

Gattone, Carina Andrea

**El proceso de producción y
puesta en acto del *currículum*
de educación inicial: un estudio
del ciclo de políticas en la zona
5039-V Región Escolar de la
Provincia de Córdoba**

**Tesis para la obtención del título de
posgrado de Doctora en Educación**

Director: Bambozzi, Enrique

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**EL PROCESO DE PRODUCCIÓN Y PUESTA EN ACTO DEL
CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INICIAL:
UN ESTUDIO DEL CICLO DE POLÍTICAS EN LA ZONA 5039 -V
REGIÓN ESCOLAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Currículum, saberes y prácticas.

DOCTORANDA: Carina Andrea Gattone

DIRECTOR: Dr. Enrique Bambozzi

Año 2022

**EL PROCESO DE PRODUCCIÓN Y PUESTA EN ACTO DEL
CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INICIAL:
UN ESTUDIO DEL CICLO DE POLÍTICAS EN LA ZONA 5039 -V
REGIÓN ESCOLAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.**

CARINA ANDREA GATTONE

DIRECTOR: DR. ENRIQUE BAMBOZZI

TUTORA: DRA. CLAUDIA MAINE

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Dedico esta tesis doctoral a Marcelo, por su inmenso amor, el acompañamiento de siempre, el impulso constante, el sacrificio de todo este tiempo, y por la felicidad compartida de celebrar este logro.

A Matías y Joaquín, por su amor incondicional, por enseñarme la simpleza de la vida y el gozo de vivirla libremente. ¡Los amo infinitamente!

AGRADECIMIENTOS

Una tesis doctoral es un oficio y, como tal, conlleva una labor ardua y delicada que no sería posible en soledad; por ello, antes de comenzar el informe, considero oportuno agradecer el acompañamiento y la colaboración de todas las personas e instituciones que han hecho posible este trabajo.

A mis padres, por acompañarme y sostenerme siempre.

Al Dr. Enrique Bambozzi, Director de esta investigación, por su lectura paciente, orientación, estímulo y aporte generoso de conocimiento.

A la Dra. Claudia Maine, Tutora del Doctorado, por guiarme y darme aliento en el trayecto de esta tesis.

Al Dr. Horacio Ferreyra, Director del Doctorado, por su simpleza y sus enseñanzas en el apasionante arte de investigar.

A la Universidad Católica de Córdoba por darme la oportunidad de formarme, con conciencia y compromiso en la generación de conocimientos del campo de la educación.

A la Lic. Rosa Aríngoli, Inspectora de Educación Inicial, zona 5039, por viabilizar el encuentro con las instituciones, por poner a disposición sus recursos y colaborar con el estudio.

A las directoras y docentes de los Jardines de Infantes por su disposición y colaboración. Su grandeza y apertura hicieron posible que esta proeza fuera una realidad compartida.

A Marta y Mónica, amigas incondicionales, por estar siempre presentes y acompañarme durante todo este proceso.

A mis compañeros del Doctorado, por la generosidad intelectual y afectiva en todo momento.

A todos aquellos que hicieron posible este trabajo y colaboraron a lo largo de mi formación profesional y personal.

¡Muchas gracias!

Resumen

En esta investigación nos proponemos abordar el análisis de la trayectoria del *Currículum* de Educación Inicial en la zona 5039 -V región escolar de la provincia de Córdoba; atendiendo a los procesos de traducción desde su diseño hasta su puesta en acto en las escuelas. El esquema teórico-metodológico retoma los aportes del “ciclo de las políticas” de Stephen Ball, permitiendo el movimiento de lo macro a lo micro en el proceso de formulación y puesta en acto de las políticas educativas curriculares que realizan directivos y docentes en el mesonivel.

Para la concreción de la investigación adoptamos un enfoque analítico, a partir de un diseño metodológico cualitativo, y seleccionamos el estudio de casos múltiples privilegiando el uso de fuentes de evidencias diversas (entrevista, análisis documental y bibliográfico).

El análisis también exige hacer un relevo del sistema, tipo de gobierno y la estructura del Estado para elucidar las legalidades de la construcción de las políticas educativas y, junto a ello, reparar en algunos énfasis y particularidades de origen institucional correspondientes al campo educativo.

Los resultados de la investigación dan cuenta de que el proceso de recontextualización del *currículum* no presenta diferencias significativas en el contexto de la práctica. Las tradiciones en la formación de los docentes configuran su pensamiento y acción; y que, en tanto construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo. Están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos y sobreviven en la organización, en el *currículum*, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos.

Palabras clave: Infancia, Educación de la primera infancia, Política Educativa, *Currículum*, Córdoba.

ÍNDICE ANALÍTICO

| | |
|---|----|
| Presentación | 16 |
| CAPÍTULO I | |
| PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN | |
| 1. Introducción | 21 |
| 1.1. Delimitación y justificación del tema de estudio | 22 |
| 1.2. Planteamiento del problema de investigación | 24 |
| 1.3. Objetivos específicos | 24 |
| 1.4. Formulación de preguntas sobre el problema de investigación | 25 |
| 1.5. Formulación de hipótesis o supuestos de la investigación | 25 |
| 1.6. Justificación de la relevancia científica y social de la investigación | 25 |
| 1.7. Conclusiones | 26 |
| CAPÍTULO II | |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN | |
| 2. Introducción | 29 |
| 2.1. El <i>currículum</i> como política educativa | 29 |
| 2.2. El ciclo de políticas como referencial teórico | 31 |
| 2.3. La puesta en acto del <i>currículum</i> de EI | 34 |
| 2.4. Conclusiones | 34 |
| CAPÍTULO III | |
| MARCO TEÓRICO | |
| 3. Introducción | 37 |
| 3.1. Paradigmas curriculares y enfoques de construcción curricular | 37 |
| 3.1.1. El paradigma técnico | 38 |
| 3.1.2. El paradigma práctico | 39 |
| 3.1.3. El paradigma crítico | 40 |
| 3.2. El campo teórico del <i>currículum</i> en Argentina | 43 |
| 3.3. Conceptualizaciones de <i>currículum</i> | 45 |
| 3.4. El <i>currículum</i> como política educativa | 47 |
| 3.5. Una perspectiva posible para el análisis de las políticas educativas | 49 |
| 3.5.1. La perspectiva neomarxista | 51 |
| 3.5.2. La perspectiva pluralista | 51 |
| 3.5.3. La perspectiva posestructuralista | 52 |
| 3.6. El ciclo de políticas como referencial teórico y caja de herramientas | 54 |
| 3.7. Las políticas como “texto” y como “discurso” | 58 |
| 3.7.1. La política como “texto” | 58 |
| 3.7.2. La política como “discurso” | 59 |
| 3.8. La puesta en acto de la política en la escuela | 60 |
| 3.9. Conclusiones | 61 |
| CAPÍTULO IV | |

MARCO METODOLÓGICO

| | |
|--|----|
| 4. Introducción | 64 |
| 4.1. El “estudio de casos” como estrategia metodológica | 69 |
| 4.1.1. Conceptualización | 69 |
| 4.1.2. Tipificación | 70 |
| 4.1.3. Alcances y limitaciones | 71 |
| 4.2. La selección de los casos objeto de estudio | 73 |
| 4.2.1. Fases | 73 |
| 4.2.2. Decisiones clave en el diseño de las diversas fases | 74 |
| 4.2.3. Preparación | 74 |
| 4.2.4. Criterios de selección de los casos | 75 |
| 4.2.5. Descripción de los casos seleccionados | 77 |
| 4.2.5.1. Institución A | 77 |
| 4.2.5.2. Institución B | 78 |
| 4.3. Trabajo de campo | 78 |
| 4.3.1. Preparando el ingreso | 78 |
| 4.3.2. Recolección de la información en el estudio de casos | 79 |
| 4.4. Herramientas para la construcción de datos | 80 |
| 4.4.1. Indagación documental | 80 |
| 4.4.2. La entrevista | 81 |
| 4.4.2.1. Entrevista semiestructurada en profundidad | 81 |
| 4.4.2.2. Focus Group | 83 |
| 4.5. Ética en Investigación Educativa | 85 |
| 4.5.1. Comportamiento responsable en la investigación. El encuentro con el/los otros | 86 |
| 4.5.2. Consentimiento informado | 87 |
| 4.5.3. ¿A quiénes nos dirigimos? ¿Qué informamos? | 87 |
| 4.5.4. Proceso de consentimiento informado | 87 |
| 4.6. Análisis e interpretación de datos | 89 |
| 4.6.1. Codificación | 89 |
| 4.6.2. Traza de codificación | 90 |
| 4.7. Presentación de resultados | 90 |
| 4.8. Conclusiones | 90 |

CAPÍTULO V

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

| | |
|---|----|
| 5. Introducción | 92 |
| 5.1. El NI en el sistema educativo argentino: las políticas nacionales y sus interrelaciones con las políticas globales | 93 |
| 5.1.1. Orígenes de las instituciones para la primera infancia | 93 |
| 5.1.2. La educación de la primera infancia como apéndice del sistema educativo moderno | 93 |
| 5.1.3. Huellas de la tensión atención- educación-cuidado | 95 |
| 5.1.4. La renovación pedagógica | 97 |
| 5.1.5. Incorporación del JI al sistema educativo | 98 |
| 5.1.6. Fundamentos del actual NI | 99 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.7. La sospecha sobre el jardín de infantes y el control sobre su función | 100 |
| 5.1.8. La democratización del JI | 101 |
| 5.1.9. La fragmentación y segmentación del nivel | 102 |
| 5.1.10. La definición del nivel y la clara intencionalidad educativa | 107 |
| 5.2. Conclusiones | 115 |

CAPÍTULO VI

EL CURRÍCULUM EN CÓRDOBA: ESTADO DE SITUACIÓN

| | |
|--|-----|
| 6. Introducción | 119 |
| 6.1. Gobierno y administración | 119 |
| 6.1.1. Contexto político-jurídico Nacional | 119 |
| 6.1.2. Contexto político-jurídico provincial | 123 |
| 6.2. Estructura y organización | 124 |
| 6.3. El <i>currículum</i> como práctica de significación. Los textos y los artefactos como codificación significados | 129 |
| 6.4. Conclusiones | 154 |

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE DATOS-CASO

| | |
|--|-----|
| 7. Introducción | 160 |
| 7.1. El caso “A” | 161 |
| 7.1.1. Caracterización institucional | 161 |
| 7.1.2. Las trayectorias docentes | 164 |
| 7.1.3. Tensiones, sentires, contradicciones que limitan las probabilidades de significación curricular | 171 |
| 7.1.3.1. Las tensiones respecto a la función de la Educación Inicial | 171 |
| 7.1.3.2. Las tensiones respecto al papel de la maestra jardinera | 174 |
| 7.1.3.3. Las tensiones respecto a la consideración de las infancias | 180 |
| 7.1.4. El <i>currículum</i> como productor de sentidos | 189 |
| 7.1.4.1. Un objeto complejo con múltiples interpretaciones | 189 |
| 7.1.4.2. La “epifanía” de la política curricular en la escuela | 193 |
| 7.1.4.3. El proyecto curricular institucional ¿Ruptura, resistencia, adecuación, reformulación, adaptación o simulación? | 198 |
| 7.2. El Caso “B” | 201 |
| 7.2.1. Caracterización Institucional | 201 |
| 7.2.2. Las trayectorias docentes | 204 |
| 7.2.3. Tensiones, sentires, contradicciones que limitan las probabilidades de significación curricular | 211 |
| 7.2.3.1. Las tensiones respecto a la función de la Educación Inicial | 211 |
| 7.2.3.2. Las tensiones respecto al papel de la maestra jardinera | 212 |
| 7.2.3.3. Las tensiones respecto a la consideración de las infancias | 216 |
| 7.2.4. El <i>currículum</i> como productor de sentidos | 222 |
| 7.2.4.1. Un objeto complejo con múltiples interpretaciones | 222 |
| 7.2.4.2. La “epifanía” de la política curricular en la escuela | 224 |

| | |
|--|-----|
| 7.2.4.3. El proyecto curricular institucional ¿Ruptura, resistencia, adecuación, reformulación, adaptación o simulación? | 227 |
| 7.3. Conclusiones | 231 |
| 7.3.1. La puesta en acto del <i>currículum</i> en el contexto de la práctica | 231 |
| 7.3.2. El currículum como práctica de significación y productor de sentido | 233 |

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

| | |
|---|-----|
| 8.1. La influencia del contexto discursivo en las legalidades de gobierno. Una mirada a la construcción argumentativa de los organismos multinacionales | 249 |
| 8.2. El poder de los discursos y los discursos del poder | 253 |
| 8.2.1. El texto político y la subsidiaridad de las argumentaciones discursivas | 253 |
| 8.3. El “contexto escolar” como elemento mediador en la puesta en acto de la política educativa | 260 |

BIBLIOGRAFÍA

| | |
|--------------------|-----|
| Referencias | 268 |
| Documentos Legales | 283 |

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo I: Matriz de Concurrencia | 287 |
| Anexo II: Modelo de Guion de Entrevista | 288 |
| Anexo III: Modelo de Consentimiento Informado | 290 |
| Anexo IV: Matriz para la Sistematización y el Análisis de Datos | 291 |

