



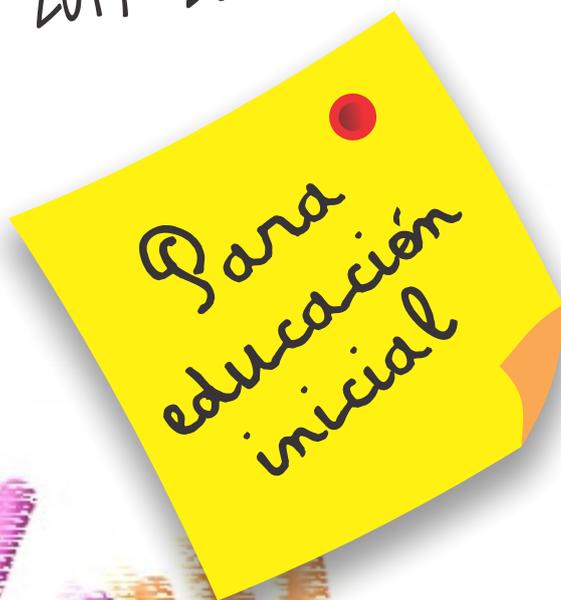
GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA

Ministerio de
EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación

Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad
y Calidad Educativa

Orientaciones SOCIO- PEDAGÓGICAS 2014 - 2015



ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS PARA EDUCACIÓN INICIAL

Introducción

*“La energía creadora se desarrolla haciendo y haciendo juntos...
Al fin y al cabo actuar sobre la realidad y transformarla, aunque sea un poquito,
es la única manera de probar que la realidad es transformable”*

Eduardo Galeano.

El compromiso de promover un sistema de enseñanza inclusivo es, sin lugar a dudas, uno de los mayores desafíos de la educación en nuestros tiempos, desde las políticas públicas hasta las prácticas áulicas. La idea de que una educación *no es de calidad si no es para todos* es, a estas alturas, una indiscutible premisa de toda intervención educativa. En este sentido, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba viene llevando adelante múltiples acciones tendientes a generar condiciones favorables para la escolaridad de todos los niños, niñas y jóvenes, colaborando con aportes materiales y simbólicos, y ofreciendo diversas formas de acompañamiento para apoyar a las instituciones frente a la difícil situación de quienes ven alterada o interrumpida su trayectoria escolar y de aquellos que no están incluidos en el sistema.

Dentro de estas líneas de acción se inscribe el presente documento, a partir del cual la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa presenta algunas líneas para considerar y discutir estos principios en el Nivel Inicial¹. Los criterios de trabajo y las herramientas que aquí se desarrollan, apuntan a fortalecer las propuestas que garanticen el ingreso, la permanencia y la promoción de todos los niños y niñas, particularmente de aquéllos en situación de vulnerabilidad socioeducativa. De esta manera, a través de las Direcciones Generales de Nivel correspondientes, se pretende habilitar el diálogo para atender las desigualdades de distinto orden que dificultan o imposibilitan el acceso y el ejercicio del derecho a una educación de calidad.

Como toda propuesta que llega a los docentes por medio de una comunicación escrita, se espera que estas páginas sean atravesadas por el diálogo al interior de cada institución, a partir de la resignificación particular de los siguientes objetivos:

- **Llevar a las prácticas docentes de forma concreta y operativa el concepto de inclusión**, entendiendo que garantizar el acceso a la educación y la efectiva incorporación de los niños a las escuelas es fundamental, pero insuficiente. Es de enorme importancia trabajar también para lograr *retención con calidad*, de modo que todos puedan aprender más y mejor.

¹ El presente material recupera, amplía y contextualiza el documento Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010) Orientaciones sociopedagógicas para Educación Inicial. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Orientaciones/OS%20Inicial.pdf>

- **Fortalecer el desarrollo de propuestas áulicas e institucionales** que posibiliten el ingreso, la permanencia y los aprendizajes de todos los niños y niñas en la Educación Inicial, especialmente de aquellos que se encuentren en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.

El presente documento ha sido pensado como un insumo más de trabajo para todas las instituciones de Educación Inicial de la Provincia. Se invita a supervisores, directivos y docentes a revisarlo en el marco de sus respectivos proyectos educativos, dándole sentido al texto en cada contexto particular.



I. HACIA UNA PROPUESTA INTEGRAL DE RETENCIÓN E INCLUSIÓN CON CALIDAD

Un rasgo distintivo de las políticas democráticas es la consideración de los niños y las niñas como sujetos de derecho. Esto implica no sólo la resignificación de su voz y sus puntos de vista dentro de las aulas y las instituciones, sino también la ponderación de las obligaciones del Estado para con ellos, en términos educativos. Es éste el punto de partida en el que se sostiene el principio de igualdad de oportunidades educativas, el cual compromete a la escuela como garante de la posibilidad de que todos los estudiantes puedan apropiarse de los aprendizajes promovidos por el sistema, más allá de las diferencias existentes, reales de condición social, educativa, económica y cultural. La inclusión se fundamenta precisamente en una valoración de la heterogeneidad y las diferencias, que considera la individualidad de cada niño² y su potencialidad, sus intereses, tiempos de aprendizaje y experiencias personales y que procura, para todos, recorridos de aprendizajes significativos.

Las primeras bases de una propuesta integral de retención e inclusión con calidad en ese sentido se basan en la legislación. La Ley Provincial de Educación N° 9870, en su artículo 28, expresa:

“La educación inicial en la Provincia asegurará la formación integral y asistencia del niño, orientándose a la obtención de los siguientes objetivos fundamentales:

- a. Promover el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños como personas sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad;
- b. Promover en las niñas y niños la solidaridad, autoestima, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismos y a los demás;
- c. Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje;

² Cada vez que en este documento se utiliza la expresión niño/niños, se lo hace en un sentido abarcativo con respecto a las particularidades de género.

- d. Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social;
- e. Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura;
- f. Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física;
- g. Favorecer en las niñas y niños el desarrollo progresivo de su identidad y sentido de pertenencia a la familia inserta en la comunidad local, regional, provincial y nacional;
- h. Asegurar la integración y participación de la familia y la comunidad en la acción educativa, en un marco de cooperación y solidaridad;
- i. Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de las niñas y niños en el Sistema Educativo Provincial;
- j. Prevenir y atender en igualdad de oportunidades las necesidades especiales y las dificultades de aprendizaje.”

