



## Aportes sobre Políticas de Enseñanza en el Nivel Inicial

### *Cuestiones generales*

La concreción efectiva de lo que aquí se plantea requiere de una política nacional para el Nivel Inicial que garantice que en los diseños curriculares se expliciten tres aspectos centrales:

- **Democratización del currículum.**
- **Organización del trabajo escolar e institucional.**
- **Condiciones materiales de realización del trabajo docente.**

En tanto que el trabajo es la dimensión de la existencia que nos define y es el principio formador que nos constituye como docentes, construimos nuestra identidad de trabajadores de la educación, y es desde ese lugar desde donde nos involucramos en la disputa por la transformación de la formación docente.

### *Desde qué concepción pensamos el currículum los trabajadores*

Nos preguntamos, ¿cómo repensar el significado y el lugar del currículum desde los trabajadores de la educación?. Definimos el CURRÍCULUM como “el proceso de producción, distribución y valoración de los conocimientos sociales y escolares”. Como contenido del trabajo docente y por tanto como responsabilidad social ineludible de maestros y profesores. Como un modo de organizar las prácticas pedagógicas, como construcción flexible y permanente, cuando se formula como proyecto participativo.

El currículum representa el campo político - pedagógico que desarrolla el trabajo docente. La dirección y sentido del mismo es una opción política en la construcción de subjetividades (como cuál es la interpretación de la realidad que se decide enseñar; la forma por la cual el alumno aprenderá a comprender la realidad, a través de lo cual construye su propia visión del mundo).

Por eso para los trabajadores de la educación discutir los diseños curriculares para la formación docente es una decisión político- ideológica, disputando la decisión sobre los campos de conocimiento que tienen que formar parte de la formación docente; con la intencionalidad de construir una concepción crítica de los modos en que las escuelas producen y reproducen significados acerca del mundo, construyen, legitiman y distribuyen conocimientos. El desafío está fundamentalmente inscripto en el plano de la batalla cultural.

Stenhouse entiende el currículum y su desarrollo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se



imbrican estrechamente; “Lo deseable en innovación educativa - afirma- no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la a luz de nuestra práctica”<sup>1</sup>.

Como señalan Badano- Benedetti; “Todo cambio curricular debe entenderse como una propuesta que recuperando los tránsitos realizados (la historia), ofrece una proyección hacia el futuro... un plan de estudios debe tener la capacidad de anticipación y la flexibilidad necesaria para incorporar los movimientos permanentes, que hoy se dan con total vertiginosidad”<sup>2</sup>.

Tadeo Da Silva (1999) nos plantea que es en el campo de la educación donde se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado... “está en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados”.

La **democratización del currículum** se vincula a una concepción de trabajo docente como proceso colectivo de producción, distribución y valoración de conocimientos sociales y pedagógicos. En ese sentido es fundamental que se reconozca y valoricen los conocimientos sociales y pedagógicos que producimos los trabajadores de la educación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

La democratización del currículum se sostiene además en la afirmación de **la construcción democrática de la cultura y del conocimiento, proceso que identifica** al tipo de saberes que se enseñan desde una perspectiva epistemológica- político- ideológica, la participación de los sujetos en los procesos de debate y construcción; y las matrices culturales de apropiación de los sujetos colectivos (profesores/as, estudiantes).

## **DEMOCRATIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR E INSTITUCIONAL COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO FORMADOR**

Concebimos a la construcción curricular como **CONSTRUCCIÓN PERMANENTE**, rompiendo la lógica del documento acabado. El currículum entonces tiene que contener condiciones para que esa construcción permanente pueda ser realizada por los trabajadores que están formando, y los que están siendo formados.

<sup>1</sup> Stenhouse L: Investigación y Desarrollo del currículum. Ediciones Morata. Madrid. España 1999.

