

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría en Políticas Públicas para la Educación

***Una apuesta a las utopías escolares desde las
primeras infancias:
formación para docentes de Educación Inicial de los
Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de
Córdoba***

Maestranda Prof. Natalia Alejandra Uanini

Directora: Dra. Alejandra María Castro
Codirectora: Dra. Patricia Alejandra Gabbarini

Córdoba, agosto de 2020

Agradecimientos

Este trabajo es resultado del cursado de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación realizado durante los años 2017 y 2018 en la Universidad Nacional del Litoral de la Ciudad de Santa Fe. Va entonces a la UNL, hija de la Reforma, mi primer agradecimiento por una propuesta de formación docente para quienes elegimos día a día la educación como el proceso insustituible de apuesta al futuro.

Siguiendo con las instituciones no puedo dejar de agradecer a los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba, y a través de ellos a todos los equipos humanos que los implican, por ser experiencias diarias de laburo responsable, sensible y dedicado a las primeras infancias cordobesas, que se transformaron en una fuente inagotable de aprendizajes para mí.

Gracias a las Dras. Alejandra Castro y Patricia Gabbarini, ambas de mi querida Universidad Nacional de Córdoba, por dirigir y acompañar el proceso de escritura de este trabajo con mirada y escucha tan cálidas como atentas y rigurosas.

Gracias también por su tiempo y disposición a quienes aportaron sus voces para este trabajo, y en especial a la Dra. Mónica Fernández Pais, quien generosamente compartió conmigo sus saberes de especialista en Historia de la Educación Inicial.

Por último, me resulta muy importante decir que es imposible transitar este proceso sin el apoyo incondicional de mi familia a quien dedico este trabajo. A Raúl, Giuliana, Bianca, a mi mamá Estela y a mi papá Norberto por ser la concreción del amor más profundo. Siempre gracias.

Índice

	Pág.
Resumen	4
Introducción: Acerca de intereses, gustos e inquietudes	5
Objetivos de este estudio	6
Decisiones metodológicas	7
Estructura del trabajo	12
Capítulo 1: Educación inicial y formación docente. Estado del arte	14
Capítulo 2: Para hablar de formación docente... primero hablemos de saberes docentes.	24
Capítulo 3: Educación Inicial en la Provincia de Córdoba: las particularidades de la educación en la ciudad, el Sistema Educativo Municipal y los jardines maternas.	34
La historia que explica las inquietudes y ayuda a seguir ordenando ideas.	39
Capítulo 4: Palabras cargadas de saberes en las voces docentes de los Jardines Maternales Municipales.	45
Capítulo 5: Algunos lineamientos pensando fortalecer la propuesta de formación docente para los Jardines Maternales Municipales.	54
Saberes en las voces docentes	58
Para que lo que suceda en las salas no quede sujeto a las ganas de las docentes.	61
Concluir...para volver a comenzar	69
Bibliografía	73

Resumen

El trabajo analiza la formación docente continua disponible para profesoras de educación inicial que trabajan en jardines maternales dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Córdoba. Indaga a través de diferentes fuentes dicha formación, partiendo de la formación docente en general en otros países y contextos, hasta llegar específicamente a la Provincia de Córdoba y el trabajo con niños y niñas de las primeras infancias. Para esto se historiza la educación inicial en la Ciudad de Córdoba a partir de referenciar el origen y desarrollo del Sistema Educativo Municipal, y se enriquece el análisis con la voz de docentes, a través de entrevistas, que trabajan en los Jardines Maternales Municipales. Con la voz de una especialista en Historia de la Educación Inicial en Argentina, Dra. Mónica Fernández País, se aporta una mirada externa al Sistema Educativo Municipal de la Ciudad de Córdoba al cual pertenecen los Jardines Maternales. Finalmente se aportan lineamientos que puedan fortalecer la propuesta formativa que se desarrolló en los últimos años incorporando el trabajo con los saberes docentes, especialmente los saberes de oficio, que otorgan la especificidad del trabajo en y con las salas maternales de los Jardines Municipales.

Introducción: Acerca de intereses, gustos e inquietudes

Presentar este trabajo de indagación y análisis en el contexto actual, Argentina agosto 2020, determinado por una inusual situación de pandemia mundial implica cuando menos compartir un par de reflexiones. Sabemos que el conocimiento siempre es provisorio y las verdades absolutas no existen, pero hoy más que nunca la situación que atravesamos indica que todo es provisorio y, al presentar hoy el resultado de tres años de lecturas, análisis y reflexiones, estoy aún más convencida que lo aquí plasmado es resultado contextual válido a marzo del presente año, porque si bien es consecuencia de un trabajo consciente, serio y detenido en lecturas, indagación y construcción, todo lo que ocurrió después sacudió las convicciones más firmes y desafió las ideas más defendidas, y siento que ese sacudón impactó más que nada a la educación.

El presente trabajo es resultado de la fusión de dos realidades fuertemente demandantes y gratificantes que, de forma paralela, convivieron en los últimos años: el trabajo en gestión pública en la Municipalidad de Córdoba (2014-2019) a cargo de la Subdirección de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación, y el cursado de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación en la Universidad Nacional del Litoral (2017-2018). Es por lo mencionado que el trabajo se llevó a cabo, sintetizando ambas experiencias, buscando realizar un análisis descriptivo del contexto de desarrollo de las propuestas formativas para docentes que trabajan con las primeras infancias en los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba. También se buscó intervenir en dichas propuestas formativas a partir de potenciar las discusiones sobre políticas de formación docente en general y proponer lineamientos que habiliten opciones y propuestas que fortalezcan la formación continua de profesoras de educación inicial que ingresan a trabajar a los Jardines Maternales Municipales¹.

Se partió de la siguiente inquietud que funcionó como hipótesis “la formación docente continua ofrecida por el estado provincial no contempla como prioritario desarrollar propuestas para formar docentes que trabajen en jardines maternales, lo que

¹ Se utilizará en varias oportunidades la sigla JMM para acotar la denominación.

se diferencia de la formación docente continua que se ofrece desde el estado municipal porque el mismo cuenta con una política pública educativa hacia lo/as niños y niñas de las primeras infancias”. Pluralizamos el concepto Primeras Infancias ya que hoy es imposible hablar de una infancia... las condiciones socio económicas y culturales delimitan formas de crianza y organizaciones familiares que construyen formas de ser infancia espaciotemporalmente diversas. Por eso hoy hablamos de primeras infancias y las investigaciones sobre esta temática dan potentes argumentos para pensar que los sujetos solo pueden ser comprendidos en el contexto de lo local, entendiendo las sujeciones que construyen sus subjetividades. Por eso, pensar en infancias implica reconocer al sujeto en su contexto singular, contextos que se convierten en generadores u obstaculizadores de oportunidades con un peso especial en aquellos contextos más vulnerables.

Objetivos de este estudio

A partir de lo referido es que presentamos como objetivos los siguientes:

Objetivo General: # Intervenir en la formación de docentes de los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba recuperando saberes y experiencias pedagógicas que permitan reconocer la especificidad del jardín maternal.

Y como Objetivos Específicos:

#Describir la formación docente inicial e indagar la formación docente continua “disponible” para docentes de nivel Inicial.

#Reconocer experiencias de formación docente en otros países y contextos para valorar y sumar aportes.

#Identificar lineamientos y problemáticas que aparecen, a través de la indagación realizada, en la formación docente que reciben y está disponible para docentes que trabajan en los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba

#Aportar lineamientos, para acompañar el inicio del desarrollo profesional de docentes de educación inicial que trabajarán en Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba, que destaquen la especificidad del jardín maternal,

construidos desde los saberes y experiencias de la práctica docente diaria en los Jardines Municipales

Decisiones metodológicas

A partir de los objetivos presentados podemos explicar la propuesta metodológica como analítica propositiva con base en un estudio cualitativo que partió de construir como objeto de estudio la formación docente de profesoras de educación inicial que trabajan en Jardines Maternales Municipales. Para el desarrollo de la propuesta definimos diferentes estrategias metodológicas, remarcando que las fuentes utilizadas fueron mayoritariamente cualitativas, seleccionadas con el fin de conocer y profundizar en el análisis de nuestro objeto de conocimiento y, además, nos posibilitaran realizar propuestas en torno a la formación de docentes de los Jardines Maternales Municipales. La diversidad es el principal criterio con que elegimos las fuentes, en términos que cada una de ellas aborda una arista diferente y nos posibilita desplegar conocimientos específicos y a la vez complementarios con las demás. A continuación, explicitamos con más detalles estas decisiones.

Una primera estrategia fue seleccionar fuentes de carácter históricas y documentales comenzando por el Informe UNICEF-CIPPEC y el Informe FLACSO. Ambos informes permitieron contextualizar la formación docente inicial y continua en nuestro país y en otros países y contextos, e indagar en la formación docente específicamente para profesoras de educación inicial. A estas fuentes debemos agregar el análisis del trabajo de tesis sobre el origen del Sistema Educativo Municipal de la Ciudad de Córdoba, "Un análisis de política. El caso de la educación municipal en la Ciudad de Córdoba (1983-1990)" (Maestría en Administración Pública del Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública de la UNC. Autora/es: Cecilia Carrizo, Jorge Halaban y Graciela Santiago, año 1991). El mismo es un antecedente principal para el análisis del Estado Municipal en el desarrollo de una política pública educativa hacia las primeras infancias.

En el mismo conjunto sumamos también Documentos de la Gestión Municipal 2011-2019 que brindan información relevante para el análisis. Especialmente los

documentos “Foro Ciudadano 30 años de Educación Municipal: consensuando las políticas educativas de largo plazo” (2014), Documento técnico de trabajo Coparticipación Provincia – Municipalidad de Córdoba (2015) e Informes Estadísticos anuales.

Dentro del este grupo documental merecen mención diferenciada los documentos pedagógicos y la normativa nacional, provincial y municipal analizada. Se destacan entre ellos los Diseños Curriculares para Inicial, tanto el municipal “Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba (2007)”, como el “Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2020” de la Provincia. También se trabajó con el Diseño Curricular para Profesorado en Educación Inicial de la Provincia de Córdoba (2015). En cuanto a la normativa se analizaron la Ley Nacional de Educación 26206/06, y la Ley 27045/14, modificatoria de la anterior. A estas leyes nacionales sumamos la Ley 27064 sobre Regulación y Supervisión de Instituciones Educativas no incluidas en la Enseñanza Oficial. En cuanto a legislación provincial se trabajaron la Ley General de Educación 9870/10 y su modificatoria Ley 10328/16 que universaliza las salas de 3 en la Provincia de Córdoba. También abordamos normativa municipal en relación con la conformación de la Subdirección de Nivel Inicial dentro de la Secretaría de Educación y las características de funcionamiento e ingreso a trabajar en los Jardines Maternales, especialmente la Ordenanza Municipal 10324/00 y su decreto reglamentario 1533/02.

Otro grupo de fuentes consultadas fueron las de los especialistas. La segunda estrategia metodológica fue seleccionar los trabajos especializados en función de las categorías de análisis elegidas, especialmente formación docente ya que es la que vertebra todo el análisis. Para la misma encontramos muchos antecedentes en diversos autores. Al hablar de clásicos debemos referir a Gilles Ferry, pedagogo francés, siendo “El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica” (1990) y “Pedagogía de la formación” (1993) sus obras más destacadas, ambas indagadas para este trabajo. A nivel nacional podemos destacar los escritos de Marta Souto, especialmente “Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente” (2017), y los de Andrea Alliaud, como “Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio” (2017). Ambos elegidos por ser recientes y presentar lo último investigado por ambas autoras.

Nos interesa destacar entre los antecedentes lo publicado en el marco del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué (2013). Si bien han transcurrido unos años desde su realización, en dicha propuesta Flavia Terigi desarrolla de manera clara su planteo sobre la vacancia del saber pedagógico y el rol de la formación docente con ello. Se presentan allí también ponencias de distintos autores habiendo sido indagado el trabajo en su totalidad. Conjuntamente a los trabajos de Terigi hemos indagado también en las investigaciones de José Contreras Domingo para completar el análisis sobre saberes docentes distinguiendo saberes de la trasmisión, saberes de la experiencia y saberes de oficio. La categoría saberes de la experiencia, propuesta por Contreras Domingo, se trabajó desde las publicaciones realizadas entre los años 2010 y 2013.

En la construcción de una metodología que desarrollara un análisis de carácter cualitativo la tercera estrategia metodológica, y quizás la que nutre con más especificidad el aporte que pretende este trabajo, fue identificar y realizar un conjunto de entrevistas a diferentes actores del Sistema Educativo Municipal, que trabajen o hayan trabajado en los jardines maternos municipales. Estas entrevistas no pretendieron originar una muestra acabada por eso no se buscó resultados estandarizados, sino que se construyó una muestra heterogénea buscando escuchar experiencias que pudieran dar cuenta de la existencia de saberes, para una recuperación de los mismos en una futura propuesta de formación. A través de las entrevistas se pueden recuperar sentidos que los sujetos docentes otorgan a sus prácticas. La riqueza de la muestra justamente radica en la heterogeneidad de las entrevistadas convirtiéndose ésta en el fundamento de la muestra.

Esta muestra, diversa intencionalmente, se basa en los distintos roles que desempeña/ban las entrevistadas. Presentamos a continuación brevemente a cada una de las entrevistadas, todas docentes, algunas en ejercicio del rol, otras ex docentes, hoy directoras, y otras que trabajaron en las salas muchos años lo que les ha posibilitado acumular experiencia en educación inicial. Las presentamos a partir de la siguiente tabla: nombre², desarrollo laboral acotado, para referir el propósito por el que fue seleccionada

² Los nombres reales serán preservados, se define una identificación, en este caso ficticia, a la hora de mencionarlas.

en términos de buscar heterogeneidad en las realidades³ de las docentes, y finalmente, fecha y modalidad de la entrevista.

Persona entrevistada	Propósito por el cuál es seleccionada	Fecha y modalidad de la entrevista
Docente A	<p>Docente en jardines maternales privados (Interior Provincia Córdoba)</p> <p>Docente en Jardín Público Escuela Provincial (Ciudad Córdoba)</p> <p>Docente por 12 años en JMM.</p> <p>Durante 2017 y 2018 se desempeñó como Profesora de Práctica IV en un Profesorado en Educación Inicial</p> <p>Actualmente Directora por concurso⁴ de un JMM (desde 2015)</p>	3 enero 2020 (Presencial)
Docente B	<p>Docente en Jardines de Escuelas Privadas Bilingües (Ciudad de Córdoba)</p> <p>Docente suplente en Jardín Público Escuela Provincial (Ciudad Córdoba)</p> <p>Docente en JMM por 12 años</p> <p>Directora Interina en JMM 2012 a 2014</p> <p>Actualmente Directora titular por concurso de un JMM (desde 2015)</p>	29 enero 2020 (Presencial)
Docente C	<p>Docente de Educación primaria con revalidación de título para educación inicial.</p> <p>Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNC)</p>	28 febrero 2020 (Presencial)

³ Construidas por: antigüedad docente, roles dentro del Sistema Educativo Municipal, condición de suplencia o titularidad, etc.

⁴ Decreto Orden de mérito 4315/14 resultado del concurso convocado por Decreto 1172/14. Municipalidad de Córdoba.

	<p>Docente en JMM por 11 años</p> <p>Asesora pedagógica de los JMM</p> <p>Supervisora, por concurso desde 2014, previamente de manera interina, del Equipo de Asesoramiento Pedagógico de la Subdirección de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba hasta julio de 2020.</p>	
Docente D	<p>Docente suplente en Jardín Público Provincial</p> <p>Docente en Jardines Maternales privados</p> <p>Docente en JMM hace 20 años, de los cuáles, 18 años, ha trabajado en salas de uno y dos.</p> <p>Integra Orden de mérito para Directora desde 2014. Ha desempeñado el cargo de manera suplente en 3 JMM desde 2017.</p>	<p>18 mayo 2020</p> <p>(Vía telefónica)</p>
Docente E	<p>Docente en Jardines Públicos de Escuelas Provinciales desde 2007</p> <p>Integra Orden de Mérito de docentes suplentes y titulares de la Municipalidad de Córdoba</p> <p>Docente suplente durante todo el 2019 de sala de 2 en JMM.</p>	<p>24 junio 2020</p> <p>(Vía Telefónica)</p>

Una vez comenzado el análisis se las citará, en caso de expresarse textualmente palabras de las mismas, haciendo referencia a su identificación otorgada y a la fecha de entrevista.

Finalmente, sumamos a las entrevistas realizadas, una más, de carácter externo, definida justamente por la búsqueda de una mirada exterior al Sistema Educativo

Municipal y al trabajo en los Jardines Maternales. Para ello optamos por buscar a una investigadora que, fue leída para este trabajo, que es especialista en Historia de la Educación Inicial en Argentina y conoce las particularidades de Córdoba. La entrevista se realizó el 11 de febrero de 2020, telefónicamente, a **Mónica Fernández País**, Profesora en Enseñanzas Preescolar, Doctora en Educación (UNER) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeñó durante veinte años en escuelas infantiles de la CABA. Actualmente se desempeña como profesora e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es Directora Académica del Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas de Infancia de la Escuela Normal Superior N°2 “Mariano Acosta” de la CABA y profesora del CFP N°14 de UTE/CTERA. Es miembro del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América latina Argentina-México (APPeAL), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En 2018 publica “Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI”. La información por ella brindada en la entrevista otorga elementos para el análisis con una referencia extra municipal que nos posibilita cierta perspectiva especializada y a la vez extranjera, que colabora para evitar un posible sesgo en el análisis al ser/estar todas las otras entrevistadas vinculadas al nivel inicial municipal. Y allí justamente radica la riqueza de sus aportes.

Estructura del trabajo

Una vez explicitados objetivos y decisiones metodológicas queremos presentar a continuación la estructura del trabajo. Esta introducción especifica el origen del mismo y los objetivos que lo definieron. Además, desarrolla esas decisiones metodológicas que lo estructuraron.

Esas decisiones metodológicas, que guiaron la selección y el análisis de las fuentes, permitieron comenzar a construir un primer capítulo vinculado al estado del arte en relación a la formación docente, en general y para educación inicial, en nuestro país y en otros contextos, cimentado en dos documentos centrales: UNICEF/CIPPEC y FLACSO. En un segundo capítulo continuó ese estado del arte en relación

específicamente a los trabajos de los especialistas, principalmente Terigi, Contreras Domingo y Alliaud, analizando la categoría de saberes docentes y desagregando potencialidades que surgen de dicha categoría para distinguir saberes de transmisión, saberes de la experiencia y saberes de oficio.

