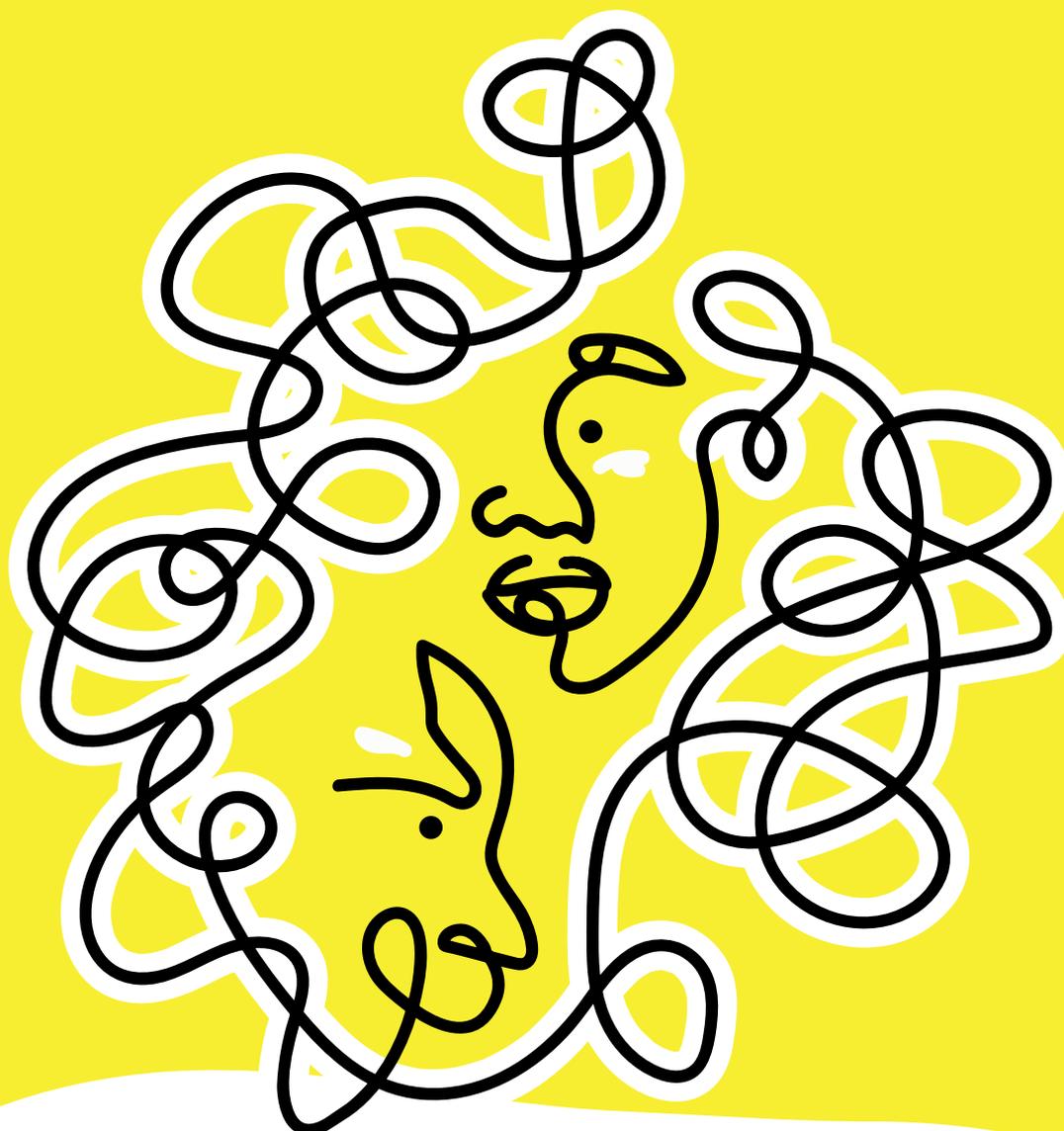


SERIE APORTES PARA EL DEBATE EDUCATIVO



**ACOMPañAMIENTO A LAS
TRAYECTORIAS ESCOLARES
EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

Entrevista a
Verónica Kaufmann y Jaquelina D'Andrea



Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Cristalli, Roberto

Secretaria General Adjunta: Vidal, Elizabeth

Secretario de Organización: Palacios, María Cecilia

Secretario de Coordinación Gremial: Ricardo, Darío Iván

Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás Rubén

Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis

Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Doldán, Graciela Patricia

Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel Armando

Secretario Gremial de Gestión Privada: Chaves, Marcela Beatriz

Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Toledo, Gustavo Miguel

Secretario de Prensa y Comunicación: Frontroth, Oscar Andrés

Secretario de Acción Social: Baggini, Daniel

Secretaria de DD. HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita

Secretaria Gremial de Nivel Superior y U. P. C.: Chiacchiera, Graciela Mercedes

Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo

Secretaria de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Ferreyra, Blanca Rosa

Secretaria de Educación: Nocco, Fabiana Beatriz

Secretario de Formación Político Sindical: Lescano, Juan Miguel



CC – BY-NC-SA *Acompañamiento a las trayectorias escolares en la Educación Inicial*, 2023, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba– se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Acompañamiento a las trayectorias escolares en la Educación Inicial

Dirección Editorial: Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC)

Coordinación Pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC

Entrevistadas: Verónica Kaufmann y Jaquelina D'Andrea

Entrevistadora y entrevistador: Micaela Pérez Rojas y Gonzalo Gutierrez

Edición: Florencia Lo Curto y Paulo Martínez Da Ros (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Producción Editorial: Carolina Cardone y Ana Medero (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Producción periodística: Ariel Orazzi y Gino Maffini

Corrección: Carina Correa

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño

La serie ***Aportes para el Debate Educativo*** es una publicación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 4208904. Contacto: conectate@uepc.org.ar

Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC. Desde 2018 promovemos el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos. En esta publicación que aquí compartimos respetamos y conservamos los diferentes usos del lenguaje de las personas que realizan las entrevistas y las que son entrevistadas.

Cómo citar este material. ICIEC - UEPC (2023). *Acompañamiento a las trayectorias escolares en la Educación Inicial*. Córdoba, Argentina.

Presentación

Con esta publicación, correspondiente a la serie *Aportes para el Debate Educativo*, damos continuidad a un conjunto de entrevistas pensadas como tiempos y espacios para el diálogo y la reflexión sobre los procesos de escolarización y las complejas relaciones de igualdad y desigualdad que en ellos se van gestando y transformando día a día desde el interior de las escuelas.

Las conversaciones surgidas en estas entrevistas se configuran como un modo de acompañar el trabajo de enseñar al socializar reflexiones sobre temas educativos nodales y experiencias pedagógicas que muestran las diversas formas de atender el derecho social a la educación. Son también un aporte al debate político y educativo más amplio, en tanto advierten las fortalezas y debilidades que tienen las políticas educativas en la construcción de garantías para enseñar y aprender.

