa	2	13%	14	88%	88	68%	42	32%	395	87%	58	13%	138	88%	18	12%
Jujuy	46	55%	38	45%	149	70%	63	30%	528	90%	59	10%	106	88%	15	12%
La Pampa	-	-	-	-	30	56%	24	44%	223	91%	22	9%	46	92%	4	8%
La Rioja	34	57%	26	43%	150	81%	35	19%	264	87%	38	13%	32	-	-	-
Mendoza	4	7%	50	93%	385	70%	167	30%	1.114	84%	211	16%	103	91%	10	9%
Misiones	11	28%	28	72%	115	57%	88	43%	1.047	85%	182	15%	2	-	-	-
Neuquén	54	71%	22	29%	242	88%	33	12%	410	89%	53	11%	66	74%	23	26%
Río Negro	42	58%	31	42%	271	81%	65	19%	413	82%	88	18%	91	75%	30	25%
Salta	36	65%	19	35%	119	64%	68	36%	819	85%	145	15%	165	84%	32	16%
San Juan	-	-	22	-	64	38%	105	62%	541	83%	108	17%	62	-	-	-
San Luis	14	42%	19	58%	178	81%	41	19%	309	88%	42	12%	36	95%	2	5%
Santa Cruz	-	-	10	-	177	86%	28	14%	189	86%	30	14%	9	-	-	-
Santa Fe	347	52%	314	48%	853	64%	482	36%	1.442	71%	579	29%	785	96%	30	4%
Santiago del Estero	82	67%	40	33%	364	83%	76	17%	578	88%	81	12%	284	96%	11	4%
Tierra del Fuego	27	53%	24	47%	89	82%	20	18%	100	84%	19	16%	7	78%	2	22%
Tucumán	16	38%	26	62%	90	41%	129	59%	1.137	84%	224	16%	9	90%	1	10%

Nota: El nivel inicial tiene secciones, múltiples o independientes (según la denominación del Ministerio de Educación de la Nación) que reúnen alumnos/as de distintas edades.  
Fuente: Elaboración del IIPMV-CTERA sobre base de Anuario Estadístico Educativo 2006, DiNIECE.

El cuadro muestra que en la mayoría de las provincias es casi inexistente o nula la oferta de salas de tres y muy escasa la de cuatro.

Por ejemplo:

\* La región metropolitana (CABA y conurbano bonaerense) se distingue del resto del país en la cantidad de secciones para estas edades. En este caso también se observa que la cobertura privada supera levemente a la estatal en todas las salas. Pero el hecho de que la cantidad de secciones para cada edad se ajuste más a la cantidad de población y aumenten los porcentajes de niños/as que asisten desde los tres años, nos parece que refuerza la hipótesis de **correlación entre cobertura estatal amplia y mayor escolarización desde la sala de tres.**

\* Por su parte, La Pampa y Santa Cruz no cuentan con cobertura estatal de 3, La Pampa tampoco tiene salas de tres en el ámbito privado y registra sólo cuarenta y cinco salas de cuatro. Estas provincias se encuentran ubicadas en la región Pampeana y Patagónica, respectivamente; las otras dos regiones del país menos afectadas por la pobreza y la indigencia y con índices de asistencia escolar por encima del porcentaje nacional pero estos datos muestran las desigualdades intrarregionales que existen.

\* También son muy escasas las salas de tres en Catamarca, Formosa, Misiones, San Juan, y San Luis. De estas mismas jurisdicciones, las tres primeras tampoco tienen una cantidad nutrida de salas de cuatro (están rondando las cien salas aproximadamente). Si además consideramos que la mayoría de esas secciones pertenecen al ámbito privado, se reitera lo que observábamos a nivel nacional: se agudiza la exclusión escolar de los/as niños/as de los sectores sociales más pobres. Tengamos en cuenta que las regiones Noroeste, Nordeste y Cuyo (donde se ubican, respectivamente, Catamarca, Formosa y Misiones y San Juan y San Luis) ostentan los mayores porcentajes de infancia que vive en condiciones de pobreza (53, 2 % en el NOA; 60,6% en el NEA y 38,4% en Cuyo<sup>31</sup>); también hay que considerar que muchos/as niños/as de estas provincias viven en ámbitos rurales donde habitualmente no llega la oferta privada (28 % en Catamarca; 25 % en Formosa; 34 % en Misiones<sup>32</sup>).

Como ya indicamos al presentar la situación en el nivel nacional, la implementación de la LFE agudizó la falta de salas de tres y cuatro. Veamos los casos de algunas provincias con la información aportada por los sindicatos:

\* La provincia de San Juan siempre ha tenido pocas salas de tres y que muchas de las de cuatro se destinaron a cinco cuando se estableció la obligatoriedad escolar a partir de esa edad.

\* Algo semejante ocurrió en San Luis<sup>33</sup>, como era necesario garantizar vacantes a todos/as los/as niños/as de cinco se cerraron las escasas salas de tres o de cuatro para convertirlas en salas de cinco; actualmente hay ciudades de la

---

<sup>31</sup> Fuente: INDEC, Encuesta Permanente de Hogares (EPH), 2º semestre 2006. La encuesta se realiza en conglomerados urbanos.