Un tercer capítulo lo destinamos a la historización de la Educación Inicial en Argentina, pero muy especialmente a la historia de la educación inicial en la Ciudad de Córdoba con el análisis de la particularidad del Sistema Educativo Municipal Cordobés. En este capítulo indagamos fuentes tanto de carácter documental, normativo y aportes desde la investigación.

En el capítulo 4 introducimos las voces docentes buscando avanzar con las entrevistas y cruzando el diagnóstico ya construido con las palabras brindadas por las protagonistas. Así profundizamos en este apartado el análisis que venimos desarrollando desde el 1er capítulo, circunscribiendo más detenidamente la mirada en quienes trabajan en los jardines maternos municipales. De esta manera se cruzan lecturas y escuchas de manera fructífera y constructiva para pensar posibles lineamientos que orienten, una intervención futura en formación docente continua para profesoras de educación inicial que ingresan a trabajar en los JMM. Esto último es lo que desarrollamos en el capítulo 5, el cual tiene un fin propositivo. Finalmente cerramos el trabajo con la presentación de unas primeras conclusiones.

Capítulo 1: Educación Inicial y Formación Docente. Estado del arte

A la hora de comenzar a pensar las posibilidades de indagar y trabajar con formación docente a partir de gustos, intereses e inquietudes rápidamente el trabajo específico con docentes de Educación Inicial⁵ fue la elección clara ya que en una historia profesional donde la docencia siempre fue una opción fuerte e innegociable descubrir el campo de la formación de formadores fue realmente gratificante. El ingreso en ese campo fue primeramente desde el campo disciplinar, la historia y las ciencias sociales en general; posteriormente, y a la par de decidir seguir estudiando para aprender a enseñar a enseñantes desde el convencimiento de que los docentes somos los primeros aprendices, lo disciplinar acercó a la Educación Inicial y al desafío de buscar problematizar un campo escasamente trabajado.

Siendo los ejes del presente trabajo la Educación Inicial y la Formación Docente el objetivo de este capítulo es dar cuenta del estado del arte en relación a los mismos. Hoy contamos con diferentes investigaciones e información resultante de las mismas, a saber:

Primero para caracterizar la Educación Inicial en Argentina contamos con el trabajo realizado conjuntamente por UNICEF y CIPPEC⁶ el cual sistematiza datos recolectados a lo largo de varias indagaciones. Dicho trabajo se organiza en un documento conformado por 5 informes que presentan un panorama de la situación de la educación inicial en nuestro país con datos actuales algunos hasta 2016 y otros 2018. Los informes se estructuran en los siguientes ejes: acceso al nivel inicial, oferta para nivel inicial, regulación del nivel inicial diferenciando dos aspectos, el normativo y el curricular, y los profesionales del nivel inicial.

El informe destaca los avances normativos en relación con la educación inicial en nuestro país en los últimos años, especialmente a partir de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26061/05) y la Ley Nacional de

⁵ Sobre la categoría Educación Inicial desarrollaremos en próximos capítulos.

⁶ Para acceder al mismo de manera completa <https://www.cippec.org/publicacion/mapa-de-la-educacion-inicial-en-argentina/>

Educación N° 26.206 del año 2006. Esta última modificada en 2014 dando lugar a la Ley 27045 que establece también la obligatoriedad de sala de 4. El análisis comienza centrando la importancia de la cobertura del Nivel en el país pero los primeros datos de cobertura dejan a la vista algunas disparidades (SIC) a saber: la primera que destacan es la referida a la edad de cobertura ya que si bien la sala de 5 se encuentra prácticamente universalizada por la obligatoriedad de la misma y las salas de 4 y 3 avanzan en su cobertura pasando del 73 al 85% entre los años 2010 y 2016 respectivamente, no ha crecido la cobertura de salas de 2 llegando a un 4% estable en los últimos años.

La segunda disparidad refiere a lo territorial, en especial en cuanto a la cobertura de salas de 4 existiendo provincias con cobertura casi universal (Tierra del Fuego, La Rioja, Santa Cruz y Córdoba) cuando en muchas otras la cobertura apenas supera el 50% de los niño/as. También se percibe una disparidad de asistencia a establecimientos educativos asociada al nivel socioeconómico de los niño/as habiendo una brecha en salas de 4 de cobertura que alcanza el 96% para el quintil de ingresos más altos al 83% para quintil más pobre. Esa brecha se agranda en cobertura de salas de 2 por ejemplo, 53% de cobertura contra 4% entre los mismos quintiles.

Del informe mencionado nos interesa rescatar, en función del recorte elegido para este trabajo final, el análisis referido a “Los profesionales del nivel inicial en Argentina” ya que combina nuestras dos categorías: educación inicial y formación docente. El mismo destaca primeramente la ausencia de una mirada específica para los profesionales de nivel inicial en el país, explicando que la misma se debe a la falta de investigaciones pero también a “la fragmentación e incompletitud de la información estadística disponible” (Cardini y Guevara, 2019: 12) Con esa advertencia sin embargo se consiguen los siguientes datos⁷: el 13% del personal docente y no docente del país corresponde al Nivel Inicial. De ese 13% un 66 % se desempeña en el sector estatal mientras que un 36% lo hace en el sector privado, “los valores correspondientes a los docentes de educación inicial son consistentes con una característica del nivel en Argentina: la preponderancia

⁷ Los mismos resultan del CENPE, Censo Nacional de Personal de los Establecimientos Educativos, siendo el último el de 2014 pero cuyos resultados finales no están publicados de manera completa aún y el RA, Relevamiento Anual de matrículas y cargos que se realiza cada año y que se dispone a la fecha de publicación del Mapa de la Educación Inicial en Argentina el del año 2016.

de la oferta privada por sobre la estatal, especialmente en el tramo del jardín maternal” (Steinberg y Scasso, 2019) (Cardini y Guevara, 2019: 20).

En relación concreta con nuestro segundo eje de interés, la formación docente, el informe da cuenta del proceso que se estructura a partir del nacimiento del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007 con el objetivo de enfrentar la fragmentación del sistema formador docente. Explica lo realizado en formación inicial con respecto a la definición nacional de lineamientos curriculares (CFE Res24/07) estableciéndose cuatro años para todas las carreras de formación y la reorganización de la misma en tres campos de conocimiento siendo uno de los mismos el de la práctica profesional, jerarquizando la misma. “Pasó a incorporarse a los planes de estudio desde el primer año y a desarrollarse a lo largo de toda la carrera, lo que se configura como uno de los cambios más significativos” (Cardini y Guevara, 2019: 32).

Con respecto a la formación continua refiere los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (anexo II, CFE Res30/2007) destacando el Programa Nacional de Formación Permanente⁸ (CFE Res201/13) en cuanto a dos características centrales de la propuesta, lo situado y lo especializado de la formación. Lo situado se configura como formación con base en la escuela, y lo especializado se ofrece a través de cursos, postítulos y especializaciones focalizados según trayectorias, niveles, especialidades, disciplinas, etc. Todas son propuestas virtuales, gratuitas y certificadas.

Ahora bien, qué de todo lo enunciado es pensado en relación a la especificidad de la Educación Inicial. Lo enunciado hasta ahora es general de la formación docente. Justamente el informe destaca, posteriormente en relación a lo que se espera para los docentes de Educación Inicial, que la mayoría de las provincias cuentan con documentos actualizados y en línea con los lineamientos curriculares nacionales sin embargo la paradoja surge en relación con una definición de perfil docente que no es específico del nivel inicial. Cuando las autoras analizan cómo los documentos curriculares definen el perfil profesional de los docentes toman tres variables: las finalidades de la formación, las capacidades profesionales y los ámbitos de inserción profesional. Con respecto a las finalidades de la formación en la mayoría de las “finalidades explicitadas en los diseños

⁸ En adelante PNFP

no ofrece pistas sobre las particularidades del trabajo con los más pequeños” (Cardini y Guevara, 2019:43). En cuanto a la segunda variable, “un grupo reducido de jurisdicciones define capacidades profesionales específicas para docentes de nivel inicial” (Cardini y Guevara, 2019:44). La tercera variable incorpora otra dimensión de análisis para las autoras vinculada a los ámbitos de inserción profesional, lo cual lleva en un debate más amplio que parte de proponer otras profesiones además de la docente para el trabajo con la primera infancia y cómo se da respuesta, o no, a dicho planteo y qué papel juegan las ofertas, muchas por fuera del Ministerio de Educación, que responden a educación, crianza y cuidado de las primeras infancias y el grado de disociación y el valor formativo que las mismas pueden o no tener.

Por último y para especificar aún más en relación con nuestro eje de interés, la formación profesional para docentes de educación inicial, al analizar las autoras las ofertas de formación continua sostienen que la información disponible es acotada, y que pudieron relevar información completa y precisa sólo de dos oferentes: el INFD y las Universidades Nacionales. El relevamiento se realizó durante los años 2017 y 2018 destacándose en relación a la formación situada el PNFP. Casi el 85% de las instituciones de nivel inicial del país fueron alcanzados por el programa no pudiendo saberse el grado de especificidad de las mismas en aquellas instituciones donde se compartió el dispositivo con educación primaria.

Con respecto a la formación especializada el INFD⁹ ofreció en el período 2017-2018 tres postítulos y ocho cursos que incluía en sus destinatarios docentes de inicial. En relación con las Universidades Nacionales durante el 2018 hubo escasas propuestas específicas para docentes de educación inicial, de 56 universidades solamente 12 ofrecieron alguna formación.

La escasa información disponible, entonces, permite reconstruir un mapa de la formación continua en el que los datos dominantes son la sectorialidad y la falta de ofertas específicas para los profesionales que trabajan con la primera infancia. El primer rasgo, la sectorialidad, se evidencia sobre todo en la oferta del INFD, que está dirigida a los docentes que ejercen en los establecimientos

⁹ Se sostiene la sigla INFD como se refiere en el documento analizado. El Instituto Nacional de Formación Docente también aparece abreviado en muchas oportunidades como INFoD.

reconocidos por el MECCYT. Las universidades nacionales, en cambio, disponen de espacios de formación a los que pueden ingresar procesionales –docentes o no- que no trabajen en el nivel inicial. La falta de especificidad de la oferta de formación continua se hace más evidente en el caso de las universidades, pero también puede observarse esta tendencia en el caso de los cursos de formación especializada del INFD. (Cardini y Guevara, 2019:50)

En busca de poder completar el panorama de disponibilidad de formación continua para docentes de educación inicial para los años 2018/2019 podemos sumar lo que específicamente se brindaba desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, algunos dictados por el propio Ministerio¹⁰ y otros por oferentes particulares a través de la Red Provincial de Formación Docente Continua. Estos últimos podemos decir que son más en cantidad, 21 para el año 2018, pero sin especificidad ya que están presentados para todos los niveles y no exclusivamente para educación inicial. A las propuestas ofrecidas y avaladas por el Ministerio de Educación Provincial debemos agregar en el análisis la oferta de formación que brinda el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, que surge en el año 2016 por iniciativa del mismo Ministerio, y que si bien presenta como su principal desafío ofrecer a los docentes, de los diferentes niveles y modalidades, un lugar en el que estudiar y analizar de modo colectivo los desafíos que enfrenta hoy el oficio docente (SIC)¹¹, no se encuentra entre su oferta formativa nada específico al trabajo en educación inicial con jardines maternos, destacándose entre lo que propone los cursos de gestión para docentes que trabajan en nivel inicial¹².

Centrándonos ahora en la segunda categoría con que iniciamos este apartado, formación docente, sobre la que ya venimos desarrollando en relación a educación inicial,

¹⁰ Los ofrecidos como dispositivos de capacitación 2019, a marzo de 2019, para Educación Inicial eran “Análisis de casos para aprender y transformar la enseñanza: identidad y convivencia” (Réplica, sede Bell Ville). “Cómo Abordamos los saberes sobre la tierra con los niños en la educación inicial?” (Nuevo, sede Córdoba). “Aprendizajes entre docentes y escuelas – Línea 1 Experiencias significativas” (5ta cohorte réplica – sede Córdoba). “Aprendizajes entre docentes y escuelas – Línea 2 Enseñanza entre pares” (5ta. Cohorte réplica – sede Córdoba) y “Aprendizaje entres docentes y escuelas – Línea 3 Círculos de lectura” (5taq. Cohorte réplica – sede Córdoba)

¹¹ Ver <http://isep-cba.edu.ar/web/sobre-el-isep/>

¹² Mencionado así en la misma web del ISEP. Sobre la nominación nivel inicial/educación inicial referiremos más adelante.

y en referencia concreta con el estado del arte vinculado a políticas de formación docente el informe más actual que sistematiza lo existente en políticas de formación docente en América Latina es el editado en julio de 2019¹³, por FLACSO y CAF (Banco de Desarrollo de América Latina), “Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005 – 2016”, un estudio que “planteó responder a la identificación y difusión de políticas efectivas en América Latina para mejorar la formación docente como elemento crítico en el mejoramiento de la calidad educativa” (FLACSO, 2019:10). El éxito de las políticas, que significó su elección para incorporar al presente análisis, se identifica con el concepto de buenas prácticas las cuáles se definen a partir de cuatro criterios: innovación, efectividad, sostenibilidad y replicabilidad.

En el caso del desarrollo profesional docente, entendemos por buena práctica: una experiencia de formación profesional de los docentes articulada a nivel nacional o subnacional, que ha demostrado tener efectos positivos tanto en el desempeño docente propiamente dicho, los procesos escolares y finalmente los resultados educativos de los alumnos. (FLACSO, 2019:19)

Una vez definidos los criterios para determinar las buenas prácticas en formación docente los investigadores identificaron instituciones responsables del desarrollo profesional docente en todos los países de la región América Latina y el Caribe y posteriormente se desagregaron las políticas, programas o proyectos específicos de formación docente que reunían los 4 criterios referidos. También se analizaron otras regiones geográficas para rescatar buenas prácticas docentes y de formación docente que pudieran servir de guía para el análisis local¹⁴. Se analizan las políticas de Finlandia, España y Singapur.

Con respecto a los dos primeros países se destaca que comparten un modelo de formación educativa descentralizado de acuerdo a los parámetros de la reestructuración iniciada por la Unión Europea a fines del siglo XX. El Ministerio de Educación de cada país define lineamientos generales pero los modelos finales se estructuran en razón de

¹³ Puede consultarse en <https://www.flacso.org.ar/noticias/politicas-exitosas-de-desarrollo-profesional-docente-en-america-latina-y-el-caribe/>

¹⁴ El término local referirá en este caso a América Latina y el Caribe que son la región en la que se ha basado la investigación posteriormente publicada en el informe.

necesidades y demandas focalizadas. “En ambos países la formación inicial supone un proceso selectivo y riguroso que es complementado con la formación en servicio” (FLACSO, 2019:24). Con respecto a la formación continua aparecen más diferencias. En Finlandia los docentes gozan de libertad y confianza, no siendo evaluados en su desempeño. Tienen la obligación de participar 5 días al año en capacitación continua, denominada Capacitación Continua de Desarrollo Profesional (CPD), en programas que son generalmente elegidos por los municipios que son quienes contratan. Esos programas pueden ser brindados por una variedad de instituciones, públicas y privadas, de carácter universitario o no, pero los programas se agrupan en dos tipos de CPD, la autodidacta obligatoria para cada docente y la educación financiada por el Estado. La participación en capacitación profesional continua no implica materialmente beneficios para los docentes, léase aumentos salariales o ascensos.

España también presenta la formación continua como un derecho y una obligación desde la reforma legislativa de la década del 90. A pesar de ello el carácter de participación en la formación por parte de lo/as docentes es voluntario. Además, no contempla la educación inicial como obligatoria y por ende no entran en los programas de formación docente. La política de formación es fuertemente descentralizada creándose Centros de Profesores y Recursos, que responden a las necesidades de formación permanente del profesorado no Universitario, y Planes de Formación de Zona Geográfica buscando que la formación se adecúe a las necesidades locales.

Singapur es el tercer país elegido para analizar por fuera de la región. Comparte con los anteriores referidos buen desempeño en las pruebas PISA, especialmente mejorías en los resultados¹⁵, y un riguroso proceso de selección para el ingreso a la carrera docente. Entienden que las escuelas pueden ser proveedoras de formación por lo que se encuentran consideradas dentro de las Instituciones que brindan Formación Profesional Docente (FPD), junto al Instituto Nacional de Educación y la Academia de Profesores de Singapur. Las escuelas transitan desde 2010 un proceso de conversión en

¹⁵ No se propone como objetivo de este trabajo entrar en debate con relación a las Evaluaciones Internacionales, pero comparto la advertencia realizada por los autores en relación con que *tampoco hay que olvidar que las pruebas PISA presentan una serie de limitaciones, siendo una de las principales la poca importancia que se le da a las variables de contexto o socioeconómicas* (Carmona, 2017, p.270) (FLACSO, 2019:27,28)

laboratorio de investigación e innovación pedagógica, fomentado desde las políticas públicas que parten de considerar al docente ya no como un técnico sino como un profesional reflexivo. “El principal objetivo del sistema educativo debe ser que los estudiantes desarrollen capacidades de razonamiento, y por ello es indispensable que los docentes posean estas mismas cualidades. Para ello, la formación docente inicial debe complementarse con la formación docente continua” (FLACSO, 2019:29). Entre los programas desarrollados hasta la fecha se destacan el de “todo docente 100 horas de desarrollo profesional por año” que permite que sean las mismas personas docentes las que planeen los contenidos de su formación continua a partir de sus necesidades e intereses siendo las escuelas a través de su autonomía las que deciden los programas y contenidos basados en esas necesidades e intereses. El otro programa a destacar protagonizado por las escuelas también es de las Comunidades de Aprendizajes Profesional que desarrollan los “Tiempos de Espacios en Blanco” donde lo/as docentes trabajan conjuntamente en desarrollo de planificaciones y estrategias compartiendo semanal o quincenalmente espacios de trabajo que son un requisito para cada departamento dentro del sistema escolar.

En referencia al contexto latinoamericano y del Caribe, que es el eje del informe, ha sido analizado dividido en 4 subregiones: Centroamericana y del Caribe (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana y Cuba), Andina (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), Cono Sur (Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay) y la 4ta Subregión Brasil. Primeramente, se mostraron algunos datos referenciales de cada subregión vinculados a porcentaje de alfabetización, porcentaje de matrícula por nivel educativo y porcentaje de deserción por nivel educativo para el período 2005-2016. En términos generales se destaca que la mayoría de la población estudiantil de toda la región se ubica en los niveles primario y secundario debiendo fortalecerse las políticas en este nivel por los niveles de deserción. También se enfatiza la necesidad de que los estados presten mayor atención a los niveles pre-primarios (SIC) “ya que es en este nivel que se deben realizar acciones para fortalecer el sistema educativo en calidad y eficacia” (FLACSO, 2019:34) Menciona la necesidad de orientar políticas para promover la matrícula en nivel inicial ya que es baja en comparación con los demás niveles. También se destaca de las tablas y gráficos compilados la importante mejoría en la

inversión pública destinada a la educación como porcentaje del PBI pasando en 10 años de un 3,9% a un 5,3% en 2016.

