



LA EDUCACIÓN INICIAL EN CÓRDOBA.

Análisis de sus políticas, desafíos y alternativas para ampliar los derechos de todos los niños/as.

Instituto de Capacitación e Investigación
- Marzo de 2013 -



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



La Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) a través de su Secretaría de Nivel Inicial y Primario y su Instituto de Capacitación e Investigación ha elaborado el presente documento. En él se realiza un conjunto de apreciaciones y propuestas en torno a la enseñanza en el nivel inicial, con la finalidad de contribuir al debate pedagógico generado en torno a los Informes de Progreso Escolar (IPE) recientemente propuestos por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Como parte del desarrollo, se describen las principales características históricas que posee la enseñanza en el nivel inicial en Argentina y Córdoba, con el propósito de comprender algunas tensiones pedagógicas generadas con las recientes propuestas de cambio curricular y didáctico en la provincia. Posteriormente se analiza la propuesta de IPE realizada por el Ministerio de Educación, a comienzos del año 2012, las condiciones de implementación generadas, sus implicancias en la organización del trabajo escolar y los principales obstáculos organizativos y pedagógicos que generó en las instituciones del nivel. Para ello se consideran: modos y tiempos de comunicación y contenidos del instrumento propuesto. En este marco, se construyen algunas hipótesis sobre su relevancia y validez, así como propuestas que entendemos, contribuirían a fortalecer la iniciativa de hacer públicos los aprendizajes comunes construidos por los alumnos. Por ello, el análisis de los IPE se asume como parte de los debates actuales en torno al trabajo de enseñar y las condiciones de escolarización que el Estado debe proveer.

Como parte de la elaboración del presente documento, se trabajó con los IPE realizados durante el año 2011 y 2012. La intención fue reconocer la presencia o ausencia de cambios en los modos de comunicar los aprendizajes alcanzados por los alumnos, así como el carácter de estos.

Escolarización Inicial, Docencia y Estado. (El caso de la Provincia de Córdoba)

LA Educación Inicial en Argentina se consolidó a través de un movimiento proporcionalmente inverso al de la Escuela Primaria. Mientras el nivel primario es el resultado de procesos de implantación estatal con financiamiento de la oferta, el Jardín de Infantes logra legitimarse paulatinamente, pero en los hechos, no en la Ley, a través de un proceso por el cual el Estado reconoce y acompaña la demanda social. Considerando una perspectiva nacional y regional, Argentina legisla sobre la obligatoriedad de la sala de 5 años de la Educación Inicial en forma reciente¹. Es con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993² que ello se produce, es decir, **109 años** después de declarar obligatoria la Educación Primaria³. En términos generales, el Jardín de Infantes, a través de sus docentes y en defensa de su función educativa -desde sus inicios- ha buscado construir una identidad que distinga su *estar y formar parte* en el sistema educativo, diferenciándose de la escuela primaria, conservando los componentes mínimos del dispositivo escolar moderno: el modelo de enseñanza simultánea, tiempos y espacios definidos y regulados, graduación por edades, un conjunto de conocimientos (en su versión tradicionalmente construida alrededor del juego, la expresión y la creatividad o en forma de prescripción oficial) y ciertas formas de acreditación.

El currículum para la Educación Inicial también es una construcción reciente. El diseño de Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial data de 1995, es decir, hace tan solo **17 años**. De allí en más, cada jurisdicción llevó adelante la definición de los Diseños Curriculares Provinciales que, en algunos casos, concluyeron en el año 2000⁴. Tras un movimiento de recentralización curricular, en 2004 - hace apenas **8 años**- se aprobaron los **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**, que sirvieron como referencia para la elaboración de nuevos Diseños Curriculares en las jurisdicciones (algunas de ellas aún están en proceso). Estas apreciaciones adquieren relevancia, al momento de considerar que toda propuesta de cambio en las prácticas y modos de organización, requiere de una gradualidad que posibilite el reconocimiento de su sentido, procesos de apropiación colectivos y políticas de acompañamiento al trabajo de enseñar, no reducibles a capacitaciones y jornadas. De lo contrario es posible que en la búsqueda de

resolver ciertas situaciones y/o problemas cotidianos, se apele a respuestas construidas en otros tiempos, con otras finalidades educativas.