<sup>32</sup> Elaboración CTERA IIPMV sobre la base de resultados provinciales del Censo 2001, INDEC.

<sup>33</sup> Información aportada por ASDE San Luis.

provincia, como Villa Mercedes donde no existe cobertura estatal para tres años y se están reabriendo algunas salas de cuatro, a partir de que su universalización está legislada en la LEN.

\* En Neuquén, la apertura de salas de tres y cuatro años está supeditada a que se cubra la cantidad necesaria de las 5 y la existencia de salas de tres está, además, condicionada por el espacio físico disponible.

\* Hasta ahora, la Dirección de Nivel Inicial de la Provincia de Bs. As. indica que el 60% de las vacantes son para cobertura de sala de 5 y el resto se divide entre 4 y 3 años<sup>34</sup>.

\* Por su parte, la provincia de Córdoba transfirió a los municipios la primera sección del ciclo.

Todo esto explica, en parte, la diferencia en la cobertura para tres años y su atenuación para cuatro años.

En cuanto a la oferta para niños más pequeños, podemos decir que Buenos Aires, CABA, Córdoba, Entre Ríos, Santa Fe y Tierra del Fuego son las jurisdicciones que tienen jardines maternos dependientes del área educativa del ámbito provincial aunque en general son muy pocos (por ejemplo, hay alrededor de doce en la provincia de Buenos Aires, dos en Córdoba y dos en Santa Fe). Aunque aún escasa, la existencia de estos maternos puede relacionarse con la demanda sostenida de la población reclamando el derecho a la educación de los más pequeños y es posible suponer que, como ocurre con la extensión de las salas de tres, en la medida en que aumente la cobertura del maternal, también lo haga la matrícula, dándose una correlación entre cobertura estatal amplia y mayor escolarización desde la sala de lactario. La ausencia de jardines maternos deja invisible la necesidad de muchas familias que no encuentran establecimientos escolares estatales para sus hijos.

Podemos concluir que si bien la oferta de todo el nivel es escasa, se observan importantes diferencias territoriales y por edades: lo que se ha conocido como "jardín maternal" es prácticamente inexistente y, en cuanto a la oferta de tres a cinco, la cobertura de la última sala aún no se ha universalizado (el 21,20% no asistía según el censo 2001) y está muy desatendida la de tres y cuatro (el 70,10% de la población de 3 y el 51,78% de la de 4 años no asistía siempre según el censo).

### *3.2.c) En los ámbitos rural y urbano<sup>35</sup>*

Según los datos del Censo 2001 las provincias con mayor proporción de niños/as residentes en ámbitos rurales son: Santiago del Estero (38%), Misiones (34%), Catamarca (28%) Mendoza y Formosa (25%). Pero asimismo estas provincias son

---

<sup>34</sup> Información aportada por SUTEBA.

<sup>35</sup> "Ámbito" hace referencia al espacio geográfico donde se encuentran los establecimientos, caracterizado por la cantidad de habitantes. Se clasifica en urbano y rural. Según el INDEC se considera población urbana a la que habita en localidades de 2.000 y más habitantes y población rural al resto. A su vez, esta puede estar "agrupada" en localidades de menos de 2.000 habitantes o en "dispersa" en campo abierto.

las que tienen los menores porcentajes de asistencia en la zona rural (Ver cuadros 8 y 9 en Anexo). Todas ellas se ubican por debajo del porcentaje nacional de asistencia a establecimientos rurales (20 % de los/as niños/as de 3 y 4 años y el 65% de los de cinco años). También se encuentran por debajo Chaco, Corrientes, Salta y La Pampa para ambos grupos de edades (Ver cuadro 8 en Anexo) y Jujuy, San Juan y Tucumán para los niños/as de 3 y 4 (Ver cuadro 9 en Anexo).

Si agrupamos estas provincias por regiones, notamos que la menor asistencia en zonas rurales se concentra en el NEA y en el NOA, las dos regiones más pobres del país y con mayor cantidad de asentamientos rurales (INDEC, Censo Nacional de Población, 2001). Por el contrario, La Pampa se ubica en una de las regiones menos afectada por la pobreza e indigencia pero también tiene un alto porcentaje de población rural (19%, aunque es menor al de las otras provincias de la lista, está entre los más altos en el nivel nacional, INDEC; Censo Nacional de Población, 2001).

Veamos qué pasa con la cobertura de establecimientos rurales en estas jurisdicciones con baja asistencia de niños/a integrantes de la población rural, analizando la cantidad de secciones, detalladas en el cuadro siguiente.