<sup>2</sup> Badano María del Rosario, Benedetti, María Gracia: La pedagogía universitaria y la reforma curricular. Apuntes sobre una relación invisiblemente compleja. Una apuesta política para repensar la formación. Formación Académica en Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. Editorial Espacio. Buenos Aires. 2003



La democratización del currículum no se puede escindir de la discusión de una nueva organización del trabajo e institucional. Estos constituyen dimensiones de un mismo proceso que permiten la construcción de “escuela”. Este proceso integrado permite interpelar representaciones constituidas en las experiencias pedagógicas de la historia escolar de los docentes en formación, y ofrece la posibilidad de participar de procesos reales y cotidianos de enseñanza y de aprendizaje coherentes con las enunciaciones de propuestas pedagógicas críticas, inclusivas, comprensivas, etc. Las formas de organización escolar adoptadas por la institución, los modos colectivos, cooperativos, individualistas, competitivos que organizan el trabajo de los profesores formadores construyen experiencias formadoras que forman parte del currículum formador real.

**La democratización de la organización institucional y de la organización del trabajo requiere entender el trabajo como principio pedagógico formador.** Ello significa:

- Caracterizar los componentes del puesto de trabajo, recuperar su carácter productor de conocimientos sobre la enseñanza y su articulación con la investigación reflexiva y la formación permanente.
- Ampliar la mirada a fin de comprender que estas condiciones son constitutivas de todo proceso de trabajo no alienado y en consecuencia devienen en derechos tanto para los docentes como para el conjunto de los trabajadores.
- Asumir el compromiso del trabajador de la educación, no sólo de participar en la lucha por la defensa y la constitución de sus derechos en el marco de un trabajo digno sino también, la de pensar y ejecutar prácticas pedagógicas que favorezcan el conocimiento de los derechos del hombre, de las luchas populares por el reconocimiento de esos derechos y favorezcan los valores aprendidos en esa lucha -indignación frente a las injusticias, resistencia social, solidaridad, creatividad, organización- como parte del proceso de formación. Asumirse como trabajadores de la educación significa:
  - Ser consciente de la dimensión política de su trabajo, lo que significa saber que hay un país a construir.
  - Comprender que no hay que escindir la vida escolar de los complejos procesos sociales y culturales que se viven en la realidad social.
  - Contribuir al protagonismo de los movimientos sociales y populares en la vida política y social de la provincia y del país.
  - Favorecer la construcción de la subjetividad e identidad de los diferentes sujetos sociales, a partir de sus propias realidades históricas, regionales, medio ambientales y culturales.

**Reconocer al trabajador de la educación como sujeto político** participando en la construcción de lo público, lo popular y lo democrático para la transformación de la escuela y de la sociedad significa en la formación docente:



- ❑ **Definir el puesto de trabajo** en el Nivel inicial.
- ❑ **Crear cargos** que sostengan el adecuado funcionamiento de cada Unidad Pedagógica: maestros de sala, preceptores, bibliotecarios, profesores de educación física y artística.
- ❑ Pensar en trabajo colectivo significa también **redefinir el concepto de jornada laboral**. La enseñanza como objeto de trabajo necesita de distintos tiempos:
  - **De atención del alumno**
  - **De trabajo institucional:** diseño y planificación de las prácticas áulicas e institucionales, preparación de materiales, corrección, reuniones de pares, construcción curricular colectiva.
  - **Para el perfeccionamiento en servicio** considerado como un espacio para el análisis de las prácticas pedagógicas que posibilite la reflexión y la visibilidad del producto del trabajo, así como la elaboración de propuestas pedagógicas innovadoras.
  
- ❑ Reconocer al docente como un trabajador, y como tal, productor de conocimiento en su trabajo, sobre la enseñanza, que no es sólo conocimiento práctico sino conocimiento teórico-práctico.
  
- ❑ Entender que el trabajador de la educación lleva adelante el trabajo intelectual de definir qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar; ejecutando las previsiones planificadas y realizando su control.
  
- ❑ Sostener que el contenido del trabajo docente necesita de una construcción colectiva del currículum: entendiendo como tal el proyecto educativo que los docentes de una institución planifican y desarrollan colectivamente a partir de una selección de contenidos, de prácticas culturales y de experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones.

### **En relación al documento de la Dirección de Nivel Inicial:**

Sobre la intencionalidad política de este Documento de “Políticas de Enseñanza en Educación Inicial y definiciones Curriculares” y su incidencia en todas las provincias argentinas:

- Como lineamientos curriculares de referencia para la elaboración de los Diseños Curriculares Provinciales, tendrían que estar acompañados de **Resoluciones del CFE** para garantizar un proceso de crecimiento real del Nivel Inicial en todo el Territorio Nacional.