Nos hemos propuesto dialogar sobre las diferentes formas que asume el acompañamiento a las trayectorias de escolarización pensadas en un doble plano: como modos de construir lazos de continuidad escolar con las y los estudiantes y, simultáneamente, como modo de diversificar las prácticas de enseñanza para que todas y todos, además de estar en la escuela, puedan aprender en el marco de experiencias de cuidado y dignidad. En ese sentido, la noción de trayectorias nos enfrenta a la singularidad de cada estudiante y sus modos de relación con compañeras, compañeros y saberes en su tiempo de escolaridad.

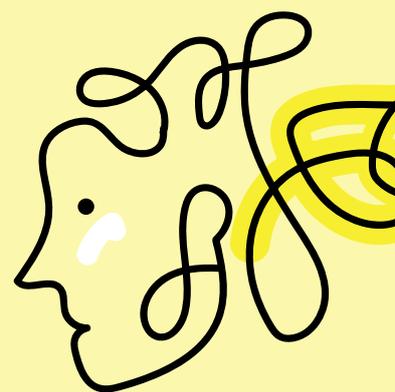
En esta entrega, conversamos sobre el acompañamiento a las trayectorias de escolarización en la Educación Inicial. Lo hacemos a partir de su historia específica dentro del sistema educativo, sus tradiciones, sesgos y contratos fundacionales. En un segundo momento, conversamos sobre las tensiones que se expresan entre las prácticas docentes en el aula y las exigencias de las propuestas curriculares, con el objetivo de compartir aportes concretos a la hora de pensar el acompañamiento a las trayectorias. Por último, y a partir de las transformaciones o los cambios que se dieron en el Nivel a 40 años de democracia ininterrumpida, dialogamos sobre algunos de los principales desafíos de la enseñanza en la Educación Inicial.

Entre recuerdos y pasiones: ser docente en la Educación Inicial

Al armar la mochila de viaje que la acompaña hasta Córdoba capital, Verónica Kaufmann carga sus libretas y libros, lapiceras, mudas de ropa, auriculares, y unas... ¿antiparras? Claro que sí. Verónica es nadadora de aguas abiertas, no en sentido metafórico, sino en aguas abiertas de verdad, de esas que mojan y hacen olas. Antes de la pandemia, nadó 2 kilómetros por un pequeño brazo del Río Paraná llamado Yaguarón; y en la actualidad, entrena para participar en la Maratón Acuática de San Pedro donde nadará 3 kilómetros en la prueba de integración.

Junto a la natación, nos cuenta que el trabajo, el estudio y la investigación con las primeras infancias y sus primeros pasos en el sistema educativo son para ella sus grandes pasiones. A modo de anécdota, recuerda la vez que ambas se conjugaron:

“uno de los trabajos más divinos que tuve en mi vida fue enseñar a nadar a chicos chiquitos. A los profes de educación física, que son los que en general enseñan a nadar, les va muy bien con los chicos más grandes, pero hay toda una parte en las escuelitas de natación que tiene que ver con la ambientación al agua y con todo eso que a mí me gustaba mucho, por ser ya por aquellos años, maestra jardinera. No tenía que enseñarles un estilo de natación, sino animarlos a entrar al agua. Entonces, pensar y proponerles juegos que facilitaran ese paso era algo que resolvía con mucha facilidad: tirábamos juguetes y después veíamos quién se



animaba a buscarlos. Dinámicas que se me daban bastante bien y que para otras personas eran desconocidas”.

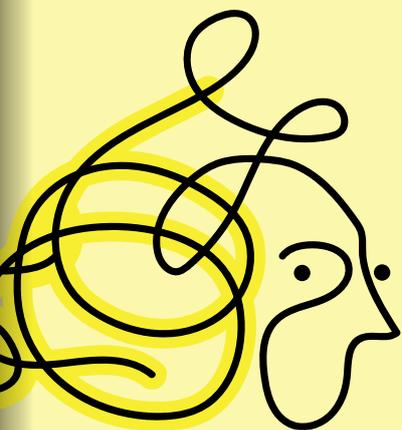
A su lado, en la mesa que dispusimos para la entrevista, Jaquelina D'Andrea sonríe mientras contempla dos piezas tejidas al crochet que acaba de sacar de su cartera; una blanca y redonda, la otra, cuadrada y de colores vivos. Nos dice:

“yo sé tejer al crochet porque mi abuela me enseñó. Todos los domingos, íbamos junto a mi hermana y nos quedábamos toda la tarde, mientras mi abuelo dormía la siesta. Lo que más recuerdo es que en ese momento no había que hacer ruido. Entonces, mi abuela siempre tenía alguna actividad preparada para entretenernos: nos mostraba y enseñaba tejido al crochet, juntaba telas a las que les dibujaba cruces con lapicera y nos enseñaba a bordar, o juntaba cajas y nos ponía a pintarlas para jugar luego al almacén en el patio, con precios y todo”.

Mientras recuerda, sus ojos comienzan a brillar. Tal vez la emociona pensar en cómo esos ratos y la dedicación de su abuela para convertir un momento signado por el disciplinamiento en uno de disfrute fueron para ella un punto clave para decidir ser maestra de Nivel Inicial. Continúa:

“era un momento que ella construía y preparaba. Entonces, pienso eso en relación a la formación docente, al rol de maestra, de profesora y de maestra jardinera: la preparación de un momento. Disponer de recursos, tiempo, espacio, organizar la tarea, pensar en el interés del otro, la otra, en qué les puede resultar interesante”.

Verónica y Jaquelina se escuchan atentamente, asienten, complementan sus reflexiones, sonríen. Son dos referentes en las temáticas de la Educación Inicial, no sólo en el ejercicio de pensar y conceptualizar, sino también en el conocimiento y recorrido del territorio, en las vivencias de la cotidianidad de los jardines. Por eso fueron convocadas desde el ICIEC-UEPC para dar forma y contenido a esta conversación junto a Gonzalo Gutierrez, director del Instituto y a Micaela Pérez Rojas, coordinadora del Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico.



Tradiciones y contratos fundacionales en la Educación Inicial

Gonzalo Gutierrez: A partir de las conversaciones sobre trayectorias escolares nos pareció importante llevar adelante un diálogo específico sobre la Educación Inicial y sobre los modos de acompañar las trayectorias de las y los estudiantes. En ese sentido, y aunque parezca algo evidente, nos interesa preguntarles: ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de Educación Inicial? ¿Cuáles son las tradiciones que se pueden reconocer a lo largo de su historia? ¿Qué cambios y continuidades podemos advertir respecto a su institucionalización y a su organización interna?