**Cuadro 4: Secciones de nivel inicial de 3 a 5 años por jurisdicciones con mayor población rural, según ámbito. Año 2006.**

Jurisdicción	Total	Urbano		Rural	
		Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje
<b>Total país</b>	<b>68.258</b>	<b>54.969</b>	<b>81%</b>	<b>13.289</b>	<b>19%</b>
Catamarca	643	367	57%	276	43%
Corrientes	2.004	1.202	60%	802	40%
Chaco	1.872	1.362	73%	510	27%
Formosa	912	693	76%	219	24%
La Pampa	438	295	67%	143	33%
Mendoza	2.236	1.623	73%	613	27%
Misiones	1.655	1.068	65%	587	35%
Salta	2.073	1.141	55%	932	45%
Sgo. del Estero	1.879	1.132	60%	747	40%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información aportada el 25/11/08 por Mapa Educativo Nacional - Gestión de la información. Relevamiento Anual 2006. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Vemos que los porcentajes de servicios urbanos superan a los de establecimientos rurales, aun en los casos de las cinco provincias con más población rural. Pero además por la dispersión geográfica que caracteriza a este tipo de poblamiento se necesitarían más unidades educativas para albergar a menos chicos ya que viven en parajes muy distantes unos de otros. Por lo tanto, sería esperable que la cantidad de secciones rurales sobrepasara a la urbana para sostener que tienen un alcance equivalente. Es posible estimar aproximadamente cuántos niños atiende una sección ubicada en un ámbito urbano y otra ubicada en un medio rural y tener así una idea del alcance de la cobertura<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Remarcamos que se trata de un cálculo aproximado, no podemos hacer precisiones porque no contamos con datos acerca de dispersión de la población, etc; asimismo advertimos no estamos indicando con el mismo, la cantidad que debería atender una sección de nivel inicial.

**Cuadro 5: Matrícula, secciones y promedio de alumnos de Nivel Inicial de 3 a 5 años por jurisdicciones con mayor población rural, según ámbito. Año 2006.**

Jurisdicción	Urbano			Rural		
	Secciones	Matricula	Promedio de alumnos por secciones	Secciones	Matricula	Promedio de alumnos por secciones
Total país	54.969	1.212.628	22	13.289	119.894	9
Catamarca	367	8.169	22	276	2.917	11
Corrientes	1.202	27.305	23	802	7.337	9
Chaco	1.362	27.463	20	510	4.692	9
Formosa	693	14.132	20	219	2.303	11
La Pampa	295	5.910	20	143	1.139	8
Mendoza	1.623	35.726	22	613	7.967	13
Misiones	1.068	24.300	23	587	8.930	15
Salta	1.141	27.246	24	932	8.233	9
Sgo. del Estero	1.132	23.864	21	747	9.127	12

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información aportada el 25/11/08 por Mapa Educativo Nacional - Gestión de la información. Relevamiento Anual. Año 2006. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Vemos que la cobertura en ámbitos urbanos alcanza hasta 24 niños mientras que en medios rurales, el mayor alcance es hasta 15 niños. Sería esperable que estas provincias con más población rural tuvieran más cantidad de servicios para atender a esa matrícula más dispersa por definición y que, de ese modo, la oferta cubriera las necesidades.

Además de la conclusión anterior, de este análisis se desprenden otras tres. En primer término, las provincias con más población rural se concentran en las dos regiones con mayores índices de pobreza del país y son las que tienen menor asistencia rural de niños/as de 5, lo que nos muestra que las diferencias sociales y territoriales se potencian haciendo que los sectores que viven en las áreas rurales de las jurisdicciones más pobres sufran doblemente la desigualdad educativa.

En segundo término, también en las zonas rurales, los porcentajes de asistencia de niños/as de tres y cuatro años son muy inferiores a los de cinco (Cuadros 8 y 9), o sea que los más pequeños del jardín de infantes sufren una doble vulneración de su derecho a educarse.

En tercer término, podemos afirmar que los datos evidencian que la escolaridad inicial es todavía un fenómeno eminentemente urbano, lo que se desprende tanto de la escasa matrícula como de la escasa cantidad de secciones.

#### ***4) Heterogeneidades provinciales en la organización del nivel inicial***

Ahora veamos cómo se organizan los establecimientos del nivel. Las maneras son muy variadas porque responden a realidades jurisdiccionales particulares y/o a

diversos momentos históricos. Las modalidades organizativas que identificamos son:

- Escuela Infantil: Organización que articula jardín maternal y jardín de infantes; un mismo servicio puede atender niños/as entre 45 días y cinco años; cuenta con dirección propia.
- Jardín de infantes independiente: Para niños/as de tres a cinco años que pueden estar agrupados por edad en distintas salas o integrados en una misma. Los/as niños/as pueden asistir durante la mañana, la tarde o la jornada completa. Cuenta con dirección propia.
- Jardín de infantes nucleado: Consiste en una forma compuesta por una sede central, donde están la dirección y algunas salas, y otras sedes donde solo se dictan clases.
- Salas anexas a Escuelas Primarias: Son secciones que funcionan dentro de una escuela primaria y dependen de la dirección de esta última; es decir no disponen de conducción propia del nivel; generalmente, son solo salas para niños/as de cinco años
- Maestras itinerantes: Es una modalidad que adoptan algunas jurisdicciones para resolver la falta de servicios del nivel en el ámbito rural; una maestra es designada para atender varias salas de jardín ubicadas en distintas zonas, la docente se va desplazando dando clases alternativamente en cada lugar. La frecuencia de la asistencia de la maestra a cada zona y la permanencia o no de los/as niños/as en la escuela cuando la jardinera no asiste, dependen de cada jurisdicción.
- Unidades académicas: son los servicios que cuentan con los cuatro niveles de la escolaridad (hasta superior no universitario); tienen una autoridad central (rectoría) y una dirección de cada nivel. Durante la transferencia de los noventa, algunas provincias no mantuvieron esta forma al recibir las escuelas.