ÍNDICE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1: Paradigmas curriculares | 41 |
| Tabla 2: Perspectivas teóricas en el estudio de las políticas públicas | 53 |
| Tabla 3: La política como texto y discurso | 59 |
| Tabla 4: Esquema analítico | 67 |
| Tabla 5: Matriz de correlación | 68 |
| Tabla 6: Procedimiento de selección de la muestra | 77 |
| Tabla 7: Organización histórica de la educación infantil en el sistema educativo nacional | 125 |
| Tabla 8: Organización histórica de la educación infantil en el sistema educativo cordobés | 126 |
| Tabla 9: Comparativo de la organización actual del nivel inicial en los estados nacional y provincial | 127 |
| Tabla 10: Exploración de la normativa curricular Nacional 2004 | 135 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 11: Exploración de la normativa curricular Nacional 2018 | 143 |
| Tabla 12: Exploración de la normativa curricular Provincial | 152 |
| Tabla 13: Alumnos por edad, institución "A" | 161 |
| Tabla 14: Formación académica de docentes de la institución "A" | 164 |
| Tabla 15: Actividades de actualización y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "A" | 165 |
| Tabla 16: Actividades de formación en servicio realizadas por docentes de la institución "A" | 166 |
| Tabla 17: Tema de las actividades de capacitación y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "A" | 167 |
| Tabla 18: Experiencia de docentes de la institución "A" | 168 |
| Tabla 19: Situación de revista de docentes de la institución "A" | 169 |
| Tabla 20: Tabla de contingencia porcentual con las variables antigüedad y formación académica de la institución "A" | 171 |
| Tabla 21: Motivos de la elección de la carrera de docentes de la institución "A" | 178 |
| Tabla 22: Síntesis comparativa de los supuestos sobre el aprendizaje de directora y docentes de la institución "A" | 183 |
| Tabla 23: Síntesis comparativa de los supuestos sobre la enseñanza de directora y docentes de la institución "A" | 185 |
| Tabla 24: Concepciones de Currículum sostenidas por directora y docentes de la institución "A" | 192 |
| Tabla 25: Síntesis comparativa de las significaciones de la norma curricular de directora y docentes de la institución "A" | 194 |
| Tabla 26: Relaciones que se entablan con la norma curricular en la institución "A" | 197 |
| Tabla 27: Alumnos por edad, institución "B" | 202 |
| Tabla 28: Formación académica de docentes de la institución "B" | 204 |
| Tabla 29: Actividades de actualización y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "B" | 205 |
| Tabla 30: Actividades de formación en servicio realizadas por docentes de la institución "B" | 206 |
| Tabla 31: Tema de las actividades de capacitación y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "B" | 207 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 32: <i>Experiencia de docentes de la institución "B"</i> | 208 |
| Tabla 33: <i>Situación de revista de docentes de la institución "B"</i> | 209 |
| Tabla 34: <i>Tabla de contingencia porcentual con las variables antigüedad y formación académica de la institución "B"</i> | 210 |
| Tabla 35: <i>Motivos de la elección de la carrera de docentes de la institución "B"</i> | 214 |
| Tabla 36: <i>Síntesis comparativa de los supuestos sobre el aprendizaje de directora y docentes de la institución "B"</i> | 218 |
| Tabla 37: <i>Síntesis comparativa de los supuestos sobre la enseñanza de directora y docentes de la institución "B"</i> | 219 |
| Tabla 38: <i>Frecuencia conceptual de concepciones de currículum de directora y docentes de la institución "B"</i> | 223 |
| Tabla 39: <i>Síntesis comparativa de las significaciones de la norma curricular de directora y docentes de la institución "B"</i> | 224 |
| Tabla 40: <i>Relaciones que se establecen con la norma curricular en la institución "B"</i> | 227 |
| Tabla 41: <i>Tabla de contingencia porcentual con las variables antigüedad y formación académica de ambas instituciones</i> | 234 |
| Tabla 42: <i>Frecuencia de los motivos de la elección de la carrera de docentes de ambas instituciones</i> | 236 |
| Tabla 43: <i>Motivos de la elección de la carrera de docentes de ambas instituciones</i> | 237 |
| Tabla 44: <i>Frecuencias de los códigos acerca de las concepciones de currículum de directora y docentes de ambas instituciones</i> | 241 |
| Tabla 45: <i>Frecuencias de los códigos acerca de las relaciones que se entablan con la norma curricular en ambas instituciones</i> | 243 |

ÍNDICE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: <i>Lógica seguida en el relevamiento de los antecedentes de investigación</i> | 35 |
| Figura 2: <i>Ciclo de políticas aplicado al estudio</i> | 55 |
| Figura 3: <i>Circulación discursiva de la infancia como objeto de protección</i> | 95 |
| Figura 4: <i>Circulación discursiva de la infancia como sujeto de derechos</i> | 109 |

| | |
|---|-----|
| Figura 5: Frecuencia porcentual de alumnos por edad en la institución "A" | 162 |
| Figura 6: Promedio de alumnos por cargo docente en la institución "A" | 163 |
| Figura 7: Frecuencia porcentual de la formación académica de docentes de la institución "A" | 165 |
| Figura 8: Frecuencia porcentual de actividades de actualización y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "A" | 166 |
| Figura 9: Frecuencia porcentual de actividades de formación en servicio realizada por docentes de la institución "A" | 167 |
| Figura 10: Frecuencia porcentual del tema de las actividades de capacitación realizadas por docentes de la institución "A" | 168 |
| Figura 11: Frecuencia porcentual de experiencia de docentes de la institución "A" | 169 |
| Figura 12: Frecuencia porcentual de situación de revista de docentes de la institución "A" | 170 |
| Figura 13: Frecuencia porcentual de motivos de la elección de la carrera de docentes de la institución "A" | 178 |
| Figura 14: Frecuencia porcentual de concepción de currículum que sostienen docentes de la institución "A" | 192 |
| Figura 15: Frecuencia porcentual de relaciones con la norma curricular en la institución "A" | 198 |
| Figura 16: Frecuencia porcentual de alumnos por edad en la institución "B" | 202 |
| Figura 17: Promedio de alumnos por cargo docente en la institución "B" | 203 |
| Figura 18: Frecuencia porcentual de la formación académica de docentes de la institución "B" | 205 |
| Figura 19: Frecuencia porcentual de actividades de actualización y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "B" | 206 |
| Figura 20: Frecuencia porcentual de actividades de formación en servicio realizada por docentes de la institución "B" | 207 |
| Figura 21: Frecuencia porcentual del tema de las actividades de capacitación realizadas por docentes de la institución "B" | 208 |
| Figura 22: Frecuencia porcentual de experiencia de docentes de la institución "B" | 209 |
| Figura 23: Frecuencia porcentual de situación de revista de docentes de la institución "B" | 210 |

| | |
|--|-----|
| <i>Figura 24: Frecuencia porcentual de motivos de la elección de la carrera de docentes de la institución "B"</i> | 214 |
| <i>Figura 25: Concepción de currículum que sostienen docentes de la institución "B"</i> | 223 |
| <i>Figura 26: Frecuencia porcentual de relaciones con la norma curricular en la institución "B"</i> | 227 |
| <i>Figura 27: Promedio de alumnos por cargo docente en ambas instituciones</i> | 233 |
| <i>Figura 28: Experiencia de docentes de ambas instituciones</i> | 235 |
| <i>Figura 29: Porcentajes de los códigos acerca de las concepciones de currículum de directora y docentes de ambas instituciones</i> | 242 |
| <i>Figura 30: Relaciones con la norma curricular en ambas instituciones</i> | 243 |

ÍNDICE ILUSTRACIONES

| | |
|---|-----|
| <i>Ilustración 1: Organizador anual de propuestas pedagógicas de la institución "A"</i> | 200 |
| <i>Ilustración 2: Organizador anual de Unidades Didácticas de la institución "B"</i> | 230 |

ABREVIATURAS USADAS SEGÚN ORDEN ALFABÉTICO

AEPI: Atención y Educación de la Primera Infancia

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BM: Banco Mundial

CBC: Contenidos Básicos Comunes

CDN: Convención de los Derechos del Niño

CFCyE: Consejo Nacional de Ciencia y Educación

CFE: Consejo Federal de Educación

CIPPEC: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

DCJ: Diseño Curricular Jurisdiccional

DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

DPD: Desarrollo Profesional Docente

EI: Educación Inicial
FMI: Fondo Monetario Internacional
JI: Jardín de Infantes
JM: Jardín Maternal
INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente
ISEP: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos
LEN: Ley de Educación Nacional
LFE: Ley Federal De Educación
MEN: Ministerio de Educación de la Nación
NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
NI: Nivel Inicial
ONE: Operativos Nacionales de Evaluación
ONU: Organización de las Naciones Unidas
PCI: Proyecto Curricular Institucional
PE: Poder Ejecutivo
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PLANIED: Plan Nacional Integral de Educación Digital
PNFP: Programa Nacional de Formación Docente
PROMER: Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural
RELEPE: Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa
SEPIyCE: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
SUM: Salón de Usos Múltiples
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

En esta investigación hemos optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a todos los individuos; así evitamos la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamientos léxicos en artículos, sustantivos y adjetivos. Además, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Presentación

La investigación centra su interés en el *currículum*¹ de Educación Inicial (EI), específicamente en la trayectoria que experimenta desde que es producido en la esfera política hasta ser puesto en acto en el espacio meso institucional, desde la perspectiva teórico metodológica de la política y la sociología política de Stephen Ball que considera enfoques epistemológicos estructuralistas y posestructuralistas a partir de lo que llama “mesonivel”. Los conceptos teóricos del autor nos brindan oportunidades interpretativas para problematizar y entender las políticas educativas, combinando posiciones objetivistas y subjetivistas que consideran que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas cuando las traducen, reapropian y ponen en acto en contextos sociohistóricos e institucionales específicos.

Desde la posición de “sujeto epistemológico inestable” (Avelar, 2016, p. 3), Ball no pretende dar respuestas definitivas a los problemas que estudia. Por el contrario, su búsqueda se orienta a problematizar aspectos de las políticas que tienden a ser naturalizados y, al hacerlo, desestabiliza verdades a través del despliegue de estrategias tan variadas como la genealogía, el análisis de redes y la etnografía.

La búsqueda de un esquema teórico-metodológico que posibilite dar cuenta del proceso de diseño, desarrollo y puesta en acto de las políticas educativas nos lleva a servirnos de las herramientas analíticas del “ciclo de las políticas” (Ball, 1994; Ball y Bowe, 1992), permitiendo el movimiento o la trayectoria de lo macro a lo micro en el proceso de formulación de las políticas educativas. Con la certeza de no poder abarcar todo, nos centramos en analizar, a nivel meso-institucional, la traducción/recontextualización con el propósito de vislumbrar las derivaciones – reproducción, reformulación, transformación, impostura - que producen directores y docentes; indagando los sentires, las tensiones y negociaciones que tienen lugar en la vida escolar según los modos en que se posicionan en torno a la misma.

Nos inclinamos por un tipo de estudio cualitativo, fundamentado en la necesidad de penetrar en las prácticas curriculares de los docentes y directivos para conocer la puesta en acto que hacen

¹ Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) el vocablo currículo tiene tres definiciones: 1. m. Plan de estudios; 2. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades; 3. m. currículum (RAE, 2020). En este trabajo, las voces currículo y currículum se toman como sinónimos.

del *currículum* en el mesonivel institucional a través de las diversas perspectivas y estrategias en un entramado de situaciones que impregnan sus experiencias.

El enfoque analítico nos viabiliza el estudio en forma conjunta de la política curricular y su proyección práctica, desde una mirada que articula los aspectos estructurales y la acción.

El diseño de investigación articula el estudio de casos múltiples (Castro Monge, 2010) y las técnicas de recolección de datos (entrevistas y relevamiento de documentos) a un modelo de análisis para el estudio de la política educativa que trata de captar la puesta en acto de la política en cada caso. En este sentido, la pluralidad de estrategias utilizadas en el proceso de investigación se propone comprender el modo en que se configura la trayectoria de la política educativa desde el punto de vista de las organizaciones, las instituciones y los actores.

La selección de la muestra no es probabilística, sino intencionada, con el propósito de descubrir, entender, ganar una visión profunda, por lo que se selecciona aquella de la que se pueda aprender mejor (Merriam, 1988), utilizando nuestro juicio para determinar los segmentos de la población que participarán en el estudio; esta modalidad también ha sido denominada muestra basada en criterios (Newton Sutter, 2006).

En base a los considerandos de los diversos autores citados, la población objeto de estudio estará compuesta por las instituciones de EI de la Zona 5039 de supervisión escolar de la Región V, provincia de Córdoba. La región V conforma una de las 7 regiones escolares en las que se divide el mapa educativo a efectos de la organización y administración. Está constituida por 4 departamentos de los 26 que integran la provincia (Punilla, Santa María, Calamuchita y Colón). Dentro de esta región seleccionamos la zona 5039, constituida por 50 jardines distribuidos en 23 municipios o comunas. Las decisiones se tomaron teniendo en cuenta la elección de contextos relevantes al problema de investigación para después seleccionar los 2 casos de estudio según criterios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 1999).

Consideramos que una investigación de esta naturaleza contribuirá al conocimiento y comprensión de las contradicciones en la realización de las políticas públicas. Pretendemos dar cuenta del *currículum* como historia de tensiones en su trayectoria y en la puesta en acto en las escuelas, intentar algunas interpretaciones sobre por qué es así y aportar a los procesos de mejora.

Este trabajo se inscribe en una de las cinco líneas institucionales de investigación en relación con el área temática: *Currículum*, Saberes y Prácticas.

Estructura general del trabajo

La investigación se organiza en ocho capítulos. A continuación, se describen brevemente con la intención de dar una idea general del trabajo.

En el primer capítulo nos proponemos comunicar el diseño de la investigación. Se expone la concepción de la idea a investigar y su proyección en un problema de investigación mediante la especificación de preguntas que ayuden a decidir sobre la conjunción de la amplitud y focalización adecuada de aspectos del problema y configuren los objetivos que le dan sustento al trabajo.

El segundo capítulo sistematiza investigaciones y estudios para una aproximación al problema de investigación. Se recuperan para tal fin las contribuciones a la delimitación de la problemática, y a la elaboración de las estrategias metodológicas y de perspectivas teóricas que permitan generar formas de análisis sobre el *currículum* como política educativa, el ciclo de políticas como referencial teórico, y la puesta en acto del currículo de EI.