- Sería pertinente nombrar a la Educación Inicial como un nivel independiente y que todas las jurisdicciones garanticen esa organización e independencia.
- Como Unidad Pedagógica, tendría que estar explícita la estructura del Nivel Inicial, pero también su organización interior desde los 45 días a los 5 años inclusive, los puestos de trabajo y la especificidad del trabajo de cada uno de ellos.
- Hacer efectivo el cumplimiento de la LEN, la universalización de la sala de 4 años y la obligatoriedad de la sala de 5 años.
- Fortalecer y ampliar la cobertura a las salas de maternal y 3 años a través de acuerdos marcos en el Ámbito del Consejo Federal.

### Del Contenido del Documento

- Sugerimos que, en la **Presentación** se redacte la intencionalidad política que le da sustento a este Documento no sólo como... “colaborar con cuestiones centrales que hoy interpelan a las políticas de enseñanza...” sino SOSTENER, PROMOVER e IMPULSAR un cambio en la mirada del Ministerio de Educación de la Nación hacia la Educación de los niños y niñas de 0 a 5 años en todas las jurisdicciones provinciales.
- En los párrafos que se nombra el articulado de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206), para fundamentar las dimensiones políticas, pedagógicas y sociales de la Educación Inicial, asegurarse que la redacción no altere el concepto explícito de cada artículo. (Ejemplo en el párrafo: “Acorde a ello, considerando la obligatoriedad de la sala de 5 años, **el compromiso de universalización del acceso educativo de la población de 4 años...**”. El artículo 19 de la LEN dice “**la obligación de universalización...** De igual manera cuando expresa el Documento... “garantizar oportunidades educativas equivalentes para todos los niños y niñas”, expresarlo en los términos de la LEN “garantizar la igualdad de oportunidades”. Artículo 11).
- En lo expresado sobre la identidad pedagógica de la Educación Inicial y las prácticas de enseñanza, remarcar la revalorización de la Didáctica específica del Nivel, en tanto, construcción continua de la IDENTIDAD de la Educación Inicial.

Explicitar la función central de ENSEÑAR de las escuelas de Nivel Inicial, jardines maternos y de infantes, para reafirmarnos como ESPACIO EDUCATIVO y además entender nuestra tarea como: trabajo intelectual en la definición de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. Resolución CFE 24/07 punto 24. *“Construir el currículo de formación docente inicial requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica”.*



## **Sobre el sujeto que aprende**

El concepto de infancias múltiples, pone en riesgo el concepto de Infancia, como concepto ordenador de la categoría NIÑO y nos sitúa ante la dicotomía que pregonaba el higienismo con la categoría MENOR.

NIÑO: sujeto de derecho, tanto de derechos humanos en general como de derechos ciudadanos en particular, considerando que la protección y el cuidado son derechos que asisten a la población pero que no podrían ser “hechos contra su voluntad” (Scout, 1999)

MENOR: Sujeto incapaz, objeto de tutela y con libertad restringida por su propio bien.

Al respecto nos interpela Patricia Redondo con la pregunta: ***¿A quién y a quiénes hacemos lugar en el jardín de infantes?***

## **La cuestión social en la Educación Inicial**

Algunos conceptos claves:

- Potenciar a la educación en clave de igualdad.
- Comprender la complejidad de la tarea docente y recuperarla en sentido pedagógico.
- Fortalecer la transmisión de los universos simbólicos
- Constituir un tejido (red) de sostén institucional.

Como docentes interrogarnos sobre:

- ¿Cuáles son las auto-imágenes sobre la tarea del maestro de educación inicial en los Jardines de Infantes?
- ¿Cómo sostener la tarea y el oficio de enseñar desde una formación apoyada en la infancia idealizada?
- El contexto limita la potencialidad de la enseñanza en la Educación Inicial hoy?

El reconocimiento de la singularidad y la multiplicidad de experiencias infantiles no borra el derecho al acceso a los bienes culturales universales. En nombre de la diferencia no debemos profundizar la desigualdad.

Nuestro desafío será comprender como construir espacios que alojen a la infancia en su singularidad y a las infancias desde su heterogeneidad en momentos en que la sociedad argentina ha dejado de asumir en toda su magnitud la protección y el cumplimiento de todos los derechos de niños y niñas.