Estas numerosas maneras de organizar el nivel revelan una mayor variedad organizativa respecto de los demás niveles del sistema educativo. Cualquier modalidad que se aplique debería tender a abarcar todas las edades contempladas en la ley en una misma institución educativa.

Ahora veamos en qué provincias podemos encontrar cada una de estas modalidades; las detallamos en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 6: Existencia de modalidades organizativas del nivel inicial por jurisdicción. Año 2007.

Jurisdicción	Modalidades organizativas del nivel inicial					
	Escuela Infantil	Jardín de infantes independiente	Jardín de infantes nucleado	Salas anexas a escuelas primarias	Maestras itinerantes	Unidades Académicas
Buenos Aires	Sí	Sí	No	No	No	Sí.
Catamarca	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
CABA	Sí.	Sí	Sí	No	No	Sí.
Córdoba	No	Sí	Sí	Sí	No	s/d
Corrientes	No	Sí	Sí	Sí	No	s/d
Chaco	Sí	Sí	No	No	No	No
Chubut	No	Sí	Sí	Sí	No	s/d
Entre Ríos	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Formosa	No	Sí	Sí	No	Sí	No
Jujuy	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
La Pampa	No	No	Sí.	Sí	No	No
La Rioja	No	Sí	Sí	Sí	No	s/d
Mendoza	No	No	Sí	Sí	No	No
Misiones	No	No	Sí	Sí	Sí	No
Neuquen	No	Sí	No	Sí	No	No
Río Negro	No	Sí	Sí	Sí	No	No
Salta	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
San Juan	No	No	Sí	Sí	No	Sí
Santa Cruz	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
San Luis	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Santa Fe	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí.
S. del Estero	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Tierra Fuego	No	Sí	No	Sí	No	No
Tucumán	No	No	No	Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración del IIPMV-CTERA sobre datos aportados por sindicatos de base de CTERA durante Encuentro de Educación Inicial, CTERA, mayo 2007.

El cuadro informa sobre la existencia o no de las modalidades en cada una de las jurisdicciones pero no detalla las situaciones particulares que puede tener cada provincia ni ofrece datos cuantitativos que relativicen las afirmaciones; para completar la información entonces, comentaremos algunos ejemplos significativos, antes de sacar conclusiones del tema tratado.

\* Merece un comentario la situación de las escuelas infantiles del Chaco o "jardines maternos y de infantes" como se los denomina allí, esa modalidad permite abarcar todas las edades del nivel en una misma institución. Hasta antes de la reforma de los noventa, todos los jardines de la provincia podían tener salas maternas y de infantes pero con la obligatoriedad de cinco a partir de la LFE se redujeron a pocos los jardines que siguieron manteniendo ambos ciclos; quedaron alrededor de ocho y son también los únicos que en la provincia atienden la jornada completa<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> Información aportada por UTRE.

\* Las escuelas infantiles en la provincia de Buenos Aires fueron creadas desde 2004 en sucesivas etapas a partir de un proyecto que permitía la apertura de salas de dos años en algunos jardines de infantes con espacio disponible, articulando en parte los dos ciclos del nivel; los primeros jardines en incorporar niños/as de dos fueron los servicios rurales e isleños. Actualmente todos los "servicios de educación inicial de matrícula mínima" (SEIMMM) como se los llama poseen cargo de directora propia que puede ser con una sala a cargo<sup>38</sup>.

\* También merecen comentarse la situación de algunas provincias con índices altos de población rural. En Corrientes existe la figura del alumno oyente en primero, ante la falta de secciones para cinco años<sup>39</sup>. Por su parte, Misiones sólo tiene nueve nucleamientos en total, de los cuales muy pocas secciones están en los medios rurales, allí, en cambio, abundan las salas anexas a primaria y las maestras itinerantes<sup>40</sup>. Una variante de tal situación es la de Entre Ríos; allí también la oferta consiste, mayoritariamente, en salas anexas a primaria pero no existen los jardines nucleados como en Misiones; hay algunos independientes concentrados en zonas urbanas y las salas anexas en medios rurales pueden estar atendidas por maestras itinerantes que asisten una semana a cada campo; la sala a la que no le toca ir, no recibe clases durante ese período<sup>41</sup>. Formosa, por su parte, tiene jardines nucleados y maestras itinerantes en el ámbito rural y ya no tiene salas anexas a la escuela primaria<sup>42</sup>. Y en Chaco los jardines independientes pueden tener una sala anexa que generalmente funciona en ámbitos rurales más o menos próximos; las maestras a cargo de esa sala forman parte de la POF del jardín<sup>43</sup>.