Jaquelina D'Andrea: La Educación Inicial es un campo complejo, heterogéneo y diverso sobre todo en relación con la oferta de cuidado y educación para la infancia. La Educación Inicial tiene como destinatarios a estudiantes de la franja etaria de los 45 días a los 5 años, así lo establece la ley 26.206¹, sancionada en 2006. Comprende dos ciclos: el Jardín Maternal —desde los 45 días de vida a los 2 años— y el Jardín de Infantes —desde los 3 a 5 años. Dada esta referencia, resulta importante aclarar que no es lo mismo hablar del conjunto de instituciones que atienden las demandas ligadas a las primeras infancias, diversas entre sí, con lógicas y actores diferentes que se responsabilizan de las niñas y los niños y que están muchas veces por fuera del sistema educativo, que cuando hablamos de las instituciones propias de la Educación Inicial, en tanto instancia reconocida en dicho sistema. E incluso, en el interior de la Educación inicial, nos encontramos con que hay una porción de la educación que tiene mayor respuesta y atención por parte del Estado que es la perteneciente al jardín.

Verónica Kaufmann: Claro, las salas de 3, 4 y 5 años —el ciclo del Jardín de Infantes— en casi todo el país dependen del sistema educativo, con diferentes niveles de cobertura, dado que hay una obligatoriedad —aunque en casi ninguna jurisdicción la sala de 3 años es obligatoria. El otro ciclo que menciona Jaquelina, desde los 45 días a los 2 años, está básicamente por fuera del sistema educativo. Hay poca cobertura y está cubierto por diferentes tipos de instituciones y actores, muchas veces en vinculación a los ministerios o secretarías de desarrollo social, como el caso de las salas cuna en Córdoba.

Pero retomando la segunda pregunta que hizo Gonzalo, es importante atender a cómo las tradiciones del Nivel tienen que ver con esta escisión al interior de la Educación Inicial. En la historia del Nivel las salas de Jardín de Infantes, destinadas a niñas y niños de 3 a 5 años, fueron creadas en general cerca de las escuelas normales, como una iniciativa que respondía a un interés educativo, más ligado a los sectores medios y altos. La atención de las niñas y los niños de menor edad —esa franja de 45 días a 2 años— siempre estuvo más ligada a la atención de las hijas y los hijos de los sectores populares —desde los viejos asilos de niños huérfanos— que fueron resolviendo la cuestión del cuidado de diferentes maneras. También estaban las guarderías —como se llamaban antes— vinculadas a las empresas que ofrecían espacios para el cuidado de las y los hijos de los trabajadores. Entonces, esa franja

¹ La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación, el 14 de diciembre de 2006. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella. Según esta ley, la Educación Inicial constituye el primero de los cuatro niveles que conforman el sistema educativo argentino y constituye una unidad pedagógica que comprende a las niñas y los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorias las salas de 4 y 5 años de edad.

etaria siempre estuvo más cubierta desde la perspectiva de la atención a las hijas e hijos de las mujeres trabajadoras, con una intencionalidad bien diferente como tradición a la de las salas de 3, 4 y 5 años. Muchas de ellas también son respuestas creadas por la propia comunidad, que organiza espacios para cuidar, educar, alojar y sostener la crianza.

Jaquelina D'Andrea: Por eso decimos que, en la Educación Inicial, tenemos contratos fundacionales diversos: uno más ligado a una intencionalidad pedagógica, que implica los 4 y 5 años; y un contrato fundacional, más ligado a lo asistencial, que implica la franja de los 45 días a los 3 años inclusive. Y eso es algo —vinculado con esto que se planteaba en relación con la tradición— que se arrastra y que pareciera legitimar ciertas decisiones políticas y pedagógicas, incluso en la formación docente. Por ejemplo, en Córdoba, en la actualidad, la formación docente tiene una única materia que se ocupa del Jardín Maternal —se llama “Educación Inicial: Jardín Maternal”— en la que se aborda desde la historia, la relación con la familia, los modos específicos de enseñar y hasta la didáctica para esa edad. Me pregunto entonces, en relación con el arrastre propio de las tradiciones, si esto es suficiente, si al no haber un currículum (en Córdoba no contamos con un Diseño Curricular Provincial para la franja etaria de 45 días a 2 años; es decir, las salas de lactantes, deambuladores y dos años), o una formación destinada en específico a docentes que van a trabajar con chicas y chicos de 45 días a 3 años, no se termina por reproducir esta diferencia y esta jerarquización al interior de la formación ofrecida en la Educación Inicial. Hablamos de un campo complejo, como dije antes, con líneas de acción, experiencias y prácticas que congregan discusiones, enfoques y espacios en disputa.

Verónica Kaufmann: Se trata de una institucionalización aún en curso, porque a eso que a veces se llama guarderías o jardines comunitarios, entra y se integra de manera paulatina en una matriz institucional. También decimos que se trata de un proceso de institucionalización que es dinámico y que aún no está resuelto porque toda la tensión entre asistencialismo versus pedagogía, o entre cuidados versus educación, es una conversación totalmente vigente en el Nivel Inicial.

“... en la Educación Inicial, tenemos contratos fundacionales diversos: uno más ligado a una intencionalidad pedagógica, que implica los 4 y 5 años; y un contrato fundacional, más ligado a lo asistencial, que implica la franja de los 45 días a los 3 años inclusive”.

Jaquelina D'Andrea

Las capas de la institucionalización: entre la obligatoriedad y la universalización

Micaela Pérez Rojas: Al escucharlas pienso y tengo presente que, a 40 años del retorno de la democracia, desde ICIEC estamos presentando información sistematizada por niveles del sistema educativo², y nos llamó la atención cómo creció la cobertura en la Educación Inicial en estas cuatro décadas: se triplicó el acceso desde 1983 lo cual, en términos históricos, es muchísimo. Puede que ahora la demanda sea mayor, pero también existe un Estado que primero construyó esa demanda.

² Desde el Área de Investigación de ICIEC-UEPC, se realizó un análisis de tendencias educativas en la Educación Inicial de la provincia de Córdoba desde el retorno de la democracia, que puede consultarse en <https://www.instagram.com/p/Cy1GI53tuVN/>

“En la medida que el Nivel Inicial se hizo obligatorio, también el Estado se hizo cargo de manera creciente, porque la obligatoriedad lo condiciona, antes que a las familias.”

Verónica Kaufmann

Verónica Kaufmann: Totalmente. Hay un crecimiento enorme que se puede mirar en la cobertura de matrícula —aproximadamente en salas de 5 años está cerca del 97% a nivel nacional y en salas de 4 años, cerca del 70 u 80%—; o sea, hay una gran cobertura, que va creciendo desde edades cada vez más tempranas. Pero también se puede advertir esa consolidación en términos, por ejemplo, de las direcciones de Nivel en las provincias: hoy la mayoría tienen una dirección de Educación Inicial, supervisoras e inspectoras específicas y hasta directoras sólo dedicadas al Nivel. Eso habla de una enorme institucionalización, pensemos que antes las salas de Jardín de Infantes estaban, por ejemplo, en uno o dos salones de la escuela primaria, y dependían de la misma directora.