En el capítulo tercero realizamos la exposición y análisis crítico de los principales paradigmas, enfoques y teorías en relación con el tema de investigación. Además, definimos y justificamos el posicionamiento teórico asumido que da origen al modelo teórico-metodológico para el estudio de la trayectoria del *currículum* para la EI.

El cuarto capítulo da cuenta del conjunto de decisiones en torno a la construcción del diseño metodológico de la investigación. En este punto se establecen las decisiones metodológicas, se especifican las fuentes y se detallan los instrumentos de recolección de datos utilizados. La investigación adopta un enfoque de tipo cualitativo basado en estudio de casos múltiples, haciendo uso de fuentes de evidencia primaria como la entrevista, conjuntamente con fuentes secundarias como el análisis documental y la revisión bibliográfica. Para el momento de la recolección, ordenamiento y sistematización de datos se recuperó el enfoque del ciclo de las políticas.

El quinto capítulo presenta, desde una perspectiva genealógica, el origen y desarrollo de la educación infantil a partir de las funciones asignadas en distintos momentos y los rasgos característicos de cada período producto de los efectos de las políticas socioeducativas nacionales e internacionales para la infancia.

El capítulo sexto distingue la estructura y organización del estado como mecanismo de las políticas administrativas, pedagógicas y curriculares. Analiza los principales textos legales que

dieron origen al marco regulatorio nacional y provincial que pudieron influenciar en la formulación del *currículum* de E I.

El séptimo capítulo describe detalladamente cada institución (caso), identificando aspectos contextuales que le asignan especificidad al proceso de puesta en acto de la política; pues estos aspectos se interrelacionan y confluyen en formas de actuación de la política que resulta única para cada institución educativa.

Para finalizar, en las conclusiones recapitulamos los aportes y damos respuesta al conjunto de interrogantes que han guiado la construcción del objeto de investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

La curiosidad por conocer el mundo que lo rodea ha llevado al hombre a desarrollar su capacidad de descubrimiento. Es la investigación la herramienta para conocer lo que nos rodea y su carácter es universal.

La investigación científica es, en esencia, un tipo de investigación, rigurosa, organizada y que se lleva a cabo cuidadosamente. Es una actividad sistemática y crítica. Que sea sistemática implica que hay una disciplina para realizar la investigación científica y que no se dejan los hechos a la casualidad. Que sea crítica quiere decir que se evalúa y mejora de manera constante (Hernández Sampieri et al., 2014). Cuando es empírica, los datos que se analizan se recogen de la realidad observable en laboratorio o en campo.

De manera similar, Yunis y Urbano (2005) hacen una caracterización a la que agregan las siguientes particularidades al conocimiento científico:

- Racional: se obtiene a través del uso de la razón humana.
- Verificable: los postulados teóricos que elabora son producto de la contrastación con hechos y fenómenos empíricos.
- Falible: el conocimiento científico no es definitivo, nunca está acabado, ni exento de error. El carácter hipotético de las teorías y de las leyes científicas manifiesta el carácter de provisorio del conocer de la ciencia.
- Busca las regularidades: el conocimiento científico pretende ser un conocimiento universal, es decir, sus postulados tienen alcance general pese a que se construyen sobre la evidencia de hechos singulares.

Siguiendo con el pensamiento de estos autores, para analizar la cuestión de las posibilidades y peculiaridades inherentes a la construcción de un conocimiento científico en educación debemos superar las dicotomías teoría-práctica, idealidad-materialidad, positividad-reflexividad. Para ello, se deben considerar algunos supuestos epistemológicos:

- a. La investigación debe considerar el espacio educativo como el ámbito en que se materializa la educación.
- b. Este campo es abierto y dinámico, ya que son dinámicos los procesos de producción de conocimientos al igual que la realidad.

c. A los sujetos que intervienen en las prácticas educativas (docentes, alumnos, familias) se les reconoce un carácter creador.

d. En el espacio educativo se juegan proyectos educativos. Allí la filosofía de la educación opera la mediación entre la reflexión y la positividad de las prácticas educativas.

e. La educación puede ser definida como un campo de saber; como un campo de conocimiento que puede ser abordado científicamente y, por lo tanto, con potencialidad para generar teorías que den cuenta de ella (Yunis y Urbano, 2005).

En función de lo planteado, podemos decir que toda práctica investigativa entraña que investigar es un acto humano, es una construcción social y como práctica incluye rutinas, reglas, procesos, formatos, etc., que deben tenerse en cuenta; además del uso y relevancia en la práctica que debe tener la investigación educativa.

1.1. Delimitación y justificación del tema de estudio

Este proyecto centra su interés en el *currículum* de EI, específicamente en el cambio que experimenta desde que es producido por los gestores políticos hasta su puesta en acto en el espacio institucional de la escuela.

El *currículum*, desde que es preconcebido en las esferas decisorias del estado hasta que llega a la escuela, pasa por distintas instancias en las que se producen diversas materializaciones; primero a nivel de prescripción gubernamental en un Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ); luego en la supervisión escolar y posteriormente en la institución educativa en un Proyecto Curricular Institucional (PCI).

El análisis articula dos dimensiones de las políticas para la EI, por un lado, el reconocimiento de estas como programas de acción y por otro, como intencionalidad (Almandoz, 2005). Esta última en interacción con la de otros actores institucionales (significaciones, representaciones construidas históricamente) resultando de estos encuentros nuevos núcleos de sentido expresados como ruptura, resistencias, adecuación, reformulación, adaptación, simulación, etc.

Las trayectorias y tradiciones docentes obstaculizan el cambio en las formas de pensar y la construcción de nuevas prácticas. Este es un proceso lento, difícil, fragmentado, es común que estas nuevas prácticas coexistan con otras en uso, movidas por lógicas distintas (Abratte y Pacheco, 2006).

Los docentes configuran su práctica, su pensamiento y acción a través de la institucionalización de las tradiciones de formación construidas y mantenidas a través del tiempo e incorporadas a la conciencia y los modos de percibir de los sujetos (Davini, 2001).

Alliaud (1995) afirma que las tradiciones que se constituyeron en el pasado inmediato, y no tanto, actúan configurando las percepciones, las representaciones, las concepciones y prácticas que los docentes desarrollan en la actualidad.

Al mismo tiempo, las instituciones educativas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de diversa índole; pero casi todas las cosas que ocurren en ellas se relacionan de una u otra manera con la trayectoria de vida de las personas que la habitan, la hacen: los docentes. Las cuestiones escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias.

En esta investigación analizamos la macropolítica en el nivel micro a través de los sujetos que la tienen que interpretar, considerando las estrategias de implementación de las decisiones tomadas, articuladas con las ideas construidas en las trayectorias y tradiciones de los docentes, en un análisis relacional que termine explicando las derivaciones de las políticas educativas. En este proceso se reconocen un conjunto de atributos: complejidad, carácter procesual y contextual, indeterminación, que rompe con el supuesto de la relación lineal entre la formulación normativa y su ejecución (Abratte y Pacheco, 2006).

El juego entre las lógicas políticas y las decisiones de ejecución abarca una multiplicidad de factores, generándose un cruce de iniciativas y prácticas que se relacionan de diversos modos. La variedad de contextos y la actividad de los sujetos generan articulaciones entre los organismos intermedios y el nivel central, e implican tensiones y paradojas entre el sentido o la intención original de una acción política y su resultado final. Pero su llegada a la escuela no es un paso más en esa cadena, porque allí es donde cambia la naturaleza de ese objeto, los maestros asumen su proyección práctica comprometiendo sus conocimientos, habilidades, creencias (Ezpeleta, 2004).

Carranza (2008) asume una posición similar y plantea que las nociones de aplicar, ejecutar y adoptar innovaciones son puestas en tela de juicio y se redefinen a favor de la idea de materialización de las políticas estatales educativas, lo que implica un avance en el tradicional modo de comprensión de las políticas públicas.

1.2. Planteamiento del problema de investigación

El punto de partida de un proyecto de investigación es la formulación de preguntas relevantes de una problemática determinada. Según Janesick (como se citó en Denzin y Lincoln, 1994) en la investigación cualitativa el diseño comienza con un interrogante.

El proceso de investigación consiste en imaginar la idea a investigar, seguidamente habrá que proyectarla en un problema de investigación planteado científicamente (Hernández Sampieri et al., 2014). (Anexo1)

Este estudio se orienta a realizar una interpretación que permita delimitar las derivaciones - reproducción, reformulación, transformación, impostura- que produce el ciclo de producción y puesta en acto de una política pública educativa, el *currículum* para la EI, indagando los modos en que se posicionan directores y docentes en torno a dicha política.

La pregunta-problema queda conformado del siguiente modo:

- ¿Cuáles son los procesos de producción y puesta en acto del *currículum* de EI en la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba?

Objetivo General

- Comprender los procesos de producción y puesta en acto del *currículum* de EI que realizan directivos y docentes de la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba.

1.3. Objetivos específicos

Originariamente el proyecto de investigación consideraba cinco objetivos, pero, a poco de transitar el mismo, replanteamos dichos objetivos y tomamos decisiones de priorización, jerarquización e integración, por lo que algunos fueron ampliados y otros excluidos dando origen a los siguientes:

- Historizar la configuración del *currículum* de la EI de la provincia de Córdoba.
- Identificar las relaciones que se entablan entre el *currículum* como política educativa y su puesta en acto en las escuelas de la zona 5039.
- Caracterizar los procesos de producción curricular que realizan directivos y docentes de la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba.

1.4. Formulación de preguntas sobre el problema de investigación

Según lo expresan Strauss y Corbin (como se citó en Valles, 1999) para la concreción de un problema investigable es necesario hacerlo manejable, es necesaria la especificación de preguntas de investigación que ayuden a decidir sobre la conjunción de la amplitud y focalización adecuada de aspectos del problema que se va a enfocar y con qué métodos. En este marco, se definen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la genealogía del *currículum* de EI de la provincia de Córdoba 2006-2019?
- ¿Qué relaciones se entablan entre el *currículum* como política educativa y su puesta en acto en la escuela?
- ¿Cuáles son las características de los procesos de producción curricular que realizan directivos y docentes de la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba?

1.5. Formulación de hipótesis o supuestos de la investigación

El supuesto que se esgrime es que la circulación del *currículum* por diferentes ámbitos -desde que es formulado hasta que los docentes asumen su proyección práctica- inevitablemente lo transforma, pero a su llegada a la escuela es donde cambia su naturaleza.

1.6. Justificación de la relevancia científica y social de la investigación

Los trabajos de investigación sobre las políticas educativas ocupan un papel predominante dentro del campo de la educación, sustentados en la sociología, la antropología, las ciencias políticas y las ciencias de la educación, desde variadas perspectivas teóricas.

Una investigación como la propuesta puede contribuir a generar conocimientos claves a partir de la aplicación de las herramientas conceptuales de la sociología política de Ball (1993, 1994, 1998, 2002), que considera y articula tradiciones estructuralistas y posestructuralistas. Los conceptos teóricos del autor son productivos y útiles para la práctica de la investigación social, antes que meras abstracciones forjadas en el vacío. Brindan oportunidades interpretativas para problematizar y entender las políticas educativas.

Recurrir a una mirada posestructuralista sobre las políticas no ha implicado desconocer las capacidades creativas que tienen los actores escolares cuando las traducen, reapropian y ponen en

acto en contextos sociohistóricos e institucionales específicos. De esta manera, en lugar de quedar atrapado en posiciones objetivistas o subjetivistas tan características de la teoría social contemporánea, Ball reconoce la necesidad de considerar y combinar ambas posturas y entiende que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas (Beech y Meo, 2016).

La contribución del trabajo se asienta en el reconocimiento de la existencia de dos dimensiones de análisis para abordar el problema, lo que implica reconocer que hay un escenario “ideal” hacia el cual se ordena la normativa y otro, “real”; ambas situaciones se entrecruzan de manera constante a la hora de analizar los aspectos considerados en el mismo. Es obligación, por lo tanto, señalar en cada caso la directriz dispuesta por la norma, pero también el desvío dado en el nivel de materialización de esta y esbozar, al menos, algunas de las causas que, a juicio propio, origina tales desvíos.

1.7. Conclusiones

En coincidencia con Ball (2016) entendemos que no es posible construir un relato acabado o una conclusión acerca de la cuestión bajo análisis, sino más bien poner a disposición un conjunto de puntos de partida y aperturas. Esta mirada implica una ruptura con la tradicional visión de las ciencias sociales modernas en su rol de proveer soluciones a los problemas de la sociedad. Mirada que hacía énfasis en las conclusiones, en los hallazgos, en una justificación definitiva del mundo. Desde esta posición, la investigación propuesta puede ayudar a directivos y docentes a conferir sentido a las prácticas sociales en las que están involucrados, y a la responsabilidad de intervenir de manera activa en el desarrollo del *currículum*. Esto supone sustituir la visión tecnológica por una visión práctica del desarrollo curricular, que obligue a la adopción de estrategias para la intervención en la toma de decisiones en procesos participativos y cada vez más reflexivos sobre las políticas curriculares y sus formulaciones y/o reformulaciones.

Entendemos que este enfoque contribuirá al reconocimiento de la naturaleza política del proceso curricular que parte de una concepción amplia de política educativa, y que considera no solo la acción del Estado, sino también las que, por encima y por debajo, participan de la regulación del sistema educativo, incluyendo la influencia de redes globales, organizaciones y actores educativos a niveles macro y meso.

Por último, al ser un estudio del tercer nivel (investigaciones sobre políticas), puede ofrecer datos y evidencias sobre las políticas que, al reunirlos y compararlos, constituyan un cuerpo de conocimientos que pueda acompañar teorizaciones y explicaciones en ese mismo nivel, como así también para las formulaciones de los demás niveles de las políticas en el país, o en la región.

CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN

2. Introducción

En el intento de identificar estudios que aborden la temática, se realizó una primera instancia de relevamiento del estado del arte de la investigación acerca del *currículum* de EI.