\* Asimismo nos gustaría detallar la situación de las unidades académicas. En general estas se incorporaron a los sistemas provinciales en ocasión de la transferencia de los noventa y cada jurisdicción resolvió esa incorporación priorizando distintos aspectos: por ejemplo, Chaco decidió independizar absolutamente los jardines<sup>44</sup>, Santiago del Estero también aunque el nivel conservó cierta vinculación con los otros de la vieja escuela<sup>45</sup>; hubo provincias (San Juan, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán donde hay cuatro) que mantuvieron los servicios tal como los recibieron de la Nación, dejando los jardines como departamentos de aplicación<sup>46</sup>.

---

<sup>38</sup> Información disponible en [www.abc.gov.ar/sitios/de\\_enseñanza\\_inicial/disposiciones](http://www.abc.gov.ar/sitios/de_enseñanza_inicial/disposiciones)

<sup>39</sup> Información aportado por SUTECO. Mientras finalizábamos este informe, recibimos la noticia, aportada también por el gremio provincial, de la creación de sesenta nuevos cargos en zonas rurales para terminar con esta situación.

<sup>40</sup> Información aportada por UDPM durante el Encuentro de Nivel Inicial, mayo 2007.

<sup>41</sup> Información aportada por AGMER y relevada durante Encuentro de Nivel Inicial, mayo 2007.

<sup>42</sup> Información aportada por ADF y relevada durante el Encuentro de Nivel Inicial, mayo 2007.

<sup>43</sup> Información aportada por UTRE.

<sup>44</sup> Idem.

<sup>45</sup> Información aportada por SUTESE.

<sup>46</sup> Información aportada por los sindicatos de cada jurisdicción.

Veamos ahora algunos datos cuantitativos. Si bien muchas provincias tienen jardines independientes, nucleados y salas anexas, al mirar los números notamos que estas últimas son la mayoría. Por ejemplo:

\* Neuquén tiene, en total, 51 jardines independientes y alrededor de 70 escuelas primarias con salas anexas de nivel inicial<sup>47</sup>.

\* La provincia de San Juan posee 14 jardines independientes en toda su extensión y 286 salas anexas a escuelas primarias<sup>48</sup>.

\* San Luis tiene solo 4 jardines independientes y el resto de las secciones están incluidas en escuelas primarias<sup>49</sup>.

\* La provincia de Tucumán sólo dispone de salas anexas<sup>50</sup>.

Ahora sí podemos extraer algunas conclusiones sobre el punto. En primer lugar, que la mayoría de las jurisdicciones del país, la oferta de nivel inicial se cubre con salas anexas a la escuela primaria. Esto revela una profunda desigualdad en lo que el Estado brinda a los/as niños/as en edad de asistir al jardín; el cuadro muestra que tal situación está extendida por todas las regiones y provincias; sólo la región metropolitana no tiene salas anexadas al primario. Así es posible sostener que el nivel inicial no cuenta con una estructura que permita reconocerlo como tal; organizativamente está subsumido en la escuela primaria y, en alcance, restringido a la última sección que tampoco está universalizada en todos los casos. La desigualdad se agudiza en los casos de las jurisdicciones que atienden a la población rural en primer grado o con maestras itinerantes ya que asisten alternadamente; las provincias donde esta es la situación son las del NEA (con la excepción del Chaco).

Otro elemento que arroja el análisis es que la diversidad existente permite contemplar las situaciones particulares en cada jurisdicción y manejarlas con flexibilidad sin necesidad de crear otras modalidades organizativas nuevas, como establece el art. 24 de la LEN (Ver nota 24). Es posible implementar algunas de las modalidades existentes en provincias donde no las hay como formas de transición hacia la igualdad educativa en el nivel inicial. En el caso de la modalidad rural, las formas de organización deberán, además, adecuarse a los contextos.

### ***5) Los puestos de trabajo en el nivel inicial.***

En cuanto a la conformación de la planta docente, veamos el conjunto de los puestos de trabajo existentes en los establecimientos y de supervisión del nivel, detallando cuáles existen en cada jurisdicción.

---

<sup>47</sup> Información aportada por ATEN.

<sup>48</sup> Información aportada por UDAP.

<sup>49</sup> Información aportada por ASDE.

<sup>50</sup> Información aportada por ATEP.