Puede advertirse entonces que, proporcionalmente hablando, en muy pocos años la introducción de pautas curriculares para la Educación Inicial, ha sido muy intensa, en concordancia con la normativa sobre la obligatoriedad⁵. En síntesis, los sucesivos movimientos de reformas educacionales que han tenido lugar en la región y en el país - y que, en gran parte, se han concentrado en la producción de documentos curriculares- han impactado considerablemente en un nivel de enseñanza que venía funcionando sin prescripciones curriculares oficiales, especialmente, aquéllas vinculadas a las áreas tradicionales del saber escolarizado. Por el contrario, los Jardines de Infantes han venido trabajando a través de orientaciones vinculadas a formas organizativas dentro de la sala y a ciertos contenidos escolares, con disímiles características en el escenario nacional y al interior de cada jurisdicción.

La ausencia de regulaciones sobre la obligatoriedad de la sala de 5 años no impidió **el desarrollo de la formación docente**. Desde el año 1891, con la Escuela Normal de Paraná, es decir, hace **121 años**, se han formado maestras y profesoras⁶ para el ejercicio de la docencia en los Jardines de Infantes, bajo la regulación y supervisión estatal. En este período, es posible reconocer dos grandes estrategias de formación docente. Por un lado, los cursos especiales para Maestras Normales, desde 1883 hasta 1969 (es decir, **77 años**). Por el otro, la formación de nivel superior (terciarización) y sus tres manifestaciones hasta nuestros días: el Profesorado de Educación Preescolar, de dos años y medio de duración y con énfasis en la formación creativa y expresiva (década del 70 hasta fines del siglo XX, durante **30 años**); el Profesorado de Nivel Inicial de tres años de duración y las primeras incorporaciones de las disciplinas y su enseñanza en concordancia con el currículum del Nivel Inicial (primera década de este siglo, entre **8 y 10 años**) y el Profesorado de Educación Inicial (2007-2008, hasta hoy) de cuatro años de duración y con mayores niveles de especialidad en relación con el currículum del tramo de escolaridad para el cual prepara. En este marco, puede sostenerse que, durante más de **120 años**, la formación de docentes

especializados/as para la Educación Inicial se ha venido realizando en medio de los siguientes dilemas y debates que aún quedan sin resolver: 1) la tensión entre la función asistencial y la función educativa, y 2) la especificidad pedagógica del nivel respecto de los objetivos, contenidos y métodos del nivel primario⁷. Al mismo tiempo, las concepciones pedagógicas en busca de dicha especificidad, ponen el acento entre -al menos- dos polos que ilustran esta situación fundacional: la formación expresivo-creativa del llamado “niño natural” o la preparación para la escuela primaria. Se trata de dos posiciones que impregnan la conformación histórica del nivel en la definición de una identidad propia respecto del carácter escolarizado⁸, o no, del Jardín de Infantes. Por este motivo, toda propuesta de cambio curricular en el nivel, debería contemplar que una parte importante de los docentes actualmente en servicio se han formado en una tradición pedagógica muy diferente a la actualmente promovida.

Quienes actualmente se desempeñan en salas de 4 y 5 años del país y de la Provincia, en su mayoría, han sido formados en el plan de estudios de 1974⁹, vigente hasta el año 2001 en Córdoba. Resulta central este aspecto en términos de proporciones. Pensemos que, en general, las actuales Profesoras de Educación Preescolar¹⁰ han recibido una formación más vinculada con la comprensión de las etapas evolutivas de un niño universalmente definido junto a sus posibilidades creativas y expresivas ajustadas al ritmo de su desarrollo “normal”. Si se analizan detenidamente los contenidos de los planes de estudio de la época, el lugar de la enseñanza aparece desdibujado, predominando conocimientos relativos al sujeto de aprendizaje y al despliegue de aptitudes docentes vinculadas con la música, la destreza plástica y corporal, la higiene y la puericultura. El peso preeminente del *paidocentrismo*, propio de los postulados de la Escuela Nueva, ha logrado constituir marcas de profunda raigambre en la construcción identitaria de la profesión, vinculada más a la guía y contemplación de las manifestaciones “naturales” del “niño” que a la intervención didáctica y pedagógica. Esta situación debería servir como referencia para quienes construyen políticas educativas para el sector, al momento de considerar los tiempos y modos en que se construyen las propuestas de cambio y especialmente, los dispositivos de formación en servicio necesarios para tramitar nuevas propuestas pedagógicas y/o curriculares para el nivel.

