

## EN LOS SENDEROS DEL DISCURSO: AMPLIAR LA OBLIGACIÓN DE MATRÍCULA Y EL PREESCOLAR COMO PREPARATORIO<sup>1</sup>

### *NOS RASTROS DO DISCURSO: A AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DE MATRÍCULA E A PRÉ-ESCOLA COMO PREPARATÓRIA*

### *IN THE TRACKS OF THE DISCOURSE: THE EXPANSION OF COMPULSORY ENROLLMENT AND PRE-SCHOOL AS PREPARATORY*

Aliandra Cristina Mesomo LIRA<sup>2</sup>  
Ângela Mara de Barros LARA<sup>3</sup>

**RESUMEN:** El artículo analiza datos de investigación que tenían entre sus objetivos, problematizar la expansión de la enseñanza obligatoria para la educación infantil, poniendo en discusión, los significados y la racionalidad que sustentan este enfoque. El recorrido teórico-metodológico incluye el análisis documental de los materiales producidos y difundidos a partir de la década de los años noventa por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. Al prestar atención a los fundamentos que sustentan la legislación brasileña, también fue posible, a partir de estudios ya publicados, reconocer las implicaciones y desafíos que surgen de la implementación de la educación obligatoria para parte de la Educación Infantil, que impactan tanto a las instituciones, como a los profesionales, a los niños y sus familias. En particular, se observa el predominio de la idea del niño como futuro y de preescolar preparatorio para los últimos años de escolaridad, siendo este último aspecto el eje central de esta reflexión.

**PALABRAS CLAVE:** UNESCO. Políticas educativas. Enseñanza obligatoria. Educación infantil.

**RESUMO:** O artigo discute dados de investigação que teve, entre seus objetivos, problematizar a ampliação da obrigatoriedade do ensino para a pré-escola, colocando em discussão os sentidos e a racionalidade que sustentam tal encaminhamento. O percurso teórico-metodológico inclui análise documental de materiais produzidos e veiculados a partir da década de 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Ao atentar aos fundamentos que sustentam a legislação brasileira, também foi possível, a partir de estudos já publicados, reconhecer as implicações e desafios decorrentes da implementação da obrigatoriedade do ensino para parte da Educação Infantil, que impactam tanto as instituições como os profissionais, as crianças e suas famílias. Em especial, observamos a prevalência da ideia de criança como futuro e de uma pré-escola

<sup>1</sup> Investigación financiada a través de una beca postdoctoral (2020-2021), por la Fundación Araucaria, y vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Maringá (UEM).

<sup>2</sup> Universidad Estatal del Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava – PR – Brasil. Profesora del curso de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Educación. Postdoctorado en Educación (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. E-mail: aliandralira@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Cesumar (UNICESUMAR), Maringá – PR – Brasil. Profesor del Curso de Pedagogía y del Postgrado en Salud y Educación. Doctorado en Educación (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8799-8413>. E-mail: angelalara@ymail.com

*preparatória aos anos posteriores da escolarização, este último aspecto foco central dessa reflexão.*

**PALAVRAS-CHAVE:** UNESCO. Políticas educacionais. Obrigatoriedade do ensino. Educação infantil.

**ABSTRACT:** *The article discusses research data that had among its objectives, to problematize the expansion of mandatory teaching for pre-school, putting into discussion, the meanings and rationality that support this approach. The theoretical-methodological path includes documentary analysis of materials produced and disseminated from the 1990s onwards by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. By paying attention to the foundations that support the Brazilian legislation, it was also possible, from studies already published, to recognize the implications and challenges arising from the implementation of mandatory education for part of Early Childhood Education, which impact both institutions, professionals, children and their families. In particular, we observe the prevalence of the idea of the child as a future and of a preparatory pre-school to the later years of schooling, the latter aspect being the central focus of this reflection.*

**KEYWORDS:** UNESCO. Educational policies. Mandatory teaching. Child education.

## Introducción

Los niños son el centro del discurso de una legislación robusta en el contexto brasileño, especialmente el derecho a su educación manifestado en diversas leyes, documentos, informes y materiales. También contamos con una amplia red de investigadores que trabajan tanto en la militancia social como en la producción científica<sup>4</sup>. Uno de los cambios más recientes en la educación brasileña fue la ampliación de la enseñanza obligatoria, de 4 a 17 años, indicada por la Ley No. 12.796 (BRASIL, 2013), una medida que incluye parte de la educación de la primera infancia, preescolar. Desde 2009, cuando la Enmienda Constitucional (CE) No. 59 (BRASIL, 2009) señaló esta referencia, se han realizado estudios e investigaciones tanto para discutir las intenciones que anclan los argumentos legales (DIDONET, 2009; DINIZ JUNIOR, 2020; ROSEMBERG, 2002), así como las implicaciones de la aplicación de la ley, ya sea para los niños, sus familias, instituciones y profesionales (CAMPOS, 2013; LIRA; DREWINSKI, 2020; CAMPOS; BARBOSA, 2016; COUTINHO; ALVES, 2019).

El curso teórico-metodológico de este artículo incluye el análisis documental de materiales producidos y publicados desde la década de 1990 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con miras a

---

<sup>4</sup> Sobre este tema ver Brasil (1996, 2009), Rosemberg (2002), Flores (2017), Carvalho (2016), Campos (2012), Arelaro (2017), entre otros.

problematizar cómo el discurso de los documentos subraya las determinaciones legales en la educación de los niños pequeños brasileños. El estudio muestra los documentos producidos en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990 (UNESCO, 1990), en la Cumbre Mundial sobre Educación para Todos, que se celebró en Dakar en 2000 (UNESCO, 2000), y el Informe Educación para Todos en Brasil, 2000-2015 (BRASIL, 2014), preparado por el Ministerio de Educación de Brasil en asociación con la UNESCO.

La discusión enfatiza la naturaleza regulatoria de las políticas y sus implicaciones en el gobierno de los niños, al tiempo que considera el derecho de todos a una educación de la primera infancia de calidad que respete las especificidades de los niños. Considera que "[...] los discursos son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan" (VEIGA-NETO, 2000, p. 56, nuestra traducción), es decir, en este caso, constituyen al niño, como debería ser la educación infantil, reforzando la narrativa moderna.

En cuanto a los apartados que constituyen este texto, además de la introducción, presentamos cómo históricamente se configuraron las políticas educativas para niños pequeños. En segundo lugar, a partir del análisis documental, se problematiza cómo la expansión de la escolarización obligatoria para niños de 4 y 5 años indujo prácticas preparatorias para la escuela primaria. En la tercera sección, se analiza cómo la expansión también trae efectos colaterales, que impactan en la baja cobertura de guardería, entendida como atención, y la insuficiencia de los espacios físicos de las instituciones, entre otros aspectos. El artículo termina con las consideraciones finales.