**Cuadro N° 7: Existencia de Puestos de trabajo en establecimientos oficiales y de supervisión del nivel inicial por jurisdicción. Año 2007.**

Jurisdicción	Puestos de trabajo en establecimientos											Puestos de supervisión	
	Maestra de sala	Maestra itinerante	Maestra aborigen	Maestra de Educ. Física	Maestra de Música	Maestra de Plástica	Auxiliar Preceptora	Secretaria *	Vicedirector *	Directora	Bibliotecaria	Supervisor	Director Jurisdiccional
Bs. As.	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí.	Sin designar	Sí	Sí
Catamarca	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
CABA	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Córdoba	Sí	S/d	S/d	Sí	Sí	No	s/d	s/d	s/d	Sí	No	Sí	Sí
Corrientes	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí.	No	Sí	No
Chaco	Sí	No	No	No	Sin designar	No	Sin designar	No	No	Sí	No	Sí	Sí
Chubut	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Entre Ríos	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Formosa	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Jujuy	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
La Pampa	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sin designar	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
La Rioja	Sí	s/d	s/d	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Mendoza	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Misiones	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí
Neuquén	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Río Negro	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Salta	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
San Juan	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Si
San Luis	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sin designar	Sí
Santa Fe	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Santa Cruz	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
S. del Estero	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
T. Fuego	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Tucumán	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí

Nota: \* La existencia del cargo depende de la categorización de la institución.

Fuente: Elaboración del IIPMV-CTERA sobre datos aportados por sindicatos de base de CTERA y relevados durante Encuentro de Educación Inicial, CTERA, mayo 2007.

De la misma forma que lo hicimos en el punto anterior, antes de sacar conclusiones sobre el tema tratado, ofreceremos algunos detalles particulares y datos cuantitativos para completar la información<sup>51</sup>.

\* En cuanto a los supervisores, si bien el cargo existe en todas las jurisdicciones, en algunas, los nombramientos son escasos. Por ejemplo: Corrientes tiene apenas tres supervisores en total; Formosa, y Misiones, cuatro, San Juan, cinco y Tucumán y San Luis, seis, en esta última, los cargos se crearon recientemente pero aún no se designaron por impugnaciones presentadas contra los concursos realizados.

\* Algo semejante ocurre con los cargos de directora: Misiones tiene diez en total, San Luis cuatro.

<sup>51</sup> La información fue aportada por los respectivos sindicatos jurisdiccionales.

\* En la provincia de Tucumán existe la figura del “director itinerante”, a quien se le asignan una cantidad de jardines para conducir.

Por otro lado, el cuadro muestra que varias provincias no cuentan con los cargos de secretaria y preceptoras. Durante 2007, esta situación empezó a modificarse en algunas jurisdicciones como en:

- \* Provincia de Buenos Aires dado que llamó a concurso para cubrir cargos de secretario;
- \* Neuquén donde se logró la aprobación de preceptoras para salas anexas a escuelas primarias; y
- \* Tierra del Fuego que recuperó los cargos de preceptor cada dos secciones.

En otras provincias la situación no ha cambiado, por ejemplo, Entre Ríos sólo tiene preceptor en las unidades académicas transferidas y La Pampa cuenta con tres cargos de secretaria en toda la provincia.

Pasemos ahora a las conclusiones. En primer lugar, se advierte que no hay un nomenclador único, sino que hay cargos que existen en unas jurisdicciones y en otras no. Además, hay provincias que cuentan con poca cantidad de cargos nombrados (ya dimos los ejemplos más arriba) y estos son insuficientes para universalizar el segundo ciclo del nivel, obviamente esto requeriría más puestos no sólo frente a alumnos/as sino también de supervisión y apoyo. Detengámonos en las preceptorías, el cuadro nos muestra que en 9 del total de provincias de las que tenemos información, el cargo no existe o no está cubierto, esta es una carencia importante en un nivel con tanta demanda personal por parte de los/as alumnos/as y tanta variedad en edad en los casos de las salas múltiples.

En segundo lugar, un nivel educativo para conformarse como tal requiere de puestos que ejerzan la supervisión efectiva del mismo. El hecho de que tales cargos sean pocos, atenta contra la construcción definitiva de la unidad del nivel y, por otro lado, convierte a la carrera docente en un cuello de botella ya que no son muchas las docentes que pueden aspirar a concursar y a obtener ascensos dentro del sistema.

Una tercera conclusión es acerca de las maestras itinerantes. En el cuadro se puede ver que sólo se implementó en cuatro provincias de las que tenemos información; en algunas, la posibilidad de su creación no fue planteada (Santiago del Estero)<sup>52</sup> y en otras, como Chaco<sup>53</sup>, el gremio lo rechazó por considerar que la itinerancia de la docente no ofrecía condiciones de igualdad educativa para los/as niños/as de zonas rurales. El cargo de maestra itinerante fue creado con la finalidad de dar atención específica a los/as pequeños de la población rural que asisten a la escuela primaria de la mano de sus hermanos mayores, pero, en realidad, no resuelve la falta de una atención propia del nivel en esas zonas ya que sólo se brinda enseñanza específica cuando asiste la jardinera, por eso desde nuestro punto de vista no representa una superación del problema de la falta de secciones de jardín en los ámbitos rurales, mucho menos si se plantea como alternativa que los pequeños no tengan clase (de ningún tipo) cuando la maestra debe ir a otra zona.

---

<sup>52</sup> Información aportada por SUTESE.

<sup>53</sup> Información aportada por UTRE.

La composición de cargos revela que en algunas provincias existe la figura del maestro y/o auxiliar aborigen trabajando con la docente; concluimos que esto nos parece un dato positivo ya que su presencia incorpora una figura de la cultura de origen de los/as pequeños/as desde el nivel inicial.