Una consideración especial merecen las estrategias de formación docente en servicio¹¹ para la Educación Inicial desarrolladas en los

últimos años, cuya magnitud e intensidad, han sido escasas y de bajo impacto. Si bien el acceso a la capacitación docente se reconoce como *un derecho*, a partir de la Ley Federal de Educación, su obligatoriedad se derivó de concebirla como una herramienta privilegiada para la implementación de las nuevas políticas. En el caso de la Educación Inicial en Córdoba, las experiencias de capacitación para el nivel se han dirigido a cubrir la falta de formación en los campos específicos del curriculum escolar tradicional que no estaban contemplados en los planes de estudio de la formación docente inicial. Esto es, las áreas de lengua y matemática, en menor proporción, el área de las ciencias y, recientemente, alfabetización inicial, en tanto campo de saber que excede la adquisición del sistema de la lengua. Por otro lado, no resulta menor señalar la escasa presencia de propuestas de capacitación para el nivel (una de ellas desarrollada por UEPC en convenio con FLACSO). Esto ha generado que muchos docentes se actualicen en el marco de propuestas originalmente destinadas a problemáticas de la escuela primaria y no a su propio nivel de referencia. La escasez de propuestas de capacitación específicas para el nivel adquiere un matiz más problemático en el interior de la provincia, donde existe menor variedad de propuestas de formación.

En términos de políticas educativas, en el caso de la Educación Inicial, lo reciente y lo intenso van de la mano y se refleja en múltiples tensiones. Una de ellas se deriva, en términos históricos, de lo reciente que resulta la definición de su obligatoriedad, su regulación pedagógica a través de un curriculum común y la construcción de nuevos planes de estudio, vinculados con los sentidos prescriptos por el curriculum previsto para el nivel, pero distante de los principios pedagógicos en que se formó la mayoría de los docentes que actualmente se encuentran en actividad. En este sentido, es importante señalar que las demandas realizadas desde las políticas educativas, generalmente, en favor de postulados más amplios, como por ejemplo, la reducción de la desigualdad y de la pobreza para la región desde un enfoque basado en derechos¹², aunque lables, alteran en forma profunda las condiciones pedagógicas e institucionales, produciendo desajustes que requieren construir estrategias graduales de cambio y dispositivos de acompañamientos en todas las escalas: docentes, directivos, supervisores, no reducibles a formatos de capacitación. Es decir, estos últimos son necesarios, pero no es sobre ellos y su articulación con normativas ministeriales que se construirán las condiciones adecuadas para tramitar los desafíos que generan los cam-

bios propuestos. Se requiere además, de espacios de trabajo colectivo entre supervisores para el análisis de las propuestas generadas por las escuelas y la construcción de criterios pedagógicos comunes al interior de las instituciones. Son precisos ámbitos de encuentros entre directores, donde puedan socializar interrogantes sobre las propuestas de los docentes que se desempeñan en sus escuelas, pero también para que compartan criterios de gestión relevantes en la atención de ciertos problemas. Es cada vez más necesario construir espacios de asesoramiento en las instituciones que permitan enriquecer el trabajo conjunto entre directivos y docentes en la búsqueda de soluciones a sus problemas escolares, pero también a la consolidación de aquellas buenas propuestas que se van generando. En todos los casos, dichos dispositivos de formación deben ser constantes en el tiempo, porque de lo que se trata es de desmontar matrices pedagógicas e institucionales funcionales a otros propósitos educativos y lograr mostrar la relevancia de los desafíos que actualmente se proponen para el nivel: enseñar una cultura común, dar cuenta públicamente de los aprendizajes construidos por los niños (y no de sus personalidades), documentar aspectos vitales para el posterior seguimiento (en otros niveles) de su trayectoria escolar; a los fines de ampliar y profundizar la democratización del acceso al conocimiento escolar.

En este contexto, los IPE representan la preocupación por hacer públicos los aprendizajes construidos por los niños/as. Si consideramos que ello forma parte del trabajo de enseñar; enseñar, entonces, excede los marcos individuales, vocacionales y biográficos y pasa a constituirse en un problema político (Terigi, 2004) sobre el cual las políticas educativas, a tono con sus demandas, deberían asumir, “políticamente”, la producción de condiciones y saberes didácticos que hagan razonables y posibles las demandas de mejora. Por ello, la propuesta de trabajo con los IPE debe poder articularse con el conjunto de cambios curriculares y organizativos previstos para atender de la mejor manera posible, la escolarización de todos los niños/as; dialogar con las tradiciones de trabajo pedagógicos existentes en las instituciones y con la previsión de construir y sostener dispositivos de acompañamiento a escala del sistema.

A continuación, abordaremos algunas de las características que asumió la implementación de los IPE en lo referido a tiempos de comunicación y condiciones de implementación (atendiendo a los obstáculos organizativos y pedagógicos que generó), así como sus implicancias en la organización del trabajo escolar.