### **La infancia y su educación en el movimiento de la historia: caminos para entender las políticas para los niños pequeños**

Al entender la educación como una formación humana, que tiene lugar en las relaciones sociales y de manera sistematizada en las instituciones educativas, reconocemos que, históricamente, los niños han estado al margen de las políticas públicas, comenzando a ocupar un lugar central y decisivo vinculado al orden legal y social propio de la sociedad capitalista. En el análisis de las condiciones de constitución de una infancia escolarizada en modernidad y con el objetivo de problematizar la escolarización de los niños brasileños a partir de los 4 años de edad, Silva y Henning (2019) toman como elemento analítico el instrumento legal que regula la inscripción obligatoria y la permanencia de los niños en la escuela. Reconocen que la Ley No. 12.796 (BRASIL, 2013) amplía el cuidado de niños de 4 años en educación básica desde

la perspectiva del derecho e incluye el elemento de obligación, siendo productivo considerar los impactos de la legislación sobre el desplazamiento de las formas del servicio prestado.

Pensar el presente desde la historia dirige a las hermandades a reflexionar sobre las implicaciones de los procedimientos legales en la constitución de la asignatura escolarizada por el niño. Se dedican a los acontecimientos que destacan la infancia y su educación en la modernidad, en las pistas de una narrativa que perfila, define, enmarca, una vez considerada (SILVA; HENNING, 2019) que el surgimiento de la infancia escolar está atravesado por las relaciones de poder y conocimiento e inmerso en un juego de fuerzas. Emprenden un ejercicio crítico que problematiza y cuestiona cómo se formó la red discursiva que dicta verdades sobre la infancia, reconociendo que es a través de la institución escolar que se convierte en el objetivo del control.

La idea de un niño como futuro, guiada por la lógica del trabajo y la producción, oculta la exclusión y el antagonismo de las relaciones sociales y justifica la necesidad de su educación: "Históricamente, a la educación se le ha asignado la tarea de conducir la infancia, ya que siempre ha sido vista como la fuente de comportamientos para ser educados y corregidos" (MAGALHÃES, 2012, p. 147, nuestra traducción).

A partir de 1970, la educación de la primera infancia comenzó a ser considerada como una cuestión política, configurándose como un terreno permeado por disputas en torno al mantenimiento de significados asumidos como legítimos, como la mera comprensión de ella como una etapa preparatoria para los años escolares posteriores (FRANGELLA, 2009).

La responsabilidad por la educación de los niños pequeños se ha convertido en objeto de atención muy recientemente en el contexto brasileño, cuya historia revela la dicotomía entre guardería y preescolar en la educación de la primera infancia. Así, para niños de 0 a 3 años de edad, los centros de cuidado se centraron en acciones de cuidado, permeadas por una educación para la formación de hábitos y control de conducta en el cuidado de las necesidades básicas. Para los niños de 4 a 6 años, la acción preparatoria marca la atención desde hace mucho tiempo, con reconfiguración en diferentes momentos históricos. Con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), No. 9.394 (BRASIL, 1996), el intento de superar la dicotomía de prácticas y concepciones entre guardería y preescolar se intensificó e implementó en algunas realidades. Más recientemente, sin embargo, al hacer obligatoria la matriculación sólo para una parte de la educación de la primera infancia, reconocemos que se reanuda la perspectiva preparatoria (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016). Algunas notas teóricas de investigadores que se centraron en las intenciones, concepciones y racionalidades que actuaron en la

constitución de los últimos 50 años del campo de la educación infantil nos ayudan en la reflexión.

Así, la expansión del derecho a la educación se ha producido progresivamente en las últimas décadas en Brasil (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016). Siguiendo la Constitución brasileña (BRASIL, 1988), a LDBEN n°. 9.394 (BRASIL, 1996) reafirmó el derecho a la educación de la primera infancia para todos los niños, considerándola como la primera etapa de la educación básica. En los años siguientes, se observó un esfuerzo en la organización de documentos orientadores para el área de educación infantil sobre espacios físicos, estándares de calidad, el papel de las interacciones y jugar, en definitiva, un conjunto de temas y aspectos importantes para la elaboración de propuestas pedagógicas en los municipios.

Al discutir la construcción del derecho a la educación de la primera infancia y hacer un balance de los 20 años posteriores a la LDBEN (BRASIL, 1996), Flores (2017) rescata aspectos importantes de la trayectoria reciente de esta etapa de enseñanza y desafíos para la garantía de los derechos educativos para todos los niños. En cuanto a la inscripción obligatoria en preescolar, el investigador señala los riesgos con respecto a la organización de propuestas con sesgo preparatorio, que pueden caracterizar erróneamente los propósitos y objetivos de la educación de la primera infancia.

Con respecto a la matrícula obligatoria, la preocupación es si habrá avances en el derecho a la educación, cómo es la libertad de elección de las familias y si volviéramos a la concepción de un preescolar preparatorio (CAMPOS; BARBOSA, 2016), es decir, cuáles son los efectos para un área aún frágil en su constitución. Más recientemente, en 2017, tuvimos la aprobación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) (BRASIL, 2017), cuya formulación se agrió por una serie de conflictos y tensiones. Este emprendimiento responde, en partes, a los documentos aquí analizados, siendo un ejemplo de ello la producción de material didáctico enfocado a la enseñanza de letras y números.

### **El preescolar como preparatorio en la narrativa de los textos**

En un escenario de muchos desafíos, en las primeras décadas del siglo 21, parte de la educación de la primera infancia, la educación preescolar se ha convertido en obligatoria en Brasil, cuyas disposiciones legales pueden, por un lado, considerarse un logro, pero por el otro, por la forma en que han sido interpretadas e implementadas, generan preocupación. En este sentido, Campos y Barbosa (2016) cuestionan si el enfoque en los años cercanos a la escuela

primaria es una prioridad histórica y si sería posible cumplir con la ley desde una lógica de política universal.

Considerando el enfoque del estudio, nos centramos en los documentos producidos por una de las agencias que más influyen en la educación en diferentes países, mirando el texto, el resultado de la Conferencia de Jomtien (UNESCO, 1990) y la Cumbre de Dakar (UNESCO, 1990), teniendo en cuenta los desarrollos resultantes de las propuestas presentadas, cuyo enfoque fue la defensa de la Educación para Todos (EPT) y su papel en la inducción de políticas educativas. También tomamos como fuente de análisis el Informe Educación para Todos en Brasil, 2000-2015 (BRASIL, 2014), porque explica el monitoreo de los principios defendidos en el país. El *corpus* analítico seleccionado se presenta debido a los objetivos de investigación y los intereses reconocidos de esta agencia en la inducción de políticas dirigidas a la infancia, especialmente en las últimas tres décadas.