En este marco se inscriben, entre otras acciones, la ampliación de la cobertura del servicio con la creación de salas de 3 años y la universalización de salas de 4, así como la construcción colectiva del Diseño Curricular de Educación Inicial, acompañada de dispositivos de capacitación para docentes de toda la provincia. Es oportuno destacar el lugar central que se ha otorgado en este proceso al currículum, entendido como una herramienta fundamental para la gestión escolar. Los documentos curriculares son, desde la perspectiva de la articulación entre los distintos actores escolares, un poderoso espacio de encuentro entre las políticas y las prácticas áulicas.

Así, la Educación Inicial se consolida en la agenda de las políticas públicas a través del diseño de estrategias que permitan abordar las desigualdades para construir una educación de la primera infancia, que reconozca a los niños como sujetos de derecho con igualdad de oportunidades educativas.

Ahora bien, las acciones orientadas a fortalecer el rol del Estado son condiciones necesarias pero no suficientes para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. La verdadera garantía de este derecho se concreta en cada escuela, centro o programa formativo. Cada institución requiere transformarse, cambiar la mirada, las interpretaciones y las prácticas cotidianas (UNESCO-PRELAC, 2007).

II. GESTIÓN PARA UNA ESCUELA ORIENTADA A LA INCLUSIÓN

Como condición para que el aprendizaje tenga lugar, se sostiene la necesidad de “confiar” en las posibilidades de que *todos* los estudiantes tienen de aprender. Es éste el primer y decisivo gesto inclusivo que la escuela, sus actores y la comunidad deben realizar para que los proyectos que se diseñen resulten fecundos. La idea de igualdad, atravesada de premisas sociológicas y políticas en el nivel macro, se puede comprender al nivel del aula como este gesto fundante, que parte de considerar el idéntico valor de la palabra de cada uno, la idéntica expectativa de aprendizaje para todos y todas. Para que esto sea posible, es preciso conocer además las potencialidades de los grupos y los sujetos, y construir una reflexión previa. La planificación didáctica del docente es, en ese sentido, más que un recurso didáctico: es una herramienta social, porque permite considerar en la enseñanza aquello que no se ve a simple vista, lo que está más allá del sentido común. Es preciso, entonces, confiar en que nuestros estudiantes van a aprender, pues ése “(...) es el primer paso para que puedan hacerlo y, a su vez, es apoyarlos en el proceso de constituirse en sujetos confiables y capaces de confiar en otros. Ser maestro en una escuela inclusiva significa compartir la premisa de que todos los estudiantes son sujetos de posibilidad y que está en el vínculo que establezcamos con ellos que puedan advertirlo y logren constituirse como tales.” (PIIE, 2007)”.³

Un Jardín de Infantes inclusivo es el que garantiza - a través de diversidad de modalidades y estrategias de enseñanza- que todos puedan aprender con calidad. Para ello, es de vital importancia construir un proyecto de gestión que implique:

- Repensar de manera permanente la Propuesta Educativa Institucional (PEI), potenciando las acciones pedagógicas inscriptas en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), en pos de su amplitud y flexibilidad, de modo que constituyan una efectiva respuesta a las necesidades educativas de los diversos grupos y de los sujetos que los componen.
- Sistematizar la información con la que cuenta la escuela a fin de diseñar las propuestas superadoras que cada situación revele como necesarias⁴.
- Dinamizar la circulación de esta información a través de canales y recorridos ágiles y confiables, que den lugar a una participación activa de toda la comunidad educativa.
- Fortalecer el rol de los directivos en su función de acompañamiento y asesoramiento pedagógico.
- Incentivar, favorecer y gestionar acciones continuas de desarrollo profesional de los docentes.

³ Para ampliar ver: Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014) Cuadernillo de Prioridades Pedagógicas, Ministerio de Educación de la Provincia, 2014-2015. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf>

⁴ La existencia de un legajo o registro que permita tener, reunida y a mano, esta información, favorecerá indudablemente las trayectorias escolares que se desean conocer y apoyar.

- Considerar, en la dimensión socio-comunitaria, el trabajo articulado entre familias, directivos, docentes, organizaciones de la comunidad, y el fortalecimiento del trabajo en redes.
- Potenciar las prácticas pedagógicas que promuevan el respeto y la valoración por la diversidad como rasgo constitutivo de los sujetos.
- Generar propuestas pedagógicas que tomando como punto de partida la recuperación de los saberes previos de los niños, constituyan una apuesta continua a su ampliación, profundización y enriquecimiento.
- Promover en las salas prácticas continuas y diversas de y con el lenguaje; construcción y expresión y respeto de ideas; prácticas sociales de participación, interacción, cooperación y colaboración; exploración e indagación de la realidad, búsqueda de información; expresión en los diversos lenguajes artísticos, resolución de situaciones problemáticas.⁵
- Recuperar - tal como se afirma en el Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba 2012-2015 - el valor intrínseco del juego para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.
- Revalorizar el lugar del juego como espacio para la apropiación de contenidos que sirvan al desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz del niño.
- Disponer democráticamente de los recursos con los que cuenta la escuela en función de las prioridades pedagógicas.
- Establecer criterios de evaluación que permitan construir -a nivel institucional- un espacio de reflexión acerca de lo que se diseña y lo que se ejecuta, como así también de los procesos que tuvieron lugar durante las diferentes etapas por las que atravesó el PEI.

Esta enumeración extensa de principios e ideas directrices, que en sucesivos apartados se procurará vincular a algunas acciones concretas de las instituciones, se propone destacar el espíritu de la escuela que es capaz de descubrir fortalezas y debilidades en un proceso colectivo, en el cual la comunicación es determinante para la toma de decisiones orientadas a mejorar las prácticas educativas. Y esto implica puntos comunes, pero también la apertura a aceptar el disenso como parte natural de la construcción colectiva cuando se trata de poner en práctica proyectos compartidos.