Gonzalo Gutierrez: Es interesante lo que plantean, porque se advierten las distintas capas de esa institucionalización. Por ejemplo, el acceso al Nivel, en Córdoba, se incrementó de 40 a 120 mil matriculados desde 1983; los cargos docentes crecieron de 1790 a 9000, 5 veces más en los últimos 40 años; hay una dirección de Nivel Inicial en la provincia y también hubo un diseño curricular nuevo desde 1997.

Jaquelina D'Andrea: Exacto. No hay que olvidar que en Córdoba, desde hace pocos años, existe el cargo de vicedirectora para algunos jardines. Pero además, otra dimensión relevante respecto a la institucionalización está en el reconocimiento social del Nivel Inicial dentro del sistema educativo, como un espacio de garantía de derecho a la educación, de construcción de saberes relevantes en sí mismos y ya no como una instancia de “preparación para”, haciendo referencia al Nivel que sigue, la Educación Primaria. Entonces, ese reconocimiento social, que además fue acompañado de decisiones políticas, por supuesto, le ha dado mayor institucionalidad. Pero también, este proceso va de arriba hacia abajo: empieza a institucionalizarse con más fuerza el Jardín de Infantes —las salas de 3, 4 y 5 años—, y el Jardín Maternal va creciendo de a poco como espacio que garantiza derechos; espacios de cuidado, de juego y de atención de las necesidades y los intereses de las niñas, los niños y las familias.

Verónica Kaufmann: Me gusta pensar que parte de esa institucionalización se vio impulsada por la obligatoriedad. En la medida que el Nivel Inicial se hizo obligatorio, también el Estado se hizo cargo de manera creciente, porque la obligatoriedad lo condiciona, antes que a las familias. Ahora, por otro lado, se plantea la discusión: ¿desde qué edad vamos a mandar a las pibas y los pibes de manera obligatoria al sistema educativo? Personalmente, considero que hasta la sala de 3, está bien. Con una aclaración: es importante que haya oferta estatal en el ciclo maternal, pero no por eso toda oferta tiene que estar siempre ligada a la obligatoriedad. Es algo que vale la pena problematizar. ¿Hasta dónde lo vamos a hacer obligatorio? ¿A los 45 días va a ser obligatorio estar institucionalizado? Estoy provocando un poco, por supuesto, pero parte de ese crecimiento estuvo ligado a esa clave.

Jaquelina D'Andrea: Por eso hablamos también de universalización. Es interesante pensar en la universalización de la Educación Inicial en su totalidad, desde los 45 días a los 5 años, y no de lo obligatorio. La obligatoriedad se plantea a partir de los 4 años, de hecho en Córdoba la sala de 3 años no es obligatoria. Lo que plantea la ley 27.045³ es la tendencia a la universalización, se trata de conceptos distintos. La universalización implica la posibilidad —como decía Verónica— de que las familias cuenten con el mejor lugar posible para alojar a sus hijas e hijos, con la mejor calidad posible de enseñanza, de cuidado, de educación, de juego provisto por el Estado.

3 La Ley de Educación Inicial N.º 27.045 fue sancionada el 3 de diciembre de 2014 por el Congreso de la Nación. A través de ella, se oficializó la obligatoriedad de la sala de 4 años y se estableció el compromiso del Estado nacional y de las administraciones provinciales de alcanzar la universalización de la sala de 3 años, priorizando el acceso de los sectores menos favorecidos de la población.

Las capas de la institucionalización: entre escolanovismo y normalismo

Micaela Pérez Rojas: Por otra parte, aunque un poco en relación con todo lo que venimos conversando, quisiéramos preguntarles por las corrientes pedagógicas que han dado forma a la enseñanza en el Nivel. Precisamente, ¿cómo se ha ido resolviendo la tensión entre el normalismo y el escolanovismo?

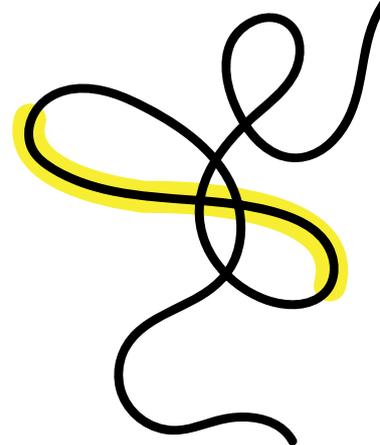
Jaquelina D'Andrea: Sin dudas, la fuerza del escolanovismo es muy grande en la Educación Inicial y en la formación docente del Nivel. Esto se ve reflejado en las prácticas, en el vínculo con la naturaleza, en la inclusión del juego, en prestar atención a los intereses de las y los estudiantes. Ahora, no siempre este ideal sucede en las salas. Si pensamos en el disciplinamiento en un nivel que *a priori* pareciera ser un espacio más libre y donde todas y todos construyen las normas, encontramos también, por ejemplo, un “autoritarismo que se filtra” en el trabajo con el cuerpo, como plantea Débora Kantor⁴. Esta es una huella que nos queda de la matriz normalista.

Verónica Kaufmann: Recuperando lo que dice Jaqui, hay un espíritu escolanovista en el jardín, su ideal lo es. Pero en la cotidianeidad de las escuelas, no siempre es lo que se advierte. Sin ir más lejos, hace poco una docente contó que en su Jardín de Infantes hay una “sillita para pensar”.

Gonzalo Gutierrez: Y a nivel curricular, ¿se advierte algo de esta tensión? ¿Tiene algún correlato?

Verónica Kaufmann: A nivel curricular, podemos reconocer esta tensión en el par desarrollo versus aprendizaje. Hay un trabajo de Flavia Terigi para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que ya tiene muchos años, pero que siempre lo cito porque me parece impecable, en el cual hizo un análisis de los diseños curriculares de la Educación Inicial⁵. Allí, Terigi advertía sobre la existencia de dos grandes líneas: los diseños que estaban orientados por el desarrollo (lo relativo al área motora y socio-afectiva) y los dos por la enseñanza o las áreas curriculares propias de la Primaria. En esa oposición, la tensión se expresa en la pregunta siguiente: qué de lo que aprendió el estudiante es propio del desarrollo y qué es propio de la escuela y de la enseñanza. Sucede que a menor edad, las dificultades para dar con una respuesta certera se vuelven mayores.

En suma, la organización de las propuestas curriculares en campos disciplinares habilitaron unas prácticas de enseñanza más bien tradicionales, costó combinar esas dos perspectivas: una más escolanovista, vinculada a la tradición de la elección y de la experiencia, con otra que se preocupaba por tener que enseñar tales contenidos, por ejemplo de matemática.