La UNESCO se consolidó en 1945, vinculada a las Naciones Unidas (ONU)<sup>5</sup>, configurándose como una agencia cuyo objetivo declarado es actuar en áreas estratégicas para el desarrollo de los países, incluida la educación, un movimiento intensificado desde 1990. El papel de las organizaciones internacionales, sus objetivos y el campo de acción deben considerarse en el escenario histórico en el que se presentan. Carpes (2017) señala que el concepto de organización internacional surge de acuerdos firmados entre países soberanos, con fines predeterminados. Los tratados internacionales dan lugar a convenciones, que gozan de autonomía para gestionar intereses y propósitos específicos, lo que resulta en documentos y directrices que actúan directamente en los países periféricos, impulsando reformas y políticas.

La mirada a los fenómenos educativos puede basarse en diferentes perspectivas teóricas, que nos ayudan a leer la realidad y comprender cómo se constituye. Entre los teóricos que apoyan esta reflexión se encuentra el filósofo francés Michel Foucault, cuyos escritos están instigando a pensar en la educación, como nos advirtió Veiga-Neto (2003). El carácter vigoroso e intrigante de su pensamiento nos lleva a examinar la educación en una posición de crítica permanente, que cuestiona, problematiza las relaciones entre poder y conocimiento, ayudándonos a comprender cómo el conocimiento y las prácticas han estado funcionando y son explícitos en la tesitura de documentos, exponiendo la interfaz entre infancia y poder, como advierte Bujes (2005). Al tomar como análisis los documentos mencionados, buscamos

---

<sup>5</sup> Creado en 1945, poco después de la Segunda Guerra Mundial, actualmente reúne a 193 estados miembros que operan en diferentes áreas estratégicas. Ver más en: <https://www.un.org/en/sections/what-we-do/index.html>. Acceso: 22 jun. 2020.

reconocer las intenciones y racionalidades subyacentes al discurso que guía y dirige la enseñanza obligatoria en Brasil.

Anclado en la perspectiva foucaultiana, Lemos (2009) reconoce que el gobierno de la población que surgió en la segunda mitad del siglo XVIII estuvo vinculado a la defensa de la sociedad con miras a expandir la vida, gestionar las conductas, los espacios donde se lleva a cabo esta gestión y el tiempo considerado linealmente hacia el desarrollo, cuidadosamente utilizado para ampliar capacidades. En los siglos siguientes, las familias y los niños se convierten gradualmente en el objetivo de las recetas, que emanan especialmente de los documentos de las agencias internacionales, que afectan al gobierno de la vida en nombre de la seguridad de la población, con cálculos de costos para mejorar el orden y la regulación, es decir, para gastar los recursos de manera efectiva.

Las prácticas centradas en la gestión y regulación de los procesos humanos son entendidas por Foucault (2003) como el biopoder, que actuando sobre las poblaciones maximiza sus procesos vitales. Ya sea en el campo de la salud, la educación o la vida privada, se pone en práctica un conjunto de estrategias, actuando sobre la colectividad y sobre los sujetos individualmente. La preocupación del autor fue el sujeto y su constitución y, en este proyecto, nos presenta el concepto de poder, que es interesante rescatar. Foucault (2003, 1995) aclara que lo que hace que el poder permanezca y sea aceptado es que no se impone como fuerza, en la persona de un sujeto, sino que impregna las relaciones, produce cosas, forma de conocer, construye discursos.

La necesidad de gestionar la población infantil se sitúa socialmente en la modernidad y puede ser analizada desde la perspectiva foucaultiana como un interés social de la organización productiva, que necesitaba cuerpos vivos y dóciles para el trabajo fabril. Desde el momento en que la infancia es considerada como una categoría social que difiere de los adultos, toda la población infantil comienza a ser vista con interés, tanto desde el punto de vista de sus necesidades como de sus potencialidades (FOUCAULT, 2002a).

El gobierno de la población infantil se intensifica con la reestructuración política de la sociedad. Al interpretar las reflexiones de Foucault sobre el neoliberalismo, Laval (2020, p. 62, nuestra traducción) señala que el Estado maximiza sus efectos indirectos, manipula los intereses, de modo que el mercado es el principio regulador. Así, "[...] el neoliberalismo es principalmente una forma de repensar el papel del Estado y el modo de intervención gubernamental [...]", es una gubernamentalidad activa centrada en el mercado.

El autor reconoce que la norma opera en el juego de los intereses del mercado, es productiva, y la educación es una forma de actividad producida por sujetos que actúan de

acuerdo con las reglas, que son parte del proceso y no fuera de él: "Según Foucault, no hay vida que no esté orientada normativamente [...]" (LAVAL, 2020, p. 102, nuestra traducción), y en la sociedad "[...] el poder se ejerce dentro de las prácticas y los sujetos" (LAVAL, 2020, p. 103, nuestra traducción), operando una 'normalización biopolítica', porque se funde con los procesos de la vida en un cruce con la regulación.

Foucault (2008) define este proceso como la gubernamentalidad, el ejercicio del poder de una manera compleja y extensa dirigida a la población, afectando la biopolítica. Laval (2020) recuerda que en la perspectiva de Foucault, se reconoce el carácter productivo de esta inversión, por lo que las instituciones que se ocupan de los diferentes momentos de la vida, como las escuelas, son un campo fértil para su ejercicio.

Las inversiones en términos educativos en la década de 1990, con el financiamiento de organizaciones internacionales, consideran el preescolar como un apéndice y una extensión de la escolaridad, como una forma de prevenir el fracaso escolar en la escuela primaria, y es desde esta perspectiva que se fundan los documentos y el apoyo financiero. Así, en el siglo XX, el enfoque cambia, se amplía e incluye parte de la educación de la primera infancia (ROSEMBERG, 2002).

Las reformas estatales y educativas, que han estado en marcha desde la década de 1990, han colocado los temas de la infancia en el centro de las discusiones, las oportunidades de acceso y los estándares mínimos de calidad, una indicación recurrente de las organizaciones internacionales. En este propósito, la educación aparece como una política redistributiva compensatoria, sin actuar sobre la estructura de la producción de las desigualdades del capitalismo, y se centra en algunos grupos objetivo. La intención de enfocarse en las necesidades de las poblaciones vulnerables se basa en un discurso legítimo que busca mitigar los males, sin embargo, no actúa sobre las causas de la pobreza, las dificultades de aprendizaje o la deserción escolar, por ejemplo, actuando de manera paliativa. Así, aunque los lineamientos de los organismos internacionales no se traducen en acciones directas, ya que sufren interpretaciones en los gobiernos, los textos merecen ser analizados (CAMPOS, 2013).

La maraña de relaciones de poder sostenidas e intensificadas en la modernidad presenta nuevos contornos en las últimas décadas, un proceso iniciado a mediados del siglo XX que pone de relieve nuevas instituciones y agentes comprometidos con la gestión de la población infantil. Esta capilaridad de poder que actúa en la producción de verdades se hace evidente en la acción de los organismos internacionales, portadores del discurso que comienza a gestionar la infancia, su cuidado y educación, y que se asocia con otros actores, especialmente la sociedad civil, con fundaciones vinculadas a la comunidad empresarial.