No todo se ve a simple vista: crear una línea de base para conocer el jardín

Afirma Terigi (2008) que a través de su forma numérica, los indicadores hablan de procesos y situaciones que se refieren a personas. Tal como advierte la especialista, esas cifras y la información que proporcionan no constituyen un reflejo del fenómeno o

⁵ Véase: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf>

realidad en estudio, pero sí sirven para “iluminarlos” y, en consecuencia nos permiten mirar e interpretar. De lo que se trata, entonces, es de aprender a mirar la información estadística y encontrar allí a las personas, a las instituciones, a los problemas y desafíos.

La lectura de la información estadística permite dar puntapié inicial respecto de los aspectos que es necesario sostener, fortalecer, implementar, mejorar. Para trazar metas y aspirar a mejoras, es necesario poder describir la situación inicial de la escuela en relación con los aspectos sobre los cuales se pretende intervenir -desde un proyecto- para mejorar la educación. Se ha llamado *línea de base*⁶, precisamente, a un conjunto de indicadores que marca el punto de partida y permite disponer de un patrón de comparación y progresión de los aspectos o cuestiones a trabajar desde el proyecto.⁷

La intervención que derive de este punto inicial puede referir tanto a problemáticas que es necesario resolver, como a la decisión de confirmar y fortalecer lo que se está haciendo en la institución. Algunos instrumentos auxiliares, como por ejemplo los cuadros, gráficos o tablas, permiten visualizar los datos recogidos y establecer relaciones entre ellos.

A continuación se muestra, a modo de ejemplo, un modo posible de organizar la información de la línea de base.

Matriz para el registro de datos cuanti-cualitativos.

Elementos de análisis Ámbitos de acción	Problemas detectados y priorizados	Proyectos en marcha que busquen solucionar el problema detectado (nombre, duración del proyecto, fecha de inicio, principales acciones a realizar, destinatarios responsables)	Resultados esperados	Resultados alcanzados
Gestión estratégica				
Clima institucional				
Aprendizaje y enseñanza				
Trayectoria escolar				
Profesionalización de los actores				
Relaciones con la familia				
Relaciones con la comunidad				
Otros				

⁶ Para ampliar, véase: Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2002) Línea de base: construyendo la información desde la escuela, Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Cuaderno 10. CD 1 Biblioteca Digital, 2008.

⁷ Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2002) Línea de base: construyendo la información desde la escuela, Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Cuaderno. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO10.pdf>

El propósito de este tipo de esquema es, naturalmente, ampliar la mirada espontánea e intuitiva dotándola de un espectro amplio de variables. No obstante, como toda estandarización, corre el riesgo de limitar o encorsetar el análisis. Del mismo modo que una planificación áulica (la misma que abre horizontes y materializa buenas ideas) puede enquistarse en un circuito formal, sin mayores potencias para incidir sobre las prácticas, esta propuesta puede correr la misma suerte si no se encara desde una convicción y de un modo abierto y participativo. Este tipo de intervención no puede y no debe ser “cumplida” como un requisito, o como algo que “baja” desde otros estratos del sistema. Se trata de revisar, con herramientas y criterios, cuánto más podemos hacer para fortalecer nuestra escuela, nuestras aulas, nuestra capacidad para brindar a todos los niños y niñas la acogida, el cuidado, la enseñanza, la educación que necesitan.

Y en ese sentido, es importante tener en cuenta siempre el carácter instrumental de este procedimiento y permanecer atento a los diferentes modos de valorar la realidad de los distintos actores institucionales. La sistematización y análisis de la información cuantitativa y cualitativa implica historizar la vida institucional y profesional, recuperando las modalidades de planificación y organización de la propuesta de enseñanza. Será posible, así, decidir qué se debería conservar y qué se debería modificar, teniendo en cuenta las prioridades y necesidades actuales, sin necesariamente emitir juicios de valor negativos sobre la utilidad o pertinencia que pudiera haber tenido en otros momentos históricos de la institución y del país.

Existen en las instituciones varios documentos de referencia de habitual consulta: el Diseño Curricular Jurisdiccional, los libros de asistencia, los libros de actas, las planificaciones y proyectos de los docentes, las producciones de los niños, entre otros. Se trata de un valioso corpus de información que puede mirarse analíticamente a partir de preguntas que le den sentido. La conducción de la institución podrá, por ejemplo, favorecer un espacio de debate en el que se desarrollen, en grupos de discusión, algunas respuestas posibles a preguntas como las que siguen:

- ✓ ¿Qué criterios se tienen en cuenta para priorizar los aprendizajes y contenidos: los saberes previos de los niños, el contexto, las costumbres familiares, las oportunidades que brindan los emergentes? ¿Qué otros aspectos? ¿Qué ventajas, dificultades, obstáculos, impone cada criterio?
- ✓ ¿Qué aprendizajes y contenidos se enseñan en cada campo de conocimiento? ¿Cuáles quedan excluidos y por qué? ¿Qué valor tienen los campos de conocimiento en el Nivel Inicial?
- ✓ ¿Cómo, dónde o cuándo se ponen de manifiesto en la planificación de la propuesta de enseñanza, el Diseño Curricular Jurisdiccional, los libros de texto, los Cuadernos para el Aula, la utilización de las TIC? ¿Cómo pueden reinterpretarse estos documentos para emplearlos sin perder la espontaneidad del trabajo holístico, abierto, integrador?

- ✓ ¿Qué criterios o principios se emplean para intentar secuenciar los contenidos a lo largo del Nivel y en relación con la Escuela Primaria?
- ✓ Los actores de la institución ¿han realizado alguna capacitación? ¿Cada cuánto tiempo? ¿Se han organizado para realizar capacitaciones anuales o por campos de conocimiento? ¿Qué opciones existen y cómo podrían aprovecharlas? Las diferentes ofertas de capacitación en las que se participó, ¿qué efecto produjeron en los modos de enseñanza? ¿Éstos se vieron favorecidos? ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas al momento de su implementación en la práctica cotidiana?