Los Informes de Progreso Escolar en la Educación Inicial

Desde UEPC se considera que la discusión en torno a los IPE debe inscribirse en un debate más amplio vinculado con las características que asume la tarea de enseñar en el Nivel Inicial, en el marco de la implementación de nuevos diseños curriculares y los condicionantes existentes para el desarrollo de propuestas educativas plenamente inclusivas que deben ser atendidos. Los IPE constituyen un documento público que comunica a la institución, a las familias y la sociedad, los procesos y características sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos/as al dar inicio a la documentación de sus trayectorias escolares. Adquieren, de este modo, la capacidad de condensar los alcances de prácticas evaluativas a lo largo de un período de tiempo. En este sentido, consideramos de relevancia, al momento de analizar las derivaciones que ha tenido su implementación en el presente ciclo lectivo, recordar los debates pedagógicos que en el nivel inicial se encuentran presentes. Nos referimos a las derivaciones de su reciente obligatoriedad, estabilización curricular, redefinición de los planes de formación inicial e insuficiencia de capacitación (en cantidad y especificidad). Estos aspectos actúan como pistas para interpretar el escenario sobre los que se construyen algunos obstáculos de relevancia para el trabajo con los IPE. Por eso mismo, creemos que deben ser objeto de análisis y consideración por parte de las políticas destinadas al nivel.

Para UEPC, el Informe de Progreso Escolar (IPE) debería asumirse como un instrumento que posibilite describir y comunicar los aprendizajes alcanzados en un momento determinado, por parte de los alumnos/as. En este sentido, constituyen una referencia para conocer el grado de cumplimiento de los propósitos formativos del nivel, analizar parte de las propuestas de enseñanza desarrolladas y reflexionar individual y colectivamente sobre las prácticas de enseñanza. Es decir, los IPE contribuyen a repensar didácticamente los tiempos de trabajo áulico organizados, los recursos para la enseñanza utilizados, los criterios de agrupamientos de los alumnos/as, así como los criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos. En este sentido, los IPE se constituyen también, en insumos para la revisión y/o construcción de nuevas propuestas didácticas¹³.

Como parte de la elaboración del presente

documento, se trabajó con los IPE realizados durante el año 2011 y 2012. Se consideraron más de 60 informes pertenecientes a los departamentos de Cruz del Eje, Río IV, Roque Saenz Peña, Capital, Punilla, Juárez Celman, Unión, Totoral, Tercero Arriba, Río II, San Justo, General Roca, Santa María, Calamuchita y Colón. Aunque no se trata de una muestra representativa, el trabajo con dichos IPE mostró la similitud antes que la diferencia en los modos de comunicar aprendizajes por parte de los docentes del nivel. El análisis de los informes producidos durante el año 2011 muestra la presencia de las siguientes características:

► Una tradición construida en torno a una “familia universal”¹⁴ como principal destinataria de los informes.

► Una modalidad de comunicación basada casi exclusivamente en términos de narración o descripción que se distancia de la “valoración” sobre los aprendizajes alcanzados y tiende a concentrarse en la personalidad de los niños/as.

► Un énfasis puesto en descripciones que aluden a los rasgos de la personalidad de niños/as, usualmente construidas en clave de género. Se observan en este sentido, descripciones como las siguientes: **es alegre, colaborador, sensible, callado, etc.** Al tiempo que se leen también, expresiones que establecen distinciones según el género: **el niño es “caballero, atento, compañero...”; la niña “sensible, dulce, educada, solidaria...”**. Esta cuestión aparece fuertemente en el área de Identidad y Convivencia, en tanto espacio con mayor proclividad para dar cuenta de la personalidad de cada niño o niña. Se incluyen allí, descripciones referidas a actitudes frente a determinadas propuestas: **“manifiesta interés, emplea gestos, comprende y acepta normas...”**, etc.

► La descripción de “actividades”, “conductas”, “comportamientos”, “actitudes”, “intereses” y “aprendizajes” como conceptos análogos.

Las características de los informes producidos durante el año 2011 muestran claramente parte de las tensiones señaladas en la primera



sección de este documento, en torno al lugar y la forma que ciertas tradiciones pedagógicas en el nivel aún ocupan y su distancia con los principios y modos de trabajo pedagógico propuestos desde las políticas educativas desarrolladas en los últimos años. Son por ello, indicadores de aquellas cuestiones que deberían poder considerarse en una propuesta de cambio en los modos de comunicación, a través de los IPE.