Un análisis histórico y documental de los informes producidos por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en la década de 1990 y los primeros años del siglo 21 es emprendido por Lemos (2009) desde la perspectiva de las estrategias para la gestión de la vida, el gobierno de los niños, desencadenado por el discurso de la agencia, la gestión del espacio y el tiempo de los niños. Como pontua, o UNICEF, que tem ampla atuação no Brasil com a produção de materiais, realização de assessorias, eventos e financiamento de projetos, e os documentos do órgão, ressaltam a necessidade de cuidado da infância como forma de promover o progresso dos países.

En un estudio sobre los sistemas legales relacionados con la obligatoriedad y gratuidad de la educación en tres países – Brasil, Chile y Uruguay – Diniz Junior (2020) identifica que las declaraciones y documentos de organismos internacionales contribuyeron a la estandarización en cada país, cuya legislación regula la expansión de la educación, pero no garantiza el acceso, la aplicación de la ley. El autor destaca el papel decisivo de las organizaciones internacionales con sus convenciones y declaraciones, actuando en el ámbito jurídico de cada país.

La Declaración Mundial de Jomtien de Educación para Todos (UNESCO, 1990) representó un hito en la afirmación del *lema* de Educación para Todos (EPT) que se emá e áá a lo largo de la década especialmente, enfatizando que el trabajo de los gobiernos debe llevarse a cabo con el apoyo, la cooperación y la participación de otros agentes, estableciendo asociaciones. En varios pasajes, el documento resultante de la Conferencia señala la necesidad de garantizar una educación básica y fundamental para todos los niños y jóvenes, y destaca la importancia de incluir metas en esta dirección en los planes nacionales de educación de cada nación. Vale la pena señalar, desde Carvalho, Axier y Frangella (2019) y Marcello y Bujes (2011), que para la perspectiva foucaultiana las políticas actúan como regímenes de verdad, cuyo texto puede entenderse como discurso que involucra disputas de poder por significado, en un lenguaje cargado de intencionalidades.

Partiendo del reconocimiento de que la educación opera en una red impuesta en relaciones de poder, comprometida con prácticas de regulación de la población infantil y que colabora con el gobierno general de la sociedad, consideramos que los intereses económicos se superponen con los de otra naturaleza, ya que la desigualdad social sistemática se identifica y menciona, pero no se supera. Fischer (2001) entiende que dada la complejidad de investigar las cosas que se dicen, necesitamos considerar la relación entre discurso y poder, trabajando duro con los textos transmitidos, dejándolos aparecer. Desde la perspectiva foucaultiana, el autor

recuerda que las expresiones y las relaciones son puestas en funcionamiento por el discurso mismo, que se estudia como una práctica social que actúa en la constitución de lo que habla.

El documento de Jomtien enfatiza la indispensabilidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, ampliando el acceso a la educación básica, con énfasis en la reiteración de las expresiones "calidad" y "equidad". La noción de aprendizaje explicada y subyacente al texto destaca el deseo de que las personas "[...] conocimientos, habilidades de razonamiento, habilidades y valores. Como resultado, la educación básica debe centrarse en la adquisición y los resultados efectivos del aprendizaje [...]", con énfasis en la importancia de "[...] definir, en los programas educativos, los niveles deseables de adquisición de conocimientos e implementar sistemas de evaluación del desempeño [...]" (UNESCO, 1990, art. 4, nuestra traducción).

La racionalidad neoliberal es una forma de gobierno de los individuos, desde la perspectiva financiera: "La única forma efectivamente concebible y legítima es inmanente al funcionamiento mismo del mercado [...]" (LAVAL, 2020, p. 75, nuestra traducción), y asume aires de naturalización de acuerdo con el movimiento natural de la sociedad. El autor nos ayuda a reconocer que el mercado es un espacio normativo y la economía una palanca de poder, ya que "gobernar a la manera neoliberal es actuar sobre el medio ambiente de una manera que el individuo evoluciona allí, respetando las reglas que rigen este entorno y respondiendo a las incitaciones que tal medio produce en la dirección del crecimiento de su capital" (LAVAL, 2020, p. 80, nuestra traducción).

La indicación para la educación de los niños pequeños, cuyos marcos normativos han estado presentes desde la década de 1990 y se acentúan en la década de 2000, incluye la educación de la primera infancia como una estrategia para combatir la pobreza, prevaleciendo generalmente de 0 a 3 años el enfoque en la protección y nutrición y, en los años 4 y 5, la preparación para la educación futura (CAMPOS, 2013).

Al analizar la configuración de la escolaridad obligatoria en Brasil, Chile y Uruguay, Diniz Junior (2020, p. 9, nuestra traducción) señala que la década de 1990 fue un período de elaboración de nueva legislación para la educación y que "[...] La década de 2000 se configuró como un hito en la expansión de la educación en estos países, al punto que, en 2013, todos ya ofrecían 14 años de educación obligatoria y gratuita", señalando que, en los tres países, la educación es obligatoria de 4 a 17 años, lo que evidencia la adopción de una agenda común.

En Brasil, el cambio de énfasis merece una mirada atenta e inquieta (MARCELLO; BUJES, 2011), ya que la discusión gana cuerpo y toma contornos más allá de la esfera pública,

especialmente a partir de 2006, con el surgimiento del movimiento Todos por la Educación<sup>6</sup> (TPE), Organización con el protagonismo de la sociedad civil corporativa que sustenta el discurso de documentos y organizaciones internacionales y comienza a actuar en las decisiones públicas. Los argumentos de acción legitiman una causa justa y apoyan el discurso de los organismos internacionales, pero apuntan a intereses que benefician a la propia empresa, configurándose como un objeto de disputa que merece ser problematizado. La falta de participación y responsabilidad por parte de los gobiernos en las políticas sociales abre espacio para el trabajo del emprendedor en el ámbito educativo, con servicios tecnológicos, producción de materiales didácticos, formación docente, áreas muy lucrativas que son el objetivo del mercado.

El movimiento global que destaca la preocupación por los niños, sus vidas, su educación, emprendida por las ciencias, por los investigadores, también es asumido por organizaciones internacionales y empresariales, cuya discusión se vuelve vital para el funcionamiento social, para la formación de los trabajadores. En las últimas décadas del siglo 20, estas discusiones se convirtieron en parte de la agenda de las organizaciones internacionales y el gobierno nacional. Con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño celebrada en 1989 y la Declaración Mundial de Educación para Todos de 1990 (UNESCO, 1990), se desencadenaron una serie de acciones movilizadas dirigidas a los niños, cuyo enfoque inicial se centró en la escuela primaria, pero gradualmente se fue acercando a los niños más pequeños.