Y en lo referido más directamente a los contenidos curriculares y al tiempo escolar:

- ✓ ¿Existe un equilibrio entre el tiempo y energía dedicados a los distintos campos curriculares?
- ✓ ¿Qué acciones se podrían efectuar para realizar un acercamiento entre el horario planificado y el real? ¿Existen interrupciones evitables en el horario escolar?
- ✓ ¿Cuáles son aquellas rutinas institucionales y/o de sala que se podrían revisar para optimizar los tiempos de enseñanza?
- ✓ ¿Cómo influye la modalidad de planificación de la enseñanza en la distribución del tiempo (trabajo por proyecto, por unidad didáctica, secuencia didáctica, por día, por tema, por hora)?
- ✓ ¿Existen articulaciones entre las diferentes salas?

Estas acciones (la línea de base y la indagación al interior de las propias prácticas y criterios) están articuladas entre sí. En efecto, es presumible que deben ir juntas la interrogación de los estudiantes y sus recorridos, y la que se dirige a las propias prácticas docentes. Porque lo que nos pasa, nos pasa en la relación, y en ese sentido, no hay modo de entenderlo sin involucrarse. En el siguiente apartado, profundizaremos en el análisis de las trayectorias escolares. Si la ampliación de la mirada que se propone mediante la línea de base remite a grandes propósitos y estado de cuestiones institucionales, analizar las trayectorias escolares supone enfocarnos en los estudiantes y sus experiencias.

Sugerencias para el análisis de trayectorias escolares

Para analizar trayectorias escolares, el procedimiento principal es poner en relación los *itinerarios previstos* y los *itinerarios reales*, entre estos últimos, identificar los *más frecuentes o probables* (más o menos próximos a los previstos). Asimismo, se procura entender estas experiencias en relación con las *trayectorias teóricas*.

En otras palabras, existen para los niños recorridos esperados, una progresión lineal que avanza anualmente al ritmo de un curriculum graduado y dividido en etapas o

niveles. A esto se lo puede llamar trayectoria teórica. Los conceptos de itinerarios previstos e itinerarios reales iluminan, además, la evidencia de que muchos niños *transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes* (Terigi, 2008).

En el caso del Nivel Inicial, la no existencia de pautas “duras” de acreditación entre secciones podría hacer suponer una menor relevancia de este análisis. Sin embargo, un análisis más detenido puede mostrar la tesis contraria: tanto el énfasis en la evaluación formativa como la ausencia de calificaciones para promocionar, hacen esta perspectiva oportuna y necesaria. Concentrarnos en las trayectorias posteriores de los niños y ponerlas en relación con las valoraciones pedagógicas volcadas en los informes de progreso ayuda a entender la enorme relevancia del trabajo pedagógico en este nivel y su incidencia en el éxito escolar de los estudiantes.

Desarrollar un análisis de las trayectorias escolares desde la Educación Inicial demanda, necesariamente, un fuerte trabajo colaborativo y de articulación entre los directivos de este nivel y los de la Educación Primaria, con el acompañamiento de la gestión de supervisión. Para ponerlo en marcha, resultaría pertinente tomar como referencia el seguimiento de una cohorte, esto es, de un mismo grupo de estudiantes, para obtener y analizar información. A modo de ejemplo, se propone el siguiente esquema para realizar un seguimiento de los mismos niños, durante al menos seis años escolares:

Sala/Grado/Año	Alumnos inscriptos	Ausentismo	Cambio de Jardín	Abandono	Permanencia	Relato de episodios significativos y comentarios pedagógicos	... ⁸
Inicial: sala de 3 años*							
Inicial: sala de 4 años							
Inicial: sala de 5 años							
Primaria: 1º grado							
Primaria: 2º grado							
Primaria: 3º grado							

*Partir de la sala con estudiantes de menor edad disponible en ese año.

⁸ Cada institución podrá agregar otras variables o indicadores.

Este registro permitirá saber cuántos niños se inscribieron al iniciar el periodo lectivo del año 1 en sala de 3, cuántos de esos niños no completaron el Jardín de Infantes en esa institución ni en otra, cuántos fueron a otros Jardines, cuántos de los estudiantes de sala de 5 pasaron a la escuela primaria correspondiente al Jardín o a otras instituciones de Educación Primaria y cuántos no completaron el Primer Ciclo de la Educación Primaria. Conectando estos datos con el rico análisis pedagógico de los años de la educación inicial, se podrán establecer posibles causas y ponderar la incidencia de la concurrencia al Jardín en el comportamiento de la matrícula en el Primer Ciclo (Primaria). Volviendo a las consideraciones con las que iniciábamos este apartado: se trata de aprender a mirar la información estadística y encontrar allí a las personas, a las instituciones, a los problemas y desafíos, que siempre están más cerca de lo que parece.

El propósito de este registro guarda relación con el objetivo planeado al comienzo: *llevar a las prácticas docentes en forma concreta y operativa el concepto de inclusión*. Importa aquí no sólo la obtención de información, sino la puesta a disposición de esta información para los actores que tienen incidencia directa sobre las realidades que esos datos representan. Lo que es esperable que suceda es, en definitiva, que los maestros nos conectemos con los efectos de nuestras intervenciones, como un modo de seguir creciendo en profesionalismo y compromiso.

El ejercicio de indagación que se ha propuesto en el apartado anterior tiene la finalidad de poder intervenir sobre la base de un conocimiento más profundo de los procesos que tienen lugar al interior de la institución y que no siempre se hacen visibles en la vida cotidiana. Creemos, como afirma Terigi, que *todos los niños y niñas pueden aprender bajo las condiciones pedagógicas adecuadas y que, en la mayor parte de los casos estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir, producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas* (2009:11). Una de las condiciones para que estas condiciones sean reales y efectivas es, sin duda, la de contar con información confiable, producida por los propios actores del sistema y disponible en el momento oportuno.

Pensar los problemas escolares desde la perspectiva de las trayectorias nos ayuda también a trasladar el análisis de los problemas pedagógicos a un plano más amplio, dejando atrás el predominio de la idea del “problema individual”, y avanzando hacia una propuesta de trabajo colectiva y sistemática, que implique intervenciones pedagógicas y didácticas capaces de garantizar el itinerario de todos por el sistema educativo.