En el análisis por Subregiones nos centraremos en la del Cono Sur por estar Argentina incorporada allí. En dicha Subregión nuestro país y Chile son los países con mayor población en edad escolar y si bien Argentina presenta la mayor matrícula para Primaria y Secundaria de la subregión es el país de menor tasa bruta para el Nivel preprimario, un 75%. En cuanto a tasas de graduación, Argentina destaca en Primaria (93%) y se ubica después de Chile en Secundaria con un 90% evidenciándose una importante diferencia en la graduación por género ya que las mujeres en nuestro país poseen una tasa de graduación en Nivel Secundario del 95,8% sobre un 82,9% de varones. Esta fuerte diferencia no se visualiza en primaria. En deserción, Argentina lidera la menor deserción en Primaria y se encuentra bien ubicada por debajo de Uruguay y Chile en deserción secundaria. Finalmente, en relación con la inversión en educación, Argentina lidera la tabla de la subregión rondando un promedio del 5% del PBI durante el período 2006-2016.

Con respecto a Formación Docente se analiza específicamente para nuestro país la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2008) como organismo responsable de planificar la articulación federal del sistema de formación docente inicial y continuo. Se refiere al Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 refiriendo en el eje que más nos interesa, la formación docente continua, el objetivo de mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio rescatando lo iniciado en 2013 con el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, ya referido, y la jerarquización del INFD a partir de rol de garante de Estado de la formación en ejercicio como un derecho. En cuanto al rescate de buenas prácticas educativas para la subregión que integra Argentina se eligió un programa del Uruguay, aunque no específico de formación docente, sino vinculado a evitar la deserción y fortalecer las condiciones de escolarización de niño/as con extra-edad (SIC).

El informe concluye que más allá de los desafíos que presentan los modelos educativos latinoamericanos es destacable el crecimiento, la inversión y la calidad de estos y se enfatiza como necesario profundizar proyectos de capacitación a la persona docente ya que se ha demostrado el impacto importante que tiene en las aulas.

Los estudios recientes sobre el trabajo docente han evidenciado que la docencia es una tarea “sobre los otros” (Dubet, 2006) por lo que pensar en las formas de desarrollo profesional docente, supone incluir la dimensión del impacto que ese trabajo tiene en la formación –y por tanto la vida- de los otros. Implica también una dosis de sensibilidad respecto a lo que la enseñanza produce, inhibe, facilita, obstaculiza. Asimismo, en nuestras investigaciones recientes hemos destacado la eficacia producida por quienes acompañan trayectorias educativas exitosas a partir de desplegar una posición docente inclusiva, en relación con las condiciones sociales de los alumno/as (Southwell, 2013, 2015) Esto supone dejar atrás las propuestas de capacitación de “baja intensidad” (Marcelo y Vaillant, 2009) entendidas como diseños instruccionales de desempeño individual docente (FLACSO, 2018b, p.49). (FLACSO, 2019: 74)

Otra conclusión a remarcar es la crítica a la representación que toma a la persona docente y su trabajo en términos individuales que debe ser evaluado en términos de eficacia,

esta visión del trabajo es reduccionista y conservadora, al concebir la posibilidad de estandarizar la formación docente y predecir su labor, tal y como se tratara de una especie de producción industrial. Por el contrario, se debe entender a la persona docente y su trabajo en su complejidad, tanto técnica como social, destacando: su naturaleza institucional y colectiva y su carácter inherentemente político transformador (FLACSO, 2018b, p. 57). (FLACSO, 2019: 75)

El informe termina con recomendaciones elaboradas para el trabajo en tres ejes para la Agenda Educativa 2017-2022 de la CAF. De las recomendaciones nos interesa rescatar la C que refiere a los docentes como los primeros aprendices ya que nuestros objetivos están centrados en analizar la formación docente para profesoras de educación inicial que trabajan en jardines maternos buscando potenciar la misma a través de los saberes disponibles. Justamente sobre saberes desarrollaremos el próximo capítulo.

Capítulo 2: Para hablar de formación docente...primero hablemos de saberes docentes.

Cuando se piensa la formación docente, especialmente en términos de formación docente pos inicial, o del docente en ejercicio, se tensionan las posibilidades concretas de formación entre las ofertas que son claramente elecciones individuales o lo que la Ley de Educación Nacional establece en términos institucionales como formación docente continua y situada. Partimos de sostener el trabajo docente como un trabajo colectivo, sin embargo, el contexto de desempeño y el trayecto recorrido darán forma a un trabajo de desarrollo más o menos individual de la profesión, “perspectiva individual del trabajo” (Terigi, 2013:76), pero siempre dentro del trabajo colectivo, que en óptimas condiciones implica el trabajo en el contexto de una institución, especialmente si referimos a nivel inicial y/o nivel primario. A esta aclaración debemos sumarle el peso que los especialistas en formación docente otorgan al desarrollo individual cuando refieren a formación docente ya que se entiende a la formación como singular en cada sujeto, aunque el dispositivo, el medio o el proyecto sea el mismo. “Ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo” (Ferry, 1990:43). La formación es una “dinámica permanente de cambio, que genera transformaciones en el sujeto, donde el desarrollo de la potencia es posible y puede ser cultivado” (Souto, 2017:70). Sosteniendo esto cabe preguntarnos ¿qué posibilidades formativas garantiza el Estado a partir de lo planteado por la Ley de Educación Nacional?

Para continuar el análisis de esta categoría consideramos necesario referir a la distinción, dada por obvia, entre Formación docente inicial, o de base, y Formación Docente pos inicial¹⁶, o del docente en ejercicio, debido a que, si bien las inquietudes que orientan este trabajo mayoritariamente refieren a la formación de docentes pos inicial, es necesario enmarcar la problemática en un contexto donde la Formación Docente sostiene

¹⁶ Referiremos con la abreviatura FDInicial (Formación docente inicial) y FDPostinicial (Formación docente postinicial) en algunos casos.

algunas debilidades más allá de los importantes avances de los últimos 15 años. Esas debilidades no son propias de la Formación docente en sí, o no sólo son propias de la FD inicial, sino que resultan de la complejidad que caracteriza a las sociedades actuales que obliga, hoy más que nunca a pensar el docente como el primer aprendiz siempre, no sólo durante su formación de base.

Por más joven que sea el docente, las escenas escolares actuales nada tienen que ver con las que fueron vividas cuando uno fue alumno. ¿Cómo hacer para aprender mientras se enseña? Si bien siempre seguimos aprendiendo y nos seguimos formando en la escuela, hoy más que nunca es necesario contar con ciertas bases o apoyaturas (contar con experiencia proveniente de experiencias) que nos permitan afrontar la complejidad propia de las situaciones escolares actuales y, a partir de ellas, seguir aprendiendo. Otorgar esos cimientos necesarios para saber y poder enseñar hoy es una responsabilidad que la formación docente inicial no puede eludir. (...) Enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es poder pensar y decidir en contextos de cambio. En estos escenarios complejos e inciertos los saberes y el instrumental de los que disponemos constituyen una referencia, pero siempre estarán sujetos a ser revisados, re-creados, en función de lo que no sabíamos que iba a ocurrir y efectivamente ocurre. (...) ¿Cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy? (Alliaud, 2017: 71-73)

Recalamos aquí que claramente no es posible formar docentes sólo a partir de la enseñanza de lo específicamente disciplinar, Alliaud concretamente dice que no necesitamos docentes que conozcan sobre enseñanza, sino que sepan enseñar y propone trabajar con los *saberes de oficio*, encuadrando en ellos aquellos vinculados a saberes docentes que no forman parte de ningún plan de formación, ni inicial ni post inicial. En ese camino Marta Souto afirma “formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan un lugar en el proceso. Es, por su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañen el quehacer cotidiano en la práctica docente” (2017:71)

Ante el planteo de Alliaud y Souto entendemos que las oportunidades que brinda el campo de la formación docente son tan infinitas como las demandas que se le realizan al mismo por lo que hay mucho por construir, en relación tanto a la FD inicial y a la FD post Inicial. Volviendo a Terigi, podemos resumirlo de la siguiente manera:

Ahora bien, con todas las salvedades que requiere la enorme variabilidad institucional de la situación, puede decirse que se han consolidado currículos que superan la lógica aplicativo-deductiva, que las aproximaciones a la práctica son más tempranas y sostenidas, que se ha producido una cierta actualización de los enfoques didácticos, con un mayor peso de las didácticas específicas, y que es cada vez más extendida la incorporación de las tecnologías de la web 2.0 a la formación inicial.

Junto con ello, se han producido incrementos importantes en la formación post inicial (...) Con diversos niveles de institucionalización, se han constituido propuestas variadas en lo temático, con modalidades organizativas novedosas, más extendidas desde el punto de vista geográfico y aprovechando las tecnologías. Lo dicho no significa que se haya alcanzado a constituir una oferta consolidada, accesible y pertinente para el perfeccionamiento de todos los docentes (2013:32).

De lo planteado podemos concluir, junto con la autora, que es necesario replantearse qué necesitan saber los docentes, la vacancia o no del saber pedagógico, y qué rol debe jugar la formación docente en relación con ello. Es en el planteo sobre la vacancia del saber pedagógico donde consideramos encontrar el eje a partir del cual estructurar nuestra propuesta.... Y así continuar ordenando ideas desordenadas.

Flavia Terigi sostiene que la “Docencia en general trasmite un saber que no produce y para hacerlo genera un saber específico” (p10). Ese saber específico no está generalmente registrado ni sistematizado. Entonces ahí tenemos una vacancia de saber no porque éste no exista sino porque no lo encontramos fácilmente. Sobre la vacancia del saber pedagógico queremos profundizar en términos de entender que la posibilidad de potenciar la formación docente en ejercicio debe partir de saberes específicos relacionados con la especificidad que se define como necesario fortalecer.

Lo/as docentes son caracterizados generalmente como reproductores de saberes, perteneciendo a un campo diferente al de producción de esos mismos saberes. De acá derivan las diferencias entre las condiciones de producción del saber y las condiciones de reproducción del mismo, campo académico y campo de la enseñanza podríamos distinguir. El *saber sobre la transmisión, in-formulado* (Terigi, 2013:11), no se produce sólo en la escuela ni sólo por docentes, pero claramente no se reconoce a éstos como productores de saberes para la enseñanza a pesar de identificarse la vacancia de una producción institucionalizada de estos saberes. Los mismos docentes no se reconocen como productores, se sienten, en palabras de Terigi, más como operadores de la transmisión cultural, no refieren ni a la producción ni a la circulación del saber pedagógico, tampoco refieren a la revisión y análisis crítico de esos saberes. Tampoco es pensado desde los propios docentes como parte de la tarea que debería ser rentada y no lo es, aunque

existen colectivos de docentes con distintos grados de formulación del saber sobre su trabajo (Cardelli et al, 2002; Alliaud y Suárez, 2011)¹⁷, lo cierto es que la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene el trabajo de producción de saber sobre la transmisión ni contempla las condiciones para hacerlo posible. El listado de funciones en que se despliega la posición docente no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico; no se trata de que alguna vez haya habido condiciones para ello que luego se deterioraron, sino que estas tareas no forman parte de la definición tradicional del trabajo de los maestros y profesores en la escuela moderna tal como la conocemos. (Terigi, 2013: 12,13)

La autora realiza un análisis de las causas posibles que dificultan la producción de esos saberes identificando en las características del trabajo docente la principal fuente, la organización y estructura de los puestos de trabajo obturan el trabajo colectivo y la posible formulación sistemática del saber profesional. Nos encontramos así frente a un diagnóstico que indica: pocos trabajos de investigación sobre saberes docentes que,

¹⁷ Estas experiencias serán referidas más adelante como orientadoras de posibles intervenciones en formación docente postinicial.

además, no han sido producidos por los propios docentes. También existencia de algunas formulaciones realizadas por los docentes que no llegan a ser sistematizados, transmitidas y mucho menos logran entrar en circulación¹⁸. Claramente, sostiene Terigi, no puede prescindirse de los saberes producidos en las instituciones educativas, pero se necesita que esos saberes puedan convertirse epistémicamente en componentes de la teoría educativa.

Dentro de los saberes docentes que existen, que generalmente se encuentran informados y por ende no entran en circulación, saberes disponibles podríamos decir, es necesario distinguir los denominados saberes de la experiencia de los saberes sobre la transmisión.

Por lo pronto, abordar el “saber de la experiencia” (Contreras Domingo, 2010) requiere ampliaciones importantes en la formación de quienes se encuentran en ejercicio de la docencia, pues sabemos que la formación docente inicial difícilmente haya generado condiciones que les hagan posibles sistematizar sus estrategias. (Terigi, 2013: 40)

Partiendo de lo sostenido por Contreras Domingo destacamos la importancia de trabajar con *saberes de la experiencia* entendiendo la posibilidad por el mismo autor defendida de que el saber docente va más allá de un conocimiento solo técnico y disciplinar, es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y re-elaborada donde la formación, los espacios de formación, las propuestas de formación deben convertirse en oportunidades para facilitar esos saberes

todos los espacios de formación pueden ser lugares para la exploración y el desarrollo del saber de la experiencia. Esto no depende solo de los momentos en los que “practican el oficio”. Porque lo que cuenta es convertir la propia

¹⁸ Existen excepciones a este diagnóstico. En nuestro país por ejemplo los trabajos coordinados por Andrea Alliaud y Daniel Suárez que referiremos más adelante. A nivel mundial se reconoce el trabajo del grupo de Investigación ESFERA, de la Universidad de Barcelona, coordinado por J. Contreras Domingo, donde desde la indagación narrativa en estudios **con** docentes, se indaga y recrean los *saberes de la experiencia* de los docentes de primaria e infantil, y se propicia una recreación curricular en comunidad de prácticas entre formadores e investigadores universitarios y docentes de las escuelas. En las publicaciones y seminarios de este grupo de investigación, participan los docentes como protagonistas principales, visibilizando y sistematizando sus saberes de la experiencia.

formación, en todos sus momentos y modalidades, en ocasiones de generación de ese saber. Frente a la tradicional distinción en la formación entre los momentos de teoría y los de práctica, encuentro más sugerente y fructífero pensar que disponemos de diferentes espacios de formación y que todos ellos pueden ser lugares en los que la experiencia propia y la de otros puede ser la oportunidad para la emergencia de ese saber que busca profundizar en el sentido de lo vivido y madurar la orientación en la mirada a la realidad y en su intervención en ella. Las fuentes para la generación del saber de la experiencia son múltiples y pueden estar presentes en otros espacios, además de en el practicum. (Contreras Domingo, 2011:62)

Es así que los saberes de la experiencia, definidos por Contreras Domingo, se diferencian de los saberes más técnicos y disciplinares que se denominan saberes de la trasmisión. Queremos centrarnos en la vacancia de saber pedagógico porque consideramos que justamente definir qué implicancias conllevan esos saberes puede ayudarnos a perfilar algunas ideas para proponer en relación a la formación docente de profesoras¹⁹ de educación inicial que trabajan en jardines maternos municipales de la Ciudad de Córdoba. Flavia Terigi plantea que la vacancia gira en torno a los saberes, especialmente saberes sobre la trasmisión. Por su parte Contreras Domingo rescata y valora los saberes que nomina saberes de la experiencia. *Experiencia* no como pericia, ni oficio ni hábitos y rutinas. “La experiencia tiene que ver, más que con lo que hacemos, con la dimensión más receptiva y reflexiva de lo que nos pasa –incluido, por supuesto, lo que nos pasa con lo que hacemos- (Contreras y Pérez de Lara, 2010)” (Contreras Domingo, 2011: 61).

La pedagoga Andrea Alliaud también refiere a saberes de experiencia en varios de sus trabajos. Recupera en algunas investigaciones colectivas a

Perrenoud (1994) quien sostiene que las **competencias prácticas** no están hechas solamente de saberes formalizados y de técnicas elaboradas, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes, esquemas de acción que

¹⁹ Definimos en femenino en relación con que no hay al día de la fecha docentes varones ni postulantes concursados en los jardines maternos municipales por lo que cuando refiramos a docencia en dichas instituciones hablaremos de profesoras

resultan de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional. (Alliaud y otros 2008:2)

Parten obviamente de considerar a los docentes como productores y portadores de *saberes experienciales* a los que hay que recuperar, conceptualizar, investigar y ponerlos en diálogo con el conocimiento educativo especializado. Nos resulta muy fructífero el recorrido de Alliaud ya que rescata los saberes de la experiencia como centrales para la formación y propone otra categoría, *saberes de oficio*, que en una lectura liviana podrían resultar indistintas pero que implican saberes diferentes.

La autora, basada en los planteos de Terigi, coincide con que el saber pedagógico existente no alcanza porque la práctica docente no se explica solamente con conocimientos profesionales formales, porque el conocimiento de los docentes no reconoce como única fuente la teoría pedagógica y porque las prácticas y el conocimiento docente se nutren de saberes producidos a partir de la resolución de problemas y desafíos en las prácticas de enseñanza. Esto indica que el problema no está tanto en la formulación y difusión del saber cómo en sus formatos de producción. Se necesita acrecentar la producción pedagógica y además que esos saberes se sistematicen, que logren ser formulados como conocimiento generalizable. Esto implica trabajo colectivo y conjunto de investigadores profesionales y de docentes, como realiza J. Contreras Domingo en su grupo de investigación ESFERA (Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. Reflexión y Acción).

En relación con la producción de saberes es importante resaltar que “ni las instancias de formación de docentes, ni tampoco las escuelas como lugares de trabajo generan condiciones, disposiciones, destrezas o habilidades para la producción de estos saberes por parte de los docentes” (Alliaud, 2013: 87). A esto debe agregarse que además de la vacancia de saber pedagógico hay saberes pedagógicos sistematizados que no son aprovechados ni en las escuelas ni en las instituciones de formación. Para recuperar esos saberes primero es necesario destacar la importancia de la formación con obras de colegas.