Es entonces cuando la infancia se transforma en un analizador de la sociedad (Carli, S. 2006) y la persistencia de la pobreza y la exclusión nos permite afirmar que la cuestión no son los niños, niñas excluidos/as sino justamente el funcionamiento de una sociedad que produce dicha exclusión.



Las realidades sociales más complejas no deben reducirse a una lista de problemáticas descriptivas de lo que no se presenta como lo esperado, sino que, y allí se encuentra uno de los desafíos, que pueden traducirse en una nueva oportunidad de discutir el papel de la Educación Infantil en términos de *afiliación social* y de inscripción de estas nuevas generaciones en una línea histórica más larga.

Las prácticas asistenciales no son neutrales y marcan una experiencia infantil que puede curvar la vara hacia la subalternidad o hacia una experiencia educativa ligada a la ciudadanía.

***“La discriminación y el autoritarismo también acontecen en las salas” (Kantor, D. 1988).***

***Comenzar a discutir estos temas permitiría un movimiento de fuerte cualificación del trabajo docente en la medida que se asume la responsabilidad que implica la producción de las primeras marcas, las del comienzo, en lo inicial de lo inicial (Antelo, E. 2009).***

Nuevos debates atraviesan la Educación Inicial en un campo que presenta nuevos sujetos desde donde pensar y abordar la tarea de la enseñanza. Los límites de la profesionalidad se ven perforados por una realidad acuciante y por un Estado que no alcanza a brindar y garantizar el derecho a una educación temprana.

### **Las instituciones – Los Jardines de Infantes**

Las instituciones que atienden a la primera infancia han pasado a ser parte imprescindible del modo de resolución de la crianza de los más pequeños, por ser espacios necesitados para dejar a los niños y niñas en horas de trabajo, pero también por haberse constituido en lugares anhelados, en espacios privilegiados de socialización cuidado y enseñanza para los hijos/as.

Desde el inicio, desde la cuna, dice Hebe Duprat, los nuevos, los recién llegados asoman a diario a las voces, cuerpos, ritmos y propuestas de las instituciones y organizaciones que se dedican a la atención educativa de la primera infancia.

Cada día, centenares de miles de niños y niñas asisten y cruzan el umbral de nuestras instituciones, y se abre la oportunidad y la posibilidad de educar a la primera infancia pero cabe preguntarse ***¿qué significa abrir esa puerta? y ¿a quién y a quiénes hacemos lugar?***

A pesar de que los jardines han diversificado las diferentes modalidades institucionales de atención educativa, tales como escuelas infantiles, jardines nucleados, extensiones en horarios vespertinos, secciones rurales con matrícula mínima, jardines maternos, no alcanzan a cubrir las necesidades de cobertura que tiene el nivel.



Entendemos la socialización en tanto posibilidad de articulaciones múltiples en dimensiones culturales locales y globales. Solo así se podrían pensar ciertas alternativas a los procesos de segregación y exclusión.

**“Hay el peligro, al descubrir la dificultad de transmitir saberes de modo mecánico, de caer en el despecho y el abandono. Eso sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano; sería condenarlo por otra vía a la violencia. Por eso es tan grave alegar la dificultad de enseñar a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a ese respecto.” (Philippe Meirieu, 1998).**

Los contenidos de la educación cuando están vivificados por el deseo de transmisión del educador, pueden causar el interés del sujeto, lo cual tiene un efecto pacificador.

El pedagogo vienés Aichhorn señala que *antes de comenzar a exigir al sujeto, el educador debe hacer posible la existencia de un vínculo.*

**“Cada acción, por simple que sea, quiebra inevitablemente la continuidad del devenir.” (Bachelard).**

### **Consideraciones respecto al tiempo y el espacio**

Todo trabajo educativo establece una relación con el pasado, el presente y el futuro en una serie histórica más larga que el puro presente.

El trabajo educativo necesita de tiempo y en el caso de la educación temprana, comprender lo antedicho se torna imprescindible. Educar consiste en una tarea de sostén de un tiempo de espera, de un devenir que aún no ha llegado. No debemos reducir el acto pedagógico a un hoy contextualizado.