## ***6) Conclusiones generales y propuestas***

Lo analizado a lo largo de este trabajo nos muestra que el derecho a la educación de los/as más pequeños/as no se encuentra garantizado a través de una cobertura amplia y pareja en las distintas regiones y provincias del país. El nivel no alcanza a todos/as los/as niños/as en edad de asistir, viéndose afectados/as especialmente los/as que viven en las regiones más pobres; si además tienen menos de cinco de años, su derecho a la educación se ve doblemente vulnerado porque casi no hay cobertura del tramo del nivel que no es obligatorio.

Esta ha sido una carencia histórica en algunas provincias y en otras se agudizó con la ampliación de las salas de cinco, para cumplir con lo establecido por la LFE. Esto nos conduce a afirmar que el establecimiento de la obligatoriedad de una sección debe acompañarse de políticas que garanticen la universalización de todo el nivel inicial; en este sentido, constituye un avance que la Ley de Educación Nacional (LEN) obligue al Estado Nacional y a los de las Provincias a universalizar las salas de cuatro años, aunque nada dice de las de tres y las anteriores.

El reconocimiento del nivel inicial como unidad pedagógica de los cuarenta y cinco días a los cinco años inclusive- proclamado en la LEN- se logrará con la universalización de todo el nivel inicial, ampliando la cobertura de salas de tres y creando secciones para los/as más pequeños/as también. El logro de la universalización del nivel inicial debe corregir esas diferencias, abriendo salas para todas las edades que abarca, tendiendo a un formato que garantice la atención educativa de todos/as los niños/as en edad de asistir al jardín. Lo anterior debe conjugarse con la conformación de una planta que contemple todos los puestos de trabajo necesarios para llevar adelante la educación inicial que, por las edades que contempla, requiere la atención de grupos reducidos o con más de un personal a cargo. También es necesario crear los suficientes puestos de supervisión para garantizar el funcionamiento del nivel como unidad pedagógica, tal como lo proclama la LEN.

Además, la escolaridad de la primera infancia es, todavía, un fenómeno eminentemente urbano. Para hacer posible la extensión del nivel en los ámbitos rurales, las modalidades organizativas deberán combinarse para satisfacer las necesidades de la población local.

Otra conclusión es que el nivel inicial es producto de las acciones de múltiples actores y distintos momentos históricos, las distintas formas de atención de los niños/as a las que dieron lugar, están reconocidas por la ley nacional en sus

artículos 22 y 112<sup>54</sup>. Sin embargo, el respeto por las acciones de tales actores sociales y las formas organizativas no debe afectar la integridad del sistema escolar<sup>55</sup> ni convalidar circuitos de segmentación; para evitarlo el Estado debe asumir y resolver las situaciones educativas que deriven de sus propias deficiencias, sin enajenar su responsabilidad indelegable; tampoco puede afectar los derechos laborales de los docentes. Las leyes jurisdiccionales deben ser explícitas en estas condiciones.

Sin desconocer la tradición de jardines municipales que tienen varias jurisdicciones, desde aquí, alertamos que las leyes provinciales deben rechazar explícitamente cualquier forma de transferencia a los municipios de jardines de la órbita provincial.

En síntesis, una política que procure la universalización de la educación inicial debería contemplar:

- La creación de nucleamientos bajo una conducción del nivel para transformar las salas anexas a escuelas primarias en secciones supervisadas por una conducción propia del nivel inicial e integradas a una unidad mayor.
- En las zonas rurales, la creación de salas que cuenten con una docente permanente, como forma de terminar con la intermitencia de clases que implica la itinerancia de la maestra. Sugerimos que estas salas estén agrupadas en nucleamientos del nivel. Para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en estas zonas, estas formas deberán combinarse con otras para atender las necesidades educativas de la población migrante.
- Incorporar niños/as de dos en jardín cuando exista demanda de la comunidad, implementando en parte, la forma de escuela infantil. En las plurisalas, sería recomendable el trabajo en pareja pedagógica si se matriculan alumnos/as menores de tres años.
- En las provincias donde no existan, la creación del cargo de preceptora por los motivos que ya explicamos.

---

<sup>54</sup> "(...) Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras 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 (...)" (LEN art. 22)

"(...) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con la participación de las familias y otros actores sociales" (LEN, art. 112)

Ambos artículos están visibilizando las instancias de las que estamos hablando y habilitan, de ese modo, su reglamentación.

<sup>55</sup> Cabe advertir que la LEN no reconoce al nivel inicial como una unidad organizativa (si a los demás) y en el art. 24 habilita otras formas de organización como "salas de juego", el juego no reemplaza a todas las actividades de la educación formal. Ver: IIPMV-CTERA, a cargo de Lila FERRO (mayo 2007) *Acerca de la educación inicial en la Ley de Educación Nacional. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 5*. Bs. As.