Las buenas obras “sirven” si ayudan a enseñar, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra

propia. Si nos dejan mejor provistos para hacerlo, si despiertan el deseo de hacerlo (de enseñar). Si contribuyen a solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo. (Alliaud, 2013, 88)

Rescata la necesidad de recuperar no sólo el saber pedagógico sistematizado sino los saberes que se han ido produciendo a lo largo de las trayectorias profesionales para reparar no sólo en procedimientos sino en *secretos* y *misterios* del oficio. “Esta dimensión oculta del oficio constituye, según Merieu (2006), lo más íntimo de la enseñanza y no puede expresarse a través de un listado de competencias” (Alliaud, 2013:89).

Es en esta referencia a secretos y misterios que podemos comenzar a vislumbrar la distinción de saberes de la experiencia y saberes de oficio. Contreras Domingo, relacionado a los primeros, refiere al ser docente, distinguiéndolo de los conocimientos para el hacer docente, más vinculados a los saberes de transmisión. El autor español habla de saber y no de conocimiento o teoría porque justamente indica que saber implica más dimensiones que las conscientes, las expresables o las cognitivas. Sostiene que el saber no puede desligarse de la experiencia y necesita mantener una relación viva con ella porque es donde nace la inquietud pedagógica (SIC, 2011:68). Son los Saberes que deben implicar la sensibilidad y apertura para el trabajo con otro/as, con lo que no sabemos y con la imprevisibilidad permanente inherente a nuestra tarea docente. Son saberes que no vienen dados en una serie de recursos o estrategias, ni en recetas brindadas en la formación inicial.

Andrea Alliaud toma la categoría saberes de la experiencia, y la defiende como básica y necesaria para la formación. La recupera como el saberhacer, sosteniendo

saber enseñar, poder enseñar, implica un saber hacer. No es saber por un lado y hacer por otro, como tampoco es aprender el saber para luego hacer. Por lo tanto, si pretendemos formar maestros y profesores que sepan y puedan hacerlo, tendríamos que asegurar, mediante metodologías específicas, la transmisión del saberhacer (todo junto adrede). (Alliaud, 2013:91)

Y desde allí construye otra categoría distinta que relaciona, fusiona, los saberes de la experiencia con los saberes sobre la trasmisión. Avanza en sus investigaciones,

proponiendo la de Saberes de oficio (2017), la cual abarca los saberes de la experiencia y los conocimientos, que dominados de manera conjunta permiten la experticia para el trabajo docente.

El desafío de cualquier proceso formativo es formar docentes **experimentados** que puedan **experimentar experiencias** y, así, abrirse a lo que sucede y aceptar lo inesperado. Porque, digámoslo una vez más, eso implica enseñar en la actualidad. De lo que se trata, entonces, es de formar docentes que sepan enseñar y no solamente que conozcan sobre la enseñanza. (Alliaud, 2017:85)

Los conocimientos y la experiencia constituyen los ingredientes necesarios para que la enseñanza acontezca, pero suponen una preparación particular, superadora de la dicotomía clásica entre saberes de referencia o teóricos y saberes prácticos, producidos en la trayectoria profesional. En su desarrollo la formación debería contemplar los saberes de oficio (mezcla de conocimientos y experiencia) en todos y cada uno de los campos y disciplinas que se ponen en juego en un diseño curricular determinado. Más que a las definiciones curriculares, estas apreciaciones interpelan a las prácticas formativas. (Alliaud, 2017: 87)

Nos encontramos así con algunas definiciones que queremos enfatizar. Los saberes docentes que circulan en el campo de desempeño laboral no necesariamente, casi nunca, son producidos por los mismos docentes que transitan las aulas/salas cada día todos los días. Existen saberes docentes, conocimientos a decir de Alliaud por ejemplo, que conforman el campo de la teoría, que se encuentran sistematizados y académicamente avalados, que circulan entre los docentes pero que no implican, en la mayoría de los casos, ni los saberes de experiencia ni los saberes de oficio. A decir de Terigi, estos últimos serían saberes in formulados. Son los que sostienen la práctica docente todos los días en las salas/aulas, y los pocos saberes de la experiencia y saberes de oficio que sí están formulados no circulan ni alimentan los campos de la formación docente de manera continua y generalizada.

Al anterior planteo debemos adicionarle, en el caso específico que nos interesa, formación para docentes de educación inicial que trabajan en jardines maternos

municipales, que las limitaciones en cuanto a la producción de saberes son mayores cuando referimos al campo del trabajo educativo con las primeras infancias, especialmente porque es el nivel educativo que más recientemente ha sido reconocido y jerarquizado con las últimas leyes educativas, no sólo en nuestro país sino a nivel mundial. Además, porque justamente es una etapa educativa, Educación Inicial establecida en la Ley, que abarca dos subetapas y que la referida a Jardines Maternales se encuentra débilmente garantizada²⁰. Sin embargo, en la Ciudad de Córdoba, tenemos la distinción de un avance importante con la cobertura realizada desde los Jardines Maternales Municipales que destacan la particularidad de un trabajo de muchas décadas, profundo, sostenido y jerarquizado, con lo/as más pequeño/as. Lo desarrollaremos a continuación.

²⁰ Ver datos CIPECC aportados en el capítulo anterior.

Capítulo 3: Educación Inicial en la Provincia de Córdoba: las particularidades de la educación en la ciudad, el Sistema Educativo Municipal y los Jardines Maternales.

En busca de avanzar el análisis de la Educación Inicial comenzado en el primer capítulo debemos indicar que referir a esta categoría implica por un lado reconocerla como la Educación Inicial de acuerdo a la denominación que legalmente indica uno de los cuatro niveles que conforman la Educación Formal en nuestro país según lo establecido por la Ley 26206/06, definiéndolo en su artículo 18 como una unidad pedagógica que abarca desde los 45 días a los 5 años siendo los dos últimos años obligatorios²¹. También aclarar que la nominación Educación Inicial refiere además de lo indicado por la Ley, la titulación que otorgan las Instituciones de Formación Docente²². En este trabajo buscamos analizar y potenciar propuestas de formación docente para maestra/os que trabajen en la educación formal reconocida por Ley, sin adentrarnos en los debates que el trabajo con las Primeras Infancias hoy sigue generando y de las alternativas concretas de políticas destinadas a este rango etario que la propia Ley indica contemplar en su artículo 22. Pero, si bien no es objetivo de esta investigación discutir un posicionamiento en relación al trabajo con las Primeras Infancias, defendemos una opción netamente pedagógica, una clara propuesta educativa, como la más valiosa para estas edades que pueda influir y potenciar todas las políticas complementarias de cuidado, crianza y asistencia que coexisten.

Merece mencionarse que desde 2014 nuestro país cuenta con la Ley 27064 que especifica sobre diversidad de propuestas vinculadas a la educación no incluidas en la enseñanza oficial para niño/as de 45 días a 5 años. La ley indica claramente en sus artículos 12 y 14 la competencia del Ministerio de Educación, en el marco del Consejo

²¹ La Ley 27045 nacional del año 2014 establece la obligatoriedad de la sala de 4 años que no lo había hecho la Ley de Educación Nacional. Sobre la particularidad de la Provincia de Córdoba y la Universalización de las salas de 3 hablaremos más adelante

²² Para el caso de la Provincia de Córdoba la titulación es Profesorado de Educación Inicial. Ver https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Diseno_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf

Federal de Educación, de regular las condiciones de funcionamiento y promover que las mismas, en cada jurisdicción, estén a cargo de las autoridades educativas.

En relación con la referencia anterior nos parece pertinente distinguir la Educación Inicial, como educación formal en lo sostenido en el art. 18 de la Ley 26206, de las propuestas educación en los primeros años, ya que son variadas las formas que adquiere las propuestas de acompañamiento, cuidado y educación que tiene como destinatarios a niños y niñas de las primeras infancias (art. 4 de la Ley 27064). En términos generales podríamos definir como modalidades de educación lo formal y lo no formal para la educación de las primeras infancias, muchas veces presentadas estas modalidades como contrarias y hasta excluyentes, pero sabemos que no es así y que la variedad de formas que esas modalidades implican plantean la necesidad de complementariedad y de un Estado que pueda regular y encuadrarlas en pos de lo que la Ley de Educación Nacional plantea como objetivos en su artículo 20. Sobre esto claramente Patricia Redondo refiere:

Un supuesto antagonismo entre madres cuidadoras versus maestras jardineras, expresa un falso dilema que refleja solo la punta del iceberg y que fortalece posiciones de carácter corporativas que opacan el verdadero problema. En definitiva, las diferencias de acceso a la educación inicial como a la calidad de las oportunidades educativas que posibilita en términos de enseñanza dan cuenta de que la fragmentación educativa también alcanza a la educación inicial (Tiramonti, 2004). Un nivel que, con frecuencia, en términos imaginarios, siempre se reconoció como una isla, como una experiencia escolar diferenciada del resto de los niveles educativos. (Redondo, 2012:13)

Sobre esta fragmentación la ciudad de Córdoba es un ejemplo claro ya que coexisten en la misma ciudad políticas públicas basadas en enfoques distintos, que pueden y deben complementarse, pero que se encuentran al día de la fecha totalmente desarticulados. Conocemos por un lado, el programa de cuidado y protección (SIC) a cargo del gobierno provincial “Salas cunas” dependiente de Ministerio de Promoción del Empleo y Economía Familiar²³. Conjuntamente se desarrolla una propuesta educativa de

²³ Ver <https://www.cba.gov.ar/salas-cuna/>

jardines maternos dependientes de una Secretaría de Educación bajo la órbita de la Municipalidad de Córdoba. Claramente Córdoba es un ejemplo del no cumplimiento de la Ley 27064 en cuanto a la regulación de parte de las autoridades educativas jurisdiccionales de todas las propuestas hacia las primeras infancias.

En este trabajo queremos profundizar la segunda realidad referida de nuestra Ciudad, la de los Jardines Maternos Municipales. Es sobre ellos que queremos continuar nuestro análisis, pero previamente avanzaremos abordando la historia de la educación para esta etapa etaria en Argentina.

Brevemente recordaremos que la educación de niño/as de las primeras infancias en nuestro país atravesó muchas etapas, no fue abarcado en el SIPCE²⁴ como parte de sus tareas específicas, pero se reconoció su existencia. Al respecto podemos resaltar

La educación inicial atravesó por una primera etapa de disputa por el reconocimiento de su carácter educativo; una segunda etapa en la que buscó ser reconocida como nivel independiente del sistema educativo argentino; y una tercera etapa, para consolidarse como unidad pedagógica capaz de garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos las niñas y los niños hasta los seis años.

Estas etapas no necesariamente se ordenan cronológicamente y su desarrollo es desigual a lo largo del territorio nacional. (Fernández Pais, 2018:263)

La educación inicial ha sido protagonista en las últimas tres décadas de luchas en pos de defender su valía y su jerarquización como etapa formativa para los más pequeño/as. A la Ley Federal de Educación (1993) se le debe la conformación de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) que concretamente significaban la construcción de contenidos disciplinarios propios para el Nivel, lo cual fue un avance que se dio paralelamente al alerta sobre la “primarización” que podía implicar del nivel²⁵. También la Ley garantizó la obligatoriedad de la sala de 5 años, lo cual era un avance que se

²⁴ La sigla SIPCE refiere al Sistema de Instrucción Público Centralizado Estatal, categoría construida por Adriana Puiggrós. Desarrolla toda la historia del Sistema Educativo Argentino en la colección Historia de la Educación en la Argentina, varios tomos, editorial Galerna.

²⁵ Sobre este debate ver Peralta Ma. Victoria en el marco del Posgrado Educación Inicial y Primera Infancia de FLACSO

acompañaba de la promesa de aperturas de más salas para garantizar esa obligatoriedad, sin embargo,

como señalaba Duprat, esta Ley venía a “fracturar” el Nivel, poniendo todas las expectativas y recursos disponibles en la sala de cinco años, al mismo tiempo que los logros obtenidos al reconocer la educación desde los 45 días se diluían por la ambigüedad del Art. 10 inc. a) en relación con el maternal. (Fernández Pais, 2018:238)

Así fue que se definió que la educación inicial la constituía el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad siendo obligatorio sólo el último año y los servicios de Jardín maternal para menores de 3 años se establecerán **en caso de ser necesario**²⁶.

Como antecedentes para referir a la Educación Inicial y su historia merece especial mención el trabajo reciente, que ya venimos citando, de Mónica Fernández Pais, “Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI” (2018), que da cuenta de manera minuciosa del proceso de construcción de la Educación Inicial en nuestro país.

La Provincia de Córdoba merece un párrafo aparte en este desarrollo del Nivel Inicial porque siempre ha tenido, por diversos motivos, un protagonismo importante en las políticas pensadas para el nivel. La reforma educativa de la década del '90 profundizó la necesidad del plantear contenidos básicos comunes para todos los jardines, allí Córdoba aparece como pionera ya que se había construido una propuesta curricular para Nivel Inicial y Primario durante la gestión de Margarita Sobrino de Soriano como Ministra de Educación a fines de la década del 80²⁷. Estos fueron utilizados como insumos para

²⁶ El destacado me pertenece

²⁷ Al igual que lo acaecido en otras jurisdicciones con destacadas capacidades técnicas, **la provincia de Córdoba experimentó en los años '80 un importante proceso de renovación curricular, particularmente desarrollado para los niveles inicial y primario**. En una provincia preocupada por la generación de ámbitos de participación en el contexto de retorno a la democracia, esta transformación liderada por la Dirección de Investigación e Innovación Educativa (DIIE) convocó a los docentes de toda la provincia, que trabajaron junto con especialistas entre 1984 y 1987. Posteriormente, luego de un período de “puesta a prueba” de los documentos preliminares en las escuelas entre 1987 y 1991, los diseños definitivos comenzaron a ser utilizados. Solicitados a principios de los '90 por el gobierno nacional para considerarlos en la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes que acompañaron a la Ley Federal, estos lineamientos curriculares tuvieron vigencia en el nivel inicial y primario de la provincia hasta el año

la construcción de los CBC. Sancionada la Ley Federal Córdoba también se destacó por la denominada “rebelión de los pintorcitos”, llamada así a la serie de movilizaciones y acciones de resistencia contra el cierre de las salas de 4 en función de que la Ley sólo garantizaba la obligatoriedad de las salas de 5 y, tal cual referimos anteriormente, la situación en cada provincia y regionalmente en el país difería mucho. Para esta Provincia implicó un retroceso ya que muchos jardines públicos contaban con salas de 4. Si bien dicho movimiento no logró frenar, aunque sí retrasar, el cierre de muchas salas, sí puede contar entre sus logros, vía judicial a través de un Recurso de Amparo ante el Poder Judicial, presentado por la UEPC²⁸,

en el que se le solicita al Estado provincial, “se abstenga de adoptar cualquier medida que conlleve la afectación del Nivel Inicial de educación como estamento diferenciado y específico dentro de la estructura del Sistema Educativo de Córdoba”, siendo dos de las testigos Hebe San Martín de Duprat y María Saleme de Bournichon, referentes fundamentales de la educación. Así logramos detener las fusiones, el cierre de más salas del Nivel, la baja de categorización de los jardines y más adelante la restitución de las direcciones de los jardines fusionados. (Bertarelli, Maiztegui, Possetto, Romero, Simari, Tutor y Vázquez en Fernández Pais, 2018: 237)

Siendo necesario continuar con la distinción de Córdoba en el contexto nacional, merece mencionarse que la Provincia de Córdoba al día de la fecha cuenta con una Ley que establece la obligatoriedad de la sala de cuatro y con su modificatoria del año 2016, Ley 10348, que modifica la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba 9870, se establece la universalización de las salas de 3 obligando al Estado Provincial²⁹ a generar salas para dar cumplimiento a la demanda posible de familias que busquen un lugar para sus hijo/as.

1998. Ver VEDELA Cecilia (2003) Proyecto Las Provincias Educativas Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. CIPPEC

²⁸ Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, gremio docente.

²⁹ La Ley indica en números concretos un plan de apertura de salas y construcción de las mismas entre 2017 y 2021.

Sin embargo, ese protagonismo que destacamos no ha logrado sostenerse en el avance de la educación para la etapa maternal dentro de la Educación Inicial. Es por eso que nos interesa especialmente sumar a las particularidades de la Educación Inicial en la Provincia la distinción de la existencia de un Sistema Educativo local en la Ciudad de Córdoba. El Municipio de la Ciudad de Córdoba cuenta con un Sistema Educativo que, en relación a lo que nos compete, cuenta con 38 Jardines Maternales que brindan educación a niños/as de 1 a 4 años³⁰ garantizando un alto porcentaje de la cobertura de la educación a la población de primeras infancias en la Ciudad de Córdoba. Una aproximación preliminar a la problemática planteadas por los datos expuestos nos llevan a afirmar que más del 15% de la oferta de bancos para el Nivel Inicial -sumadas de manera agregada las Salas 2, 3 y 4 años de Jardines Maternales y de 4 y 5 de las Escuelas- provenientes del sector público, son gestionadas y financiadas por la Municipalidad de Córdoba, institución que contribuye de manera decisiva a la materialización de los objetivos de políticas educativas para el sector previstos en la Ley 9870 de Educación Provincial³¹.

La historia que explica las inquietudes y ayuda a seguir ordenando ideas

Para dar cuenta de la particularidad del caso de la Ciudad de Córdoba que a continuación explicamos en clave histórica hemos recurrido a diversos escritos que se convierten hoy en antecedentes claros para pensar la posibilidad de un estado municipal interviniendo en educación.

³⁰ Es imperioso aclarar que la denominación de maternales no condice con las edades de los niños que concurren debido no sólo a una denominación muy anterior a lo planteado por la Ley 26206 distinguiendo jardines maternales de jardines de infantes, sino que las edades de lo/as niño/as destinatarios de la propuesta se ha ido modificando en relación a la demanda hacia las instituciones, vinculada a los debates sobre obligatoriedad y universalización que en los últimos años se han ido produciendo. Concretamente cuando la Provincia de Córdoba sancionó la Ley de Educación 9870 (año 2010) que implicaba la obligatoriedad de sala de 4 fueron los Jardines Maternales Municipales los que comenzaron a dar respuesta ya que las instituciones provinciales no estaban en condiciones de hacerlo.

³¹ Los datos están basados en lo publicado en Anuario Estadístico 2010, Relevamientos anuales 2011-2014 y carga web RA 2015 (extraídos el 22 de junio de 2015).

El trabajo principal que se ha indagado es la investigación denominada “Un análisis de política. El caso de la educación municipal en la Ciudad de Córdoba (1983-1990)”. Es una tesis de la Maestría en Administración Pública del Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública de la UNC. La misma fue realizada por Cecilia Carrizo, Jorge Halaban y Graciela Santiago en 1991 y da cuenta de las etapas de surgimiento, formulación, implementación y acción de la Política Pública creación de Escuelas Municipales en la Ciudad de Córdoba a partir de un actor político concreto, el Municipio cordobés a través de la Unión Cívica Radical, en el contexto de vuelta a la democracia en nuestro país.