“... la organización de las propuestas curriculares en campos disciplinares habilitaron unas prácticas de enseñanza más bien tradicionales, costó combinar esas dos perspectivas: una más escolanovista, vinculada a la tradición de la elección y de la experiencia, con otra que se preocupaba por tener que enseñar tales contenidos...”.

Verónica Kaufmann

4 Débora Kantor es Licenciada en Ciencias de la Educación, con formación y trayectoria profesional en el campo de la educación formal y no formal, especializada en la educación de adolescentes y jóvenes. Es autora de los libros *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*, Editorial Fundación La Hendija, 2015; *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del estante editorial, 2008; y de numerosos artículos publicados en revistas y compilaciones.

5 El trabajo se titula *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar* y puede consultarse en <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2017/05/Terigi-An%C3%A1lisis-comparativo.pdf>

“El desafío aparece cuando cada docente tiene que buscar maneras de articular esas disciplinas y áreas de conocimiento en propuestas de enseñanza significativas para las y los estudiantes”.

Jaquelina D'Andrea

Jaquelina D'Andrea: En este proceso que cuenta Verónica mucho tuvo que ver la psicología, que como discurso disciplinar promovió la traducción de sus postulados a prácticas pedagógicas concretas en el Nivel. Lo reconocemos en, por ejemplo, ejercicios y actividades de seriación o cuantificación propios de la línea piagetiana. Ahora bien, el surgimiento de las propuestas curriculares en campos disciplinares implicó cambios en las prácticas de enseñanza en el jardín de infantes, ya que las y los docentes empezaron a tener que enseñar matemáticas, ciencias, lengua. El desafío aparece cuando cada docente tiene que buscar maneras de articular esas disciplinas y áreas de conocimiento en propuestas de enseñanza significativas para las y los estudiantes. Las Unidades Didácticas, los Proyectos y las secuencias son estructuras didácticas que permiten esa articulación.

Acompañamiento a las trayectorias: **singularidades, experiencias y especificidad institucional**

Micaela Pérez Rojas: Y en este marco, ¿qué supondría acompañar las trayectorias educativas en la Educación Inicial, teniendo en cuenta las tensiones entre las tradiciones: cuidar y enseñar?

Jaquelina D'Andrea: Se trata de pensar la Educación Inicial como un proceso. Primero, pensar en la singularidad de los sujetos, en lo individual, en lo grupal, en lo institucional, en lo comunitario. Por ejemplo, un primer momento de transición, de pasaje entre la lógica familiar y la lógica escolar tiene que ver con la instancia de la entrevista inicial que realizamos las y los docentes del Nivel cuando recibimos a cada estudiante. Una de las cuestiones a tener en cuenta, respecto a este momento, tiene que ver con considerar a las y los estudiantes como sujetos de saberes y experiencia: con conocimientos, aprendizajes e historias familiares. Esto implica, por un lado, reconocer y dar lugar a esos saberes que traen consigo las y los niños propios de su interacción con el mundo en el seno de la familia. Pero también, y por otro lado, para acompañar la trayectoria, la instancia tiene que servir a modo de diagnóstico para preguntarnos qué saben y qué no. En este sentido, si yo como docente parto de la base de que cada estudiante que tiene 4 años tiene que saber, por ejemplo, agarrar el lápiz estoy presuponiendo un saber que ese niño puede tener adquirido o no. He tenido niños y niñas de 4 años de edad que nunca habían agarrado un fibrón, que no podían hacer un círculo y necesitaron de acompañamiento para tomar el fibrón con sus manos y comenzar sus primeros trazos. Si como docente me paro en una posición en la que considero que a los 4 años tienen que saber cerrar el círculo, no acompaño esas trayectorias, no entiendo a esa niña o niño con su singularidad, con sus saberes, con sus trayectorias de vida y de formación.

Verónica Kaufmann: Vale la pena mencionar las diferentes experiencias que transitan las chicas y los chicos, muchas veces antes de entrar al sistema educativo formal. Una manera

de acompañar las trayectorias es preocuparse por saber si cada estudiante ya asistió a alguna institución, qué experiencias previas tiene. Pensaba, cuando hablábamos recién de la diversidad de instituciones existentes, que en ciudad y en provincia de Buenos Aires hay jardines que funcionan en turno vespertino, que se crearon básicamente para acompañar la trayectoria de alumnas madres que están haciendo la formación docente, secundaria vespertina o la universidad. Se trata de chicas y chicos que entran al Jardín de Infantes a las seis de la tarde y se van a las diez de la noche, que muchas veces han ido además al jardín a la mañana o a la tarde y después, a la noche, les toca estar otra vez en una institución escolar. Bueno, es una experiencia educativa también, una experiencia de institucionalización y sería importante que el docente la conozca.

Otra cuestión a atender, muy ligado a lo que comenta Jaqui y que solo pasa en el Nivel Inicial, es que la o el niño entra por primera vez a una institución que tiene unas determinadas reglas. No sólo suele darse por obvio que tiene que poder hacer un círculo porque tiene 4 años, sino que suele darse por obvio que cuando la o el docente dice “sala roja, venga para acá”, cada estudiante se da cuenta que le están hablando a él; o sea, es la primera experiencia de grupalidad en general, entonces hay una cantidad de conocimientos y de aprendizajes que cada chica o chico tiene que construir, que no tienen nada que ver con los campos disciplinares, sino con aprender a vivir dentro de una institución que tiene unas determinadas normas, que son diferentes a las de su casa. Y eso, muchas veces, la escuela no lo considera como algo que forma parte del oficio de estudiante, como un saber a enseñar.

Gonzalo Gutierrez: ¿Por qué creen que en ocasiones no se considera?

Verónica Kaufmann: En principio, por una falta de reconocimiento de la particularidad que implica el estar en una institución, y en especial la institución escolar: la escuela es el único lugar en que alguien te pregunta algo cuya respuesta sabe, eso no pasa en ningún otro lado. Un niño no habla, por ejemplo, y quizás no hable porque no entiende que está expuesto a hablar, pues es la primera vez que tiene que hacerlo delante de un grupo.

Algo que pasó mucho en la pandemia, dado que las chicas y los chicos no fueron de forma presencial al Jardín de Infantes, es que cuando retornaron a las aulas, las maestras decían: “no se entiende lo que hablan”, “los chicos no hablan”. El jardín es el primer ámbito, para muchas niñas y muchos niños, donde hay que apelar a otro lenguaje que no es el que entienden en sus casas, los obliga a desarrollar un lenguaje que sea comprensible. Entonces, ante estudiantes que habían estado dentro de sus casas durante meses, en soledad con sus familias, claramente una cosa que se resintió fue el desarrollo del lenguaje. O se advertían estudiantes que jugaban solas o solos, por este atravesamiento de la pandemia. Son cuestiones que las maestras detectaban y no podían capitalizar que la posibilidad de jugar con otras y otros, o la posibilidad de desplegar el lenguaje, es algo que produce la escuela.