El concepto de la Agenda Globalmente Estructurada de Educación (AGEE) es presentado por Dale (2004), una comprensión que entiende la globalización como un conjunto de dispositivos político-económicos que actúa para mantener el sistema capitalista reconocido como una economía global cuyo motor es la ganancia, que dirige formas de autoridad en el caso de la esfera educativa, y establece lo que el autor llama formas de gobierno. Actúan en los procesos de transmisión del conocimiento, su financiación y regulación, y las organizaciones internacionales, como la UNESCO, desempeñan un papel crucial en este proceso.

Los intereses manejados por el capital nos llevan a considerar el concepto de Estado para Foucault, compuesto por procesos heterogéneos y múltiples gubernamentalidades, y a finales de 1970 y en las décadas siguientes, frente a la crisis de la sociedad y sus modos de gestión, actúa en la transformación de los modos de gobernar, a través de instrumentos que estandarizan intereses y se basan en principios económicos: “[...] El neoliberalismo no responde sólo a una crisis de acumulación de capital; responde a una crisis de gubernamentalidad mucho

---

<sup>6</sup> Una organización de la sociedad civil sin fines de lucro que se declara "con un objetivo: cambiar la calidad de la Educación Básica en Brasil". Ver más en: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acceso: 22 jun. 2020.

más amplia y diversificada" (LAVAL, 2020, p. 133, nuestra traducción). Establece un sistema denso y continuo de controles sobre la existencia, incluida la esfera educativa, en el que el nuevo arte del gobierno neoliberal remodela las relaciones de los individuos basadas en la competitividad, que está en el centro de las reglas del mercado.

El mercado es considerado un medio normativo, donde el sujeto económico actúa inclinándose a sus normas, evidenciando la normalización neoliberal, es decir, un poder que regula para producir más, actúa en el gobierno de intereses, lo que lo explica como difuso en la acción sobre otros, formas de relaciones de poder sobre el dominio de la existencia individual y colectiva (LAVAL, 2020).

En el contexto de los países, según Campos y Barbosa (2016), la gubernamentalidad política se hizo más como resultado del esfuerzo que de manera consensuada, debido a la presión de las organizaciones internacionales, superponiendo los valores del mercado con la democracia. En ausencia de una acción estatal como proveedor y garante del derecho a la educación, ahora se piensa y se propone como un producto para ser consumido.

El objetivo del bien común y la educación como derecho fundamental sustentan las inversiones de capital financiero y empresarial en el ámbito educativo, induciendo políticas y la construcción de legislación. En el *sitio web* de la organización TPE, los campos de actividad y, entre ellos, el énfasis en la mejora de la educación en el país, incluida la ayuda en la institución de la expansión de la escolaridad obligatoria indicada en el CE No. 59 (BRASIL, 2009).

Bajo el argumento de garantizar el derecho a la educación, que ya había sido explicado en leyes anteriores aunque no implementadas, la expansión de la enseñanza obligatoria termina retomando una educación compensatoria y preparatoria superada en términos de discusiones e investigaciones en Brasil, pero que encontró terreno fértil para establecerse nuevamente, porque en la práctica, muchas instituciones aún estructuraron acciones en esta dirección. Centrándose en el ciudadano del futuro, "El desarrollo de la preparación de los niños para la escuela y la vida no es sólo un *eslogan* económico, sino un imperativo que se ha traducido en políticas de escolarización infantil contemporánea" (CARVALHO, 2016, p. 249, nuestra traducción).

En el Informe EPT en Brasil, 2000-2015 (BRASIL, 2014), la expansión de la enseñanza obligatoria para preescolar se evalúa como un desafío sin precedentes para el país, que incluye la provisión de vacantes por parte del gobierno y la implementación de la matrícula por parte de los responsables. Se destaca la discusión sobre la calidad necesaria en la educación ofrecida, reforzando el papel de las evaluaciones, es decir, el Estado como gestor de servicios con sistemas ampliados en las últimas décadas: "Se observa, con esto, que, en estos documentos,

concebir calidad es, por lo tanto, *inseparable* de un concepto de niño que debe aprender más, que debe tener más oportunidades, etc. obviamente para contrarrestar esto, pero para mostrar cómo deben funcionar tales dinámicas" (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 62-63, grifos de las autoras, nuestra traducción).

Las verdades, según Foucault (2002b), necesitan ser miradas considerando el papel constitutivo del lenguaje, un aspecto que llama la atención para analizar el discurso de los documentos, ya que no solo hablan de infancia, cuidado y educación de los niños pequeños, sino que los constituyen, lo que nos lleva a reconocer que el contenido de los textos actúa sobre temas y prácticas pedagógicas de los niños. Fischer (2001, p. 204, nuestra traducción) recuerda que "Las cosas que se dicen, por lo tanto, están radicalmente ligadas a la dinámica del poder y el conocimiento de su tiempo [...]", es deseable que cuestionemos el lenguaje, su forma de producción, mapeando 'los dichos', mostrando su relación con el tiempo, el lugar y los sujetos que lo anuncian.

La extensión de la educación obligatoria que incluía parte de la educación de la primera infancia se evalúa en el Informe EPT (BRASIL, 2014) como un paso importante para ampliar el derecho a la educación, con políticas dirigidas a indicadores de calidad en la prestación de este servicio, incluyendo, especialmente, la formación docente. En términos de inversiones estructurales, el Programa Nacional de Reestructuración y Adquisición de Equipamiento para la Red de Escuelas Públicas de Educación Infantil (Proinfância)<sup>7</sup>, Según el informe, trabajó principalmente en la construcción de instituciones, con ampliación de unidades aprobada entre 2007 y 2013, aunque en términos de recursos la inversión disminuyó a partir de 2009. Este aspecto adquiere relevancia en cuanto a la ampliación de las vacantes, sin embargo, dada la demanda reprimida de niños desatendidos, las estructuras construidas aún son insuficientes, situación que induce a los municipios a adoptar estrategias para reducir la jornada laboral de cuidado y la creación de clases preescolares en las escuelas primarias como una forma de cumplir con la obligación, pero comprometiendo la calidad del servicio ofrecido.

Al resumir los hitos de las conferencias, el Informe (BRASIL, 2014), señala que en Jomtien (UNESCO, 1990) el desafío fue el acceso, en Dakar (UNESCO, 2000) la permanencia e inclusión y, para Corea del Sur (2015)<sup>8</sup>, universalización, con un compromiso especial con la educación de la primera infancia, ya que la escuela primaria ha sido el centro de atención durante varias décadas. Marcello y Bujes (2011) advierten que la discusión no debe reducirse a

<sup>7</sup> En 2007, por parte del gobierno federal, el programa tiene como objetivo garantizar el acceso de los niños a guarderías y escuelas, así como la mejora de la infraestructura física de la red de educación de la primera infancia.