Junto a este trabajo también hemos indagado en otros escritos producidos por funcionarios y equipos técnicos del Área Educativa municipal en diferentes etapas. Merecen especial mención el Diseño Curricular de los Jardines Maternales de la Ciudad de Córdoba (2007) que da cuenta en su presentación de un escrito sobre el origen de los Jardines y el proceso por el cual llegan a formar parte de la Secretaría de Educación Municipal. Otros escritos indagados son: Documento de presentación del Foro Ciudadano 30 años de Educación Municipal: consensuando las políticas educativas de largo plazo (2014), Documento técnico de trabajo Coparticipación Provincia – Municipalidad de Córdoba (2015).

Todo lo anterior nos permite resumir la particular y destacada presencia que el Municipio cordobés ha tenido en el ámbito social en general y específicamente en materia educativa. Desde 1964 la Municipalidad de Córdoba implementaba políticas especiales destinadas a la niñez. Ese año, a través de la Ordenanza N° 8444, se crea la Dirección de Asistencia Social de la Niñez, organismo dependiente de la Secretaría de Salud Pública, y comienzan a organizarse servicios que atienden los aspectos nutricionales, médicos y recreativos de los niños. Surgen así las “Guarderías Municipales”³² y la primera se crea en 1966, se la llamó Portal de Belén y estaba a cargo de asistentes sociales y maestras. Unos años después, durante la década del 70, se abre la primera guardería destinada a los hijos de los empleados municipales. Durante la misma década fueron variando las denominaciones de estas instituciones, desde Centros de Promoción Social

³² La denominación de guardería se entiende en el contexto histórico, político y cultural. Se mantendrá esa denominación de manera contextual.

a Jardines Maternales. Luego, durante la dictadura militar se denominaron Centros Infantiles y ya se contaba con ocho de ellos.

Con la llegada de la democracia se crea la Dirección de Desarrollo Humano y la misma toma a su cargo, a través del Área de Niñez, estas instituciones. En ese momento, Ramón Bautista Mestre candidato y posterior Intendente por la UCR, entendió que las posibilidades de acceder a una educación pública debían extenderse en la cobertura de la edad de los niños y comienzan a fundarse las primeras escuelas municipales en zonas donde la educación no estaba garantizada por el gobierno Provincial, justamente las zonas más alejadas y de mayor vulnerabilidad social. En la tesis referida anteriormente se aclara

cuando el Municipio toma la iniciativa de prestar servicios en ámbitos que han sido tradicionalmente ocupados por otras instancias superiores del Estado, surge la posibilidad de un conflicto de roles. Un espacio ocupado por el poder local por propia iniciativa, puede ser visto como una intromisión o competencia indeseable en áreas que estaban cubiertas por la Provincia o la Nación.

Los procesos de descentralización son, ellos mismos, una fuente de conflicto entre niveles del Estado, y su resolución marcará el contenido y la dirección de las áreas en disputa.

En el área específicamente educativa, el proceso de descentralización que tuvo lugar a fines de la década del setenta³³, no disminuyó las tensiones de la demanda sino que traspasó el problema a otra jurisdicción estatal. Los estados provinciales no estaban en condiciones de hacerse cargo del mismo. En el caso de la Provincia de Córdoba, la incorporación de estas escuelas acentuó los problemas locales (Ezpeleta 1986). (Carrizo, Halaban y Santiago, 1991:5)

La legalidad de la política se buscará en la Constitución Provincial de 1923 que faculta al Municipio en su artículo 157, inciso 7, a integrar socialmente, mediante la educación, a los sectores marginados y carenciados de la población cordobesa. Es así

³³ Refiere al traspaso de Nación a las Provincias de las Escuelas Primarias en el año 1978 durante la última Dictadura Militar

como a solo veinte días de gobierno, el 3 de enero de 1984, el Concejo Deliberante³⁴ dio sanción al proyecto de creación de Escuelas, mediante la Ordenanza 7930. El ciclo escolar de 1984 se inició entonces con 32 nuevas escuelas, de las cuales 26 contaron con edificios especialmente proyectados para esa finalidad, asistiendo a un total de 2483 niños. En menos de cien días las escuelas municipales estaban en pleno funcionamiento.

El proyecto de escuelas fue creciendo y, para 1988, cada una contaba con la totalidad de las aulas del ciclo primario y pre-escolar³⁵, con un aula de uso múltiple, con cocina, con dependencias sanitarias y administrativas y con los respectivos cercos perimetrales.

Continúan abriéndose nuevos centros y el Municipio, además de la apertura de instituciones propias, absorbe -durante la década del 90- guarderías que dependían del Consejo Provincial de Protección al Menor, e implementa, junto con el Estado Nacional el Programa Materno Infantil y Nutrición (PROMIN), creando 7 nuevos centros.

En el año 2001 se sanciona la Ordenanza 10324 que contempla a los Jardines Maternales Municipales (JMM) y lentamente comienza un proceso que producirá una bisagra, cuando se produzca la transferencia en el año 2004 (Decreto N° 3207) de los JMM desde la Secretaría de Promoción Social a la Secretaría de Educación y Cultura. Esa bisagra permitirá vincular las Escuelas Municipales con los JMM en un sistema único que aún transita los desafíos de una articulación entre matrices que convivían en la práctica diaria de las instituciones. Estas las denominaremos, sólo por un fin analítico, matriz asistencial comunitaria y matriz educativa, destacando que no son excluyentes, sino que por el contrario se complementan en una labor de trabajo con los niños y niñas basado en lo que hoy las leyes reconocen: niños y niñas como sujetos de derechos.

La Ciudad de Córdoba cuenta hoy con un Sistema Educativo Municipal³⁶ conformado por 75 instituciones educativas, 38 Jardines Maternales (1 a 4 años) y 37 Escuelas con sus propias salas de nivel inicial (4 y 5 años), que brindan educación a niños de 1 a 12 años, atendiendo una población total de más de 16.000 niños y niñas de

³⁴ A modo aclaratorio aportamos algunos datos que ilustran y ayudan a comprender la “veloz” ejecución de la política: la UCR ganó las elecciones para Intendente con el 62% lo que permitió una conformación del cuerpo legislativo de la ciudad con amplia mayoría del bloque radical.

³⁵ Denominación también entendida en el contexto de la década del 80.

³⁶ Datos extraídos de informe estadístico Sistema Educativo Municipal, Secretaría de Educación, Municipalidad Ciudad de Córdoba, 2019.

nuestra ciudad y en donde trabajan más de 1.500 personas entre docentes, auxiliares y profesionales de diversas áreas, pedagogas, trabajadoras sociales, psicólogas, psicopedagogas, etc., construyendo día a día una cobertura integral para garantizar el protagonismo infantil y los derechos de los niños y niñas.

Asimismo, reforzando su compromiso con la educación la Municipalidad amplió el alcance y cobertura del Sistema Educativo Municipal (SEM), ya no tan solo para abarcar a sus niños y niñas, sino también ofreciendo a la comunidad una propuesta educativa orientada a la alfabetización, finalización de los estudios primarios y formación para el trabajo de jóvenes y adultos permitiendo así el cumplimiento de metas postergadas³⁷.

Para ir finalizando resulta importante destacar dos características más del SEM. Una que el ingreso docente³⁸ al Sistema Educativo Municipal se realiza desde hace más de 15 años a través de concursos públicos y abiertos de antecedentes y oposición. La otra refiere a la formación docente justamente. La capacitación de los docentes en ejercicio dentro del SEM es garantizada por el Municipio cordobés a través de equipos técnicos y docentes dedicados a construir y desarrollar diversas propuestas por lo que el principio de Formación docente continua y situada prescripto por la Ley se garantiza en este sistema con recursos humanos y materiales propios³⁹.

Claramente esta descripción permite ver un Municipio con una apuesta clara a la educación teniendo injerencia en un campo donde las características federales de nuestro sistema político no indica competencia municipal. La educación de encuentra bajo la órbita de los gobiernos provinciales y el origen de este Sistema se entiende en la necesidad de garantizar el derecho a la educación donde no se cumplía. Pero además hay un proceso que da cuenta de la apuesta por el Sistema y se jerarquiza el mismo dando a los Jardines Municipales a principios del nuevo siglo el marco legal que los encuadra en la dependencia de Educación, dejando de depender de la Dirección de Desarrollo Humano de la Secretaría de Participación Vecinal y Desarrollo Humano,

³⁷ El Municipio cuenta al año 2019 con 31 Centros Educativos que llevan adelante propuestas tendientes a consolidar los aprendizajes básicos que los jóvenes y adultos necesitan para la plena participación social.

³⁸ Referimos a docentes de salas, de grado y de las denominadas disciplinas de ramas especiales, tanto para escuelas, para jardines y para los Centros de Jóvenes y Adultos.

³⁹ Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional el municipio cordobés no recibió hasta el año 2020 los recursos necesarios para que los integrantes del SEM formaran parte del Programa Nacional de Formación que se concreta a través de los ministerios provinciales.

creándose la Subdirección de Nivel Inicial dentro de la Secretaría de Educación⁴⁰. De esta manera se fortalece la tarea que los JMM venían desarrollando desde hacía más de 3 décadas; y también se cumplimenta con la Ley de Educación Nacional en lo referido a la Formación Docente como derecho.

Ya historizado el origen de los Jardines Maternales Municipales proponemos continuar delimitando el análisis a nuestros objetivos y centrarnos en formación docente para profesoras de educación inicial que trabajan en dichas instituciones. Para ello realizamos entrevistas a docentes que trabajan/ron en los mismos y de ello nos ocuparemos en el próximo capítulo.

⁴⁰ En el momento del traspaso, año 2004, Secretaría de Educación y Cultura.

Capítulo 4: Palabras cargadas de saberes en las voces docentes de los Jardines Maternales Municipales.

La intención de los próximos dos capítulos es dar voz a quienes conocen las instituciones de educación inicial municipal para caracterizar la formación docente que protagonizaron y protagonizan, y también dar cuenta de que en esos relatos aparecen saberes específicos, saberes docentes que están cargados de experiencias pedagógicas, conocimientos, secretos y misterios, en definitiva, saberes de oficio. Además, podremos analizar esas voces a la luz de todo lo ya presentado contando con un plus de otra voz, ya leída en este trabajo, pero ahora entrevistada, una especialista del campo académico sobre educación inicial, la Dra. Mónica Fernández País. Para el análisis se han seleccionados dos ideas ejes construidas al momento de pensar los objetivos de la presente indagación. Los objetivos, que ya fueron referidos en la introducción, funcionan como un marco ordenador de lo que queremos decir, y en este caso, de lo que queremos escuchar, leer, a partir de las voces elegidas. Esas ideas ejes construidas, formación docente inicial y continua en términos generales y formación docente continua para docentes que trabajan específicamente en jardines maternales municipales, serán ejes analíticos para abordar el contenido de las entrevistas tal cual lo planteado en la introducción, especialmente en relación a los objetivos. Recordamos aquí dos de ellos que funcionan como marco ordenador del análisis:

Describir la formación docente inicial e indagar la formación docente continua “disponible” para docentes de nivel Inicial.

Identificar lineamientos y problemáticas que aparecen, a través de la indagación realizada, en la formación docente que reciben y está disponible para docentes que trabajan en los jardines maternales municipales de la Ciudad de Córdoba.

Los mismos delimitan el análisis de las entrevistas porque permiten armar el mapa del trabajo actual de una política pública netamente educativa para salas de 1 y 2 que se desarrolla en la ciudad de Córdoba, que es la de los Jardines Maternales Municipales. Ese mapa que referimos se configura en el siguiente recorrido: formación inicial, docentes de educación inicial, formación continua e inserción laboral que deriva en un trabajo

pedagógico diario con las edades más tempranas. A partir de esa dirección las preguntas que surgen son: ¿con qué formación llegan, o llegaron a trabajar en salas de inicial? ¿Y cómo desarrollaron su formación continua una vez ya incorporadas al mercado laboral? Es necesario recalcar que las entrevistas fueron realizadas a docentes con el denominador común de que se formaron con los planes anteriores al INFoD⁴¹ y que trabajan o han trabajado en el Sistema Educativo Municipal, salvo la de la especialista ya referida. Hoy, debido a roles diversos que desarrollan dentro o fuera del mismo, constituyen una variedad de miradas que nos permiten nutrir el análisis sobre las vacancias en formación docente y por dónde pensar lo propositivo.

En este capítulo analizaremos en función de la primera idea eje vinculada al primer objetivo específico referido más arriba dejando la segunda idea, la formación docente continua específica para maternal, para un capítulo posterior. Entonces, nos interesa indagar en las entrevistas realizadas aquellas constantes que permiten caracterizar la formación docente inicial y continua de quienes trabajan en los Jardines Maternales Municipales. Nos encontramos con una referencia clara y persistente a que no recibieron en su formación de base, aquellas egresadas de los planes anteriores al actual que jerarquizó la formación docente y definió una trayecto de 4 años según los lineamientos del INFoD⁴², ningún desarrollo vinculado al trabajo con las edades más tempranas salvo algún contenido de psicología evolutiva. Además, encontrar la falta de esa formación tampoco fue impactante al principio porque las primeras experiencias laborales siempre fueron en salas de 4 y 5 aunque resulta interesante las sensaciones que se generaban en aquellas que excepcionalmente comenzaron trabajando en salas de 1 a 3 años:

De lo que yo recuerdo del profesorado sólo trabajamos, con profundidad las etapas evolutivas, cómo es el desarrollo del niño desde que nacía, pero didácticamente no teníamos ninguna herramienta para cómo trabajar con ese bebe en el supuesto caso que tuviéramos que hacernos cargo. Toda la práctica, toda la didáctica, todo el material que se presentaba era para salas de 4 y 5, ni siquiera pensar algunas cuestiones para salas de 3, específicas. (Docente A, 03/01/20)

⁴¹ Es importante desatacar que este denominador común no fue requisito para la selección de la muestra, sino que fue un hallazgo al momento del análisis de las voces docentes.

⁴² Ya referido en capítulos anteriores.

Cuando me recibí empecé a trabajar ad honorem en el Cotolengo Don Orión en sala de 5 y paralelamente comencé en jardines maternales privados en salas de lactantes a la mañana y en sala de 3 a la tarde. Fue un desafío, yo intentaba forzar la adaptación curricular de 5, porque ni siquiera había de 3, y adaptarla a bebés, niños pequeños. Desafío muchas veces frustrante porque las expectativas que tenía no podía concretarlas, no tenía herramientas, había estudiado algo que no me servía porque a los jardines que había podido acceder eran jardines básicamente asistenciales. (Docente D, 18/05/20)

En la formación de base tiene que haber algo mucho más fuerte que una materia, yo recuerdo en el profesorado cuando vimos Piaget en el profesorado si vimos muy por arriba todos los estadios de bebe, pero muy por arriba, no sé cómo lo verán hoy en el profesorado, yo te estoy diciendo cosas así sueltas que me vienen a la cabeza, pero me parece que falta una formación fuerte en lo que es desde bebe, de bebe a 5 años, sería un cambio en el profesorado, no puede ser una materia. Para la formación de maternal, falta. (Docente E, 24/06/20)

A esas vivencias resulta interesante sumar las de quienes hace más de 30 años trabajan vinculadas a la educación inicial. Como ya referimos anteriormente, vivenciamos hoy el avance de las reformas últimas que ha permitido, enmarcado en los lineamientos del INFoD, la incorporación de cátedras y más horas dentro del plan de la Provincia de Córdoba a la formación específica para maternales⁴³, sin embargo dichos avances aún no logran consolidar una política pública definida de formación docente para trabajar con niños y niñas de las edades más tempranas, podemos definir entonces la existencia de una vacancia referida por las especialistas en educación inicial tal cual surgió en las entrevistas:

Yo creo que no lo reciben, la experiencia me dice que, las mismas docentes me lo dicen, que no reciben esa formación para el maternal, aunque ahora tienen algunos espacios con herramientas de la didáctica del maternal, ellos mismos te dicen, no reciben y no han podido construirla. ¿Por qué pasa? porque la didáctica

⁴³ Ver Diseño Curricular Provincial vigente en http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf

del maternal hoy ya tiene 2 o 3 décadas de construcción, antes decíamos que no había, pero hoy ya tenemos autores que hace por lo menos 20 años que trabajan una didáctica del maternal pero siempre ha estado en las orillas, en el margen del nivel, aún los especialistas en eso recién ahora pueden tener un “renombre” similar al que tienen otros especialistas que han trabajado las didácticas de las salas más altas. Yo creo que esto tiene que ver que, aunque haya pasado mucho tiempo y en el discurso digamos otra cosa, se sigue considerando que en las edades más temprana la educación no es posible, aunque digamos que sí es posible seguimos actuando como si no lo fuera. Por eso hay poca gente dedicada a esto. (Docente C, 28/02/20)

No es que no hay nada, sino que es insuficiente, que tiene vacancia, que no plantea un estudio de la complejidad de la atención a las primeras secciones de la educación inicial, que no está siendo considerada desde el área de educación, sino que está yendo por otro lado lo de las salas cuna porque si vos miras la educación desde los trabajadores te encontrás con algo muy débil. (Mónica Fernández Pais, entrevista 11/02/20)

Resulta prometedor, en un panorama un tanto sombrío, recuperar también las fortalezas valoradas del plan actual de formación inicial de 4 años que, aunque no resulta suficiente lo específico del maternal incorporado, hay potencialidades valoradas y fue mencionado en las entrevistas:

Sí noto la diferencia con el plan de formación que yo cursé. Este año tuvimos las practicantes y ellas tienen práctica desde 1er año y ya con observaciones ellas pueden valorar si eso es lo de ellas. Se vinculan con el docente formador, pero también con las salas y las instituciones. Las hacemos participar de las jornadas de reflexión, en las reuniones de personal porque es realmente dónde se piensa, se planifica, dónde ellas pueden ver los “cómo”. Ellas mismas te lo dicen cómo valoran esas instancias. Y en comenzar las prácticas antes también hace la diferencia. (Docente B, 29/01/20)

Avanzando en relación con la formación continua nos encontramos con la necesidad de distinguir la formación continua en las etapas previas a la Ley de Educación Nacional donde los procesos de formación quedaban exclusivamente sujetos al desarrollo profesional de cada docente, en su individualidad, interés y búsqueda. Y posteriormente, después del 2006, la formación continua establecida como derecho por esta Ley y que el estado debe garantizar. No lo referimos como dos procesos de formación continua distintos, sino que queremos recordar que la garantía del Estado al brindar esa formación no implica necesariamente un proceso formativo fructífero en el sujeto docente. Y esto, recordemos, ya fue planteado por Ferry y Souto, lo cual recuperamos en el inicio del capítulo 2. Entonces, sumemos a esto la dificultad que implica la especificidad de un área de trabajo, jardines maternos dentro de la educación inicial, que no se encuentra, dentro de la Provincia de Córdoba, contemplada como política educativa, claramente es una dificultad mayor el acceso a formación continua específica para docentes que trabajan en educación inicial para etapa maternal. A partir de ello nos preguntamos qué pasa con los Jardines Maternales Municipales, elegidos para el análisis por protagonizar una política pública educativa concreta hacia esas edades en la Ciudad de Córdoba. ¿Cómo se desarrolla el proceso formativo continuo de docentes de inicial que trabajan en salas maternas? ¿Qué características pudimos encontrar en esos relatos?