III. UN JARDÍN DE INFANTES INCLUSIVO: ABORDAJE DE UNA PROPUESTA SOCIOPEDAGÓGICA

La experiencia y la investigación acumuladas acerca de los modos eficaces de enseñar sensibles a cuestiones de justicia e inclusión educativa, muestran que algunas estrategias son potentes para lograrlo. Buenos ejemplos de acciones que tienden a

favorecer la inclusión en el Nivel Inicial son: la atención individualizada, la flexibilización de agrupamientos de alumnos, de tiempos y de espacios, el empleo de materiales didácticos adaptados, la articulación entre salas y con el Nivel Primario u otras modalidades de enseñanza, la resignificación de las prácticas evaluativas, las relaciones con las familias y la articulación en general con la comunidad (esto es, con instituciones, organizaciones, etc.)⁹. Con base en estas líneas, se puede realizar un diagnóstico al interior del equipo docente, indagando sobre las condiciones y circunstancias de implementación o no implementación de estas estrategias. El siguiente esquema es un ejemplo del modo como dicha indagación podría organizarse.

Estrategias	Se implementan (¿Cuándo y cómo?)	No se implementan (¿Por qué?)
Atención individualizada.		
Flexibilización de agrupamientos de estudiantes.		
Flexibilización de tiempos.		
Flexibilización de espacios.		
Materiales didácticos adaptados.		
Prácticas evaluativas resignificadas.		
Articulación entre salas.		
Articulación con el Nivel Primario.		
Articulación con la Modalidad de Educación Especial		
Relaciones con las familias.		
Articulación con la comunidad (instituciones, organizaciones, etc.).		
Otros		

Una vez conocidos e interpretados los datos y las estrategias institucionales, se podrá profundizar el intercambio y la búsqueda de acuerdos acerca de los modos posibles de implementar acciones dentro de cada uno de estos ejes.

⁹ Ver Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Entre docentes de escuela primaria. Intersecciones en Antropología, N° 2, 2001 - http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/documento_Entre_Docentes.pdf

Atención individualizada

La idea de una atención especial prestada al niño en forma individual, aun cuando los dispositivos escolares prevén una dinámica principalmente centrada en lo grupal, apunta a resignificar la potencia de la enseñanza, entendida como algo que sucede en el marco de una relación. Algunas formas posibles de plasmar en la práctica estos espacios de exclusividad en la atención, la mirada y la intervención de los maestros, podrían pensarse desde la reorganización de algunos tiempos y desde los modos de realizar registros de la actividad de los niños durante sus sesiones de juego. Existen muchos más días en el año que niños en la sala, lo que permite instalar algunos rituales de participación y atención individual que permitan al docente, sin abandonar el trabajo grupal, otorgar algunas instancias de trabajo individual a los niños y niñas, en forma rotativa.

Flexibilización de agrupamientos de estudiantes

El Nivel Inicial ofrece muchas oportunidades de trabajar en la dinámica de grupo total y de “pequeños grupos”. Quizás el modo más desarrollado (y acerca del cual se han propuesto reflexiones más profundas en el campo de la educación infantil) es el *juego trabajo*. Las variantes abiertas de este dispositivo, sin embargo, permiten también abrir la mirada didáctica con múltiples formas de agrupamiento y organización de la actividad. Un modo de pensar en este eje es, entonces, a partir de variaciones dinámicas y creativas de los juegos en rincones o áreas de trabajo. Otras opciones interesantes son las comisiones o equipos de trabajo en el marco del proyecto áulico, agrupaciones que demandan reconstruir en los grupos pequeños un sentido compartido de la actividad.¹⁰

Flexibilización de tiempos y espacios

En el Nivel Inicial no hay timbres ni campanas. A pesar de ello, es habitual que las actividades cotidianas se vayan realizando de acuerdo con formatos bastante estandarizados. Un modo interesante de intensificar las experiencias que nos interesa jerarquizar, entonces, es el de reubicarlas en términos espaciales y temporales, realizándolas en otros espacios y brindándoles otros momentos diferentes de los habituales.

Uno de los modos en que este afán se ha materializado es el trabajo sobre los llamados “ambientes de aprendizaje”. Dos términos suelen ser empleados de modo equivalente a la hora de referirse al espacio de las salas (y las aulas): *espacio* y *ambiente*. Sin

¹⁰ Ver el documento: Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2012) Educación Inicial: Planificar con Unidades Didácticas y Proyectos, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2012 <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Planificaciones.pdf>

embargo, podría establecerse una diferencia entre ellos, sin perder de vista que ambos conceptos están íntimamente relacionados. *Espacio* refiere al ámbito físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por su parte, *ambiente* alude al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto).

Las preguntas en torno al espacio (qué hay en él y cómo se organiza o de qué manera se distribuye, desplaza y organiza el mobiliario, por ejemplo) pueden convivir entonces con otras referidas al modo en que el ambiente se significa, esto es: ¿Cómo se delimita o se deja abierto? ¿Son espacios dinámicos, estáticos? ¿Cómo se espera que los niños se muevan, hablen, intervengan, en esos espacios? ¿Hay algún espacio en el cual no se registra ninguna actividad? ¿Cómo se podría optimizar su uso?

El empleo del concepto “ambientes de aprendizaje” supone una concepción de la enseñanza desanclada de la palabra del docente como fuente comunicativa y más orientada a revalorizar otras dimensiones, tanto en lo espacial como en lo temporal y lo relacional. La idea de ambiente es, además, una ventana de oportunidad para pensar un clima institucional saludable, donde el diálogo, las pautas claras de la convivencia y la vehiculización productiva de los conflictos permitan potenciar el aprendizaje. En la dimensión temporal, es importante pensar también cuándo y cómo se utiliza el espacio y qué momentos de actividad libre, planificada, de gestión, etc. tienen lugar. En lo relacional, puede pensarse en cuestiones esenciales como los modos en que se agrupan los niños en relación con la actividad (gran grupo, pequeño grupo, parejas, individual), las modalidades de acceso a los espacios en distintas circunstancias (libre con sistema de elección y/o registro, sin control de ningún tipo, por indicación del docente, etc.) y en los distintos grados de participación efectiva.