Una mirada general sobre los IPE elaborados durante el año 2012, junto a la apreciación de docentes que han trabajado con ellos en puntos muy diferentes de la provincia muestra algunas dificultades comunes. Algunas de ellas ya han sido trabajadas en un documento previo de UEPC y su Instituto de Capacitación e Investigación¹⁵, otras han surgido del proceso de trabajo que ha permitido construir este documento. A continuación presentamos las que consideramos más relevantes:

a) Débil articulación con normativas nacionales. Se observa que los IPE no se han construido en diálogo con lo previsto por la Resolución del Consejo Federal de Educación 174/12, “Pautas federales para



el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Avanzar en una propuesta que prevea las demandas que en el marco de dicha resolución se realizarán en breve al nivel inicial, posibilitaría dotar de estabilidad al IPE finalmente propuesto.

b) Escasa incorporación de aportes realizados en los últimos años. Se observa en la propuesta de los IPE la ausencia de aportes realizados en los últimos años por UEPC y diferentes actores del nivel, como supervisores, equipos directivos y docentes. En este sentido, los IPE parecen pretender construir un sentido inaugural que tiende a invisibilizar valiosos modos de trabajo ya desarrollados por numerosas instituciones educativas de nuestra provincia.

c) Problemas de articulación con las propuestas de enseñanza. La actual propuesta de los IPE procura organizarse en torno a lo prescripto por los diseños curriculares, sin embargo, no se establecen orientaciones claras sobre los modos en que deberán ser trabajados por los docentes ni la manera

en que ellos se articulan con otras prácticas vinculadas a la documentación de las propuestas de enseñanza. En este sentido, se debilita su función pedagógica.

d) Problemas de implementación. La implementación de los IPE ha variado en los diferentes puntos de la provincia. Lo planteado por las autoridades ha dejado importantes zonas de incertidumbre sobre los modos en que deben ser trabajados al interior de las instituciones educativas. En este sentido, no se ha contado con instancias de socialización adecuadas del IPE entre los colectivos docentes. En forma coincidente, docentes de diferentes puntos de la provincia señalan la existencia de una sola reunión de trabajo con orientaciones y sugerencias muy generales, que no permitieron profundizar sobre el sentido del cambio propuesto.

e) La falta de claridad sobre los modos en que deben completarse los IPE. En muchos casos, se observó como estrategia para su completamiento, la extracción de fragmentos correspondientes a los diseños curriculares recientemente implementados y en otros, la reiteración de los mismos

descriptores propuestos para informar. Creemos que aquí se ponen en evidencia problemas derivados de la poca claridad sobre lo que debe colocarse en torno a cada descriptor; así como de un modo de escritura para comunicar aprendizajes, diferentes a los tradicionalmente utilizados. Otras dificultades se debieron a considerar como análogas las descripciones de “actividades”, “conductas”, “comportamientos”, “actitudes”, “intereses” y “aprendizajes”. Algunas expresiones de docentes sobre este aspecto fueron las siguientes: **“Las docentes preguntan... ¿qué ponemos? Disfruta, no disfruta? Participa, no participa? y así vamos acordando criterios”** **“Tal vez sería bueno poder expresarle a los padres qué es lo que el niño sí pudo hacer, qué le interesó, en que actividades manifestó adquisición de conocimiento, es decir qué produjo tal o cual aprendizaje”**. Estas dificultades y el modo en que ha sido resuelta, da cuenta de la insuficiencia que han tenido las estrategias de acompañamiento a los equipos directivos y docentes en la implementación de este cambio.

f) Sobre la Extensión, formato y administración de los IPE. Existe coincidencia en señalar que los actuales IPE son extensos. Esto adquiere mayor relevancia en aquellas instituciones donde existe un número elevado de alumnos, porque implica otros tiempos de trabajo para los docentes. Esta situación se agrava en el caso de los directivos que se desempeñan en instituciones con matrículas superiores a los 200 alumnos, pues no existen tiempos materiales para acompañar y trabajar conjuntamente con los docentes en la construcción y revisión de los IPE. Entendemos que esto muestra la dificultad que ha existido para considerar adecuadamente en el plano de la política educativa, las condiciones escolares para sostener esta propuesta de IPE. A esto se suma otra dificultad no menor: Al ser su llenado manual y no existir software para completarlos on-line, las instituciones se ven en la disyuntiva de realizar copias a cada uno de los informes, lo que requiere apelar a fondos siempre escasos para ello, o reescribir dichos informes, que como señalamos antes, duplica los problemas de tiempo de los maestros. En consecuencia, en muchos casos, no existen copias de ellos y su pérdida obstaculiza el seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

g) Problemas de contenido. Al proponer los IPE una organización por áreas de conocimiento, tienden a fragmentar la mi-