Lo primero que surge de la indagación es que la formación de cada docente ha sido por interés personal, no ha seguido una propuesta sistematizada y hasta en algún punto podría calificarse como una capacitación casual, no porque no fuera buscada sino porque el interés por algo específico vinculado a educación inicial para maternas obligaba a tomar lo poco que aparecía como oportunidades que se indagaban para rescatar lo que pudiera fortalecer prácticas para el trabajo con niño/as en salas de uno y dos.

Yo necesitaba, me gustaba mucho encontrar, estaban los cursos de estimulación temprana que tomaban algunos aspectos del desarrollo de los niños, no desarrollo integral. Tomaban el lenguaje, por un lado, lo psicomotor por otro y todo relacionada con propuestas pedagógicas básicas, de los paradigmas viejos

de educación. No encontraba una propuesta que pudiera adaptar a mi cotidianeidad en el jardín. (Docente D, 18/05/20)

No para nada, cuando se habla de lo preescolar se refiere a salas de 4 y 5. Es difícil. En la CABA en su diseño curricular es a dónde uno se dirigía para aprender un poco más. Ellos son pioneros, pero en general no. En esto uno con la misma práctica, investigando, con el mismo grupo de trabajo. Yo tuve la suerte de trabajar con A.V. y R. S.⁴⁴ y hacíamos investigación-acción. En los encuentros que teníamos íbamos viendo. Siempre recuerdo cuando A. V. me fue a observar y yo estaba en sala de 4, primera parte del año, pero tenía formación para salas de 5. Por supuesto después lo hablamos, yo misma me di cuenta cuando di la actividad que no iba, pudimos retomarlo y vimos cómo podría haber sido para adecuarlo. (Docente B, 29/01/20)

(...)teníamos acceso en la Facultad de psicología, en el Carbó, eran muchas específicas de inicial pero se tocaba un tema, por ejemplo recuerdo a Fabricio Origlio que presentó itinerarios, y entonces se abrió una puertita de que uno empezaba la búsqueda de cómo se planifica en sala de uno, en sala de dos, él tenía mucho escrito para empezar a formarse uno pero no era algo específico, era dentro de un Congreso, en un espacio taller, y buscar herramientas, comprar libros, leer, estudiar, aprender, como lo primero que empecé a ver cómo planificar para salas de 1 y 2 años. Debe haber sido 2004 y 2005. (Docente A, 03/01/20)

Bien lo que me habilitó fue que, en el 2018, rendí un post título en especialización de educación maternal que lo dictaba nación. Ese post título fue el que me ayudó muchísimo para desarrollar mi actividad en la sala de dos sino no hubiera podido, hubiera tenido que aprender con los niños, me ayudó muchísimo ese post título, porque mi formación maternal fue muy acotada en mi profesorado. (Docente E, 24/06/20)

Complementando esto surge en los relatos un proceso de formación continua pensado de manera institucional desde la Subdirección de Nivel Inicial de la Secretaría

⁴⁴ Refiere a Supervisora del Equipo de Asesoramiento Pedagógico y a una Supervisora Institucional, del área Noroeste de la Ciudad, de los Jardines Maternales Municipales.

de Educación de la Municipalidad de Córdoba, una vez incorporados los Jardines a la Secretaría de Educación, incorporados en términos normativos de la orgánica municipal, porque tal cual desarrollamos en el capítulo 3 estas instituciones trabajaron con docentes desde sus inicios combinando las matrices asistenciales y pedagógicas en sus prácticas diarias. Es así que a la búsqueda de formación relacionada al trabajo en salas de uno, dos y tres⁴⁵, vinculada a los procesos particulares de cada docente, se suma que el trabajar en el Sistema Educativo Municipal permite recibir también formación específica, siendo esta propuesta parte de la política pública concreta hacia las primeras infancias de la ciudad de Córdoba, partiendo de comprender que las docentes que ingresan a trabajar en las instituciones no cuentan con formación específica, salvo la recibida en su carrera de base. Ese proceso institucional, desde la Subdirección de Nivel Inicial de la cual dependen los JMM, de comenzar a pensar en la necesidad de especificar la formación docente para el trabajo en maternales, se inicia construyendo, interviniendo, dando respuestas a partir de la demanda de orientaciones curriculares que se generó por una primera gran vacancia: la inexistencia a principios del siglo XX de un Diseño Curricular para Inicial en la Provincia de Córdoba. Así que el primer gran proyecto de formación fue la construcción por parte de los equipos de educación de la Municipalidad de Córdoba de un Diseño para Nivel Inicial propio⁴⁶. A partir de allí se desarrolla un proceso continuo y de profundización de propuestas específicas, pensadas para los equipos, directivos, docentes y auxiliares, que trabajan en los jardines maternales en general y, especialmente, en salas de uno y dos.

(...) lo que se ha brindado sobre salas de uno, dos y bebés. Lo que hemos recibido lo ha brindado la propia Subdirección de Nivel Inicial. Lo que ha desarrollado el Equipo Pedagógico es central porque no se encuentra disponible en Provincia. (Docente B, 29/01/20)

En 2006 fue el diseño del curriculum, fue el primero en el país que incluyera maternales después de la CABA. Fue la Muni la que lo piensa antes que la provincia, e inclusive pensando contenidos para salas de uno y dos. Hay muy poca oferta de formación para lo maternal. Nosotras desde el equipo en la muni, desde

⁴⁵ El trabajo con salas de 3 reviste características más similares al trabajo con las edades de uno y dos que con las de 4 y 5.

⁴⁶ Ver <https://educacion.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/sites/28/2017/10/disenio-curricular-byn.pdf>

el 2010 cuando pusimos el ojo en esas salas, especialmente para salas de uno y dos, y notamos la vacancia, hay poca oferta formal creo que es porque hay poca demanda de parte del mismo docente de inicial que se recibe con el sueño y la idea y pensando en trabajar en salas de 4 y 5. Ahí hay una cosa en el ejercicio del rol en que el mismo docente tiene devaluado el trabajo con estas salas. (Docente C, 28/02/20)

En los últimos años y a partir de la nueva currícula y al haber contenidos para las salas de los más pequeños entonces se comenzaron a brindar desde la muni propuestas de capacitación para el trabajo con estas edades. (Docente D, 18/05/20)

En relación con esa formación continua ofrecida desde el estado municipal, y vinculado al segundo objetivo que referimos en el inicio de este capítulo, es que podemos referir que una de las características que surgen en los relatos vinculada a la formación que se recibe del Equipo de Asesoramiento Pedagógico, que se rescata y destaca, es la necesidad de extender la misma en su alcance, especialmente a partir del crecimiento en cantidad de salas de los jardines maternales y por ende del ingreso todos los años de nuevas docentes. Este equipo, siendo el más nuevo en constitución, no ha crecido en recursos humanos de manera paralela al crecimiento de salas por lo que su capacidad encuentra un límite en la cantidad de docentes que abarca la formación, siendo los últimos años el criterio para definir esa limitación el trabajar con las docentes que efectivamente esos años tienen a cargo salas de 1 y 2.

Yo creo que el equipo ha pensado una propuesta para el trabajo con los más pequeños sí, pero se quedan en las últimas propuestas con las que están trabajando con esas salas, entonces la capacitación no llega a todos sino dónde en ese año hay salas de uno y de dos, entonces mi equipo no recibe las capacitaciones para salas de dos, no se ha formado en trabajo con salas de dos. (Docente A, 03/01/20)

Pero no todos tienen esa posibilidad, en la actualidad misma teniendo todo el equipo de asesoramiento creo que no llega a todos. Este año estoy con sala de dos como directivo y también como docente porque me quedo a cargo de la sala,

no me había tocado sala de dos antes en otra institución. En la práctica misma hay que acompañar mucho a los docentes porque no tienen formación. (Docente B, 29/01/20)

Estas características destacadas por las entrevistadas pensando en lo que falta, en la posibilidad de fortalecer, abre una ventana para repensar el criterio que define el “quiénes” reciben esa formación específica dentro de los JMM. Hoy ese criterio está determinado, en función de los recursos humanos con que se cuenta, para llegar a docentes que, en el año en curso, por ejemplo 2019, van a trabajar en salas de uno y dos. Para avanzar en este análisis en términos propositivos es que desarrollamos el siguiente capítulo.

Capítulo 5: Algunos lineamientos pensando fortalecer la propuesta de formación docente para los Jardines Maternales Municipales.

Para finalizar el análisis iniciado en el capítulo anterior, y convencidos de que el objetivo final del trabajo presente no se reduce a una descripción analítica de la situación de la formación docente para profesoras de educación inicial que trabajan en los Jardines Maternales Municipales es que definimos dar un paso más. Pensamos en la posibilidad de orientaciones para el desarrollo de nuevas Políticas Públicas entendiendo a las mismas como

las líneas de acción y de información adoptadas democráticamente, impulsadas desde el sector público, con distintos grados de participación de diversos sectores sociales, y que buscan solucionar problemas o satisfacer necesidades en la sociedad, o reconocer una situación social como deseable y, en consecuencia, sostenerla. (Comba, 2006:16)

La práctica diaria de trabajo en gestión pública en los últimos años⁴⁷ permitió comprender la complejidad cotidiana de las relaciones entre algunos conceptos abordados en esta maestría: Políticas Públicas, Agenda de Gobierno, Agenda Pública y Agenda de Medios. Permite enfrentarnos diariamente al escaso valor, por ejemplo, que la educación tiene en una agenda de medios, pero también permite descubrir las posibilidades de un trabajo sostenido y dedicado para introducir lentamente, en la agenda de gobierno, temáticas educativas. Entonces, ¿es posible intervenir? ¿Desde dónde y por qué hacerlo? La respuesta inmediata que surge es Sí es posible y se debe intervenir, siempre se debe intervenir. Quienes hemos elegido la educación como el camino y la meta en nuestros recorridos sabemos que hay una convicción vinculada a la idea de cambio, potencia y posibilidad alrededor y dentro de las escuelas. Es posible hacerlo porque debemos partir, siguiendo a Graciela Frigerio, “de la educación como promesa, responsabilidad y trabajo político que requiere trámite institucional y trabajo pedagógico”

⁴⁷ Como ya se mencionó, entre los años 2014 y 2019 me desempeñé como Subdirectora de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

(2007:324). Es posible hacerlo porque hay una utopía de por medio cuando referimos a la educación, y especialmente cuando trabajamos desde y para la escuela. Señala Elena Achilli cuando refiere a utopías escolares a aquellas “construcciones, creaciones, opciones que los sujetos desarrollan como posibilidad de apertura a nuevos horizontes en el campo de las prácticas y relaciones educativas” (2008:29/30) Entonces cuando se referencia a lo nuevo nos permite pensar que podemos crear aquello que optimice, que potencie, lo que la Ley hoy establece porque la investigación vinculada a formación docente posibilita, siguiendo a la misma autora, lo que ella denomina *estudio*, como aquellas “investigaciones para” concretar alguna “acción práctica”, “estudios” orientados “para” concretar acciones tendientes a re-pensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar y, para nuestro caso, de la “práctica” o la “formación docente” (Achilli, E, 2008:21)

Así es que, convencidos de la utopía como guía para intervenir y de la posibilidad de acciones que inviten a pensar la formación docente, el presente capítulo delinearé algunas ideas partiendo de las prácticas que allí acontecen, retomando las entrevistas realizadas, y la información recabada en el ejercicio del cargo de Subdirectora de Nivel Inicial durante 6 años (2014-2019), dependiendo de la misma 38 jardines maternas que nucleaban salas y edades según la siguiente descripción:

Tabla 1⁴⁸

Cantidad total de salas, y por edades, en los 38 JMM para el año 2019

AÑO 2019	LACTANTES ⁴⁹	SALAS DE 1 ⁵⁰	SALAS DE 2	SALAS DE 3	SALAS DE 4	TOTAL
Salas	3	7	33	104	93	240
Niños/as	14	60	426	1815	1821	4136

⁴⁸ Tabla de elaboración personal basado en datos Informe Estadística Jardines Maternas 2019.

⁴⁹ Dos de estas salas se encuentran en un jardín, Deodoro, en convenio con la UNC, que recibe lactantes desde los 6 meses de edad, y otra sala, anexa a otra institución municipal, que recibe lactantes desde los 3 meses.

⁵⁰ Deambuladores

El trabajo con los lactantes y deambuladores se ha retomado y/o reforzado en los últimos años ya que, en el paso de los Jardines desde las dependencias de Desarrollo Humano a Educación, fueron mutando las edades de los destinatario/as de la propuesta. Varios motivos explican ese cambio, pero el principal refiere a una jerarquización de la propuesta educativa de los Jardines Maternales que, en los últimos 15 años, pasando a depender de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba, han realizado medidas concretas para fortalecer el trabajo pedagógico con las Primeras Infancias de la Ciudad. Una de las primeras medidas, ya mencionadas, es la elaboración de un Diseño Curricular propio para Nivel inicial con lineamientos y propuestas para salas desde 1 año a 4 en el año 2007. Es menester enfatizar que dicho Diseño es el primero en la Provincia de Córdoba, anterior al Diseño Provincial para Educación Inicial. Esta elaboración buscaba no sólo construir las orientaciones que se necesitaban para un trabajo profundo y responsables en la Educación Inicial en la Provincia de Córdoba⁵¹, sino también otorgar respuestas a las discusiones legislativas que, post Ley Federal de Educación, volvían a permitir pensar en la obligatoriedad de las salas de 4⁵². A esa obligatoriedad la respuesta prontamente la dieron los Jardines Municipales abriendo salas de 4 en detrimento de salas de deambuladores, por ejemplo.

Finalmente, y necesario para poder pasar a delinear algunas ideas que puedan potenciar la formación de las docentes que trabajan con lo/as más pequeño/as en los jardines municipales, referiremos a algunas características importantes vinculadas al ingreso, el trabajo y la formación de quienes trabajan en dichas instituciones. Como también indicamos anteriormente, el ingreso a los Jardines se realiza por concurso abierto de antecedentes y oposición que da origen a listados de orden de mérito para cubrir suplencias y titularidades. Dos aclaraciones sobre el ingreso, normado por la Ordenanza Municipal 10324 (2000) y su Decreto reglamentario 1533 (2002), en relación a los antecedentes y oposición. Al valorarse los antecedentes cobran importancia todos los cursos que las aspirantes realizan lo que promueve, de alguna manera, la hipertrofia

⁵¹ Siendo en ese momento el único diseño referente a nivel nacional el de la Ciudad de Buenos Aires.

⁵² Sobre las particularidades de Córdoba, Provincia y Ciudad, ver capítulo 3, dónde referimos a la amplia cobertura en salas de 4 que ya se tenía en la década del 90. La Provincia establece la obligatoriedad de la sala de 4 desde el año 2010 cuando sanciona la Ley Provincial de Educación 9870, previo a la modificatoria de la Ley de Educación Nacional, Ley 27045/14.

de la formación que Flavia Terigi refiere cuando explica el crecimiento y la desmesura por la que atraviesa la formación docente continua que ha quedado sujeta a políticas educativas, pero también a las iniciativas personales de las mismas docentes que se encuentran fuertemente influenciadas por decisiones de mercado que alientan la búsqueda de certificados de forma, generalmente, poco beneficiosa para las mismas en términos de una formación de calidad o, al menos, en términos de especificidad. Con hipertrofia de la formación Terigi (2013) refiere a la búsqueda por sí de certificación que en muchos casos alimenta un mercado importante alrededor de eso y no garantiza necesariamente un mejor desempeño del rol docente y por ende una mejora en el sistema educativo⁵³.

La segunda aclaración está vinculada a la oposición que en este caso refiere a un examen escrito que las aspirantes deben realizar, el cual justamente está pensado para otorgarle a la selección de quienes ingresan más especificidad vinculada al trabajo con lo/as más pequeño/as. Sería un primer paso, en un camino de especificidad que se piensa deberían tener profesoras de educación inicial que, ingresando al sistema educativo municipal, desempeñaran su rol docente en un porcentaje alto de probabilidad trabajando en salas maternas. Esta característica nos habilita profundizar brevemente sobre quiénes construyen ese dispositivo de evaluación. Dicha evaluación es diseñada por el Equipo Profesional de Asesoramiento Pedagógico. Este equipo deriva de otro, Equipo Profesional Interdisciplinario⁵⁴, ya que justamente a finales del siglo pasado éste último había comenzado a incorporar profesionales de las Ciencias de la Educación en pos de fortalecer la tarea pedagógica en estas instituciones que fusionan, dado sus orígenes, matrices que hoy resultan complementarias: la asistencial y la educativa. Una característica que me interesa destacar de la labor de estos equipos, ambos, es la ruptura

⁵³ Una posibilidad en relación a potenciar la formación específica para quienes aspiren ingresar a los JMM es repensar los criterios de valoración expuestos en el Decreto 1533/02 y sus modificaciones, especialmente la del año 2013. Claramente es sólo una sugerencia que excede los objetivos del presente trabajo

⁵⁴ El mismo se encuentra conformado por trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, maestros de educación especial y comunicadores sociales, los cuales desarrollan tareas de acompañamiento, asesoramiento y formación conjuntamente con tratamientos de carácter más clínico (Caracterización a diciembre de 2019).

con la sectorialidad del conocimiento profesional⁵⁵ ya que la labor en los jardines se basa en un trabajo conjunto institución-otras instituciones que permite traspasar los límites del jardín propiamente dicho generando acciones educativas fuera del mismo. Este rasgo es central y por eso atraviesa el trabajo de formación que piensan los equipos compartiendo la idea de que el jardín no educa sólo y por eso la labor comunitaria del mismo, en algunos muy visible a través de los trabajos en redes, da cuenta de una matriz asistencial comunitaria que se sostiene y se retroalimenta con la matriz que denominamos pedagógica educativa.