Otra condición que los ambientes de aprendizaje deben habilitar es la vinculación participativa de los sujetos con los bienes culturales materiales y simbólicos. Por ello, es necesario:

- Generar espacios de aprendizaje en los cuales los niños puedan compartir, jugar, interactuar, leer, escribir, escuchar, expresarse oralmente y a través de otros lenguajes (corporal, visual, musical, teatral) como formas de abordar el conocimiento pedagógico, permitiendo poner en palabras o a través de otros modos de expresión simbólica, como son el juego y el dibujo, sus emociones y sentimientos.
- Proveer a los espacios de cantidad y variedad de materiales para que los niños puedan explorar, indagar, conocer...y favorecer, a través de la intervención docente, la interacción con la diversidad de bienes culturales, para su apropiación por parte de los estudiantes.
- Generar ambientes de aprendizaje que ofrezcan oportunidades para el desarrollo de experiencias, que permitan desplegar las potencialidades de las inteligencias

múltiples, poniendo en juego las sensaciones, las emociones, el humor, la expresión creativa como así también posibilitar sus primeros espacios de participación y experiencias en sus relaciones con los otros.

Materiales didácticos adaptados

Los objetos son saludables y potentes interlocutores de los niños, cuando se trata de explorar y aprender acerca del mundo de contenidos que en la escuela se les ofrece. Poner a disposición de ellos objetos que hablan de tiempos, espacios, culturas y estéticas diferentes de las que ellos conocen en su vida cotidiana es un modo interesante de proponer aprendizajes significativos. Un objeto lejano, antiguo, exótico o sofisticado puede contener un universo de lenguajes, códigos, evidencias o preguntas que, junto al grupo, es posible navegar.

Una pregunta interesante en relación con los objetos que se llevan a la sala, es: ¿qué lugar puede otorgarse a un objeto en la enseñanza, toda vez que el objeto no “contiene”, en esencia, un mensaje? Un paracaídas hecho con una bolsa plástica puede servir para llegar a ciertos saberes físicos, un pedazo de pan es símbolo del trabajo, un traje antiguo, un artefacto..., cualquier objeto traído al aula puede ser reconocido como portador de contenidos. Pero las cosas no fueron hechas para contener un mensaje educativo. En un estudio sobre los objetos en el aula (Brailovsky, 2011) se señalan algunas pistas para pensar la potencia enseñante de los objetos. Allí se habla del objeto como testigo, como evidencia y del objeto enrarecido.

El objeto *testigo* evoca una distancia en el tiempo o en el espacio, de la que trae pruebas y con la que entabla un diálogo. Se trata de objetos que invitan al ejercicio de una enseñanza a partir de preguntas. Un objeto habla del tiempo remoto del que proviene o de las geografías lejanas de las que fue rescatado, pero también de los espacios sociales en los que es utilizado, de las sutilezas de su diseño, etc. Por ejemplo: un traje antiguo, un instrumento autóctono, la grabación de una vieja melodía, una carta.

El objeto *evidencia* contiene pistas acerca de cómo funciona el sistema al que pertenece. Frente a la actitud de “arqueólogo” que invitaba a asumir el objeto testigo, trayendo algo del pasado o de lugares remotos, en éste se busca comprender el sentido presente y actual del objeto, porque forma parte de un sistema físico, mecánico, social, legal, lógico, lingüístico, etc. Una pieza del rompecabezas que permite elaborar conjeturas acerca de la figura toda. Por ejemplo: una parte de una máquina, algún tipo de reglamento o manual de uso, una fotografía, una herramienta, un boleto de tren. También, hilando más fino, pueden ser objetos *evidencia* una pieza decorativa que permite reconstruir un estilo, un utensilio que permite conocer una tarea o el insumo que trae pruebas sobre un producto. El objeto *evidencia* es también de algún modo un objeto ejemplar o demostrativo: da cuenta de la veracidad de lo que se enseñan, porque son objetos que “vienen de afuera” de la escuela.

Finalmente, el objeto enrarecido es un objeto próximo y cotidiano. Lo vemos todos los días, pero nunca lo habíamos mirado intensamente para hacerle preguntas. ¿Por qué nuestra bandera es celeste y blanca? ¿Desde cuándo han estado este objeto, este espacio, en este lugar? ¿Por qué las niñas suelen elegir el color rosa y los varones, otros colores más oscuros? ¿Por qué este bebé de juguete no posee órganos genitales de ningún tipo? ¿Cómo lo verán las generaciones venideras, cuando este mismo objeto sea contemplado tras la vitrina de un museo, por ejemplo?

Prácticas evaluativas resignificadas

La evaluación es, con frecuencia, el territorio donde se dirimen las trayectorias escolares de los estudiantes. Es mediante las evaluaciones, formales e informales, que las escuelas finalmente formalizan las decisiones acerca de la promoción, que incide en la permanencia y continuidad de los niños en las aulas. Por eso, al hablar de inclusión, es preciso detenerse y prestar especial atención a la cuestión de la evaluación.

En el Nivel Inicial no hay exámenes. No se toman “pruebas” a los estudiantes, sino que se los observa en situaciones de juego, se analizan sus producciones, se realizan registros de sus formas de intervenir en la actividad y se construye una reflexión cualitativa, guiada por las orientaciones curriculares y el particular conocimiento que las docentes tienen de sus estudiantes. Esta forma de concebir la evaluación, puramente formativa y anclada en lo pedagógico, es una oportunidad ideal para anticipar y sostener trayectorias escolares positivas. Por eso, es saludable que entre las propuestas de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario exista una puesta en diálogo de criterios comunes que procuren dar alguna continuidad a este espíritu, afianzado y desarrollado en la educación infantil.

Este razonamiento, como puede verse, otorga al Nivel Inicial una gran responsabilidad: la de revisar y potenciar los beneficios de estas prácticas pedagógicas de evaluación. Pensar en la evaluación como elemento inherente al proceso de enseñanza es *sumergirse en la idea de la investigación y reflexión permanente como vía de afianzamiento de las competencias alcanzadas como forma de explorar, mejorar y superar dificultades habidas, en correspondencia con los propósitos establecidos en los proyectos pedagógicos* (Batatina, 2007: 2). Es necesario poner énfasis en la coherencia que tiene la propuesta de enseñanza con respecto a la propuesta de evaluación, desde los objetivos, aprendizajes y estrategias. Esto permite relevar y registrar cada uno de los componentes planificados en la evaluación, dando cuenta de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, direccionando las decisiones y las intervenciones docentes.