<sup>8</sup> Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 2015.

calificar un discurso como verdadero o falso, sino cómo actúa en la producción de una nueva concepción de la infancia, es decir, considerar por qué aparecen estas proposiciones, qué legitiman y quiénes benefician; pensar en ello nos ayuda a reflexionar sobre los principios que sustentan la obligación de enseñar para preescolar y cómo la infancia toma el centro de las narrativas.

El énfasis en los documentos de que todos son responsables de la educación deja espacio para que otros actores, además del poder público, sean considerados como socios indispensables en la tarea de educar a las nuevas generaciones. Esta redefinición del papel del Estado, que está libre de ser el principal agente que presta este derecho, lo coloca más como regulador, lo que ha llevado a que su responsabilidad sea delegada en organizaciones, fundaciones, generalmente vinculadas a grandes empresarios en el campo de la tecnología, material didáctico, incluso actuando en la formación docente. El orden internacional está dirigido a mitigar los problemas de diferentes naciones, entre ellos, la educación, inicialmente considerada importante como una forma de aumentar la participación social de los sujetos, pero en la práctica, esta función se ha visto comprometida por intereses económicos y laborales que imponen una formación más técnica y menos crítica (DINIZ JUNIOR, 2020).

Al tratar de entender el neoliberalismo considerando los escritos foucaultianos, Laval (2020) lo reconoce como un tipo de gubernamentalidad que necesita ser analizada desde las relaciones de poder, identificándola como acción sobre la acción articulando técnicas gubernamentales a nivel micro y macropolítico. Por lo tanto, el neoliberalismo concierne no solo a la economía, sino a un modo de gobierno de los hombres, ya que las consecuencias de las políticas neoliberales llegan al colectivo. El tema en cuestión es el hombre económico, y Foucault puede inspirar el estudio de la cuestión neoliberal atrapando las formas de poder y estado, la recreación de formas de dominación y gubernamentalidad iniciadas en la segunda mitad del siglo XX.

Tener en cuenta los análisis de Foucault requiere considerar el momento histórico en el que se desarrollaron. El autor siguió la actualidad política de su tiempo atravesada por el surgimiento histórico del evento neoliberal, pensando en la forma de explicación y resistencia con herramientas teóricas específicas, considerando que una teoría es al mismo tiempo un método. Cabe señalar que las reflexiones foucaultianas sobre este tema, desarrolladas especialmente entre 1975 y 1980, se basaron en configuraciones iniciales del neoliberalismo, cuya consolidación y universalización tienen lugar a partir de la década de 1990, gestionando políticas públicas. Su pensamiento sobre este tiempo se puede resumir para aclarar cómo se

configuran nuestro tiempo y las políticas educativas neoliberales, es decir, para considerar lo que sus ideas nos enseñan sobre nuestra realidad (LAVAL, 2020).

Didonet (2009) ya advirtió que la medida justa no impondría el registro obligatorio a los padres, sino insistir en el deber del Estado de garantizar una oferta democrática de educación infantil, que, por tratarse de un derecho público subjetivo, no necesitaría recurrir al principio de obligatoriedad. Esto incluye predecir la financiación de etapas, aumentar el número de vacantes, resaltar el papel socializador de la educación para los niños, un movimiento que resistiría las recientes defensas de la educación en el hogar, por ejemplo.

El discurso de los documentos reactiva la tensión entre las funciones del preescolar, que en efectiva práctica una preparación a la escuela primaria, contrario a los objetivos de educación infantil explicados en los documentos orientadores del área, destacando el carácter social, político y pedagógico de esta etapa. En este sentido, los textos, políticas y acciones que movilizan operan una ruptura entre lo defendido sobre la educación de los niños pequeños, concepciones construidas y sedimentadas a partir de la LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que incluía la educación de la primera infancia como la primera etapa de la educación básica, con objetivos y especificidades que no la subordinan a las etapas posteriores de la escolarización.

### **Efectos secundarios de la política**

El estudio de la relación entre la educación infantil y la educación obligatoria se ha intensificado en la investigación, de la misma manera que los servicios de educación y cuidado se han ampliado, especialmente en los años más cercanos a la escuela primaria. Los beneficios aparentes del carácter preescolar que el preescolar atraen la atención de los autores de políticas públicas, bajo el discurso generalizado del aprendizaje desde el nacimiento y la asociación de la frecuencia con la educación de la primera infancia con el rendimiento escolar posterior. Los economistas defienden la inversión educativa en niños pequeños como productiva, sin embargo, las asociaciones establecidas pueden traer riesgos y exponer las relaciones de poder, ya que los estudios muestran la adopción de procesos típicos de la escuela primaria con daño a los niños pequeños (MOSS, 2011).

Otro aspecto que merece ser problematizado es que, en la medida en que la educación de la primera infancia es una tendencia preparatoria efectiva para los niños en edad preescolar, retoma la perspectiva del cuidado de niños de 0 a 3 años de edad, es decir, la enseñanza obligatoria tiene efectos más allá del preescolar. Hemos seguido varios programas, proyectos de ley e iniciativas dirigidas a la atención de niños hasta 3 años de edad, que hacen bastante

evidente esta concepción. La flexibilidad en el requisito de capacitación de los profesionales promueve la reactivación de puestos ya extinguidos, como asistentes de guardería, cuidadores, que reciben un salario más bajo y trabajan más horas. Otros ejemplos manifiestan la creación de ayudas económicas para que los padres asuman la tarea de cuidar y educar a sus hijos en sus hogares, así como, en algunas localidades, se han aprobado proyectos que regulan a las madres de guardería o incluso guarderías domiciliarias.

Las iniciativas en este sentido nos llevan a recordar que la constitución de la educación infantil tiene su origen no como una política de Estado, sino como una acción de asistencia a las familias, configurándose en iniciativas focales y no universales (CAMPOS; BARBOSA, 2017). Como ya hemos mencionado, los documentos orientan las políticas y la legislación, y la aprobación de la enseñanza obligatoria para preescolar incluye al grupo de niños de los años cercanos a la escuela primaria, constituyéndose como una política focalizada.

La centralidad en los años más cercanos a la escolaridad se justifica por la práctica focalista que se basa en la lógica de la fragmentación y el corto plazo, porque se entiende que la anticipación del ingreso de los niños a la educación de la primera infancia asegurará un mayor éxito en su futuro proceso escolar. [...] La universalización del derecho, cuando se somete a la lógica del enfoque, produce un efecto perverso, ya que termina incluyendo la exclusión, es decir, a través de la disyunción entre cantidad y calidad (expansión sin calidad), y también *la reducción* del derecho de los demás, en el caso de los niños de 0 a 3 años (CAMPOS, 2013, p. 205, nuestra traducción).