rada sobre los procesos de aprendizaje que van construyendo los alumnos/as. A su vez, se observa que la actual propuesta descansa en la descripción de conductas observables, sin avanzar en dar cuenta de los procesos reflexivos ni las experiencias lúdicas que los alumnos/as van construyendo. Por otro lado, la construcción de variables e indicadores fijos sobre los cuáles informar el progreso escolar de los alumnos/as genera el riesgo de que en el futuro, las propuestas de enseñanza se organicen en torno a lo que

debe informarse y no en función de las necesidades de los alumnos/as y la comunidad. En este sentido, las actuales propuestas de IPE propuestos, podrían obstaculizar el desarrollo de innovaciones didácticas por parte de los docentes. Por último, cabe señalar la ausencia de referencias para informar el progreso escolar de aquellos niños que presentan necesidades educativas derivadas de la discapacidad (según lo previsto por la Resolución N° 667/11 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).



Propuestas para enriquecer la enseñanza en el Nivel Inicial.

EN función del análisis realizado, UEPC señala que el debate y los procesos de consulta de los IPE deben interpretarse en el marco de los análisis sobre la enseñanza en el nivel. Por ello, se considera que el proceso de cambio de los IPE debe inscribirse en una cuestión más amplia que la modificación de un instrumento que busca comunicar aprendizajes. Es decir, debe considerarse como parte de la política curricular y de enseñanza que el Estado debe desplegar. En este marco, UEPC propone atender las siguientes cuestiones:

► **Gradualidad y escalas de los cambios implementados.** Es sabido que uno de los mayores problemas que posee la gestión de los sistemas educativos gira en torno a la escala y las estrategias privilegiadas como herramientas de política pública para abordar ciertos problemas educativos. Consideramos que la apropiación de propuestas de cambio, que ponen en tensión matrices formativas y prácticas de enseñanza consolidadas en el tiempo, requiere por un lado, de una adecuada gradualidad, pues no todo se puede cambiar a la vez. Por el otro, de una estrategia que articule fuertemente el trabajo entre las escalas del sistema. Es decir, una propuesta como la vinculada a los IPE precisa de un intenso trabajo con los equipos técnicos y de supervisión en un primer momento, con los equipos directivos posteriormente y, finalmente, con los docentes. De lo contrario se corre el riesgo de generar desconcierto en torno a la demanda realizada y el repliegue (en todas las escalas) hacia las formas conocidas de trabajo pedagógico. Anticipando la dificultad que implica sostener una propuesta de cambio en un sistema (el inicial en este caso), es posible

proponer el avance gradual por regiones, que al no superponer acciones de acompañamiento, permite un mejor trabajo con los actores implicados: equipos técnicos, supervisores, directivos, docentes.

► **Articulación de los IPE con las demandas de otros niveles educativos.**

Los IPE deben poder construirse en diálogo con lo propuesto por la Resolución del Consejo Federal de Educación, 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Es esta una condición necesaria para estabilizar las demandas pedagógicas a las instituciones y sus docentes.

► **Generar una política de acompañamiento a la enseñanza en el Nivel.**

Ello supondría desde la distribución de diseños curriculares para todos los docentes, a la generación de instancias de formación y reflexión entre directivos y docentes de carácter zonal y regional. Implicaría además, la elaboración de materiales didácticos, pensados como orientaciones pedagógicas y curriculares, destinados a docentes. Dichos materiales deberían brindar sugerencias de secuencias didácticas, actividades para trabajar con los alumnos/as, criterios posibles de agrupamiento, modos de evaluación y vinculación con las familias y estrategias de trabajo pedagógico institucionales. Entendemos que materiales de este tipo enriquecerían las posibilidades de los docentes para construir propuestas de enseñanza situadas.

► **Desplegar una política de formación docente para el nivel.** Ella debe

involucrar a supervisores, directores y docentes de Educación Inicial. Deberían prevalecer en este sentido, espacios conjuntos de formación, pero también otros construidos para cada posición: supervisores, directivos, docentes. Estos deberían presentar combinaciones de propuestas cortas e intensivas, con otras, más extensas en el tiempo, pero más profundas en el tratamiento de ciertos contenidos y/o temas.

► **Favorecer la producción del saber didáctico** para la Educación Inicial considerando los saberes ya construidos por los docentes. En este sentido, creemos necesario el desarrollo de procesos de acompañamiento al trabajo de enseñar que simultáneamente se conciben como ámbitos propicios para investigar las características y obstáculos que presentan los procesos de escolarización y la atención al derecho social a la educación de los niños.