Jaquelina D'Andrea: Otra de las formas de acompañar las trayectorias es pensar en proyectos que les permitan a los estudiantes construir saberes significativos para la edad en la que están. Porque a veces ocurre que se piensa más en la sala siguiente —creemos que en la sala de 5 años ya tiene que saber escribir su nombre, entonces en la sala de 4 años se insiste con que escriban las letras, sus nombres, y quizás la niña o el niño todavía no distinguen entre un dibujo y las letras, por ejemplo—. Entonces, ¿cómo hacemos para que se respete esa característica que tiene cada estudiante y, al mismo tiempo, acompañar ese pasaje a la otra sala y a la Escuela Primaria? Hace falta pensar en propuestas y proyectos que puedan articular las salas de 4 y 5 años, que puedan pensar trabajos conjuntos entre docentes. Acompañar las trayectorias también es mostrarles la escuela, qué pasa allí, qué hay en las paredes, qué hay en los rincones, qué hay en los distintos espacios, qué podemos hacer, ir probando y experimentando con ellas y ellos, qué hay en las otras salas, mostrarle el espacio pero desde una propuesta de enseñanza; la escuela puede transformarse en un objeto de conocimiento.

“... hay una cantidad de conocimientos y de aprendizajes que cada chica o chico tiene que construir, que no tienen nada que ver con los campos disciplinares, sino con aprender a vivir dentro de una institución que tiene unas determinadas normas, que son diferentes a las de su casa”.

Verónica Kaufmann

“Acompañar las trayectorias también es mostrarles la escuela, qué pasa allí, qué hay en las paredes, qué hay en los rincones, qué hay en los distintos espacios, qué podemos hacer, ir probando y experimentando con ellas y ellos, qué hay en las otras salas, mostrarle el espacio pero desde una propuesta de enseñanza”.

Jaquelina D'Andrea

La Unidad Pedagógica en el Nivel Inicial

Micaela Pérez Rojas: Hubo una transformación no menor hace algunos años, a partir de la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación⁶, vinculada con la Unidad Pedagógica y el pasaje del Nivel Inicial a 2° grado. Mi impresión es que, en esa transformación, se ha mirado a la Educación Primaria y no a la Inicial. Todo el esfuerzo pareció estar concentrado en cómo se define el pasaje de ciclo y no tanto en el efecto que ha tenido la Unidad Pedagógica dentro de la propia Educación Inicial, en el acompañamiento de esas trayectorias educativas y de las formas de pensar lo pedagógico. ¿Qué incidencia advierten que ha tenido hacia el interior del Nivel esta Resolución?

Jaquelina D'Andrea: La Unidad Pedagógica pareciera que no tiene tanto impacto en el Nivel Inicial porque no se acredita, no hay que aprobar o evaluar aprendizajes en la sala de 5 años. Lo que sucedió con la Unidad Pedagógica es que se trasladaron algunas prácticas de la Educación Primaria al Jardín de Infantes. Entonces, todos los días se escribe en el jardín “hoy es 2 de octubre”. Es muy fuerte pensar que, en el marco de la consideración de la Unidad Pedagógica, pareciera que el jardín debió primarizarse y copiar algunas cuestiones que se hacen en el Nivel Primario, tal vez con el sentido de ir construyendo ciertos hábitos y formas de estar en la escuela.

Verónica Kaufmann: Lo que pienso, en general y más allá de esa resolución, es que el jardín de infantes ha sentido que parecerse un poco a la Escuela Primaria lo legitima socialmente. ¿Viste que las maestras jardineras se enojan cuando las familias dicen que “los chicos van a jugar al jardín”? “No, al jardín no vienen a jugar, vienen a aprender”. Está bien, pueden aprender y jugar también. Pero hay algo de revalorizar el lugar de la enseñanza y del aprendizaje, que construye una legitimación de la propia actividad laboral.

Jaquelina D'Andrea: Lo que ocurrió fue que obligó a mirar al otro Nivel. Promovió, en algunos casos, la construcción de un vínculo y un acercamiento de las maestras y maestros para pensar en algún proyecto en conjunto entre los Niveles, algo que muchas veces no era vinculado al desarrollo de algunos contenidos, sino sólo a la clásica visita de las niñas y los niños del jardín a la primaria, a mirar la sala del 1° grado, conocer la maestra y volver.

“... pueden aprender y jugar también. Pero hay algo de revalorizar el lugar de la enseñanza y del aprendizaje, que construye una legitimación de la propia actividad laboral”.

Verónica Kaufmann

Cuatro décadas en democracia: expansión, inclusión y nuevas miradas

Gonzalo Gutierrez: Quisiera retomar un eje sobre el que ya conversamos un poco. Pero ahora a modo de pregunta sobre la época, vinculada a los 40 años del retorno de la democracia en el país: ¿qué ha ido cambiando en la escolaridad del Nivel Inicial a lo largo de estas cuatro décadas?

⁶ Dicha Resolución puede consultarse en https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf

Verónica Kaufmann: Todo lo que hablamos acerca de la explosión de diferentes modalidades y horarios de atención, para chicas y chicos de diferentes edades, es una cuestión que hace pie en estos años. Allí hubo un movimiento muy importante. Antes estaban las salas de 3, 4 y 5 años, con suerte.

Otra cuestión la reconocemos en que, hoy en día, nos damos cuenta de que una sala heterogénea puede ser una oportunidad y no una desgracia. Existe una apertura interesante en ese sentido. Hace muchos años, una maestra que trabajaba conmigo y se desempeñaba en un jardín comunitario en el que había niñas y niños de diferentes edades, me dijo: “Desde que trabajo en esa sala heterogénea, me di cuenta cuán heterogénea era la sala de 5 que yo tenía”. Cuando la heterogeneidad es un escándalo —en el sentido de que coexisten estudiantes de edades muy diferentes—, después pensás en esas salas que supuestamente son más homogéneas y te das cuenta de que ahí también había heterogeneidad. Sobre ello hay un cambio importante.

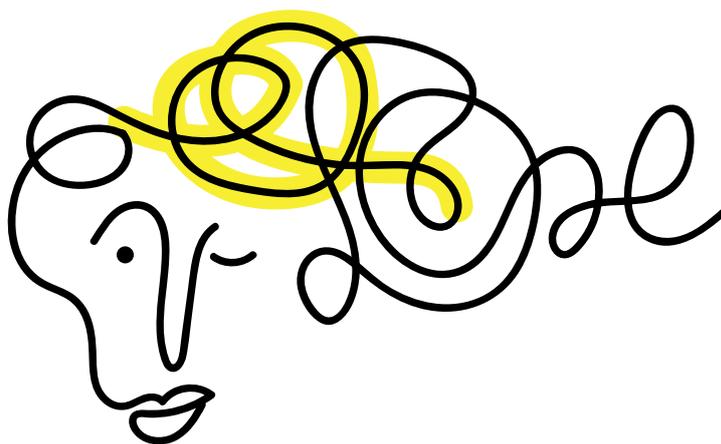
Los sectores populares con acceso al sistema educativo evidencian otra gran diferencia, porque ese estallido de la matrícula que ustedes advertían desde el retorno de la democracia está dado por los sectores de bajos ingresos que entraron al sistema educativo, pues quienes estaban afuera eran ellos. Entonces, la democratización del Nivel Inicial en estos últimos 40 años ha sido un desafío muy importante, para los Estados que tuvieron que hacerse cargo y expandir la oferta, y también hacia dentro del sistema, porque entraron sectores sociales a los que las maestras y los maestros no estaban tan acostumbrados a recibir.