Mientras que la proliferación de proyectos de investigación para los otros niveles es fácilmente verificable, en el nivel inicial dichos proyectos tienden a concentrar esfuerzos en inquietudes del orden de la subjetividad, identidad, infancia, diversidad cultural. Dimensiones tales como las representaciones o las percepciones, la mayor parte de las veces, se presentan cruzadas por lo disciplinar, empero, no por lo curricular.

Para la formulación de una aproximación al problema de investigación y de la selección de los marcos teóricos para el abordaje, realizamos un relevamiento exhaustivo de investigaciones, artículos y compilados sobre a) el *currículum* como política educativa, b) el ciclo de políticas como referencial teórico y c) la puesta en acto del *currículum* de EI. Se ha procurado lograr una mirada analítica, por lo cual se consideraron estudios con enfoques “macro” de política educativa, pero también estudios con miradas “meso” sobre estos procesos. A estos fines se relevaron los sitios web de universidades nacionales, organismos nacionales y de gobierno como Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Dirección Nacional de Planeamiento e investigación Educativa, agencias internacionales y organismos independientes: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas (RELEPE).

Esta búsqueda nos ha demostrado que durante la última década ha crecido el interés hacia la investigación de políticas educativas, y proliferaron publicaciones sobre distintos objetos de estudio del campo que tuvieron diversas adscripciones teóricas y metodológicas.

2.1. El *currículum* como política educativa

Un antecedente cardinal es el compendio realizado por Tello (2015) denominado “Los objetos de estudio de la Política Educativa” en el que convergen varios de los trabajos desarrollados en el RELEPE sobre el campo de los Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. El escrito está organizado por ejes que abren la discusión sobre los sentidos que se le otorgan a los objetos de estudio de la política educativa y las perspectivas epistemológicas subyacentes a la perspectiva teórica, entrelazada a una metodología analítica, para la definición del objeto de estudio.

El trabajo nos permitió construir un posicionamiento a partir del reconocimiento de un género: el de las políticas públicas; un campo teórico: el de la política educativa; y un objeto de estudio: el de las políticas educativas; encarnado en un nivel de análisis, la investigación sobre políticas (política curricular), que reconoce un referencial teórico para su estudio “el ciclo de políticas”; y una perspectiva epistemológica, “el estructuralismo”, coherente con una metodológica: un “marco analítico” que nos permite acceder a las decisiones políticas mediante la lectura “del texto y el discurso”.

Bentancur (2015) plantea que las investigaciones sobre políticas educativas se sitúan en la intersección de las esferas de la política de intereses y las políticas en tanto productos de la acción gubernamental. Y afirma que para ensayar algunas respuestas es necesario, en primer lugar, reparar en que -desde la perspectiva de la ciencia política- las políticas educativas son una especie perteneciente al género de las políticas públicas. Así, explica que las políticas educativas, si bien manifiestan elementos distintivos en términos generales, comparten todos los rasgos atribuidos a las políticas públicas.

En otro capítulo de esta producción, Mainardes (2015) se pregunta por el objeto de estudio de la política educativa desde el Enfoque de la Epistemología de la Política Educativa, y asume “a la política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad sociopolítica a ser analizada, indagada, investigada. Es decir, las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa”. (p. 48)

Siguiendo esta argumentación, las políticas educativas, como objeto de estudio de la política educativa, poseen existencia por lo político, y el eje de lo político es la toma de decisiones. A su vez, nos advierte de la dificultad de analizar las políticas educativas de un modo verticalista, afirmando que el Estado es un componente más de la compleja trama de las políticas educativas. A partir de esta consideración, sostenemos que se pueden observar las decisiones en diversos niveles de un sistema educativo, en el sentido de Ball (1994) en términos de coaliciones.

Además, el autor hace una caracterización del objeto de estudio de la política educativa explorando tres niveles de análisis en la investigación de/sobre políticas educativas: a) políticas de la educación, b) políticas educativas, c) investigación sobre políticas y programas. Esta determinación nos permite situar nuestro estudio en el tercer nivel, el más concreto, el caso de una política y, específicamente, de una política curricular.

Por otra parte, Tello (2012) defiende la idea de que es esencial “que los investigadores expliciten sus referenciales teóricos de análisis (perspectiva epistemológica), el posicionamiento epistemológico y el enfoque metodológico de sus investigaciones” (p. 43). En base a este esquema, en nuestro estudio desarrollamos un modelo analítico en el que aplicamos el abordaje del ciclo de *Políticas* (Ball y Bowe, 1992) que propone que las políticas educativas sean estudiadas en los contextos de influencia, de producción de texto y de la práctica como referencial teórico; todo encuadrado en la perspectiva posestructuralista

A los fines de enriquecer este aporte, nos parece importante hacer una breve mención al argumento de Betancur (2015), quien nos previene que es obligatorio hacer un relevamiento del sistema, tipo de gobierno y estructura del Estado para elucidar las legalidades de la construcción de las políticas educativas. Pero junto a ellas, conviene también reparar en algunos énfasis y particularidades de origen institucional correspondientes al campo educativo, aunque sin pretensiones de exhaustividad: la configuración del sistema educativo que se estudie, el momento histórico de su constitución, como los principales hitos posteriores que le dieron forma, y su nivel de maduración en un momento dado; la forma de gobierno, el tratamiento a la enseñanza, etc.

Hecha esta breve introducción sobre los debates teóricos y epistemológicos en torno al estudio del *currículum* como política educativa, y habiendo tomado posición por uno de ellos, estamos en condiciones de avanzar.

2.2. El ciclo de políticas como referencial teórico

Ingresamos en algunos estudios de autores que al igual que nosotros entienden que podemos interpretar la política como texto y como discurso (Ball, 2002) haciendo uso del mismo referencial teórico para la aproximación a nuestro objeto de estudio, en tanto nos permite dar cuenta de la trayectoria de una política desde su construcción discursiva hasta su materialización en documentos.

La tesis “Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004 – 2015)”, elaborado por Yanina Débora Maturo; aborda el análisis de la trayectoria de la política educativa para la Educación Técnico Profesional en Argentina y Brasil en el período 2004-2015, focalizando en los procesos de traducción desde su diseño hasta su puesta en acto en las escuelas técnicas. El esquema teórico-metodológico retoma

los aportes del Ciclo de la Política de Stephen Ball, permitiendo el movimiento de lo macro a lo micro en el proceso de formulación y puesta en acto de las políticas educativas. Asimismo, el énfasis está puesto en identificar en el contexto de la práctica los efectos/resultados en la gestión directiva con el propósito de describir las traducciones que los directores escolares realizan de las políticas y los efectos/resultados que las mismas producen en sus tareas diarias (Maturó, 2018).

El artículo “Políticas educativas como texto y discurso. Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso”, autoría de Meo, A., Dabenigno, V., Austral, R., y Romualdo, V.; se propone examinar la perspectiva teórica de Stephen Ball sobre política y, en particular, sobre política educativa. Se trata de un abordaje teórico metodológico que examina las relaciones entre políticas educativas, instituciones y actores escolares. En esta perspectiva, la política es definida como “texto” y como “discurso” (Ball 1993). Ofrece herramientas teóricas para aprehender los complejos procesos de “implementación” de las políticas educativas, así como claves para interpretar la producción de identidades; como para analizar las dimensiones textual y discursiva de la producción social de las políticas educativas (Meo et al., 2011).

El escrito de Meléndez y Yuni se denomina “La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina”. En este trabajo se ponen en diálogo las voces de actores significativos en la gestión escolar de las políticas sociales y educativas de inclusión en la provincia de Catamarca, específicamente sobre la Asignación Universal por Hijo y el Conectar Igualdad. El propósito es analizar cómo son reelaboradas las políticas de inclusión por actores que en el cotidiano escolar son responsables de su materialización. La Política, pensada de esta forma, se sostiene en la idea de proceso y más aún, de disputa de significados. La continua codificación y decodificación de significados y ámbitos de disputa, se realiza con el telón de fondo compuesto por un sistema de creencias y posiciones sociales y profesionales al cual adscriben los sujetos que intervienen en este proceso-disputa. De tal manera que es fundamental el papel fundamental que juegan los posicionamientos que devienen del sistema de creencias de los actores que hacen las políticas, sin esta consideración, caeríamos en la ingenuidad de pensar que las políticas por el solo hecho de estar escritas regulan las prácticas sociales sin intermediaciones, resistencias o cuestionamientos (Meléndez y Yuni, 2017).

Por nuestra parte podemos decir que adherimos al planteo que hacen las autoras en el uso del referencial teórico; no obstante ello, al aplicarlo al análisis del proceso de producción y puesta en acto del *currículum* de EI, debemos discurrir entre lo dicho y no dicho, los textos y los discursos de los diversos actores políticos en la trayectoria del *currículum*. Lo antedicho nos constriñe a introducirnos en las diversas esferas en las que la política curricular se imagina, se concibe, se desentraña, sopesando las decisiones de los diversos actores políticos que despliegan sus acciones en los distintos niveles.

Este trabajo nos lleva por lo tanto a pensar sobre los distintos contextos en que se despliega la política; en este sentido el texto “Reformas educativas en Latinoamérica: Huellas y camino a seguir” nos presenta el proceso histórico de las reformas educativas entre los años 1990 y 2000 a través del análisis de sus características y resultados, lo que colabora en la comprensión del porqué de la situación actual de la educación en Latinoamérica (Herrera Cardozo, 2017). Este texto lo entrelazamos con otro denominado “Configuración del discurso de la UNICEF sobre la infancia como sujeto de derechos: 1979–2001” (Acosta Jiménez, 2007) en el que el autor recoge el sentido, la experiencia y los asuntos de los cuales el orden discursivo sobre la infancia produce y circula, expresado en las campañas, los boletines, los informes, las noticias y la opinión pública que, en las últimas décadas, se movilizan a favor de la infancia como un sujeto con carácter de reconocimientos jurídico y político del adulto. Ambos escritos nos ayudan a reconstruir las ideas en el contexto de influencia global y su disseminación en el regional y local.

El referencial teórico de esta tesis nos va impulsando a preguntarnos por el contexto de producción de texto, y para ensayar algunas respuestas nos acercamos a dos estudios “La regulación del nivel inicial en Argentina: Panorama curricular” (Cardini y Guevara, 2017) y “El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia” (Cardini y Guevara, 2019). El primer estudio, resultado de una producción conjunta entre el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), constituye uno de los cinco informes técnicos del estado de la EI en Argentina. El trabajo incluye el estudio del *currículum* como un dispositivo de política clave para establecer los límites y posibilidades de la transmisión cultural, y para regular y legislar un campo de actividad educativa como un nodo articulador entre el acervo cultural, el campo de la política y las prácticas educativas. El informe presenta un mapa del *currículum* vigente para el nivel en las

veinticuatro provincias argentinas, describe la estructura y las características de la EI, y sistematiza la regulación (normativa y *currículum*) y los resultados nos aportan elementos sobre la norma curricular del nivel (Cardini y Guevara, 2017).

El segundo documento presenta las distintas configuraciones que se desprenden de analizar los instrumentos curriculares de seis países entre los que se encuentra Argentina; el estudio es fértil para esta investigación ya que provee ejes para el estudio de los aspectos centrales de la organización política de la educación de la primera infancia y otros que se proponen una descripción del contenido de los documentos analizados (Cardini y Guevara, 2019).

2.3. La puesta en acto del *currículum* de EI

Por último, relevamos un estudio situado en la provincia de Córdoba denominado “Apropiación del Diseño Curricular en las Prácticas de Enseñanza de la Educación Inicial en la Provincia de Córdoba”. Este informe es resultado del proyecto solicitado por la Dirección al Área de Investigación Educativa de la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y su objetivo es relevar los principales aspectos del DCJ considerados en la planificación y el desarrollo de las prácticas docentes en salas de 3 (tres), 4 (cuatro) y 5 (cinco) años. Se propone un análisis cualitativo a partir de la técnica de obtención de datos basado en entrevistas semi-estructuradas a directivos y docentes junto a observaciones de clase en once (11) jardines seleccionados por la (Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba, s.f.a).

2.4. Conclusiones

La revisión de la literatura aquí presentada se constituye en un punto de partida de relevancia para aproximarnos teóricamente a la comprensión de los procesos de producción y puesta en acto del *currículum* a través de la exploración que nos habilitó su reconocimiento como política educativa, especie perteneciente al género de las políticas públicas que comparte sus rasgos, y la dificultad de su análisis de un modo verticalista. El Estado es un componente más en la trama de las políticas educativas y su eje es la toma de decisiones en diversos niveles.