Por tal motivo, la propuesta presentada en este documento es una contribución al debate en el Nivel Inicial sobre las características y desafíos que posee la construcción de su identidad, en el marco de las actuales transformaciones en los procesos de escolarización, que involucran desde las relaciones entre niveles (sin que estos pierdan su especificidad), a la construcción de estrategias que posibiliten un seguimiento de las trayectorias de escolarización de todos los niños/as, así como los vinculados con los cambios en los criterios de promoción y acreditación de los alumnos/as en la escuela primaria. Es decir, sería una manera de atender la Agenda real y actual del Nivel Inicial en Argentina y en Córdoba. ●

Referencias

- ¹ Algunos datos en perspectiva respecto de la obligatoriedad del Jardín de Infantes en Latinoamérica: Argentina: 1993 (en Córdoba, desde 1988); Colombia: 1994; Costa Rica: 1997; Paraguay: 1998; República Dominicana: 1996; El Salvador: 1994; Panamá: 1995; Uruguay: 1998. Mientras que, por ejemplo, en Venezuela la sala de 5 años es obligatoria desde 1980 y, en México y Perú, desde 2001 y 2003, respectivamente. En tanto que en Chile, Brasil y Bolivia, la Educación Inicial no es obligatoria. Fuente: <http://www.oei.es/inicial/legislacion/index.html>
- ² La Educación Inicial tiene en Córdoba antecedentes que legislan sobre su expansión y obligatoriedad prematuramente respecto de la Ley Federal: la Ley 8274 de 1986, que facilita la creación de jardines de infantes en las zonas socio-económicamente carenciadas y en las zonas de baja densidad poblacional, el Decreto 8308 de 1987 que incluye al nivel en la Dirección General de Escuelas Primarias, el Decreto 8912 de 1988, que establece la extensión del servicio a los niños de tres y cuatro años y la Ley 7730 de 1988 que "reconoce a la educación inicial como una etapa pedagógica con identidad propia en el contexto de la educación permanente e incluye a los niños comprendidos entre los 0 y 5 años de edad". Por otra parte, dicha ley anticipa a la Ley Federal al declarar la obligatoriedad de asistencia a los jardines de infantes para los niños de 5 años "En cuanto a la Ley General de Educación 8113 -corolario de la reforma educativa que se había implementado en Córdoba durante la década de los '80-, resulta significativo subrayar ante todo que fue sancionada en el año 1991, dos años antes que la Ley Federal de Educación, anticipando algunas de las innovaciones por ésta introducidas, tales como la extensión de la obligatoriedad escolar para los niños de cinco años y para el ciclo básico de la educación media (8° y 9° año de la EGB3)" Veleda, C. (2003) Proyecto "Las Provincias Educativas" – CIPPEC - Provincia de Córdoba. Informe N° 15
- ³ Sin embargo, cabe destacar que "La Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 5.096 de 1946, Ley Simini de Educación Preescolar, representa un destacado aporte legal a la educación inicial, de vanguardia para la época. Se acentúa en ella la concepción pedagógica del nivel y la necesidad de su universalización, ya que declara la "obligatoriedad y gratuidad para párvulos desde los 3 a los 5 años". Una legislación posterior, Ley N° 5.650/1951, modificó la obligatoriedad y la declaró voluntaria. En Pogrè, P. y colab. (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. OEI-UNESCO
- ⁴ En la provincia de Córdoba, los Diseños Curriculares para el Nivel Inicial a partir de los CBC sólo alcanzaron el rango de documento preliminar. El actual documento curricular jurisdiccional fue elaborado en el año 2010.
- ⁵ Como puede advertirse, este movimiento por el cual se vienen formulando documentos curriculares en consonancia con las leyes de obligatoriedad, no resultó proporcional respecto de las políticas de formación docente de grado y en servicio.
- ⁶ "Sarmiento contrató en Estados Unidos a Sara Chamberlain de Eccleston, con la misión de crear el Departamento Infantil de la Escuela Normal de Paraná para 30 alumnos (aunque sólo se matricularon 15). Al finalizar 1891 habían egresado del Kindergarten Normal 13 profesoras, alumnas de Sara Eccleston. Algunas regresaban a su provincia de origen para instalar los primeros jardines de infantes". En Pogrè (2004) Op.cit p:20
- ⁷ Diker, G. (2002) *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias"* OEI <http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm>