Jaquelina D'Andrea: La democracia amplió la posibilidad de inclusión en las instituciones educativas en todos los niveles; pienso también en las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, en la escolarización de aquellos que eran aislados por diferentes prácticas sociales y culturales y hoy están en las escuelas y en los jardines.

También pienso que, en estos 40 años de democracia, cambió en el Nivel Inicial la mirada sobre el sujeto, la mirada sobre las niñas y los niños como capaces de aprender, con posibilidades de hacerlo desde la cuna, el reconocimiento como sujetos de derecho y de las familias con derecho a tener un lugar para alojar a hijas e hijos. Sumado a ello, es importante destacar que, desde la vuelta a la democracia, se abrió la posibilidad para llevar adelante desarrollos teóricos e investigaciones antes prohibidos, que trabajaron en el campo de la Educación Inicial y que permitieron revisar concepciones instaladas, abrir la reflexión, cuestionar sentidos naturalizados respecto a la configuración familiar, la propia infancia, sus posibilidades. En todo eso, los 40 años de democracia le otorgaron visibilidad al jardín, una visibilidad con sentido político y pedagógico.

“... en estos 40 años de democracia, cambió en el Nivel Inicial la mirada sobre el sujeto, la mirada sobre las niñas y los niños como capaces de aprender, con posibilidades de hacerlo desde la cuna, el reconocimiento como sujetos de derecho y de las familias con derecho a tener un lugar para alojar a hijas e hijos”.

Jaquelina D'Andrea



Desafíos para el trabajo de enseñar en la Educación Inicial

Micaela Pérez Rojas: Por último, ¿qué desafíos se presentan hoy para quienes enseñan en el Nivel? Una de las situaciones con las que convivimos en la actualidad es que la mitad de la primera infancia se encuentra en situación de pobreza, una población que en gran parte está escolarizada. Y es con esa población con la cual hay que sostener propuestas de enseñanza. Entonces, una cuestión es pensar la enseñanza en el vacío social y otra es pensarla teniendo en cuenta la heterogeneidad, ya no sólo de los sujetos, sino también de sus condiciones de vida y de las propias y los propios docentes.

Verónica Kaufmann: Siempre decimos que el Nivel Inicial apunta a una educación integral, y eso tiene otra vigencia, porque tenemos otra vez montones de chicas y chicos que necesitan que las instituciones educativas cubran sus necesidades de alimentación, de cuidado y demás que no están cubiertas en otro lado. Eso introduce un desafío importante: responder a todo eso y, a la vez, no perder el carácter educativo de las instituciones.

Y respecto de la situación de crisis y la formación, hay una cuestión que está pasando en general y es que la carrera docente se ha transformado en una carrera compleja y exigente en términos de tiempos y de dedicación, con dificultades económicas que hacen que muchas veces no sea elegida. La Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, atraviesa un problema de falta de docentes de una envergadura tremenda; o sea, en esa ciudad, hay 200 grados que todos los días no tienen docentes suplentes, y es una cuestión suficientemente trascendente que hay que sentarse a pensar.

Y otra cuestión, que muchas veces advertimos, es la distancia que se va consolidando: tenemos la expectativa de una maestra o un maestro que tenga un background cultural amplio, que pueda ofrecer posibilidades, que de alguna manera brinde a sus estudiantes una cantidad de cosas que tal vez su entorno familiar no lo puede hacer. Pero nos encontramos con que en la formación docente hay que construir eso, además de todo lo otro que hay que enseñarles. Hace algunos años me jubilé de la formación docente, pero nos pasaba que venían chicas a estudiar para maestras que nunca en su vida habían ido a un museo. Y no estoy diciendo: “ay, qué barbaridad”, sino que la formación docente tiene que empezar a incluir eso como parte de lo que tiene que brindar en su oferta docente. Es cada vez más lo que hay que cubrir en la formación, con cada vez peores condiciones.

Jaquelina D'Andrea: El desafío es que tanto estudiantes como docentes piensen en el ser docente como una profesión, que la elijan con todo lo que implica; el trabajo con las niñas y los niños, el trabajo en situaciones de vulneración de derechos, en situaciones de hambre y/o de pobreza. Eso implicaría revisar representaciones que tenemos las y los docentes; por ejemplo de la niñez feliz, o incluso de la maestra jardinera que siempre está contenta, que siempre tiene tiempo, pero que también está en un trabajo que implica mucha puesta de cuerpo, mucha cabeza para poder llevar adelante la tarea de enseñar. Entonces, **se trata de pensar que es una profesión, un trabajo que se elige, en el cual estamos en una situación compleja que implica una responsabilidad social importante con las familias, con la sociedad y con los propios pares.**

Y otro desafío es tejer redes de sostén, la construcción de redes con otras instituciones es algo sumamente valioso y que profesionaliza la tarea docente y contribuye a garantizar derechos.

“... se trata de pensar que es una profesión, un trabajo que se elige, en el cual estamos en una situación compleja que implica una responsabilidad social importante con las familias, con la sociedad y con los propios pares”.

Jaquelina D'Andrea

Dimensión didáctica de la planificación en la enseñanza en la Educación Inicial

Gonzalo Gutierrez: Puede sonar trivial la pregunta pero creo que vale la pena hacerla ¿Cómo se planifica en la Educación Inicial?