Una primera observación crítica a las formas usuales de evaluación es la siguiente: en algunas planificaciones se observa sobreabundancia de contenidos y aprendizajes propuestos, que no encuentran correspondencia en las propuestas de evaluación, quedan muchos de ellos sin ser evaluados, sin construirse un análisis ulterior acerca

del proceso. Muchas veces, sin embargo, la evaluación no puede restringirse a ser una suerte de “contabilidad” de los contenidos aprendidos por los estudiantes pues, como sabemos, el aprendizaje como experiencia – especialmente a tempranas edades – excede la suma de saberes entendidos como lista cuantificable de habilidades, conceptos o valores. Evaluar procesos y analizar experiencias implica, de algún modo, pensar la evaluación de otro modo. Los niños aprenden, por supuesto, contenidos puntuales vinculados con los recortes y temas de las propuestas, pero también aprenden a aprender, a pensar y a crear. La propia forma de las estructuras didácticas (especialmente el proyecto) es algo reticente a entenderse como un modelo de transmisión de contenidos puntuales y no es fácil decir qué aprende un niño, cuando aprende jugando. Por todo esto, evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el Nivel Inicial es un enorme desafío, y una aún mayor oportunidad de entender más y mejor lo que produce la enseñanza en el marco de la escuela.

En relación con la evaluación de los aprendizajes escolares de los estudiantes, en acuerdo con los lineamientos del Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba y en sintonía con las reflexiones anteriores, se propone una evaluación contextualizada, con criterios coherentes con las decisiones curriculares consensuadas en cada institución, procesal, integral y asumida como una tarea compartida por todos los actores de la comunidad educativa. En este marco, todos evalúan la actividad que realizan y a la vez todos son evaluados en su participación y su desempeño, y cada evaluación es un punto de partida para nuevos procesos de conocimiento y de acción.

A los aportes respecto de formatos evaluativos propuestos en el Diseño Curricular (agenda de la sala, observación dialogada, observación con registro listado de acciones, el invitado), se suman otros recursos que están siendo utilizados en la evaluación de los aprendizajes de los niños en la Educación Inicial:

- El *conjunto de producciones* de cada niño: en ellas se puede apreciar la capacidad de comunicación, el desarrollo del proceso de construcción de la escritura, la disposición espacial de los elementos en una composición gráfica, la disposición y espontaneidad asumida para exponer y explicar lo realizado, inventar y narrar historias, establecer vínculos, entre otros aspectos.
- La *entrevista* (con los propios estudiantes y/o con los adultos próximos a él), a fin de ampliar las notas o registros descriptivos de los niños.
- El *informe de progreso*: sin ser estrictamente un instrumento de evaluación (pues se trata más bien de una herramienta de comunicación) constituye un espacio donde se vuelcan ordenadamente las reflexiones surgidas de la evaluación y es además una vía de información a la familia. Su elaboración debe atender a la descripción de los aspectos más relevantes de los logros y dificultades presentes en el niño en la apropiación de saberes. El compromiso de los docentes de confeccionarlo, de algún modo alienta las prácticas de evaluación.

- *Grillas de seguimiento para monitorear los avances.*

Es importante que desde la Institución quede instalada una cultura evaluativa, entendida como un interés en comprender los efectos, a veces complejos, que tienen las prácticas de enseñanza, con acuerdos en torno a algunos aspectos, entre los que se pueden mencionar los siguientes interrogantes: ¿Qué tipos de formatos evaluativos serán utilizados en cada sala para registrar los logros alcanzados por los estudiantes? ¿Cuáles serán los “cortes” evaluativos? ¿Cómo será comunicada la información? ¿Qué estrategias se prevé implementar para atender las necesidades de aprendizaje de aquellos niños que evidencian dificultades?

Articulación entre salas, con el Nivel Primario y con la Modalidad de Educación Especial

El sistema educativo está concebido de un modo graduado. La separación de los niños de acuerdo con su edad se basa en principios psicológicos y sociológicos diversos, cuya discusión excede los fines de este texto. Pero vale la pena, sí, reconocer el carácter flexible de estas agrupaciones, que permiten el aprovechamiento de oportunidades a partir de las cuales niños de distintas edades puedan encontrarse y aprovechar las interesantes asimetrías de experiencia y saber que tal encuentro les propone. Las articulaciones, asimismo, no se limitan a los distintos niveles del sistema sino también a sus distintas modalidades. El encuentro al ritmo de las diferencias es siempre una oportunidad de aprendizaje para todos y todas.

Relaciones con las familias y la comunidad

Existen en el nivel diversas modalidades de participación de las familias y diversos canales de comunicación para articular el trabajo del aula con la vida social más amplia. Estas verdaderas ventanas al mundo aportan al trabajo áulico y ayudan a tender lazos entre nuestras instituciones y la comunidad a la que educan. Experiencias directas (en el marco de Unidades Didácticas o fuera de ellas), cuadernos y carpetas, carteleras, clases abiertas, reuniones, entrevistas, espacios varios de producción y participación por parte de las familias: sostener y reinventar estos espacios es también un modo de favorecer la inclusión.

Las iniciativas tendientes a abrir la escuela a la comunidad tienen como destinatarias, naturalmente, a las familias. Pero también es importante considerar la potencia de las relaciones entre la escuela y otros agentes sociales y comunitarios, como las ONGs, las redes de salud o las instituciones culturales.

En relación con las familias, cabe preguntarse ¿de qué manera se podría mejorar el vínculo y el compromiso de las familias con el Jardín de Infantes? ¿Debemos abrir más espacios donde las familias puedan participar activamente en la formulación de las actividades y proyectos del Jardín, como así también en la evaluación de los mismos?

¿De qué modo se producen los encuentros: personalmente, reuniones grupales, comunicaciones escritas, telefónicas, redes sociales (blog de la escuela, correo electrónico, grupos en facebook, grupos de WhatsApp) etc.? ¿Cómo trascender la participación formal de estos actores en la escuela y promover un clima que posibilite el intercambio de expectativas y perspectivas entre docentes, directivos, familiares, vinculadas entre otras cuestiones con los aprendizajes de los estudiantes (lengua escrita, educación sexual integral, capacidades fundamentales¹¹, etc.)?