**Alargar la mirada, nos diría Adriana Puiggrós, es aún una tarea pendiente para la Educación Inicial.**

El jardín de Infantes reproduce con frecuencia una construcción del tiempo uniforme, las rutinas y los modos de organización de las actividades responden a una lógica cercana al formato de la escuela tradicional. Asimismo, los desplazamientos en los jardines y las formaciones nombradas como *trencitos* u otras que reemplazan a las primeras, si bien se las nombra de modo infantilizado, sostienen rituales muy disciplinadores de los niños y poco fértiles a la hora de bocetar, imaginar e inventar otras prácticas educativas.

Ser *valedores* de un tiempo de infancia en la escuela es construir vínculos pedagógicos que aseguren el sentido de la generatividad y la natalidad de la que nos habla Hanna Arendt en un horizonte de futuro. Es, al mismo tiempo sostener la responsabilidad de la transmisión cultural desde una posición asimétrica que parte de reconocer los cambios en la relación entre adultos y niños, sin dimitir por ello la autoridad pedagógica necesaria para concebir este tiempo de interacciones generacionales.

Es estrecha la relación entre tiempo y espacio, y no es posible concebir uno sin el otro. La memoria del tiempo, el recuerdo, se comprime en espacios que lo incluyen. En este caso, solo los diferenciamos para afinar el análisis. El



espacio escolar se materializa en los edificios escolares, pero su concepción traduce la forma y el contenido de una propuesta pedagógica. Esta asociación entre el edificio escolar y el espacio vela la existencia de otros espacios, aquellos representados por las imágenes espaciales que fueron una vez y se convirtieron en lugares vividos, lugares de experiencia. Lo vivido asume un papel determinante en la apropiación del espacio, lo constituye como territorio y lugar de una experiencia subjetiva. El modo en que los colectivos docentes se apropian del espacio escolar permite producir experiencias en sentidos diversos, incluso opuestos.

Los modos en que se construyen los espacios, traducen percepciones culturales sobre el valor que se les asignan. El uso de los espacios y la disposición material de los mismos determinan posiciones y prácticas educativas. Sin lugar a dudas, democratizar una institución requiere repensar no solo la dimensión material, sino también la dimensión simbólica de los espacios escolares y la atmósfera que se vive por todos y cada uno dentro de ellos.

Nos es posible hipotetizar que un elemento que ha *primarizado* al nivel se refiere justamente a los modos de organización del tiempo y el espacio.

En este sentido, sin minimizar la necesidad de contar con espacios adecuados, será necesario atender más a la construcción simbólica del espacio escolar, un espacio que favorezca desplazamientos, exploraciones, experimentaciones e intervenciones. Sorprender a los niños, provocar su asombro, romper con la literalidad de lo que se ve, abre fronteras inimaginables para el trabajo educativo con la primera infancia.

La exploración de otras posibilidades debe trasponer las concepciones clásicas del aula escolar e intervenir espacialmente otros territorios que transformen los espacios definiendo nuevos lugares en los cuales transitar otras experiencias educativas. Interrumpir la rutina, bocetar y transformar las prácticas institucionales no tiene límite si la imaginación se pone a disposición de la enseñanza, evitando someter la enseñanza al formato escolar. Nuevas experiencias, habilitan otras formas de enunciar la infancia desde espacios y tiempos sostenidos por los adultos y representan construcciones culturales que limitan o amplían posibilidades aún no conceptualizadas.

### **Sobre el juego en el Jardín de Infantes**

El juego, el jugar, estuvo ligado históricamente a la vida comunitaria y constituye uno de los principales ejes de la socialización de los individuos, no sólo de los niños.<sup>3</sup>

Jugar no es lograr una habilidad específica y no se circunscribe a la adquisición de una competencia propia para una edad determinada.

El juego no requiere de juguetes para su desarrollo.<sup>4</sup>

Los hay de todo tipo, sin la necesidad de recurrir a un objeto para alcanzar su máxima expresión.

---

<sup>3</sup> Gilles Brougère de "La infancia y la cultura lúdica".

<sup>4</sup> Ídem.