Para acercarnos a esa movilidad, nos resultaron fecundos los desarrollos de Ball (1993, 2002) para el estudio de las políticas educativas que nos permiten la circulación de lo macro a lo micro en el proceso de formulación y puesta en acto de estas, a través del análisis de los contextos de

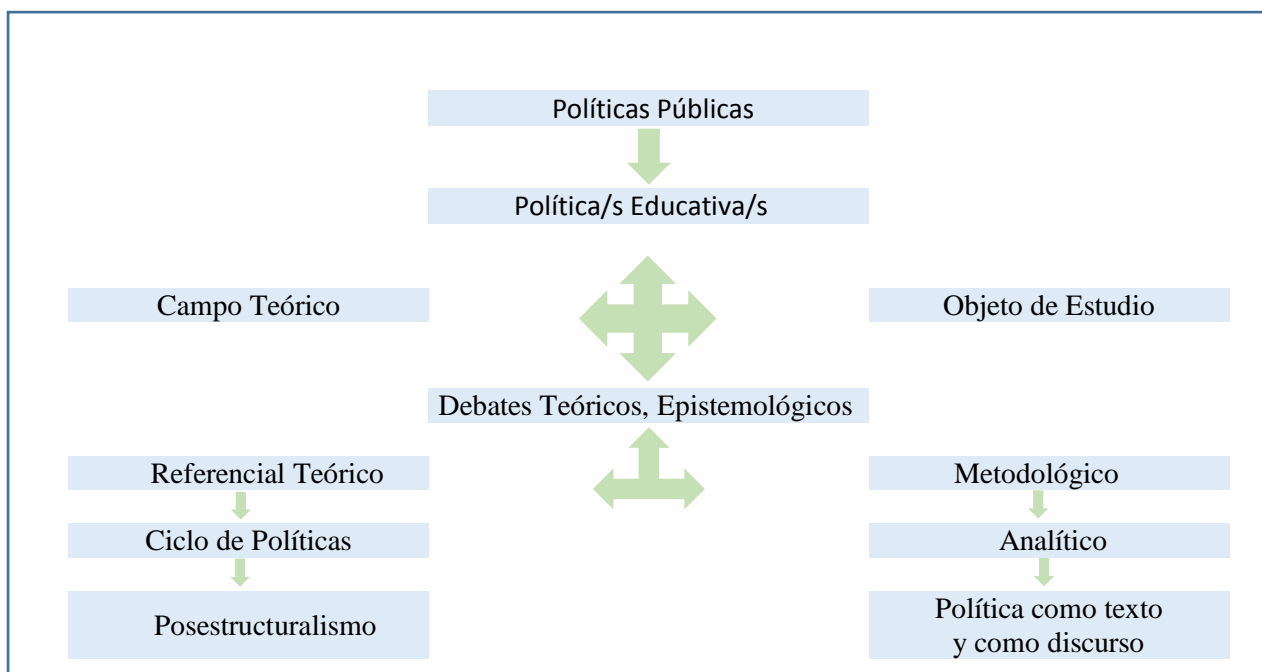
influencia, de producción de texto y de la práctica, en tanto nos permite dar cuenta de la trayectoria de la política curricular desde su construcción discursiva hasta su materialización en documentos, interpretándola como texto y como discurso.

Estas herramientas teóricas para aprehender los complejos procesos de “implementación” del *currículum* examinan las relaciones entre políticas educativas, instituciones y actores escolares. La política curricular es pensada como un proceso continuo de codificación y decodificación de significados clave para establecer los límites de posibilidad de la transmisión cultural en ámbitos de disputa que se sostienen en un sistema de creencias y posiciones socioprofesionales. El sentido, la experiencia y los asuntos de los cuales el orden discursivo produce sobre la infancia, es al que adscriben los sujetos que intervienen en este proceso-disputa de la organización política de la educación de la primera infancia.

Creemos que el siguiente cuadro sintetiza la lógica seguida en el relevamiento de los antecedentes de investigación, y nos permite establecer algunas conclusiones sobre el estado del arte y el aporte que nuestra tesis puede hacer al estudio del *currículum* de EI.

Figura 1

Lógica seguida en el relevamiento de los antecedentes de investigación



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3. Introducción

El centrar nuestro interés en la trayectoria del *currículum* de EI desde su producción en la esfera política hasta ser puesto en acto en el espacio institucional nos exige realizar un análisis para estudiar en forma conjunta la política curricular y su proyección práctica, reconociendo que una mirada que se centre en los aspectos estructurales o en la acción, de modo desarticulado desconocería las relaciones de mutua determinación entre ambos aspectos. Para la ejecución de este análisis adoptamos algunas preocupaciones teóricas y herramientas conceptuales de la sociología política de Stephen Ball, representante de los estudios de política educativa a nivel curricular, que considera y articula tradiciones estructuralistas y posestructuralistas; y brinda oportunidades interpretativas para problematizar y entender el *currículum* como política educativa.

Al intentar un acercamiento al objeto de estudio, el primer obstáculo con el que nos tropezamos es la polisemia del término *currículum*. El uso de la palabra se asocia a una multiplicidad de significados; Gvirtz y Palamidessi (2006) advierten que en relación a la enseñanza “aparece por primera vez en el siglo XVII, según el Oxford English Dictionary, el término surge asociado a cuestiones pedagógicas en los registros de la Universidad de Glasgow, en 1633 para referirse a cursos regulares de estudio” (p. 52).

En el campo de la educación, el término *currículum* se asocia a un objeto complejo que tiene múltiples sentidos históricos de diversas tradiciones que constituyen el campo curricular; cuando nos acercamos a un concepto e intentamos definirlo, las contradicciones de estas tradiciones, perspectivas o corrientes se patentizan y cristalizan lógicas diversas en la manera de concebirlo, estas líneas teóricas han sido abordadas de manera más o menos directa por diversos autores (Coll, 1987; Apple, 1986; Giroux, 1990; Kemmis, 1988).

3.1. Paradigmas curriculares y enfoques de construcción curricular

A los fines analíticos hemos dividido la exposición de estos enfoques en tres clasificaciones. Según Grundy (1991), estos paradigmas curriculares suponen racionalidades distintas: técnica, práctica o praxeológica y crítica o reconceptualista social. La autora, siguiendo a Habermas (1971) distingue tres intereses cognitivos básicos, que son: el interés técnico, el práctico y el emancipador o crítico que originan formas epistemológicas diferentes, las que en el campo del *currículum* han constituido los tres paradigmas curriculares mencionados.

3.1.1. El paradigma técnico

Este enfoque también se denomina tradicional, normativo, racional, positivista, prescripto, oficial, burócrata y de colección.

a) **El modelo tecnicista:** el *currículum* es un documento que cataloga los resultados de aprendizaje deseados. Dentro de esta orientación se encuentran las ideas de algunos autores (Bobbit, 1918; Mager, 1973) para quienes el *currículum* constituye un instrumento metodológico científico que adopta la forma de un modelo que determina los resultados que se deben alcanzar en términos de conductas observables, medibles y evaluables.

b) **El enfoque integral:** referentes como Tyler (1970) y Taba (1976) comparten el supuesto de la división del trabajo pedagógico entre expertos y docentes; los primeros se ocupan de la fundamentación y la concepción del *currículum* y a los segundos le corresponde la operativización. Esta toma de decisiones debe ser eficiente y basada en conocimientos científicos, por ello, se debe aplicar el modelo definido por la autoridad (el ministerio, el científico).

Es posible concluir inicialmente que el paradigma técnico en el que se sustentan el modelo tecnicista e integral, sostiene una visión que contraría a la defendida en esta tesis, en la consideración del proceso de producción del *currículum* y la actividad de los docentes y directivos en su puesta en acción. La racionalidad técnica está sustentada en las teorías psicológicas conductistas y entiende a la educación como una acción verificable y controlable que consiste en la reproducción de la cultura predominante en un grupo social transformadas en intenciones o propósitos educativos (Pascual, 1998). El *currículum* es avizorado como un instrumento de planificación cuyo propósito fundamental consiste en la consecución de determinados fines y para ello se establecen las etapas, procesos y procedimientos pertinentes. Dentro de esta perspectiva los docentes y directores de las instituciones educativas son percibidos como meros ejecutores, con una actividad esencialmente técnica centrada en la aplicación –más o menos- fidedigna del *currículum* producido en las esferas gubernamentales; quienes toman las decisiones sobre el qué, para qué, y cómo enseñar y evaluar, limitando la acción de los sujetos en las instituciones a la transcripción práctica.

3.1.2. El paradigma práctico

Este enfoque también se denomina deliberativo, conceptual y empirista.

El *currículum* se entiende como un proyecto de transformación de la práctica educativa y de los sujetos que intervienen en ella y no como una prescripción cerrada que determina la práctica y condiciona a los sujetos a obtener determinadas metas preestablecidas e indiscutidas como en la racionalidad técnica (Pascual, 1998).

La racionalidad práctica afirmada en el cognitivismo y algunas formas de constructivismo percibe la educación como un proceso de construcción social, que oscila entre las funciones de reproducción cultural y la de transformación cultural y social. El constructivismo es una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, y asume que nada viene de la nada; es decir, que el conocimiento previo da nacimiento al conocimiento nuevo, una persona que aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales (Serrano González y Pons Parra, 2011). Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999). El aprendizaje, de acuerdo al constructivismo, es el proceso de ajustar nuestros modelos mentales para acomodar nuevas experiencias (Gallego et al., 2002). El alumno aprende involucrándose con otros durante el proceso de construcción de conocimiento como construcción social, tomando la retroalimentación como factor fundamental en la adquisición final de los contenidos.

El *currículum* es una construcción que realizan los actores educativos en el acto educativo mismo. Este proceso de interacción implica una negociación de significados y está condicionado por las particularidades de los actores y el contexto en el que se desarrolla.

De este modo, el *currículum* no es un “producto” función de técnicos o especialistas sino un “proceso” o “proyecto” que se construye en la interacción de los actores educativos en la entraña misma de una comunidad educativa.

La perspectiva del *currículum* como acto social de toma de decisiones implica un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco en el que lo político, lo cultural y lo pedagógico son sus elementos constitutivos. Estas ideas de práctica, desarrollo y proceso llevan implícitas la

noción de transformación en un continuo de decisiones que se van modificando a cada paso, de forma progresiva, desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro, en donde la toma de decisiones despliega transformaciones y más transformaciones en el desarrollo de la acción política, resultado del análisis y del trabajo de contextualización de aquellas prescripciones en esa escuela en particular.

3.1.3. El paradigma crítico

Este enfoque también se denomina emancipador y reconceptualista.

Siguiendo la tipificación que hace Habermas (1971) de los tipos de interés cognitivo, a diferencia del paradigma técnico que se dirige hacia el control del medio y del práctico que se dirige hacia la comprensión, este se dirige hacia la emancipación, que solo es posible en el acto de la autorreflexión; en este sentido implica una crítica del contexto y de la realidad existente.

La educación es considerada como un fenómeno social que debería contribuir a la transformación cultural y social, y el *currículum* como una construcción social que se genera en la interacción de los actores educativos, tratándose de una construcción de significados desde la realidad contextual. Hasta aquí, las racionalidades práctica y crítica coinciden en esta consideración del *currículum*, sin embargo, existe una diferencia muy importante entre ellas y es la referente al componente político, ya que para la tradición de la teoría crítica de la educación, la construcción curricular es un proceso político en donde la selección, programación, organización y distribución de los saberes estructura la acción pedagógica como acción política.

Para Grundy (1991), este paradigma curricular que se respalda en los discursos de la teoría crítica, se origina en la pedagogía liberadora y crítica propuesta por Paulo Freire. Posteriormente otros autores (Apple, 1986; Giroux, 1990; Kemmis, 1993) contribuyen al desarrollo de este paradigma en la vinculación con la realidad política, cultural, social y económica en que las propuestas curriculares se desarrollan.

Tabla 1
Paradigmas curriculares

| Racionalidad | Técnica | Práctica o Praxeológica | Crítica o Reconceptualista Social |
|--|--|---|---|
| Interés cognitivo (Habermas) | Técnico | Práctico | Crítico o Emancipador |
| Tipo de conocimiento Sustento teórico | Control del medio Psicología Conductista | Comprensión Cognitivismo, Constructivismo | Emancipación Teoría crítica |
| Concepción de Educación | Acción verificable y controlable. Reproducción de la cultura predominante | Proceso de construcción social (reproducción y transformación cultural y social). | Fenómeno social que debería contribuir a la transformación cultural y social. |
| Concepción del currículum | Instrumento para la consecución de fines | Proceso de construcción interactiva que implica una negociación de significados | Proceso participativo, democrático, crítico, y político. |
| Elaboración del currículum | Producto Diseño (Técnicos, expertos) – Aplicación (Docentes) | Proceso | Proceso |
| Rol del docente | Consumidor, gestor o ejecutor de directrices externas. | Sujeto activo en la construcción y adaptación del <i>currículum</i> | Investigador que indaga de modo intencional y sistemático |

Fuente: elaboración propia

De las diversas tecnologías o racionalidades respecto de la concepción del *currículum* se derivan los respectivos enfoques de construcción curricular: el que concibe la construcción del *currículum* escolar como un producto y el que lo concibe como un proceso o proyecto. Sendas perspectivas refieren a diversas posibilidades de interrelación de las dimensiones ya explicitadas.

En esta investigación cuando nos preguntarnos acerca de las relaciones que se entablan entre el *currículum* como política educativa y su puesta en acto en la escuela, lo que queremos develar es esta relación entre los paradigmas curriculares suscriptos y el enfoque de construcción curricular subyacente, aunque directivos y docentes lo desconozcan. Por ello, entre los interrogantes que nos hacemos, están aquellos que se constituyen en las preguntas que sustentan la investigación y están explicitadas; y los otros, los que se encuentran en estado de latencia y nos interpelan sobre la incertidumbre que nos generan las acciones docentes. En este incesante especular sobre las ideas que sostenemos emergen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los circuitos de institucionalización del *currículum* incorporados a las prácticas y a la consciencia/inconsciencia de

los sujetos? ¿Cuál es el resultado de estos encuentros? ¿Son los nuevos núcleos de sentido: resistencia, adecuación, reformulación, adaptación, o simulación? ¿Se reconocen los docentes como agentes políticos-pedagógicos? ¿Son agentes curriculares? ¿Cómo se auto perciben? ¿Cómo configuran su pensamiento y acción?

Hecha esta síntesis respecto de los aportes de los debates sobre los paradigmas curriculares, y como lo anticipamos en este apartado, desarrollaremos a continuación algunas contribuciones de las distintas racionalidades que subyacen. Estos modelos de construcción del *currículum* tienen marcos referenciales heterogéneos, siguiendo a Pascual (1998) hacemos una reconstrucción de las mismas:

En la perspectiva de “producto” la construcción del currículo es visualizada como una producción industrial que se concreta en un producto acabado. Esta producción es asunto de los expertos y especialistas, quienes diseñan enteramente el *currículum* para que sea aplicado por los profesores, previo entrenamiento de estos para su correcta utilización. En esta racionalidad de construcción, el diseño es clave, es el momento en que se plasma completamente la idea o la concepción del “producto”. En tal sentido, el diseño se constituye en una prescripción total que formula y provee detalladamente lo que hay que hacer en el proceso de enseñanza.