En relación con las redes con otras instituciones u organizaciones comunitarias que incluyan a la escuela, especialmente el intercambio entre escuelas, el despliegue de estas relaciones brinda la posibilidad de enriquecer las prácticas educativas con las experiencias de colegas; de potenciar los recursos disponibles en cada establecimiento y promover un sentimiento de pertenencia que haga posible que todos y cada uno de los Jardines expresen colectivamente a su comunidad. Al respecto, sería pertinente indagar acerca de los docentes que trabajan en la institución ¿se desempeñan también en otras? ¿Qué relatos pueden compartir respecto de sus experiencias en el marco de otros proyectos institucionales? ¿Es posible imaginar un espacio - real o virtual- en el que se puedan compartir las experiencias pedagógicas entre las escuelas? ¿cuál y cómo sería? ¿Qué ventajas y que dificultades podría implicar? A modo de ejemplo, se podrían establecer redes con otros niveles educativos a fin de promover la formación de líderes en recreación para que luego los mismos estudiantes puedan coordinar actividades recreativas en las plazas u otros espacios públicos, dirigidas a los niños de Jardín de Infantes y sus familias: juegos grupales, actividades musicales, espectáculos, actividades literarias, actividades de arte, actividades manuales de armado de juguetes.

En cuanto a las redes Educación-Salud, el Jardín de Infantes es un ámbito propicio para la prevención sanitaria y la promoción de la salud. Para ello, se puede proponer el proyecto de establecer y/o fortalecer (en el marco del PEI) aquellas relaciones intersectoriales que sirvan al cuidado de los niños (dispensarios, centros de atención primaria, PAICOR, etc.). Y en ese sentido, cabe reflexionar a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cómo fortalecer los vínculos con las instituciones relacionadas con la salud? ¿Qué nos pueden brindar las instituciones relacionadas con la salud que están cerca de Jardín? ¿Cómo articular con dichas instituciones?

A modo de ejemplo y conforme a cada contexto y sus posibilidades, se podrían promover encuentros con diferentes agentes barriales que junto a los de salud, desarrollen talleres y diferentes actividades, con el propósito de ayudar a las familias en el proceso de crianza de los niños. Podrían participar abuelas, maestros jubilados, organizaciones comunitarias, mujeres y hombres referentes de los barrios, etc.

¹¹ Para ampliar consultar Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014) Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. 1. Conceptos clave. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf> y Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. 2. Estrategias de enseñanza e intervención. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%202%20final.pdf>

Tal como se ha enunciado, los ejes aquí abordados constituyen un criterio posible - entre otros- de agrupamiento de algunas propuestas socio-pedagógicas. Todos ellos, así como los que han sido o serán construidos por cada institución, se constituyen en herramientas para cartografiar la vida escolar, resignificar las prácticas y sostener nuevas decisiones. Teniendo como norte la igualdad y calidad educativa, es imprescindible considerar que en las trayectorias escolares tanto los puntos de partida como los de llegada, son diferentes. La pedagogía de la diferencia posibilita que los niños y niñas alcancen un punto de llegada equivalente, habiendo desarrollado en el camino sus máximas posibilidades de aprender.

Bibliografía de referencia

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Entre docentes de escuela primaria. Intersecciones en Antropología, N° 2, 2001 -
http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/documento_Entre_Docentes.pdf

Batatina, M. (2007). Evaluación en educación inicial como proceso constitutivo a la condición del niño. En Revista Iberoamericana de Educación, N° 44/3. OEI. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1854Silva.pdf>

Bolesso, M. R. y Manassero, M. (1999). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial ¿Utopía o realidad?* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase: ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dussel, I. y Southwel, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. En Revista El Monitor N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en:
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>

Ferreya, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Ferreya, H y Peretti, G. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Forneiro M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. En Revista Iberoamericana de Educación, N° 47. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie47.htm>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2002) Línea de base: construyendo la información desde la escuela, Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Cuaderno 10. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO10.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014) Cuadernillo de Prioridades Pedagógicas, Ministerio de Educación de la Provincia, 2014-2015. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2012) Educación Inicial: Planificar con Unidades Didácticas y Proyectos, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2012 - <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Planificaciones.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. 2. Estrategias de enseñanza e intervención. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%202%20final.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014) Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. 1. Conceptos clave. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010) Orientaciones sociopedagógicas para Educación Inicial. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Orientaciones/OS%20Inicial.pdf>

Harf, R. (1997). La articulación interniveles: un asunto institucional. En Revista Novedades Educativas. N° 82.

Maschwitz, E. M. (2005). *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bomus.

PIIE. (2007). Serie "Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar". Programa Nacional de Inclusión Educativa "Volver a la escuela" y Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Quintana, C. y Weidemer, K. (2007). Puntos de partida para pensar la evaluación. En *Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución*. La educación en los primeros años. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. En *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / OEA. Disponible online, en http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro1.pdf

Terigi, F. (2008). Detrás está la gente. En OEA, *Proyecto Hemisférico Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar*. Seminario Virtual de Formación, Clase 1.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf

UNESCO-PRELAC (2007) Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

EQUIPO DE TRABAJO

Elaboración

Daniel Brailovsky

Marisa Bussi

Gabriela César

Viviana Pistorio

Beatriz Rodríguez

Colaboración

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Subdirección de Educación Inicial

Equipos técnicos de la SEPIyCE

Articulación entre niveles y ciclos

Biblioteca Provincial de Maestros

Educación en Lenguajes y Comunicación

Educación en Ciencias Sociales y Humanidades

Educación en Matemática, Ciencias Naturales y Tecnología

Educación en transversales

EPAE Regional

Escuela, familias y comunidad

Programa Provincial de Convivencia Escolar

Revisión de estilo

Jimena Castillo

Diseño gráfico

Fabio Viale



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad
Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aríngoli

Director General de Educación Superior
Mgtr. Santiago Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación
Educativa
Lic. Enzo Regali