El Equipo de Asesoramiento Pedagógico, compuesto por profesionales que surgieron del mismo cuerpo docente de los jardines donde muchas maestras ya estaban convencidas de la necesidad de jerarquizar su tarea a través del estudio y la capacitación⁵⁶, además de asesorar pedagógicamente a los jardines maternos (supervisoras, directoras, docentes y auxiliares), realizan un conjunto de acciones vinculadas al acompañamiento pedagógico, el diseño de material y recursos didácticos, la capacitación continua, y entre ellas, la elección del material bibliográfico y el diseño del dispositivo para evaluar el ingreso en el concurso docente.

Saberes en las voces docentes

En relación con los saberes propios de las docentes de educación inicial que trabajan en los jardines maternos es que consideramos que los mismos no son suficientemente recuperados, y aprovechados de manera potente. De nuestras escuchas/lecturas⁵⁷ hemos podido percibir que existen variedad de saberes docentes. Algunos de ellos podríamos calificarlos como aquellos saberes que José Contreras

⁵⁵ Esta característica junto con la de la perspectiva monocrónica del aprendizaje son mencionadas por Flavia Terigi como los dos rasgos de mayor relevancia al pensar los contenidos de los programas de capacitación docente. Ver Terigi, Flavia (2012) "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional" en Birgin Alejandra (comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós, Bs As.

⁵⁶ La posibilidad de ingresar al equipo está determinada por la exigencia de un título habilitante de 5 años o más, sumado a la incumbencia del mismo. También deben participar de una selección interna que implica entrevista y propuesta de trabajo.

⁵⁷ Refiriendo a escuchar las entrevistas y leerlas ya desgravadas

Domingo denomina “de la experiencia”, acordando con el especialista que la sola incorporación declarativa de estos saberes en las propuestas de formación no garantiza su desarrollo en los sujetos, “puesto que es un saber, un modo de saber y una relación con el saber que se cultiva, por lo tanto, pierde su sentido genuino si sólo se trasmite o se comunica” (Gabbarini, P, 2018). Los saberes de la experiencia son saberes que se cultivan e involucran toda la implicación subjetiva de la/os estudiantes y de las docentes en su formación inicial y continua⁵⁸.

Sin embargo, también existen una infinidad de saberes de transmisión vinculados al día a día en las salas maternas de los Jardines, al trabajo de construcción y transmisión en esas instituciones que se destacan por una propuesta pedagógica para las primeras infancias, y por el trabajo cotidiano en contextos fuertemente desfavorecidos. Estos últimos son posibles recuperarlos desde la categoría saberes de oficio, saberes que conjugan conocimientos y “saberhacer” (Alliaud 2013:91), gestando saberes de oficio innumerables, ricos, potentes, centrados justamente en aquello que los determina como tal, lo propio, lo específico, el secreto o la “dimensión oculta” en palabras de Merieu (Alliaud 2013: 89).

Estos saberes son tantos y a la vez se encuentran tan naturalizados que no son muchas veces percibidos, pero están, mayoritariamente in-formulados. Unas pocas entrevistas permitieron sacar a la luz algunos que nos permiten ilustrar lo que planteamos. Elegidos de forma aleatoria aquí presentamos algunos:

En mi experiencia personal de 14 años como docente el año más difícil fue el de estar en sala de dos con 17 niños y dónde las propuestas duraban 5 minutos. Lo que me di cuenta después del período de inicio era que yo tenía que tener todos los días planificadas 5 actividades didácticas totalmente diferentes, que sea la pelota, el aro, un rato con muñequitos y los jueguitos, otra expresiva, si yo entraba con 5 cosas pensadas y organizadas ese día laboraba re bien. Si no lo había podido organizar al material o no había podido planificar era un caos la sala. No se puede trabajar con 17 niños de dos años si no era así. (Docente A, 03/01/20)

⁵⁸ Nos desafia a pensar cómo incorporarlos en términos no declarativos, tal cual refiere la cita de José Domingo Contreras que realizamos en de las páginas 28 y 29.

Sólo en una institución privada, en sala de 3 tuve mucha libertad para trabajar con los niños, probar, desde la expresión corporal, por ejemplo. El descubrimiento fue pasito a paso de lo que se podía trabajar con ellos, pude ver cuáles eran los intereses de los niños, cómo pensaban, cómo se relacionaban entre sí, observar. Me permitió crecer mucho ese jardín maternal a la tarde. (Docente D, 18/05/20)

Sobre primera infancia no hay mucho. Qué hacemos en el jardín con la sala de 2 con una docente que no tenía experiencia con sala de dos. Primero vimos que materiales teníamos con A. a partir de lo que había coordinado el equipo este último tiempo. Después con M. que integra el equipo pedagógico, la docente y yo planificábamos juntas. Tengo registros de observaciones, allí hay un insumo potable. Trabajamos mucho con las familias. (Docente B, 29/01/20)

Si pretende que la salas de dos se parezca a la de 5 va a estar haciendo mal su trabajo y se va a frustrar porque los chicos de 2 no pueden hacer esas cosas, no pueden evolutivamente, entonces si la maestra pretende encasillar sus práctica en ese formato se va a sentir muy frustrada (...) las intervenciones docentes son en un formato uno a uno, que se ingresa y sale en momentos distintos, que se trabaja con los chicos disponibles, que no terminan todos juntos, que se trabaja con los que no duermen y que eso no significa ser menos maestra o que los niños no aprenden. Hay que deconstruir el formato clase. Para mí demanda un docente muchos más atento, más formado. Debes tener muy clara su intencionalidad para ese día, esa semana, para que, aunque parezca que no ocurre nada, ocurre, ya que se pone a disposición contenidos de la cultura con una intencionalidad clara. (Docente C, 28/02/20)

(...) y ni hablar de equipamiento, porque empezabas a juntar. Yo tenía unos carreteles que me habían dado unos bobinados que por 10 minutos les encantaban, esto de apilar, de trasladar, pero bueno también es todo un tema el equipamiento para salas de más pequeños. (Docente A, 03/01/20)

El año pasado yo armé muchos instrumentos, porque qué pasa, el mercado tampoco está preparado para estas edades, entonces los juegos que teníamos no

eran para esas edades, entonces tuve que fabricar muchas cosas en realidad, con cajas y demás, para estos niños en especial. (Docente E, 24/06/20)

Yo siempre trabajé con salas de uno y dos. Hace 20 años que trabajo con esas edades. Yo trabajé en salas de 4 y salas de uno, como en extremos, alguna vez en sala de dos, pero elijo las salas de los más pequeños. Al principio elegía la sala de 4, sentir que estaba capacitada para eso, pero terminé eligiendo las salas maternas, me gusta esto de la relación tan personal, entender que uno educa de uno a uno. Tiene que estar ese encuentro directo de uno a uno con los alumnos porque sino no funcionarían las propuestas. Ahí está la clave de la propuesta de lo que se puede desarrollar como educación con edades tan tempranas. (Docente D, 18/05/20).

Los mismos los presento a modo de ejemplo de la diversidad y la riqueza de saberes que de manera in-formulada existen y protagonizan la tarea docente de cada día. Saberes que podríamos sistematizar en dimensiones de análisis muy variadas ya que los referidos permiten distinguir intencionalidades didácticas, formatos de clases, recursos didácticos, planificaciones, vínculos, etc., para conformar grupos para su estudio y análisis. Para pensarlo hemos tomado algunas experiencias que ya se han desarrollado en nuestro país.

Para que lo que suceda en las salas no quede sujeto a las ganas de las docentes

Frente a lo que venimos planteando, y justamente reafirmando lo que plantea Terigi sobre las dificultades en la producción de saberes docentes, ya desarrollado en el capítulo 2⁵⁹, la vacancia de saberes producidos por los propios docentes en las instituciones, vacancia que podemos explicarla, siguiendo sus propios términos, no como inexistencia sino como saberes in-formulados, porque los mismos están pero no reúnen las condiciones de análisis, revisión y sistematización necesarias para su distribución y circulación. Y conociendo experiencias que se han desarrollado en pos de recuperar

⁵⁹ Ver páginas 26 y 27.

saberes, basados en el análisis de las propias prácticas, para generar insumos que puedan pensarse como recursos destinados a etapas de formación docente inicial y continua, es que comenzaremos presentando éstas. Las experiencias, ambas en la Provincia de Buenos Aires, se originan en Proyectos de indagación y formación-acción que ya han sido evaluados y sobre los que enunciamos las ideas centrales: el primero que elegimos se denominó “Pedagogos, docentes y relatos de la experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional”⁶⁰. El segundo que rescatamos se denomina “Memoria pedagógica e innovación educativo en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación formación-acción entre docentes”⁶¹.

Ambos proyectos fueron elegidos como insumos para nutrir estos lineamientos ya que brindan elementos que consideramos pueden rescatarse para una futura propuesta de formación para docentes de los jardines maternos municipales. Del primero interesa rescatar fuertemente que el proyecto se desarrolló indagando en experiencias docentes que conllevan saberes,

el desarrollo de la investigación ha contemplado la búsqueda de narraciones pedagógicas, tratando de identificar relatos de quienes dejaron testimonio de su hacer, en tanto consideraron que tenían algo para decir, contar o transmitir acerca de lo que protagonizaron en sus prácticas docentes. (Alliaud, A.,2011, 440-441)

Es decir, se trabajó con relatos ya existentes, generándose un campo compartido entre el trabajo docente diario que se lee en esos escritos y el campo académico que los rescata con un fin de análisis, sistematización y difusión.

Si se pudieran sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, seguramente se obtendría una historia del curriculum distinta de la conocida, de que habitualmente se escribe y se lee en los sistemas escolares, de la que llegó a ser texto, documento, o libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial- En

⁶⁰Proyecto UBACyT F096 (2008-2010), IICE - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigido por la Dra. Andrea Alliaud y codirigido por Dr. Daniel Suárez.

⁶¹ Proyecto de UNIPE, dirigido por Daniel Suárez (2011) que puede verse en <https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2011/Proyecto11.pdf>

esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa del currículum en acción que a un marco normativo para la “buena enseñanza”, se conocería parte de la historia de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprime un sentido particular, situado y personal a la experiencias social de la escolaridad. (Suárez, D.,2011:442)

Nos interesa rescatar de este proyecto el trabajo conjunto entre campos, docente y académico, y la búsqueda de experiencias ya existentes, escritas. Propone implementar un proceso de documentación pedagógica para recuperar memoria escolar y currículum en acción y desarrollar la profesionalidad docente en horizontalidad.

El segundo proyecto mencionado resulta potente especialmente porque es la muestra de un trabajo conjunto entre el campo académico, el campo de trabajo docente diario y el campo gubernamental, instituciones gubernamentales donde se visualiza un acompañamiento político a un proyecto de formación. Si bien es un Proyecto de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, dentro de la UNIPENacional, está co-coordinado por la Dirección Provincial de Nivel Inicial y la Dirección Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa. A diferencia del proyecto anterior, éste fue construido para una región específica, Pilar, San Martín y La Matanza, y se seleccionó un grupo de 200 maestras, más de una docena de directora y 3 inspectoras de nivel inicial. Se formó mediante un taller un grupo de coordinadoras, del mismo grupo mencionado, que estarían a cargo del proceso de documentación narrativa conformando los colectivos de docentes narradoras y orientando los procesos de escritura, lectura, comentarios y reescrituras para llegar a la edición y publicación de relatos.

Al estimular entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias escolares en instancias colectivas de trabajo, se buscó no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y contribuir a la mejora y transformación de las prácticas pedagógicas de la escuela. Con este fin, se diseñaron instrumentos y dispositivos de indagación para el relevamiento, el acopio, la producción de cuerpos de saberes, relatos y experiencias “no

documentados” de la práctica escolar para que puedan ser documentados, legitimados y dispuestos para su circulación, reflexión y transformación colectivas. (Suárez, D, 2011:2)

Recuperando el trabajo realizado en estos Proyectos de indagación, formación y acción, y retomando algunas características mencionadas en las entrevistas en relación con la formación docente específica que el Equipo de Asesoramiento Pedagógico brinda, especialmente la referida a que la misma no llega a todas las docentes dado que los recursos humanos no son suficientes y por ende el criterio que delimita el acceso a la formación es el ciclo lectivo en curso y la salas que efectivamente le toca “ese año a esas docentes”, es que proponemos comenzar pensando otro criterio para determinar quiénes pueden ser las docentes destinatarias de la propuesta de formación específica para maternal.

Para ello tomamos el planteo de la Ley Educación Nacional en relación al deber del Estado de garantizar formación, Inciso B del art. 67, ya que los docentes tienen derecho a actualización y capacitación integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda su carrera y el Inciso C del mismo artículo como obligación de los docentes de actualizarse y capacitarse de forma permanente. A eso podemos sumarle el Inciso D del art. 73 que refiere como uno de los objetivos de la formación docente “Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza”. En este marco es factible delinear un estado de situación que podríamos definirlos en las siguientes características:

- Hay un Estado Municipal garante de lo sancionado por Ley en relación a formación docente
- Ese Estado, a través de su Secretaría de Educación, cuenta con recursos humanos especializados, pero no suficientes, debido al aumento de demanda de formación por el crecimiento de salas en los últimos años, en los JMM ya existentes y en la apertura de dos nuevas instituciones.

- En relación al trabajo con los jardines maternos una de las fortalezas se encuentra en el trabajo que desarrolla el Equipo de Asesoramiento Pedagógico
- La dificultad mayor planteada, en términos generales por las especialistas, pero también particularmente por cada una de las docentes y directoras entrevistadas, es el alcance de esa formación específica, especialmente para quienes recién ingresan a trabajar en los Jardines Maternos.

Recordemos para esto las palabras de las especialistas:

Entonces la formación continua, o la capacitación como se la llama en otros ámbitos laborales, tienen que ver con la tarea, uno enseña para que se haga bien ese trabajo. Me parece que acá lo que hay que mostrar, poder mostrar, si es eso lo que te interesa, es que detrás de esto hay una condición laboral y un saber que se tiene o no se tiene, o un saber que se tiene con determinadas características y que dejan de lado otras. Vos decís no tienen formación, bueno qué formación no tienen... (Mónica Fernández Pais, febrero 2020)

A nosotros nos pasa que las docentes que van a esas salas son las más nuevas porque las titulares elijen en las salas de más grandes, de 4 y 5, y es vivido, las salas de maternal, como para maestras de menor jerarquía. Por eso venimos trabajando para fortalecer y favorecer la comprensión de lo que pasa en estas edades para que el docente se posicione desde lo profesional. Para eso debe entender de qué se trata el trabajo. (Docente C, 28/02/20)

Para esto es que proponemos dos líneas de acción que puedan potenciar, de manera conjunta, la formación docente específica para el trabajo en salas maternas desde la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba. La primera línea refiere al trabajo en pos de recuperar saberes de oficio, y la segunda línea centrarse en trabajar con esos saberes para potenciar la formación de las docentes ingresantes por concurso.

Sobre la primera línea de la propuesta es importante recordar lo mencionado en el capítulo dos en relación con el planteo central de Andrea Alliaud sobre que los saberes de oficio no forman parte de los planes de formación inicial ni postinicial. Sin embargo, la

potencialidad creemos que radica en un Sistema Educativo de una escala atendible en profundidad, 75⁶² instituciones en total, que posibilita buscar, justamente, generar las condiciones y disposiciones (SIC) para la producción de esos saberes. Para ello es necesario organizar instancias de trabajo colectivo que permita recuperar saberes y sistematizarlos, todo esto a partir de la coordinación del Equipo de Asesoramiento Pedagógico y con la participación de docentes voluntarias que quieran, que estén dispuestas, a relatar, a escribir desde sus propias prácticas para conformar los saberes de oficio, darles identidad al momento mismo que pasen a ser objeto de análisis. Las producciones, relatos⁶³, resultado de un trabajo colectivo sostenido en el tiempo, pueden generar los materiales necesarios para nutrir la formación en general de quienes trabajan en los jardines maternos, y especialmente de quienes ingresan a trabajar. No planteamos una idea ingenua, ya que conocemos de las dificultades que este lineamiento sugerido conlleva

No hay relato si el sujeto de la acción no asume su subjetividad, y si además niega el impacto del afecto en su profesión. Estas dos condiciones son particulares, y nos permiten asociar el relato con la expresión, la autenticidad y la manifestación de un “yo”. (Cifali M.,2006:191)

A la potencialidad de esos relatos a escribir hay que sumarle la recuperación y fortalecimiento de la distribución y circulación de saberes ya sistematizados que han sido producidos por el propio Equipo de Asesoramiento Pedagógico, como los Documentos de Apoyo para los Jardines Maternos, destacándose el denominado “Escenarios para enseñar en salas de uno y dos (2018)”, y otros, resultados de instancias de intercambio, por ejemplo el Cruce de prácticas sobre el trabajo en salas de uno y dos realizado en noviembre de 2019. Estos se encuentran compilados por la Biblioteca Rosarito Vera Peñaloza, la misma se especializa en educación inicial, cuenta con una variada

⁶² En capítulo 3 se desarrolla composición del Sistema en términos cuantitativos y cualitativos. También mostramos al inicio de este capítulo una tabla con los datos concretos 2019 (salas por edades) de los 38 JMM.

⁶³ No constituye el presente escrito un trabajo específico sobre talleres reflexivos de análisis de prácticas para la formación docente. Sin embargo, el relato es el elemento central del enfoque para el análisis de las prácticas y las propuestas de formación docente centradas en saberes de la experiencia y en saberes de oficio. En este trabajo se recurrió para interiorizarse del mismo a Marta Souto, referente de estas propuestas, siendo Mireille Cifali una de las bases de sus escritos.

disponibilidad de textos y recursos didácticos, algunos de diseño propio del equipo, seleccionados para el trabajo con la educación inicial en general y especialmente con las edades más tempranas. Hasta diciembre de 2019 esta Biblioteca dependía del propio Equipo de Asesoramiento Pedagógico.

Para pensar la segunda línea de la propuesta debemos centrarnos en quiénes ingresan a trabajar en los jardines. Allí tenemos la segunda línea de la propuesta, el acompañamiento durante el primer año de trabajo en los jardines a las ingresantes con un dispositivo de formación concreto y continuo pensado para el trabajo con las salas de 1 y 2 y nutrido con los materiales resultantes de escritos de especialistas en educación inicial, registros de observaciones que se encuentran de manera aislada en las instituciones y que pueden sistematizarse en la Biblioteca, y escritos resultados de los talleres de producción de saberes de oficio (primera línea de la propuesta) de las docentes que trabajan en los Jardines Maternales Municipales. La asistencia, participación y evaluación en dicha instancia sería obligatoria para aquellas docentes titulares que ingresan por primera vez o suplentes que vayan a desempeñar una suplencia de manera anual.