En la perspectiva de “proceso o proyecto”, se visualiza el *currículum* como una construcción social, en la que los partícipes centrales son los actores educativos. Así, la construcción implica un proceso colectivo y negociado que surge de la acción y de la reflexión sobre la misma acción pedagógica de la escuela. En este enfoque de construcción no existe propiamente un diseño previo a modo de prescripción cerrada, definitiva y rígida. La formulación del proyecto curricular es una tarea de la escuela y los docentes e identifica a la institución en que se genera, tiene el carácter de una hipótesis de trabajo provisoria y siempre abierta al examen y discusión crítica, a partir de los resultados del desarrollo de la acción pedagógica.

Esta visión del *currículum* se instituye en la propensión de nuestro estudio al considerarlo como resultado de un proceso, objeto de la toma de decisiones situadas de diversos actores; en la consideración del mismo como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y realización.

Si retomamos la idea sobre los distintos tipos de racionalidades existentes, consideramos pertinente tomar en cuenta algunos argumentos existentes sobre las diversas modalidades que puede admitir la construcción del *currículum*. En esta dirección, damos cuenta del siguiente

interrogante, ¿cuáles son las implicancias de los docentes y directivos en la construcción curricular? Más específicamente en relación a esta tesis, ¿cuáles son las características de los procesos de producción curricular que realizan directivos y docentes?

Para comenzar a deshilar estos cuestionamientos concebimos fecundas las ideas de distintos modelos de implicación del profesorado que según el espacio en la toma de decisiones originan cuatro niveles, aunque en la práctica sean muy difícil de reconocer según Elbaz (como se citó en Fernández Cruz, 2004). Los modelos a que hace referencia son los siguientes:

(a) Modelo de *no participación*, propio de los sistemas curriculares que pretenden que la intervención del profesor no sea necesaria puesto que ni siquiera es conveniente, y que, por tanto, el programa debe llegar al alumnado con el menor número de mediaciones docentes posibles.

(b) Modelo de *participación limitada*, característico de los procesos de implantación curricular, donde una vez admitida la participación de ciertos colectivos docentes en el diseño del currículum, se buscan estrategias eficaces de introducción del nuevo programa en los centros, basadas en el apoyo a los docentes para la comprensión y el uso del nuevo planteamiento con el mayor grado de fidelidad posible.

(c) Modelo de *participación activa* con la implicación efectiva del profesorado mediante la elaboración de materiales que informen de sus necesidades, capacidades y perspectivas, para canalizar sus contribuciones al desarrollo curricular.

(d) Modelo de *desarrollo curricular basado en la escuela* o de apropiación institucional del proceso de desarrollo curricular. (Id. Pág. 5)

Observando que uno de los objetivos que impulsa este estudio es la caracterización de los procesos de producción curricular que realizan directivos y docentes, lo que nos interpela es identificar el itinerario del *currículum* surgido de la potestad del Estado de definir lo que se debe enseñar en los diferentes niveles del sistema escolar, y su constitución -en tanto definición de la macropolítica- en la prescripción que orienta el trabajo de los equipos de directivos y docentes, y establece los lineamientos para diseñar la enseñanza y su carácter de organizador institucional.

Identificamos esta práctica de desarrollo curricular como un proceso contradictorio atravesado por diversas modalidades y grados de tensiones y pujas entre las decisiones que se asumen, los sentires y posiciones de los actores y grupos que las toman y la manera particular en que estas se desarrollan en los diversos ámbitos de intervención (macro, meso, micro).

3.2. El campo teórico del *currículum* en Argentina

Los paradigmas curriculares estructuraron el campo teórico del *currículum* en Latinoamérica a través de la difusión de las ideas de referentes internacionales en la producción teórica. En el ámbito internacional, la constitución del campo se sitúa a partir de la primera mitad del siglo XX

como expresión de la expansión de los sistemas educativos modernos. En los años setenta, prospera en los principales centros de producción académica con una variedad de enfoques manifiestos en producciones teóricas, revistas especializadas, edición de libros, grupos de investigación y congresos.

La constitución del campo del *currículum* está asociada a las diversas racionalidades que adquieren sentido en un conjunto de prácticas sociales e históricas. Por ello, el *currículum* es una construcción sociocultural y sus significados dependen de la forma en que se construye una tradición político-educativa, y el estudio del mismo desentraña la exploración de la trayectoria de una tradición que se caracteriza por ciertas estrategias de gobierno, clasificación y control. (Palamidessi y Feldman, 2003).

Algunos de los trabajos destacados del campo son los de Sacristán (1991), Jackson (1992), De Alba (1998), Da Silva (1999). Por su parte, a nivel local son reconocidos los trabajos de Gvirtz (1998), Feldman (1994), Palamidessi (1994, 1998) y Terigi (1999) entre otros.

El *currículum* constituye al mismo tiempo un campo de construcción teórica y un campo de intervención práctica; un instrumento político de regulación de la actividad escolar y un instrumento de definición de contenidos a ser enseñados.

Pensar el campo del *currículum* en Argentina implica la necesidad de comprender las cambiantes y conflictivas relaciones entre sociedad, estado y escuela, por un lado y, por otro, las relaciones entre la teoría sobre el *currículum*, las políticas curriculares, las racionalidades de diseño y las prácticas educativas. La constitución del campo es relativamente reciente en relación con otros países de la región, como México y Brasil (Feldman y Palamidessi, 1994).

En la década de los '80, con la recuperación de la democracia, se impulsan propuestas de innovación curricular para todos los niveles y modalidades del sistema educativo que dan cuenta de una nueva modalidad de pensar al *currículum* y su proceso de producción. Estas experiencias se generan en instancias participativas de los distintos sujetos del sistema en procesos de elaboración del nuevo *currículum*, la investigación entendida reflexión, la incorporación de la dimensión procesual del *currículum*.

Hacia finales de la década, un pequeño grupo de autores mexicanos y españoles comienzan a difundir ciertas corrientes críticas del *currículum* que traducen los debates y corrientes del campo curricular anglosajón. Por intermedio de esos trabajos se conoce la discusión entre la tradición técnica y la reconceptualista en los estudios del *currículum* (Bernstein, 1993; Apple, 1986).

En la década del '90, mediante la reforma general del sistema educativo, el Ministerio de Educación inició un proceso de reforma de la organización de las escuelas y de impulso a tareas de diseño y actualización del *currículum* como:

- a) mecanismos de control sobre su composición,
- b) la evaluación,
- c) y la formación de docentes (Palamidessi y Feldman, 2003).

El eje de las políticas educativas es el *currículum*, reinstalando un modelo racional basado en la división del trabajo educacional con fuerte determinación por parte de los especialistas y mayor control de los docentes alrededor de la eficiencia escolar. Concepciones estas difundidas por una literatura curricular expandida en España, Brasil, México, Gran Bretaña y Australia. El *currículum*, vinculado al Estado como actor privilegiado del cambio y a los métodos racionales de diseño, constituía un lenguaje de especialistas.

Al mismo tiempo, la discusión curricular en nuestro país reconoce una marcada influencia del debate entre una reforma educativa promovida desde el Estado Nacional (concretado en la obra de César Coll) y la postura crítica que reivindica la reforma centrada en la escuela, el papel profesional del profesor y el carácter procesual del *currículum*. Esto dio origen a un instrumento de política educativa: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Birgin et al., 1995) realizado por la comunidad de un establecimiento escolar donde se concretan sus prioridades pedagógicas.

En la actualidad, el *currículum* es objeto de usos distintos y su estudio se realiza desde diferentes marcos interpretativos. La identificación de agentes del cambio curricular se diversificó. También se diversificaron sus acepciones y usos, y se convirtió en un objeto de los educadores.

3.3. Conceptualizaciones de *currículum*

En función del paradigma adoptado, el *currículum* ha sido entendido de diversos modos por distintos autores.

En los inicios del siglo XX, Bobbit (1918) asume una perspectiva de la educación como una actividad de entrenamiento que tiene su origen en la ingeniería industrial, cuyo principio fundamental es el planteamiento de objetivos centrados en la transmisión de conocimientos científicos. Propuso dos formas de definir al currículo: como un rango de experiencias directas e

indirectas concernientes al desarrollo de las habilidades, actitudes y hábitos de los individuos necesarios para producir en sociedad y como una serie de experiencias directas de enseñanza que la escuela utiliza para perfeccionar dicho desarrollo.

Por su parte, Tyler (1970) plantea al currículo como un documento que fija por anticipado los resultados de aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos, operativizando los objetivos expresados en términos de conductas del estudiante. Enfatiza en el empleo y relación de elementos como: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación para establecer el carácter prescriptivo del currículo.

Mientras que en los 70, Taba (como se citó en Toro Santacruz, 2017) señaló "El currículum es un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje". Indica que todo currículo debe comprender "...una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados" (p. 468).

Otro de los autores referente es Stenhouse (1984), quién considera al currículo como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p. 29). En esta concepción de *currículum*, una característica a destacar es la flexibilidad ya que este pasa de ser un documento rígido y cerrado, a una perspectiva abierta que permite modificar el documento oficial según los requerimientos de los diversos contextos.

Sacristán (1991) propone definir al *currículum* como "...el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada" (p.40).

Para Apple (1986) el *currículum* es el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento; determina el cómo acceder al conocimiento. Este autor determina que el currículo necesita una ciencia crítica y rigurosa que permita comprender su proceso en el contexto histórico, político y económico. Se interesa por el estudio de las relaciones entre cultura y poder, y del currículo como agente de control social o de reproducción social y cultural.

Actualmente se presentan diversas perspectivas encuadradas en la racionalidad crítica en torno a la definición del currículo, entre las que se destaca De Alba (1998) para quien "el currículo

es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, entre otros) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios...” (p. 59).

A mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado y se establezcan algunas alternativas para poder emplearla en diversos ámbitos de la formación escolar. En el caso de la EI esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias o procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como la competencia lectora y la competencia matemática (Díaz Barriga, 2006).

Como cierre de este breve recorrido por algunas de las ideas sobre el *currículum* sostenidas por referentes destacados en la temática, podríamos coincidir con Bolívar (2008) en la consideración del *currículum* como “...un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser”. (p. 27)

3.4. El *currículum* como política educativa

Antes de continuar es necesario aclarar algunas ideas sobre el concepto de *currículum*. A qué se hace referencia con este término, qué contiene la nominación y, por descarte, qué deja fuera. Según Terigi (1999) las conceptualizaciones acerca del *currículum* suscitan controversias entre las que lo consideran equivalente a documento escrito vs. *currículum* como todo lo educativo mediante sus equivalencias con las ideas de práctica escolar, aprendizaje de los alumnos, etc. Dentro de la primera perspectiva Gvirtz y Palamidessi (1998) mencionan una acepción dada por el uso que introduce en el país el término lineamiento curricular en la década de 1970 –específicamente en el nivel inicial- para puntualizar a la norma o prescripción, en reemplazo de las denominaciones de

plan o programa. En las segundas podemos encontrar diversas perspectivas teóricas sustentadas en la sociología, la antropología, las ciencias políticas y de la educación.

Ambas vertientes corren el riesgo de fracasar en sus intentos de conceptualizar el objeto, las primeras porque lo aíslan de las circunstancias que le dan sentido, las segundas caen en la impotencia de diluir la definición en una aspiración excesiva por su vaguedad.

Para evitar ambos sesgos, al hablar del *currículum*, haremos referencia a dos dimensiones del mismo (Bolívar, 2008; Pascual, 1998; Terigi, 1999):

a) un instrumento, hasta cierto punto normativo o prescriptivo de política educativa que toma forma en documentos formales, escritos (planes, programas, lineamientos, diseños) acerca de lo que se pretende que se enseñe o se aprenda en la escuela. En esta consideración del *currículum* como prescripción y como **herramienta de la política educativa**, Terigi (1999) refiere a la idea de *currículum* como un dispositivo de la política pública que establece el tipo de experiencias educativas que se espera brindar a los alumnos; y como una expresión de los compromisos que el Estado asume con la sociedad en general y con el sistema escolar en particular.

b) como un proceso de ajuste continuo de aquello que la escuela en su conjunto enseña a sus alumnos, a través del desarrollo de sus prácticas pedagógicas. En esta segunda dimensión subyace la noción de *currículum* como **herramienta de trabajo de docentes y directivos** de las instituciones educativas Terigi (1999).

Respecto de lo político en la consideración del *currículum*, todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana dirigida hacia determinados fines sociales. Desde la perspectiva de la ciencia política, según Aguilar Villanueva (como se citó en Betancur, 2015):

Las políticas educativas son una especie perteneciente al género de las políticas públicas en las que se pueden identificar los siguientes caracteres:

- a) comportamiento intencional, acción (o inacción) con sentido,
- b) que involucra a varios actores (decisores y operadores),
- c) en un curso de acción o proceso,
- d) decidido por una autoridad formal – legal competente,
- e) de manera obligatoria para la sociedad,
- f) y con efectos en el sistema político y social (productos e impactos).

Meny y Thoenig (1992) agregan el componente de la orientación normativa: “Las políticas públicas reflejan además cosmovisiones, marcos ideológicos y preferencias de los decisores, lo que les otorga dirección y sentido” (p. 80).

Partiendo de las consideraciones vertidas, en este trabajo definimos al *currículum* como un dispositivo, en el sentido que le asigna Foucault (2003, 2005) -conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, leyes, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, proposiciones morales, filosóficas, vinculados en redes, y que su acontecimiento responde a un momento histórico- resultado de la disposición del estado de lo que se considera son los bienes culturales socialmente relevantes, válidos para ser enseñados en todos los niveles del sistema educativo. Estas decisiones son asumidas por diversos actores sociales (según la idea que subyace a su delimitación, podrán participar representantes del Consejo Federal de Educación (CFE), equipos técnicos ministeriales, representantes de las asociaciones gremiales docentes, etc.) mediante estrategias que confluyen, no siempre armoniosamente, en la edificación de un documento, diseño, o lineamiento curricular en el cual el Ministerio de Educación -como agencia de gobierno encargado de la estructuración de la educación pública - prescribe/regula lo que las instituciones educativas dependientes de su ámbito deberán enseñar a todos los estudiantes promoviendo la producción/reproducción social.