Podemos interrogarnos sobre:

- ¿Qué consideramos juego en el nivel inicial?
- ¿Qué relación tiene el juego con el placer, la creatividad, con el conocimiento, con la transmisión social y cultural, con la vinculación entre cuerpo y pensamiento?
- ¿Por qué el incluir el “jugar por jugar” y el “jugar para” en las propuestas?
- ¿Qué opinan niños y docentes sobre el juego?<sup>5</sup>

### **Desde las políticas públicas.**

La Educación Inicial debe asumir posiciones más activas frente a la desigualdad y resistir ante cualquier anticipación que pretenda fijar el destino de los niños, por lo cual se presenta como insustituible, en este tiempo presente, vincular nuestros actos pedagógicos con los horizontes futuros.

Se debe aportar a una formación cada vez más rigurosa, frenar la infantilización, no banalizar el trabajo de enseñar.

Y, conocer que los tiempos de la infancia necesitan ser garantizados por las generaciones adultas y eso significa en términos políticos que *“el único actor que puede asegurar la construcción de ese lugar para todos los nuevos es el Estado. Estado del cual todos formamos parte, pero en relación al cual no tenemos todos el mismo nivel de responsabilidad. Existen responsabilidades de los gobiernos que no pueden ser omitidas y frente a las cuales todos deberíamos erigirnos en garantes de su cumplimiento.”* (Martinis, P. 2006).

### **A modo de cierre**

Coincidiendo con lo planteado *“Iniciar acciones y transformaciones impone un abordaje integral. Este tipo de abordaje supone anticipar que una alteración en una de las áreas tiene consecuencias en las otras. Justamente por esto, considerar integralmente una transformación implica considerar la complejidad de vínculos que sostienen al conjunto. En el caso específico de una transformación en el área de desarrollo curricular resulta necesario:*

- *Revisar y adecuar los modelos de organización institucional teniendo en cuenta la centralidad y complejidad del trabajo de enseñanza.*
- *Diseñar regímenes académicos capaces de generar las mejores condiciones para los trayectos formativos de los estudiantes.*
- *Redefinir la organización del trabajo docente y la consecuente reconfiguración de los puestos de trabajo, de tal modo que genere condiciones que aseguren la calidad y el valor estratégico de la tarea.*

***(Recomendaciones para los diseños Curriculares INFoD Fundamentos Políticos e institucionales de la tarea docente 2008).***

---

<sup>5</sup> Íbid, Op. Cit.



Por ello para el Nivel Inicial planteamos lo que surgió como propuesta en el Encuentro Nacional de Nivel Inicial en agosto del 2010:

- **La Universalización del Nivel**, que garantice el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad, inclusive.
- Creación de la **Dirección del Nivel Inicial** en las jurisdicciones que aún no la tienen; con equipos de conducción político pedagógica, equipos de supervisión y de dirección que garanticen la **independencia de nuestro Nivel**.
- **Legislación específica y reglamentación de los puestos de trabajo**.
- **Una planta orgánico funcional** que permita la organización escolar considerada en su contexto social, cultural y económico, respetando sus especificidades.
- **Edificios propios** en correlación con la independencia del nivel y teniendo en cuenta las características propias de los niños de 45 días a 5 años.
- **Creación de cargos** que sostengan el adecuado funcionamiento de cada Unidad Pedagógica: maestros de sala, preceptores, bibliotecarios, profesores de educación física y artística.
- **Creación de horas institucionales para el trabajo colectivo**.
- **Creación de Instituciones de Doble Jornada**, que garanticen la permanencia de los niños y niñas con una adecuada alimentación y descanso.
- **Definición de políticas públicas, que construyan y sostengan la articulación** ente las instituciones educativas, de salud, de justicia, organizaciones sociales, culturales y comunitarias
- **Intervención del Estado a través de la supervisión a las instituciones educativas de Nivel Inicial** del ámbito comunitario, municipal y privado.
- **Consideración de las Zonas Rurales e Isleñas:** Creación de jardines, en las provincias del NOA, NEA y Patagonia, para atender a la matrícula más dispersa por definición.
- **Formación docente en servicio** que permita recuperar el conocimiento producido en el trabajo de enseñar.

***“El Estado Nacional debe incrementar su participación en la inversión educativa, con una nueva Ley de Financiamiento, constituyendo un fondo que continúe con el aporte para los salarios, y además incluya recursos para avanzar en la cobertura del Nivel Inicial”.***