Verónica Kaufmann: Podemos recuperar aquí otra idea de Flavia Terigi, que siempre me pareció muy buena, que es pensar en las condiciones de partida y en los puntos de llegada. Muchas veces en el Nivel Inicial eso hace ruido, supongo que en otros Niveles también; es decir, se piensa que son condiciones de partida algunas cuestiones que en realidad son puntos de llegada. La planificación puede acompañar ese proceso para evitar confusiones. Por ejemplo: en una actividad grupal queremos que las niñas y los niños estén sentados escuchando un cuento. Esa no es una condición de arranque en el Jardín de Infantes, por el contrario. Entonces, ¿cómo acompañar para que progresivamente puedan participar de una actividad grupal de esas características? No es planificando actividades grupales desde el día cero, sino a través de una planificación que comience por ofrecer actividades alternativas, donde cada quien pueda encontrarse con algo que le gusta más o le resulta interesante, para ir rumbo a otro lugar; una planificación donde haya diferentes alternativas, unas más motoras, otras vinculadas a la lectura, que permitan una mayor circulación, desde una actividad menos escolarizada —por llamarla de alguna manera— para ir rumbo a formas más cercanas a lo escolar hacia el final del Jardín de Infantes. Eso cumple con los dos requisitos, tanto acompañar la trayectoria como enseñar qué es ser estudiante en esa escuela —por ejemplo, quedarse más tiempo sentada o sentado participando de una actividad—. La cuestión es cómo acompañar

desde el jardín una evolución progresiva, para que las chicas y los chicos vayan llegando a eso, y no pensar que esa es una condición dada cuando cada estudiante llega a la escuela.

Jaquelina D'Andrea: También hay un segundo nivel en el cual construimos una planificación de unidad, secuencias, proyectos, en tanto estructuras didácticas que permiten articular contenidos de distintas áreas y disciplinas del currículum. Y después viene otro nivel, vinculado a cómo llevar eso a la sala; aquí también, no sólo en las actividades planteadas en la propuesta didáctica (el proyecto o la Unidad Didáctica) es posible armar una dinámica donde haya actividades alternativas, donde no todas sean obligatorias para todas y todos al mismo tiempo, donde haya juegos intercalados con espacios de alguna otra actividad en la que la maestra sea quien lleva la voz cantante. Es importante tematizar y problematizar esto, leerlo a la luz de las trayectorias de las y los niños, reconocer la edad que tienen, pensarlo como un proceso, porque si no termina siendo un disciplinamiento crudo y duro. Si lo miramos como un proceso, como una meta a lograr, habilita algunas otras perspectivas para las prácticas.

En función de esto es que resulta relevante un diálogo entre docentes de Educación Inicial con docentes de Educación Primaria para conversar sobre qué le solicitamos a la escuela, a las niñas y los niños, a las familias, a las maestras y maestros. Esto nos permite visibilizar cuestiones cristalizadas dentro de la educación en general, de la formación docente, de lo que implica ser maestra y maestro.

Recomendaciones de lecturas

-Brailovsky, D. y Skliar C. (2021). Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo. *Childhood and Philosophy*, 17, pp. 01-21. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56316/37121>

-Kaufmann V. (Comp.) (2016) . *Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor Educación*. Editorial Aique.

-Kurri. (31 de julio de 2018). *Historia del Nivel Inicial*. Canal Encuentro [Video]. YouTube. Disponible en <https://youtu.be/ts9PymMZPUE>

-Mayol Lassalle, M., Marzonetto, G. y Quiróz, A. (2020). *La educación inicial en los sistemas educativos latinoamericanos para niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Análisis comparativos de políticas educativas*. UNESCO. Disponible en <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf>

-Voces en el Fénix. (Diciembre 2017). *La edad de oro*. Año 8 número 66. Disponible en <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/numero-66/>

{entrevistadas}



Verónica Kaufmann es profesora de Educación Preescolar y licenciada en Ciencias de la Educación. Integra el equipo de coordinación del Programa “*Nuevos Lugares Docentes: desafíos para la enseñanza*”, dependiente del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Se desempeña como asesora pedagógica de la Escuela Infantil y Sala de Juegos Multiedad de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). También fue coordinadora del programa Primera Infancia en CABA y profesora de diversas asignaturas en la formación de docentes de nivel inicial. Es autora del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2023) y de publicaciones destinadas a la Educación Inicial; entre ellas *Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor Educación* publicada por Editorial Aique (2016).



Jaquelina D'Andrea es profesora de Educación Preescolar, profesora en Ciencias de la Educación y magister en Psicopedagogía Educativa. Fue docente de Educación Inicial en distintas salas. Integra el equipo del Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC) el cual se inscribe en la Dirección General de Educación Superior (DGES), trabajando como productora de contenido del Itinerario Pedagógico de la Unidad Curricular Educación Inicial: Jardín Maternal. Actualmente, se desempeña en la formación docente como Regente de Nivel Superior de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla y como docente de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar en nuestro sitio uepc.org.ar/conectate



Trayectorias escolares, enseñanza y trabajo docente: entrevista a Andrea Martino y María Eugenia Lopez. Aportes para el debate educativo (2022).

Conversamos con Andrea Martino y María Eugenia Lopez sobre las trayectorias escolares y sus desafíos en la actualidad: ¿de qué hablamos cuando hablamos de trayectorias?, ¿qué significa pensar y trabajar en las escuelas en clave de trayectorias? Ellas analizan las trayectorias escolares desde una perspectiva histórica y pedagógica y abordan el vínculo entre docentes y estudiantes desde dimensiones institucionales y didácticas. Comparten, además, experiencias y propuestas para acompañar de modo integral las trayectorias de escolarización.



[> Ver material](#)

Trayectorias escolares y función tutorial: entrevista a Romina Clavero y Flavia Pícolo. Aportes para el debate educativo (2023).

Dialogamos con Romina Clavero y Flavia Pícolo sobre las trayectorias escolares y la función de los espacios de tutorías en las escuelas: ¿cómo convive, se relaciona y se diferencia la práctica tutorial y la enseñanza en las aulas? Se abordan estrategias para transformar esos espacios y habilitar oportunidades, crear nuevos marcos de relaciones con las y los estudiantes y ensayar modos diversificados de enseñanza.



[> Ver material](#)

Trayectorias escolares y acompañamiento a estudiantes con discapacidad en la escuela común: entrevista a Claudia Bruno y Cecyl Roberts. Aportes para el debate educativo (2023).

Conversamos con Claudia Bruno y Cecyl Roberts sobre el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la escuela común y la necesidad de visibilizar una problemática poco abordada en el debate educativo.



[> Ver material](#)

Trayectorias escolares y transiciones entre niveles: entrevista a Analía Stímolo y Cecilia Cresta. Aportes para el debate educativo (2023).

Conversamos con Analía Stímolo y Cecilia Cresta sobre el acompañamiento a las trayectorias de escolarización atendiendo a los pasajes entre niveles del sistema educativo y reflexionamos sobre la construcción de acciones posibles para acompañar los pasajes de un nivel a otro y, con ello, garantizar la continuidad de las trayectorias.



[> Ver material](#)

Acompañamiento a las trayectorias en el pasaje del oficio de estudiante al oficio docente: entrevista a Estela Moyano y Rolando Aiassa. Serie Aportes para el Debate Educativo (2023)

Conversamos con Estela Moyano y Rolando Aiassa sobre las diferentes formas que asume el acompañamiento a las trayectorias pensadas como modos de construir lazos de continuidad escolar con las y los estudiantes, y como formas de diversificar nuestras prácticas de enseñanza.



[> Ver material](#)