Sostenemos al igual que Picco y Orienti (2017) que:

“... el currículum como texto normativo no puede abstraerse de sus responsabilidades con respecto a las prácticas educativas. Sabemos que el currículum se formula para ser llevado a la práctica y necesita que, de alguna manera, esa práctica se ajuste a sus enunciados para alcanzar las finalidades formativas declaradas. El currículum no puede convertirse en una elucubración teórica sin asidero en la práctica” (p. 22).

Cabe considerar, por otra parte, que el *currículum* tiene una autonomía textual dada por la traducción particular que, a través de luchas, negociaciones o imposiciones, se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores (De Alba, 1998).

De este modo, el *currículum* no sólo es objeto de determinación de otros sujetos y estrategias, sino que a su vez los produce (fija patrones de relación, formas de comunicación, establece cuáles son los parámetros de estructuración de la actividad escolar, los roles de docentes y alumnos) (Feldman y Palamidessi, 1994).

3.5. Una perspectiva posible para el análisis de las políticas educativas

Los trabajos de investigación sobre las políticas educativas ocupan un papel predominante dentro del campo de la investigación en educación sustentados en la sociología, la antropología,

las ciencias políticas y de la educación, y variadas perspectivas teóricas. Si bien en los últimos años hemos percibido que son frecuentes las investigaciones sobre políticas educativas a distintos niveles, haciendo una lectura exhaustiva de la vasta producción y siguiendo a autores expertos en el tema (Mainardes, 2015; Tello, 2015; etc.), podemos señalar que muchos de estos estudios no adoptan una perspectiva teórica definida. Pueden no prever explícitamente ninguna perspectiva epistemológica o impulsan un pluralismo metodológico que apunta al logro de los objetivos. En nuestra tesis consideramos que es necesario prestar atención a las perspectivas epistemológicas que orientan las maneras de alcanzar los objetivos propuestos, debido a los múltiples planteos sobre la estrecha relación que debería existir entre la perspectiva teórico-metodológica y la epistemológica.

En el campo de la producción de conocimiento sobre políticas educativas existen contribuciones y limitaciones dependientes de las diversas perspectivas epistemológicas en las que se inscriben los estudios. Una de las principales dificultades que hemos tratado de evitar en nuestro trabajo es el desentendimiento entre estas contribuciones teórico-metodológicas y los fundamentos epistemológicos y ontológicos con que fueron construidos estos referenciales teóricos.

Es necesario considerar, al igual que Sire (como se citó en Tello, 2012), que al adoptar estos desarrollos teóricos no podemos desconocer las perspectivas epistemológicas con que fueron construidos; la cosmovisión que el investigador asume para llevar adelante su indagación, entendiendo la cosmovisión como un conjunto de presuposiciones (o premisas) que sostenemos acerca de la constitución básica de nuestro mundo.

Concebimos que las políticas educativas toman una particularidad específica en su puesta en acto en las instituciones escolares a través de las prácticas docentes. Teniendo en cuenta que la institucionalización del *currículum* se genera a partir de esas prácticas y de las interacciones entre sus miembros, resulta interesante poder desentrañarlas, construir un modelo analítico que permita comprender las relaciones entre el *currículum* como política educativa y la cultura curricular construida a partir de las interacciones cotidianas en la escuela.

Con la intención de reconocer estas perspectivas en la investigación de políticas educativas en este apartado describimos las neomarxista, pluralista y posestructuralista.

3.5.1. La perspectiva neomarxista

Adscribir a una perspectiva neomarxista entraña partir del presupuesto de la necesidad de la comprensión de la lógica global de un determinado sistema de producción, sin ello no es posible analizar y describir el sentido de una Política Educativa. El análisis de una política en educación es un complejo que forma parte de una totalidad social, por esta razón y desde esta perspectiva es clave el estudio de la génesis, movimiento y contradicciones de las políticas educativas. La Política Educativa no se puede analizar aislada de otras manifestaciones sociales dado que presupone la comprensión del desarrollo del contexto histórico, social y económico. (Tello, 2012).

Algunos de los referentes destacados de esta perspectiva son: Althusser (1974) (la teoría de los aparatos ideológicos del Estado), Apple (1986) (teoría de la resistencia), Giroux (1990); alrededor de las décadas '70 y '80 es cuando impactan en América Latina.

3.5.2. La perspectiva pluralista

Una de las principales características de esta perspectiva epistemológica es que las políticas son concebidas como espacio de intereses diversos con actores plurales, que poseen una multiplicidad de principios, y que en un determinado espacio y tiempo se encuentran, y es allí donde se produce algún tipo de interacción política (Coimbra, 1987).

El pluralismo epistemológico como perspectiva para el análisis de la Política Educativa se basa en el dialogo entre diversas voces como posibilidad de comprender las diversas interpretaciones sobre un fenómeno político-educativo.

De acuerdo a la perspectiva pluralista el único modo de acceder a la realidad que tienen los investigadores sociales es a través de la interpretación, dado que la realidad objetiva (perspectiva positivista) no existe; se caracteriza por su consideración de la realidad como una construcción social (Berger y Luckmann, 1974).

Es necesario realizar una distinción entre “pluralismo metodológico” que refiere al uso de diversas metodologías para abordar un objeto de estudio y la “perspectiva epistemológica” del pluralismo que intenta mapear las diversas visiones de los actores que son parte de un acontecimiento o trama sociopolítico - educativo.

Entre los principales estudios desde la perspectiva epistemológica del pluralismo en políticas educativas pueden mencionarse para la cartografía social, los estudios de Gorostiaga (2011, 2012)

y Tello (2011). Es necesario considerar que en Latinoamérica esta perspectiva ha tenido impacto en los últimos diez o quince años en el desarrollo de investigaciones en Política Educativa.

3.5.3. La perspectiva posestructuralista

Los investigadores posestructuralistas consideran la acción de los sujetos como un aspecto crucial para la comprensión de las políticas y enfatizan la fluidez del poder en manos de los diferentes y múltiples actores.

Este enfoque otorga preeminencia al análisis del discurso de las políticas de Ball (1992, 1994). Propone que las políticas educacionales sean analizadas como texto y como discurso basado en la teoría literaria que entiende las políticas como representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas. Los textos son así productos de múltiples influencias como intenciones políticas y negociaciones.

El ciclo de políticas se compone de tres contextos² ligados e interrelacionados: contexto de influencia, de producción del texto y el contexto de la práctica. Esos contextos no tienen una dimensión secuencial y no son etapas lineales. Cada uno de ellos presenta espacios, lugares y grupos de intereses e implica confrontaciones y luchas de poder. Las tres dimensiones mencionadas son las básicas de la propuesta del Ciclo de las Políticas, mientras que concurren otras dos (contexto de la estrategia política y contexto de los resultados) -secundarias en la interpretación de Ball- que parecieran ser pertinentes para complementar el estudio de programas/proyectos/propuestas para atender las trayectorias escolares en Argentina.

Estas aportaciones contribuyen al análisis de las influencias en todo el proceso de las trayectorias de las políticas educativas: la formulación, y las interpretaciones y complejidades en el proceso de implementación. Rompiendo de esa forma con los modelos lineales y secuencias de análisis de política: agenda, formulación, implementación, evaluación y reformulación.

Exponentes destacados de esta perspectiva destacada en América Latina en los '80 son: Ball (1992, 1994); Larrosa (1995).

La perspectiva posestructuralista en política educativa intenta resolver las limitaciones de otros abordajes neomarxistas y pluralistas. Unos son criticados por no analizar las voces de los

² El término "contexto" es definido como "arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de los cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas" (Miranda, 2011, p.6).

actores, cuyos discursos son clave al momento de la toma de decisiones políticas, y los otros como excesivamente descriptivos y en consecuencia legitimadores de la ideología dominante.

Los aportes estructuralistas y posestructuralistas permiten comprender al *currículum* como: “1) una práctica de significación, 2) una práctica productiva, 3) una relación social, 4) una relación de poder, 5) una práctica que produce identidades sociales” (Da Silva, 1998, p. 67).

Al aplicar el ciclo de políticas en nuestro estudio reconocemos la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Se elabora un cuestionamiento al concepto de implementación y las visiones lineales acerca de las relaciones entre la política y la práctica, explorando cómo estas definen marcos posibles para la acción pero, al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos.

Tabla 2
Perspectivas teóricas en el estudio de las políticas públicas

| Perspectiva | Neomarxista | Pluralista | Posestructuralista |
|------------------------------|--|---|--|
| Estudio de políticas | Centrado en el contexto de la práctica: comprensión del desarrollo del contexto histórico, social y económico para el análisis de la política. | Ajustado a la interacción política de una pluralidad de actores con intereses diversos. (Análisis del contexto de producción de texto). | Ciclo de políticas: tres contextos ligados e interrelacionados. (Influencia, producción de texto, práctica). |
| Referentes destacados | Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Giroux, Apple. | Gorostiaga y Tello. | Ball, Larrosa. |

Fuente: elaboración propia

La propensión de este estudio por la perspectiva posestructuralista reside en la revalorización que cristaliza de la acción de directivos y docentes en el mesonivel para la producción de políticas educativas, sin desatender los textos políticos producidos en los macrocontextos. Si bien la perspectiva de Ball se contextualiza en el Reino Unido, resulta relevante resituar sus desarrollos en el contexto latinoamericano para avanzar así en nuevas significaciones de las políticas en nuestras circunstancias, alejadas de los estudios tradicionales que no nos permiten considerar la concepción espacial de las políticas educativas. Las ideas son fecundas para romper con la distinción binaria de lo local y lo global que suele conceptualizar a los sujetos situados en las instituciones (lo local) como ejecutores de las decisiones tomadas en otras esferas de la política (lo global). (Beech y Meo, 2016).

3.6. El ciclo de políticas como referencial teórico y caja de herramientas

Tomamos los desarrollos de Stephen J. Ball como referencial teórico-metodológico. Sus escritos publicados desde la década de los ochenta lo han convertido en uno de los investigadores más importantes en el campo de las políticas educativas. Sus trabajos tratan sobre diversos temas vinculados a las políticas educativas en distintos niveles, desde la micropolítica de las escuelas hasta el análisis del surgimiento de redes globales de política educativa.

El *currículum* como acción política posee múltiples actores, vinculaciones, decisiones, luchas de poder, acciones, impacto. El concepto de ciclo de políticas reconoce esta naturaleza compleja, conflictiva y situada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas (Ball, 1992; 1994). El autor enfatiza en la necesidad de tomar en consideración en el análisis de políticas educativas la naturaleza no lineal de la relación entre lo que los analistas de políticas ven como los tres elementos del ciclo de la política, esto es:

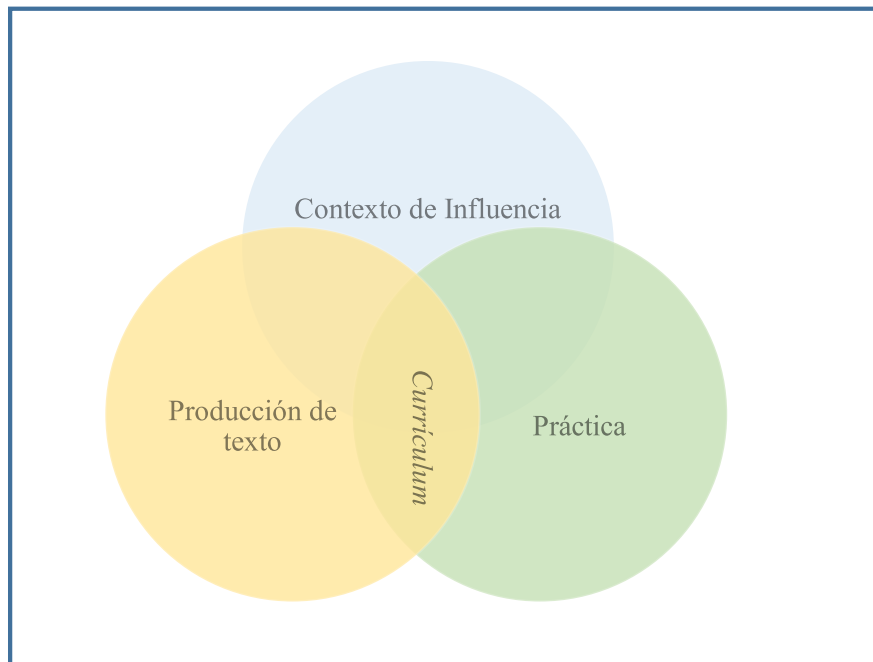
Los contextos de influencia: que se refieren al ámbito donde se origina la política, así como a los actores y factores que inciden directa o indirectamente en su génesis. El concepto de redes de políticas (Ball, 2012) es un dispositivo teórico, una herramienta metodológica y una técnica analítica usada para dar cuenta de nuevos actores que establecen nuevas fuentes de autoridad en la creación de políticas, y vale para analizar estas nuevas formas de crear y ejercer el poder en educación. Se trata de una arquitectura global de relaciones políticas que incluye a los estados nacionales y sub-nacionales, organizaciones internacionales, empresas multinacionales, organizaciones de la sociedad civil, consultoras, etc. (Beech y Meo, 2016). Sin embargo, el mismo Ball nota que el análisis de redes tiene cierta dificultad para captar el detalle de las relaciones de poder y para simbolizar el dinamismo de las redes de política ya que los nuevos espacios de política educativa global son extremadamente dinámicas, por lo que nos advierte de esta imposibilidad para que el investigador esté alerta y no genere análisis erróneos.