En un análisis desarrollado hace casi una década, Campos (2012) registra que a la edad de 4 y 5 años, la educación era obligatoria en la mayoría de los países latinoamericanos, con diferencias en la cobertura de atención entre ellos. Campos (2013) también señala que la responsabilidad pública es más visible para los niños de 4 y 5 años, lo que se evidencia en el área de la educación obligatoria de la primera infancia en Brasil y países cercanos.

Más recientemente, al realizar un estudio comparativo de la educación preescolar obligatoria en este contexto, Arrabal (2019) identifica una tendencia general a extender la educación preescolar a todos los niños pequeños, con la expansión de la oferta concentrada en el año anterior a ingresar a la escuela primaria. Especialmente en las últimas dos décadas, la legislación de los países latinoamericanos extiende la escolaridad obligatoria a la educación preescolar; en todos los países es obligatorio a los 5 años y, en la mayoría de ellos, antes, como se puede ver en la Tabla 1<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> No se encontraron datos de Cuba, Haití y República Dominicana.

**Cuadro 1 - América Latina: grupo de edad educación obligatoria temprana**

País	Grupo de edad/enseñanza preescolar obligatoria
Argentina	4 y 5 años
Bolivia	4 y 5 años
Brasil	4 y 5 años
Chile	5 años
Colombia	5 años
Costa Rica	3 a 5 años
Ecuador	3 a 5 años
El Salvador	4 a 6 años
Guatemala	4 a 6 años
Honduras	5 años
México	3 a 5 años
Nicaragua	5 años
Panamá	4 y 5 años
Paraguay	5 años
Perú	3 a 5 años
Uruguay	4 y 5 años
Venezuela	3 a 5 años

Fuente: Elaborado por las autoras de Arrabal (2019)

La investigadora señala, sin embargo, que en los países los caminos fueron diferentes para llegar a esta línea de acción, especialmente considerando la gran desigualdad social y diversidad que los caracteriza (ARRABAL, 2019). De manera extensiva, la extensión del tiempo obligatorio de escolaridad se justifica por mayores oportunidades de aprendizaje, sin embargo, no existen efectivamente más años de escolaridad que garanticen esto, sino más bien las prácticas implementadas, cómo se enseña, qué se privilegia con los niños. Campos (2010, p. 300, nuestra traducción) llama la atención para entender que "[...] la expansión del acceso por sí sola no expresa cuán justo es un sistema educativo", y es importante ampliar la mirada a las contradicciones sociales y las políticas sociales focales comunes en los países dependientes.

El autor señala que el debate no disminuye ni juzga sobre la relevancia de lo obligatorio, sino que debe centrarse en la democratización de la educación básica, que necesita considerar una universalización que incluya y preserve el derecho a la educación, no sólo de acceso, sino de permanencia en las instituciones. Pinto y Alves (2010) señalan que la expansión de la educación obligatoria para el grupo etario de 4 y 5 años representa un desafío que requiere planificación por parte de los gerentes, con una articulación deseable entre las entidades federales. En este sentido, considerando el mayor número de matrículas, es importante garantizar un monto mínimo de inversión por niño, ya que si no se amplían los recursos disponibles, serán insuficientes para atender la expansión.

Además, las prácticas pedagógicas desarrolladas con los niños, dependiendo de cómo se organicen y propongan, contribuyen a marcar la ambivalencia de la definición de lo que sería pedagógico (FRANGELLA, 2009), a riesgo de interpretaciones erróneas marcadas por la anticipación de modelos preparatorios. Con la obligación, se intensificaron las prácticas pedagógicas que anticipan procesos típicos para niños mayores, con llenado de folletos y hojas xerocadas, (DEUS, 2019), descuidando el juego como eje del trabajo pedagógico.. Prevalen las actividades de 'tarehechas' , para llenar carpetas, y con poca participación infantil. En términos prácticos, los documentos anclan los argumentos de los cambios, remitiendo diferentes estrategias de acción e implicaciones. Examinar el alcance de la implementación de la política es importante como una forma de reconocer cómo se interpretó y materializó en los diversos contextos.

La ampliación de la enseñanza obligatoria para parte de la educación infantil, preescolar, produjo un conjunto de efectos que impactan a diferentes actores, con importancia para el reconocimiento de los fundamentos y principios que sustentaron esta indicación y para pensar en las tensiones y desafíos involucrados en su implementación. Por lo tanto, es necesario preguntarse: ¿Cuál es el obstáculo para los niños? Los entendimientos evidenciados en este proceso impactan en la concepción de los niños y la educación de la primera infancia construida y defendida por el área, especialmente presente en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de la Primera Infancia (BRASIL, 2010). A partir de la investigación ya producida, ¿podemos evaluar que la implementación corre el riesgo de poner en práctica experiencias de eliminación para niños? En un intento de responder a estas preguntas, se han realizado varios estudios (LIRA; DREWINSKI, 2020; LIRA; MACHADO, 2019; CAMPOS; BARBOSA, 2016).

Las intenciones y arreglos del gobierno neoliberal nos dirigen a reconocer los fenómenos de dominación, analizándolos y mostrando su lógica. El neoliberalismo reconfigura el papel del Estado y transforma las subjetividades a través de múltiples mecanismos de poder: "El poder cruza a los individuos y los normaliza. En Foucault, uno no ve las técnicas del poder neoliberal como una excepción. Por el contrario, hay un cambio en el tipo de subjetivación reivindicada [...]" (LAVAL, 2020, p. 72, nuestra traducción).

Además, se ha convertido en una práctica habitual aumentar el número de plazas para asistir a los niños en las clases de preescolar en las instituciones primarias y a tiempo parcial, lo que, desde el punto de vista de las familias, crea la necesidad de encontrar otra forma de cuidado o personas que se queden con los niños mientras los responsables están en el trabajo (LIRA; MACHADO, 2019).

La insuficiencia del espacio físico y de las prácticas pedagógicas para el grupo de edad preescolar, sumado a la fragilidad de la formación de profesionales, explica que los niños sean el blanco del poder, que se ancla en un discurso que los elogia, pero que, en la implementación de políticas, establece condiciones y hace referencias para gobernarlos, produciendo efectos secundarios que comprometen sus derechos.

### **Consideraciones finales**

Las preguntas planteadas no agotan la complejidad de los discursos y sus efectos, pero analizar los documentos, reconociendo sus intenciones y las racionalidades que los sustentan, nos permitió problematizar los fundamentos que sustentan la expansión de la obligación de enseñar a preescolar. Al retomar cómo históricamente las políticas educativas han incluido a los niños de 4 y 5 años, identificamos que son un reflejo de las intenciones de las agencias internacionales que colocan a los niños en el centro de los discursos y se refieren a un preescolar con tendencia preparatoria. Al observar los fundamentos que sustentan la legislación brasileña, también fue posible, a partir de estudios ya publicados, reconocer las implicaciones y desafíos derivados de la implementación de la enseñanza obligatoria para parte de la Educación de la Primera Infancia, que impactan tanto a las instituciones como a los profesionales, a los niños y sus familias.