- La apertura de las salas necesarias para garantizar la escolaridad del período obligatorio en las zonas rurales con clases permanentes.
- Como consecuencia de lo anterior, la transformación de los cargos de maestras itinerantes en cargos fijos en una zona durante todo el año.
- La creación de equipos de conducción. La composición del equipo se fijará de acuerdo a la cantidad de secciones del jardín o del nucleamiento.
- La confección de listas de espera o solicitud de vacantes en las jurisdicciones donde no se las hace, para hacer visibles las demandas concretas que se efectúan por la escolaridad de los/as más pequeños/as. Y con ese instrumento público exigir a los gobiernos que se comprometan a cubrir esas vacantes, primer paso hacia la universalización del nivel.

## Anexo

**Cuadro 8: Población urbana <sup>(1)</sup> y rural <sup>(2)</sup> de 3 a 4 años por condición de asistencia escolar en porcentajes, según jurisdicción. Total país. Año 2001.**

Jurisdicción	Población de 3 a 4 años urbana y rural		Población de 3 a 4 años urbana		Población de 3 a 4 años rural	
	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
Total País	39%	61%	42%	58%	20%	80%
Buenos Aires	54%	46%	54%	46%	58%	42%
Catamarca	21%	79%	26%	74%	9%	91%
Ciudad Bs. As.	75%	25%	75%	25%	-	-
Chaco	15%	85%	16%	84%	11%	89%
Chubut	32%	68%	33%	67%	24%	76%
Córdoba	32%	68%	33%	67%	24%	76%
Corrientes	20%	80%	22%	78%	13%	87%
Entre Ríos	31%	69%	33%	67%	20%	80%
Formosa	14%	86%	16%	84%	8%	92%
Jujuy	20%	80%	22%	78%	15%	85%
La Pampa	19%	81%	20%	80%	14%	86%
La Rioja	33%	67%	36%	64%	20%	80%
Mendoza	20%	80%	24%	76%	9%	91%
Misiones	13%	87%	16%	84%	7%	93%
Neuquén	33%	67%	35%	65%	25%	75%
Río Negro	34%	66%	36%	64%	23%	77%
Salta	17%	83%	18%	82%	13%	87%
San Juan	19%	81%	20%	80%	13%	87%
San Luis	31%	69%	32%	68%	25%	75%
Santa Cruz	43%	57%	42%	58%	45%	55%
Santa Fe	46%	54%	48%	52%	36%	64%
Sgo. Del Estero	27%	73%	36%	64%	12%	88%
Tierra del Fuego	56%	44%	56%	44%	55%	45%
Tucumán	21%	79%	23%	77%	14%	86%

Notas:

(1) Se considera población urbana a la que habita en localidades de 2.000 y más habitantes, y población rural al resto.

(2) Se clasifica como población rural a la que se encuentra agrupada en localidades de menos de 2.000 habitantes y a la que se encuentra dispersa en campo abierto.

Fuente: Elaboración del IIPMV-CTERA en base a información del INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

**Cuadro 9: Población urbana <sup>(1)</sup> y rural <sup>(2)</sup> de 5 años por condición de asistencia escolar en porcentaje, según jurisdicción. Total país. Año 2001.**

Jurisdicción	Población de 5 años urbana y rural		Población de 5 años urbana		Población de 5 años rural	
	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
Total País	78%	22%	80%	20%	65%	35%
Buenos Aires	84%	16%	84%	16%	86%	14%
Catamarca	69%	31%	74%	26%	57%	43%
Ciudad Bs. As.	94%	6%	94%	6%	-	-
Chaco	62%	38%	67%	33%	45%	55%
Chubut	78%	22%	79%	21%	71%	29%
Córdoba	78%	22%	79%	21%	71%	29%
Corrientes	71%	29%	73%	27%	64%	36%
Entre Ríos	77%	23%	78%	22%	72%	28%
Formosa	66%	34%	69%	31%	54%	46%
Jujuy	71%	29%	72%	28%	67%	33%
La Pampa	68%	32%	69%	31%	64%	36%
La Rioja	80%	20%	82%	18%	74%	26%
Mendoza	70%	30%	72%	28%	62%	38%
Misiones	61%	39%	66%	34%	51%	49%
Neuquén	80%	20%	81%	19%	75%	25%
Río Negro	81%	19%	82%	18%	74%	26%
Salta	67%	33%	68%	32%	62%	38%
San Juan	71%	29%	72%	28%	65%	35%
San Luis	81%	19%	83%	17%	71%	29%
Santa Cruz	94%	6%	94%	6%	93%	7%
Santa Fe	87%	13%	87%	13%	85%	15%
Sgo. Del Estero	69%	31%	83%	17%	45%	55%
Tierra del Fuego	96%	4%	97%	3%	93%	7%
Tucumán	71%	29%	72%	28%	68%	32%

Notas:

(1) Se considera población urbana a la que habita en localidades de 2.000 y más habitantes, y población rural al resto.

(2) Se clasifica como población rural a la que se encuentra agrupada en localidades de menos de 2.000 habitantes y a la que se encuentra dispersa en campo abierto.

Fuente: Elaboración del IIPMV-CTERA sobre la base de información del INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.