Esos talleres formativos para ingresantes podrán nutrirse no sólo con el material disponible sino con la participación de docentes de mayor antigüedad. ¿Cuál podría ser el criterio para definir quiénes de esas docentes pueden participar? Una sugerencia posible es definirlo a partir de quiénes aspiran a concursar para directoras de las instituciones convirtiéndose la asistencia y aprobación del dispositivo en una condición para acceder al concurso. Así se tendría docentes con más años de oficio en el trabajo en los JMM que además de participar aportando sus saberes, reciben la formación sobre trabajo con lo/as más pequeños que resulta en una actualización, insumo necesario para un futuro en el trabajo de gestión.

Esta segunda línea de acción posibilitaría condensar la síntesis propuesta por Andrea Alliaud cuando refiere al oficio de enseñar: saber hacer (capacidades), saber sentir (compromiso y confianza) y saber estar. Ya que “para enseñar y ayudar a quienes están aprendiendo a enseñar, es decir, a aquellos que a su vez ayudarán a otros a aprender, básicamente hay que “estar ahí”” (Alliaud, A., 2017:109)

Ambas líneas de la propuesta se interrelacionan en un trabajo formativo que puede desarrollarse en un mediano y largo plazo comenzando con un año de trabajo centrado en la primera línea propuesta: recuperación de saberes, formulación y sistematización de los mismos. Y en un segundo año, y a partir de lo producido el año anterior, comenzar a desarrollar una serie de encuentros formativos con las ingresantes. “La formación y el acompañamiento durante los primeros años de desempeño tendrían que ser el inicio de este tipo de experiencias” (Alliaud, A., 2017:110), donde los saberes recuperados son un insumo más, entre otros ya referidos, para nutrir el desarrollo de esos encuentros. Durante este segundo año puede continuarse con la tarea de recuperación de saberes con diversas opciones: rotar el grupo de docentes participantes, diseñar un instrumento de registro de observaciones para salas de 1 y 2, construir un registro documental de todo lo que se va produciendo, organizar grupos de trabajo para el análisis de esos insumos⁶⁴: relatos, narraciones, entrevistas, observaciones, etc. y definir instancias de circulación de lo gestado, por ejemplo. Son dos líneas de trabajo formativo que se retroalimentan en el desarrollo conjunto de ambas.

Las líneas de acción presentadas buscan potenciar la idea con la que iniciamos este capítulo citando a Comba, Frigerio y Achilli: partimos de reconocer una situación social como deseable, el proyecto de formación continua que se desarrolla desde la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba para los JMM, y sostenerla, potenciarla, interviniendo desde la convicción que, en el trabajo político y pedagógico que hacemos en y con la escuela, desarrollamos la utopía para pensar en mejoras y así, abriendo nuevos horizontes que permitan repensar las prácticas, en este caso de formación docente, poder intervenir. A partir de todo lo desarrollado, y cerrando este trabajo, presentamos las primeras conclusiones, siempre provisorias, en el siguiente apartado.

⁶⁴ Insistimos en la necesidad de profundizar esto en un próximo trabajo dando a la propuesta la sistematicidad que implica un trabajo desde la reflexión crítica y el análisis clínico que proponen algunos especialistas.

Concluir...para volver a comenzar.

Llegamos al final que, como todo final, propicia nuevos inicios. Lo primero que queremos destacar en las conclusiones es lo que recogimos del análisis propuesto. Pudimos estructurar esta indagación a partir de referir al trabajo con las Primeras Infancias en la Provincia de Córdoba, y en la Ciudad de Córdoba especialmente a partir de conocer los Jardines Maternales de la Municipalidad y analizar la política pública que los implica. El proceso de análisis de la formación docente comenzó con dar cuenta de programas de formación docente en la región de América Latina y el Caribe, y con los avances en nuestro país, descubriendo la poca especificidad que las políticas de formación docente de los últimos años han otorgado al trabajo con las Primeras Infancias. Entonces lo primero que queremos explicitar es que, recordando que la educación inicial, en su etapa jardines maternales, no es definida como obligatoria por la Ley de Educación vigente, esto ha resultado determinante para que las propuestas de formación docente disponibles para profesoras de educación inicial no se especialicen en la especificidad de maternales. A partir de esto entendemos, pero no compartimos, que no hay formación específica para educación inicial maternal porque no es educación obligatoria sin embargo dónde sí se ha desarrollado una política pública educativa para las primeras infancias, como el caso de la Ciudad de Córdoba⁶⁵, existe una propuesta formativa que explicamos y que recuperamos para potenciar.

Podemos sostener que desde la sanción de la Ley 26206 se han desarrollado importantes avances en cuanto a la determinación de la formación docente postinicial como derecho y como obligación, determinándose que la misma debe ser continua y situada, sin embargo esas características no condensan totalmente lo que Ferry y Souto indican como deseable, ya referido en el inicio del capítulo dos, “ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se

⁶⁵ No es el único distrito en el país. CABA tiene un protagonismo desde hace décadas en el desarrollo de una política pública para la educación inicial desde los primeros meses de vida, ver <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/inicial>. También Santa Fe ha desarrollado en los últimos años una política de educación inicial que contempla a las edades más tempranas. Ver <https://www.santafeciudad.gov.ar/educacion-2/sistema-de-educacion-inicial/>

puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo” (Ferry, 1990:43). La formación es una “dinámica permanente de cambio, que genera transformaciones en el sujeto, donde el desarrollo de la potencia es posible y puede ser cultivado” (Souto, 2017:70). A partir de recordar esto podemos volver a preguntarnos ¿qué posibilidades formativas garantiza el Estado a partir de lo planteado por la Ley de Educación Nacional? ¿Alcanza con proponer un programa de formación docente, por ejemplo, el PNFP, para aquellas docentes de educación inicial que trabajan en jardines maternos? Y referimos a un programa Nacional porque el mismo se desarrolla en articulación permanente con las Jurisdicciones locales que participan en su construcción a través del Consejo Federal de Educación. Dicho programa garantizó según los datos consultados, ya desarrollados en el capítulo uno, el 85% de acceso al Programa en instituciones de Educación Inicial, no maternas, sin embargo, si bien respondió al criterio de situado, no cumplió necesariamente con las características de la especificidad que también se indica en las Resoluciones del CFE. No ha sido objetivo del presente trabajo investigar concretamente la política formativa del INFoD, ya que el Programa por el Instituto desarrollado está diseñado para la educación formal obligatoria y eso deja afuera al materno pero Sí sostenemos, y aquí presentamos la primera conclusión, que es necesario profundizar en políticas públicas de formación docente en general y también en formación docente particularmente para docentes de educación inicial que trabajan en jardines maternos. Los motivos que justifican esta conclusión se encuentran en defender los avances de la Ley de Educación Nacional en cuanto a formación docente pero demandando la necesidad de avanzar en lo que los Programas diseñados proponen, especificado por ejemplo en la Resolución 316/17 del CFE, entendiendo que si se viene avanzado en políticas públicas de educación para las primeras infancias es fundamental que las primeras políticas, y esto no es un juego de palabras, contemplen formar a quienes educan a esos niños y niñas. Es así que la formación docente continua, situada y especializada, debería llegar a quienes trabajan en toda la educación formal y no sólo a la educación formal obligatoria.

La segunda conclusión a la que arribamos es que la posibilidad de intervenir se cristaliza desde el momento de encontrar una situación cómo deseable, la propuesta formativa específica para jardines maternos que se desarrolla desde la Subdirección de

Nivel Inicial de la Secretaría de Educación del Municipio Cordobés, y definimos avanzar en estudiar por dónde podíamos fortalecer dicha propuesta. Es así que hayamos indagado en las categorías de saberes docentes, vacaciones del mismo, saberes de transmisión, saberes de la experiencia y saberes de oficio entendiendo que por allí podemos trazar el camino para potenciar la tarea que se realiza desde los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba porque es en ellos donde hoy concretamente se desarrolla una política pública para las Primeras Infancias.

Los saberes docentes se encuentran disponibles de manera in-formulada y en pos de pensar en términos prácticos cómo y cuáles pueden recuperarse esbozamos algunas ideas, perfectibles seguramente, pero cargadas de potencial, porque las experiencias docentes brotan en las entrevistas realizadas y dan cuenta de muchos saberes, saberes de transmisión, saberes de experiencias, y elegimos quedarnos con los saberes de oficio. No de manera excluyente de estos saberes sí y los otros no, sino de entender que los saberes de oficio, volviendo siempre a Andrea Alliaud, permiten desarrollar la formación docente desde el planteo de que el oficio de enseñar puede transmitirse. “Llegar a ser artesanos en lo que hacemos (en la enseñanza) lleva tiempo y práctica. Una práctica que tiene que ser concebida y practicada en combinación con el pensamiento, la imaginación, y desarrollada de manera colaborativa y cooperativa” (Alliaud, A., 2017:111). La breve referencia analítica que hicimos en el capítulo cinco con saberes que surgen de las entrevistas realizadas nos permite anticipar dimensiones de análisis para recabar y sistematizar los mismos. Son saberes que no están escritos en ningún currículum pero que pueden desarrollar, profundizar e incluso interpelar a los saberes teóricos que circulan de manera sistematizada.

Volviendo al cierre del último capítulo concluimos que elegimos intervenir porque hay mucho realizado y mucho por realizar, porque es un compromiso político y pedagógico el trabajo con y en la escuela, y nada mejor para el desarrollo de ese compromiso la posibilidad de intervenir desde las primeras infancias. Por eso esto es una apuesta a futuro, que conlleva utopía, pero que también denota convicción.

Para cerrar esta conclusión queremos reiterar que lo desarrollado y concluido en este trabajo ha sido resultado de lecturas e indagaciones realizadas entre 2018 y el presente año, pero debe aclararse que el contexto actual que nos atraviesa como

sociedad en general, y particularmente al Sistema Educativo, obliga a definir como límite temporal para lo analizado y propuesto marzo de 2020 porque es tanto lo que ha cambiado a partir de allí que deberíamos, probablemente, comenzar todo de nuevo y hoy es para mí la incertidumbre el calificativo más real para definir sentires. La revisión y reformulación de prácticas a las que nos hemos visto obligado por las circunstancias, hoy ponen en tensión muchas de las certezas que estructuran la educación en general, y la de nuestro país en cada uno de sus niveles educativos en particular. Bienvenida sea la pandemia si es una nueva oportunidad de pensar, repensarnos y desafiarnos. Será en próximos trabajos a realizar.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2008), *Investigación y Formación Docente*, (6ta. edición), Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud A., Suárez D., Feldman D. y Vezub L. (2008) El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Informe de Investigación.
- Alliaud, A. (2013), Formar buenos en la artesanía de enseñar. En Fundación Santillana, *VIII Foro latinoamericano de educación. Qué debe saber un docente y por qué*. 85-92. Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2012-2013), La Formación Docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 6 – 6, 197-214.
- Alliaud, A. (2017), *Los artesanos de la enseñanza. Acera de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud A., Saurez D., Feldman D. y Vezub L. (2011), Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. En *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. República Argentina.
- Birgin, A. (comp.) (2012), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrizo, C., Halaban, J. y Santiago, G. (1991), Un análisis de política: el caso de la educación municipal en la Ciudad de Córdoba (1983-1990) (Tesis de Maestría no publicada), Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública, Universidad Nacional de Córdoba.
- Castello, L. A. y Mársico, C. T. (2005), *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Castoriadis, C. (2013), *La institución imaginaria de la sociedad*. (1era.edición en español). Buenos Aires: Tusquets editores.

- Cifali, Mireille (2006), Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay L., Altet M., Charlier A., y Perrenoud P., (2006), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Comba, D. (2006), Políticas Públicas: sus fases como objeto de estudio. *Politikós*, 7, 13-30.
- Contreras Domingo, J. (2011), El lugar de la experiencia. En *Cuadernos de pedagogía*, N° 417. España.
- Contreras Domingo, J. (2013), El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3). Zaragoza, España.
- Contreras Domingo, J. (2010), Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2). Zaragoza, España.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010), La experiencia y la investigación educativa. En Contreras J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Morata, Madrid (pp 21-86).
- Fernández Pais, M. (2018), *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Homo Sapiens ediciones, Rosario.
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Editorial Paidós mexicana.
- Frigerio, G. (2007), Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable, en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.
- Frigerio, G. (2008), Formar para el ejercicio de la enseñanza. Preguntas alrededor de la problemática del saber. En *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Seminario Internacional.
- Gabbarini, P. (2018), *El Saber de la experiencia en la formación del profesorado. Crear las condiciones y cultivar las disposiciones a la experiencia*. En VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue. República Argentina.

- Gvirtz, S. (2013), La escuela hoy. En Fundación Santillana, *VIII Foro latinoamericano de educación. Qué debe saber un docente y por qué*. 133-138. Buenos Aires.
- Nicastro, S. y Greco M. B. (2012), *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. (2da. reimpresión), Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Oszlak, O. (1980) Políticas Públicas y Regímenes Políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. Estudios CEDES, vol 3, núm. 2, Buenos Aires.
- Redondo, P. (junio 2012), *Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. Propuesta Educativa*, número 37, año 21. Vol 1, 6-16.
- Rodríguez, C. (2016), *Pensar por caso*. Colección de cuadernillos, núm 1, año 1.
- Souto, M. (2010), Elucidación crítica sobre la formación docente. *Itinerarios educativos*, 4, 83-92.
- Souto, M. (2017), *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. (1era. Reimpresión), Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Suarez UNIPE
- Subirats, J. (1992), *Análisis de Políticas Públicas y eficacia de la administración*. (1era. Reimpresión). Madrid: Edición del Instituto Nacional de Administración Pública, Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Tarde, G. (2011), *Creencias, deseos y sociedades*. Buenos Aires: Cactus.
- Tardif, M. (2009), Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea ediciones, Madrid, España.
- Terigi, F. (2013), Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En Fundación Santillana, *VIII Foro latinoamericano de educación. Qué debe saber un docente y por qué*. 7-49. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2013), Presentación del Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En Fundación Santillana, *VIII Foro latinoamericano de educación. Qué debe saber un docente y por qué*. 69-82. Buenos Aires.
- Uanini, N. A. (junio 2015), *Formación docente en el Sistema Educativo Municipal: posibilidades ciertas en un camino con historia*. Ponencia presentada en 1er.

Congreso Municipal del Educación. Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba. República Argentina

- Uanini, N. A. (mayo 2017), *Formación docente del educador infantil: el desafío presente y futuro*. Ponencia presentada en 10mo. Encuentro internacional de educación infantil. La educación de la primera infancia hoy: tensiones y perspectivas. Organización Mundial para la Educación Preescolar, Buenos Aires.
- Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (2011), *Memoria pedagógica e innovación educativa en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes*. Informe final. UNIPE
- Vedela, C. (2003) Proyecto Las Provincias Educativas Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. CIPPEC.
- Viñao, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: ediciones Morata.

Referencias documentales

- Decreto Municipalidad de Córdoba 1533/02. Ver en <https://servicios.cordoba.gov.ar/DigestoWeb/Page/Documento.aspx?Nro=6439>
- Diseño Curricular de los Jardines Maternales de la Ciudad de Córdoba, (2007), Municipalidad de Córdoba. Ver en <https://educacion.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/sites/28/2017/10/disenio-curricular-byn.pdf>
- Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2020. Ministerio de educación, Provincia de Córdoba. Ver en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf
- Diseños Curriculares (2015), Profesorado en Educación Inicial, Ministerio Educación, Provincia Córdoba. Ver en https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf

- Documento de Presentación del Foro Ciudadano 30 años de Educación Municipal: consensuando las políticas educativas de largo plazo, (2014). Equipo de trabajo de la Secretaría Educación de la Municipalidad de Córdoba.
- Documento técnico de trabajo Coparticipación Provincia – Municipalidad de Córdoba, (2015). Equipo de trabajo de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.
- FLACSO (2019), Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016. Editor CAF.
- Ley 26206 (2006) Ley de Educación Nacional. Ver en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley 27045 (2014). Modificatoria de la Ley 26206. Ver <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/normativas/Ley-27045-Educacion-Inicial.pdf>
- Ley 27064 (2014). Ley de regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial. Ver en <https://leyesargentinas.com/norma/240851/ley-27064-educacion-regulacion-y-supervision-de-instituciones-de-educacion-no-incluidas-en-la-ensenanza-oficial>
- Ley 9870 (2010) Ley General de Educación de la Provincia. Ver en https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2012/06/edu_Ley98707.pdf
- Ley 10348 (2016). Modificatoria de la Ley 9870. Ver en <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/85a69a561f9ea43d03257234006a8594/34335f88c64c3a7103257fd200682e1e>
- Ordenanza Municipalidad de Córdoba 10324/00. Ver en <https://servicios.cordoba.gov.ar/DigestoWeb/Page/Documento.aspx?Nro=7949>
- Resolución 316 (2017), Consejo Federal de Educación. Ver en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-316-infod-nuestra-escuela-58b70ed7da391.pdf>
- Resolución 316, Anexo 1 (2017), Consejo Federal de Educación. Ver en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-res-316-infod-pnfp-nuestra-escuela-2017-2021-58b70f8e012b0.pdf>

- UNICEF – CIPPEC (2019), *Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Síntesis de resultados.* https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-Sintesis-de-resultados_Mapade-la-educacio%CC%81n-Argentina.pdf
- UNICEF – CIPPEC (2019), *El acceso a la educación inicial en Argentina.* https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-El-acceso-a-la-educaci%C3%B3n-inicial-en-Argentina_Series-Mapa.pdf
- UNICEF – CIPPEC (2019), *La oferta del nivel inicial en la Argentina.* https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-La-oferta-del-nivel-inicial-en-Argentina-1_Serie-Mapa-1.pdf
- UNICEF – CIPPEC (2019), *La regulación del nivel inicial en la Argentina: panorama normativo.* https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-La-regulaci%C3%B3n-del-nivel-inicial-en-Argentina-Panorama-Normativo_Series-Mapa-1.pdf
- UNICEF – CIPPEC (2019), *La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama curricular.* https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-La-regulaci%C3%B3n-del-nivel-inicial-en-Argentina-Panorama-Curricular_Series-Mapa.pdf
- UNICEF – CIPPEC (2019), *Los profesionales del nivel inicial en la Argentina.* https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-Los-profesionales-del-nivel-inicial-en-Argentina_Series-Mapa.pdf