Los textos de los documentos producidos por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, y la Cumbre Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Dakar en 2000, ponen en escena a la infancia y destacan la inversión necesaria con su educación como forma de mitigar las desigualdades y preparar al ciudadano para la productividad. Bajo el argumento de la educación para todos, se hacen eco de la idea del niño como futuro, y la importancia de la educación temprana como preparación para los años de escolaridad primaria, sosteniendo y reenviando prácticas preparatorias en preescolar. En el Informe sobre Educación para Todos en el Brasil se explica cómo el país se apropió de estos preceptos y se materializó en las políticas educativas, incluida la extensión de la enseñanza obligatoria indicada en la CE No. 59 (BRASIL, 2009) y la Ley No. 12.796 (BRASIL, 2013). Señala avances y desafíos, explicando que aún no tratamos la educación de la primera infancia como un derecho de todos los niños, con políticas públicas consistentes e integrales para toda la población infantil, especialmente los más pobres.

De lo que analizamos las concepciones y proposiciones de los documentos de la UNESCO reconocemos que la ampliación de la obligación de enseñar a la educación preescolar

está comprometida con una concepción de la educación preescolar preparatoria, que, si por un lado, buscó ser superada por algunos documentos nacionales, por el otro, aparece en gran medida en el proceso de implementación de la Ley.

## REFERENCIAS

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de Educação Infantil no Brasil: Avanços e retrocessos. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/2569>. Acceso: 06 abr. 2020.

ARRABAL, A. A. Compulsory Preschool in Latin America: Comparative Evolution and Future Challenges. *In*: FARLAND-SMITH, D. (ed.). **Educação Infantil**. IntechOpen: Londres, 2019. Disponible en: <https://www.intechopen.com/books/early-childhood-education/compulsory-preschool-in-latin-america-comparative-evolution-and-future-challenges>. Acceso: 17 sept. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Assembleia Nacional, 1988. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acceso: 09 enero 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acceso: 16 enero 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009[...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputado; Senado Federal, 2009. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acceso: 16 enero 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acceso: 25 enero 2022.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUJES, M. I. E. Infância e poder: Breves sugestões para uma agenda de pesquisa. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de Educação infantil: Do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf>. Acceso: 02 abr. 2020.

CAMPOS, R. F. Democratização da Educação infantil: As concepções e políticas em debate. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010. Disponible en: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/88>. Acceso: 30 jul. 2020.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 81-105, jan./abr. 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a04v17n49.pdf>. Acceso: 15 sept. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: Ampliação ou recuo do direito? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016. Disponible en: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/147>. Acceso: 02 abr. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luiz, 2017. Disponible en: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_1114.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1114.pdf). Acceso: 16 abr. 2020.

CARPES, D. M. L. **A aplicação dos recursos públicos destinados a implementação de políticas públicas para educação infantil**: Uma análise dos relatórios de gestão 2012 e 2013 do MEC/COEDI. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponible en: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Dulce.pdf>. Acceso: 08 oct. 2021.

CARVALHO, R. S. de. O investimento na formação do cidadão do futuro: A aliança entre economia e Educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016. Disponible en: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-32-no-2-ano-2016/>. Acceso: 02 abr. 2020.

CARVALHO, A. P. F. M.; AXIER, B.; FRANGELLA, R. C. P. As redes de políticas e a teoria do discurso: Potências teórico-epistemológicas para leitura do movimento político educacional na contemporaneidade. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 69-85, 2019. Disponible en: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/330>. Acceso: 06 abr. 2020.

COUTINHO, Â. M. S.; ALVES, T. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 194-217, maio/jun. 2019. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104-406020190003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020190003&lng=pt&nrm=iso). Acceso: 02 abr. 2020.

DALE, R. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/132>. Acesso: 15 sept. 2020.

DEUS, A. C. **A pré-escola na escola**: Uma reflexão acerca das práticas pedagógicas a partir da Lei n. 12.796/13. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1634>. Acesso: 09 jul. 2020.

DIDONET, V. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/08**. OMEP, 2009.

DINIZ JUNIOR, C. A. Escolaridade obrigatória e gratuita no Brasil, no Chile e no Uruguai: Uma análise comparativa das alterações nos últimos 30 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 31, p. 1-20, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71914>. Acesso: 23 agosto 2020.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso: 24 jul. 2020.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à educação infantil: Avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679>. Acesso: 02 abr. 2020.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 87-110, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/147>. Acesso: 02 abr. 2020.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANGELLA, R. C. Educação infantil e institucionalização da infância: Entre a autonomia e a regulação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24081/17050>. Acesso: 06 agosto 2020.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LEMOS, F. C. S. O UNICEF e as práticas de governamentalidade de crianças e adolescentes no espaço/tempo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-19, 2009. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24078/17047>. Acceso en: 06 agosto 2020.

LIRA, A. C. M.; MACHADO, L. S. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: Análise do ponto de vista das famílias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 1-19, 2019. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/1693>. Acceso: 03 sept. 2020.

LIRA, A. C. M.; DREWISNKI, J. M. A. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: Possíveis retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./abr. 2020. Disponible en: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/407>. Acceso: 27 feb. 2020.

LIRA, A. C. M.; DREWISNKI, J. M. A.; SAPELLI, M. L. S. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: Entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 84-97, 2016. Disponible en: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/issue/view/1161>. Acceso: 02 abr. 2020.

MAGALHÃES, S. M. O. Políticas públicas para a educação da infância: Chegamos à infância cidadã? **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 145-158, jan./jun. 2012. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14912>. Acceso: 06 agosto 2020.

MARCELLO, F. A.; BUJES, M. I. E. Ampliação do Ensino fundamental: A que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2011. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CkFWBzVkhcVHZBvTywDgXyD/?format=html&lang=pt>. Acceso: 20 abr. 2020.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre Educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a08.pdf>. Acceso: 02 abr. 2020.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 221-229, jul./dez. 2010. Disponible en: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/82>. Acceso: 30 jul. 2020.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acceso: 02 abr. 2020.

SILVA, G. R.; HENNING, P. C. Sujeito-infantil-escolarizado: Relações de poder-saber no gerenciamento de uma população. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 973-991, jul./set. 2019. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55569/pdf>. Acceso: 27 oct. 2020.

UNESCO. **Declaración mundial sobre educación para todos e plano de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje**. Brasília, DF: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaración de Dakar: Educación para todos**. Unesco, 2000.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação**: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

### Cómo hacer referencia a este artículo

LIRA, A. C. M.; LARA, A. M. B. En los senderos del discurso: Ampliar la obligación de matrícula y el preescolar como preparatoria. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2833-2856, oct./dic. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16594>

**Presentado en:** 24/03/2022

**Revisiones requeridas en:** 11/09/2022

**Aprobado en:** 06/11/2022

**Publicado en:** 30/12/2022

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