- ⁸ "En 1900 Sara Eccleston asistió como delegada al Congreso pedagógico presidido por el Dr. Andrés Ferreira donde se ocupó del tema *Jardines de infantes*. Allí afirmó que '*El Jardín de Infantes es un factor de carácter doméstico y no escolar*' y que '*Es necesaria la fundación de Jardines de Infantes con el espíritu y alcance que les daba Froebel*' (Mira López y Homar de Aller, op. cit.). De esta forma, uno de los grandes debates en torno a la educación inicial se ponía sobre el tapete: su carácter no escolar, es decir, por fuera del sistema educativo. Al mismo tiempo, se establecía su estrecha ligazón con los principios espiritualistas que propiciaba el método froebeliano, vacíos de contenidos científicos de enseñanza" en Fernández, M. y Pineau, P. (2011) *Lo inicial en la Educación Inicial*. Curso "Educación Inicial y primera infancia" FLACSO Virtual
- ⁹ "El plan 1974, elaborado a partir de la terciarización de la formación docente para el nivel, se sustenta en teorías explicativas del desarrollo en las tres vertientes que se estipulan para el mismo: intelectual, afectiva y motriz. Desde un enfoque descriptivo se define al sujeto en su evolución a través de etapas que dan cuenta como son todos los niños en un determinado momento de su desarrollo. Este niño, universalmente definido, vive en contextos ideales, en familias integradas -según el modelo predominante- por mamá, papá e hijos. Los mayores conflictos que enfrentan suelen estar dados por el nacimiento de un nuevo hermano y muy excepcionalmente por la separación de los padres. "Las propuestas de Formación Docente para Nivel Inicial. De los cursos para kindergarterinas a los diseños vigentes. La infancia en los planes de estudio". En Merlo, P. s/d Mimeo.UNC
- ¹⁰ La noción "Preescolar" es de por sí desafiante para las consideraciones sobre el lugar de la enseñanza en tanto designa un lugar "previo a" es decir, previo a la "escuela" pero que no es la escuela.
- ¹¹ Según las coyunturas (por ejemplo, procesos de reforma) y las necesidades del sistema educativo, se les atribuyen, a las instancias post-iniciales de formación, distintas funciones: actualización, reconversión, perfeccionamiento, preparación para el desempeño de nuevas funciones, etc. Incluso, en la Argentina, se ha llegado a hablar de "reciclaje docente" (Diker, G. y Serra, J.C. (2007) "*Las políticas de capacitación docente en la argentina*" FLAPE-CEM)
- ¹² Llobet, V. (2011) La infancia como cuestión de Estado: una aproximación histórica. Curso "Educación Inicial y primera infancia" FLACSO Virtual
- ¹³ Este planteo ha sido desarrollado extensamente en el documento Apuntes para pensar la enseñanza y la evaluación en el Nivel Inicial. UEPC. Instituto de Investigación y Capacitación. Julio del 2012. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Doc.-Inicial-Final-5-de-Julio.pdf>
- ¹⁴ En los últimos años se vienen produciendo interesantes estudios respecto de las concepciones de "familia", "familias e infancias", etc. Al respecto, el interés de estos estudios, generalmente desde el campo de la antropología, consiste en mostrar los riesgos que comporta la solidificación de categorías a-históricas en detrimento de los sujetos particulares y de las condiciones reales de existencia. La introducción del plural, en reemplazo de la nominación singular, intenta alterar las prácticas de exclusión política de los sujetos en el tejido social considerando, especialmente, las operaciones discursivas de interpelación.
- ¹⁵ Nos referimos al documento. Apuntes para pensar la enseñanza y la evaluación en el Nivel Inicial. UEPC. Instituto de Investigación y Capacitación. Julio del 2012.

Bibliografía

- Apuntes para pensar la enseñanza y la evaluación en el Nivel Inicial. UEPC. Instituto de Investigación y Capacitación. Julio del 2012. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Doc.-Inicial-Final-5-de-Julio.pdf>
- Diker, G. (2002) *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias"* OEI <http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm>
- Diker, G. y Serra, J.C. (2007) "*Las políticas de capacitación docente en la argentina*" FLAPE-CEM
- Fernández, M. y Pineau, P. (2011) *Lo inicial en la Educación Inicial*. Curso "Educación Inicial y primera infancia" FLACSO Virtual
- Llobet, V. (2011) La infancia como cuestión de Estado: una aproximación histórica. Curso "Educación Inicial y primera infancia" FLACSO Virtual
- Pogrè, P. y colab. (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. OEI-UNESCO
- Terigi, F. (2006) "Tres problemas para las políticas docentes" Panel "Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos". Encuentro Internacional "La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes". Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio.
- Veleda, C. (2003) Proyecto "Las Provincias Educativas" – CIPPEC - Provincia de Córdoba. Informe N° 15
- Ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870.
- Ley de Educación Nacional. 26.206.



**Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba**

www.upec.org.ar