La producción de texto: que alude a los procesos que se utilizan para producir la política a nivel de texto, los valores y conceptos relacionados a ella, así como la audiencia a la cual está dirigida; las incoherencias, pero también los poderosos recursos retóricos, modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos (Miranda, 2011).

La práctica: se asocia a la implementación de la política y a los efectos que esta puede tener en distintos niveles y actores, ligada al proceso de traducción que los docentes -actores centrales de la práctica educativa- hacen del texto político en su propósito de dotarlas de sentido (o cumplirlas), ya que el modo en que ellos sienten, piensan y actúan tiene profundas implicaciones en su puesta en acto.

El gráfico que se exhibe a continuación ilustra la idea sustentada. Es de destacar que los contextos no indican linealidad, secuencia ni causalidad, sino que están anidados, unos dentro de otros (Ball y Bowe, 1992; Mainardes y Marcondes, 2009; Miranda, 2011).

Figura 2
Ciclo de políticas aplicado al estudio



Fuente: elaboración propia

Las políticas definen marcos posibles para la acción, pero al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos. Son producidas políticas en los contextos gubernamentales, pero también en los contextos de práctica, donde las medidas derivadas de los textos oficiales son concretizadas y revestidas de sentido.

El problema que tenemos ahora es el siguiente: ¿En qué consiste el accionar de los sujetos frente a lo prescripto? ¿Qué relaciones se entablan entre el *currículum* como política educativa y su puesta en acto en la escuela?

Siguiendo a Ball (2012), la traducción de las políticas en el contexto de la práctica incluye procesos complejos de préstamos, apropiación y adaptación que son hechos por medio de redes de actores/participantes, dentro y fuera de la escuela, comprometidos en la colaboración/negociación en diferentes circunstancias (equipos, historias institucionales) y con diferentes formas y volúmenes de recursos.

Fernández Cruz (2004), define este procedimiento de desarrollo curricular:

“...como un espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza donde resulta evidente que no solo interviene el profesorado, sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación de las diferentes personas, colectivos y estamentos, en función de aspectos contextuales substantivos como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas, ...” (p. 2).

El juego entre las lógicas políticas y las decisiones de ejecución abarca una multiplicidad de factores, generándose un cruce de iniciativas y prácticas que se relacionan de diversos modos. La variedad de contextos y la actividad de los sujetos generan articulaciones entre los organismos intermedios y el nivel central, e implican tensiones y paradojas entre el sentido o la intención original de una acción política y su resultado final en la proyección práctica. En otras palabras, la valorización de los sujetos en la política refleja una concepción del papel de los sujetos, las interacciones que ocurren entre sujetos, las relaciones de poder en los diferentes niveles y escalas.

Se cuestiona al concepto de implementación y la linealidad acerca de las visiones de las relaciones entre la política y la práctica, entendiendo que, entre los marcos posibles para la acción, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos.

La escuela y los docentes tienen una cultura propia, son agentes activos que traducirán, modularán y reconstruirán el *currículum* adaptándolo a sus situaciones, haciendo un desarrollo propio de acuerdo con su pensamiento y cultura profesional.

La mirada posestructuralista sobre las políticas no implica desconocer las capacidades creativas que tienen los actores escolares cuando las traducen, reapropian y ponen en acto en

contextos sociohistóricos e institucionales específicos. De esta manera, en lugar de quedar atrapado en posiciones objetivistas o subjetivistas tan características de la teoría social contemporánea, Ball reconoce la necesidad de considerar y combinar ambas posturas y entiende que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas (Beech y Meo, 2016).

Transcurrido un tiempo, Ball (1998, 2001, 2007) adopta la idea de recontextualización, que tiene sus orígenes en el concepto desarrollado por Bernstein (1993; 1998), quien la define como el proceso de “deslocalización de un discurso (manual, mental, expresivo), que consiste en sacarlo de su lugar originario y trasladarlo a una localización pedagógica” (Bernstein, 1998, p. 62). Esta deslocalización permite a diferentes agentes – colectivos docentes, agrupaciones gremiales, organizaciones de estudiantes, directores, profesores de cada institución-, desarrollar “*funciones recontextualizadoras*” (Bernstein, 1998, p. 63) capaces de construir un discurso particular.

Es a partir de esta concepción que resalta la importancia de cada institución educativa para el desarrollo de procesos de interpretación y traducción de las políticas, con las marcas identificativas de cada una de ellas. La “interpretación está comprometida con el lenguaje de la política, mientras que la traducción se relaciona al lenguaje de la práctica. La traducción es una suerte de tercer espacio entre política y práctica” (Ball, 2012, p. 45).

El proceso de transformación del *currículum* desde la esfera técnico-política a la práctico-pedagógica requiere de un proceso de decodificación -interpretación, significación, recreación, reinterpretación- de ideas, condiciones y prácticas (Marrero Acosta, 2010). Ello implica concebir al docente como un mediador decisivo que no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de un puesto de trabajo en una institución, que tiene una historia, sumada a su propia historia, sus sentires, tensiones y sus contradicciones.

En la puesta en práctica, traducción (Ball, 2002) recontextualización, desarrollo curricular (Fernández Cruz, 2004), transformación (Marrero Acosta, 2010), procesos de interpretación y traducción de las políticas, con las marcas identificativas de cada una de ellas, interviene el docente.

En el nivel institucional, cada escuela efectúa una interpretación y una adecuación del diseño curricular provincial. Es el lugar donde se toman decisiones respecto de qué y cómo enseñar. La idea de la contextualización escolar puede ser una posibilidad para adaptar el currículo definido a nivel provincial a los contextos locales, lo que constituye un procedimiento que articula el conocimiento oficial con el conocimiento experiencial de los estudiantes y la cultura local en el que opera la escuela.

La revisión de la literatura ha permitido identificar cuatro perspectivas de contextualización curricular: el sitio como referencia; el sujeto / alumno como referencia; la práctica docente como referencia; la formación para la diversidad como referencia (Leite et al., 2012).

3.7. Las políticas como “texto” y como “discurso”

Ball (2002) ofrece herramientas analíticas para entender la política como texto y como discurso que permiten entender la complejidad del proceso de producción de políticas. Estos aspectos teóricos implican supuestos disímiles en términos del énfasis que otorgan a la organización y a la estructura, a lo subjetivo y lo objetivo para comprender la producción de las políticas.

3.7.1. La política como “texto”

Desde esta perspectiva de análisis, las políticas tienen que ser entendidas como resultados de complejas codificaciones (productos de luchas, interpretaciones y reinterpretaciones) y como sujetas a complejas decodificaciones e interpretaciones de una diversidad de actores perteneciente a una variedad de contextos (Ball, 1990).

Entender a las políticas como textos implica la necesidad de reconocer la existencia de una pluralidad de lectores que realizan las interpretaciones desde distintos puntos de vista. Asimismo, estos textos son también materializaciones de la intervención de diferentes autores en distintos momentos y contextos que son producto de negociaciones y compromisos en diferentes espacios institucionales y etapas de su elaboración, en los cuales el disenso y los conflictos en torno a los textos de las políticas tienen consecuencias.

Si bien los documentos y textos de las políticas ingresan al centro educativo cargados de una historia interpretativa, este contexto tiene su pasado, su materialidad y serán interpretados o significados según el mismo. En estos contextos, Ball (1990) identifica a los inspectores y directores como mediadores claves de los textos de las políticas, los cuales asumen la vinculación entre los textos de la política educativa y el contexto inmediato en el que trabajan, identificados como los encargados de resolver los problemas que las políticas les presenta. De allí la complejidad

de las relaciones entre las intenciones de las políticas, los documentos de las políticas, las interpretaciones y las respuestas a las mismas por parte de los actores escolares.

3.7.2. La política como “discurso”

El análisis de las políticas como texto nos exige prestar atención a la intencionalidad de los actores, no obstante, es necesario ir más allá de este análisis e incorporar otros aspectos y examinar tanto lo que piensan los que habitan las políticas como lo que no piensan o son incapaces de pensar (Ball 1990).

Entender a la política como discurso supone examinar las tramas de políticas como verdades absolutas, ir más allá de las interpretaciones de los actores e integrar en el análisis las limitaciones discursivas que imponen sobre las acciones, e interpretaciones que ponen en juego los actores escolares al traducir y leer los textos de las políticas. Supone reconocer que las interpretaciones y lecturas y las formas de asumir y actuar las políticas se configuran en un marco discursivo que limita probabilidades interpretativas y de actuación.

Desde esta perspectiva analítica, los efectos de las políticas son fundamentalmente discursivos, en el sentido de que alteran lo que es posible pensar e imaginar. Concebir a la política desde esta noción permite situar las prácticas de los actores y de las instituciones en un espacio analítico amplio y no limitarse al análisis de las formas en la que los actores significan sus acciones, prácticas y construyen respuestas a los problemas que las políticas presentan.

Tabla 3

La política como texto y discurso

| | Como texto | Como discurso |
|----------------------|--|---|
| Políticas | Son materializaciones de la intervención de diferentes autores en distintos momentos y contextos que son producto de negociaciones. | Requieren examinar tanto lo que piensan los que habitan las políticas como lo que no piensan o son incapaces de pensar. |
| Significación | Entendidas como resultados de complejas codificaciones (productos de luchas, interpretaciones y reinterpretaciones) de diversos actores. | Las interpretaciones y las formas de asumir y actuar las políticas se configuran en un marco discursivo que limita probabilidades interpretativas y de actuación. |

Fuente: elaboración propia.

En el marco de este trabajo adherimos a la idea de interpretar la política como texto y como discurso (Ball, 2002) en tanto nos permite dar cuenta de la trayectoria de una política desde su construcción discursiva hasta su materialización en documentos normativos y su posterior puesta en acto por las instituciones educativas y los sujetos.

3.8. La puesta en acto de la política en la escuela

Siguiendo a Mainardes (2006) las instituciones educativas no reciben las políticas de forma ingenua, sino que las interpretan y traducen en base a experiencias, valores e intereses diversos.

Siguiendo a Ball et al. (2012) “las escuelas hacen a las políticas y estas las hacen a ellas” (p. 14). Se trata de un proceso complejo donde se pone en juego “el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto a la práctica” (p. 14).

La puesta en acto es en parte producida discursivamente, las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están, de hecho, articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas (Avelar, 2016).

La política puesta en acto, en otros términos, se trata de un proceso complejo de luchas y negociaciones al interior de las instituciones educativas para producir respuestas en torno a los sentidos y orientaciones de las políticas producidas por los gobiernos y sus respectivos dispositivos de producción de los textos de las políticas (leyes, decretos, acuerdos, lineamientos, etc.).

Maturo (2018), basado en los aportes de Ball (2012) y Ball et al. (2012), desarrolla un marco donde identifica y relaciona una variedad de aspectos que influyen de manera diferenciada en la puesta en acto de la política en las escuelas y a los cuales va agrupar bajo la denominación de contextos:

Contextos situados: refiere a los aspectos del contexto histórico y localmente vinculado a la escuela, como por ejemplo su ubicación, historia y matrícula.

Contextos profesionales: tiene que ver con variables menos tangibles que refieren al valor y el compromiso de la comunidad escolar para dar respuesta a las políticas educativas, donde intervienen, por ejemplo, la experiencia de los profesores, su trayectoria, su formación, etc.

Contextos materiales: está relacionado con los aspectos físicos de la escuela, por ejemplo, las características del edificio, los presupuestos, la cantidad de personal, las tecnologías disponibles y la infraestructura circundante.

Contextos externos: refiere a cuestiones ligadas con las presiones y las expectativas de políticas locales y nacionales más amplias que intervienen en la institución como, por ejemplo, las evaluaciones nacionales e internacionales, tablas de calificación, etc. Asimismo, los contextos externos también incluyen a la relación de la institución con otras escuelas, organizaciones y autoridades locales.

3.9. Conclusiones

En el campo de la educación, el término *currículum* se asocia a un objeto complejo que tiene múltiples sentidos históricos de diversas tradiciones que constituyen el campo curricular, por lo que abordamos estas tradiciones, perspectivas o corrientes concernientes a racionalidades distintas: técnica, práctica y crítica de los que derivan los respectivos enfoques de construcción curricular: el que concibe la construcción del *currículum* escolar como un producto y el que lo concibe como un proceso o proyecto.

Posteriormente intentamos evitar los sesgos, al hablar del *currículum*, por lo que hacemos referencia a dos dimensiones del mismo (Terigi, 1999; Bolívar, 2008; Pascual, 1998):

- herramienta de la política educativa,
- herramienta de trabajo de docentes y directivos.

Retomamos la definición de políticas educativas (como género de las políticas públicas), hacemos un análisis que nos viabilice encontrar los elementos constitutivos de esta en la significación del *currículum*.

Al considerar que es necesario prestar atención a las perspectivas epistemológicas que orientan las maneras de alcanzar los objetivos propuestos, nos acercamos al estructuralismo y posestructuralismo como perspectiva posible para el análisis de las políticas educativas y a los aportes del ciclo de políticas de Stephen Ball, como referencial teórico.

Esta investigación es una puerta de entrada al estudio de las políticas curriculares que aporta reflexiones de política educativa en nuestro país, a partir de un articulado conceptual y

metodológico configurado por una serie de instrumentos conceptuales provenientes de la ciencia política y la sociología política, pertinentes para su análisis.

El enfoque nos aporta interesantes herramientas analíticas para comprender las mediaciones y los condicionamientos donde las políticas educativas interactúan, un análisis de los procesos de materialización de las mismas que ha sido la recuperación de los detalles y de las vivencias de los sujetos en torno a esos procesos, y la lectura de las interpretaciones en sentido como modalidades múltiples de lectura y apropiación. Sobresale en esta dimensión el interés por explorar en qué medida y de qué manera, a través de las políticas, se favorece u obstruye las prácticas curriculares en las escuelas. Interés que podría contribuir a una lectura del campo en América Latina.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4. Introducción

El diseño de nuestra investigación es flexible en tanto se fue construyendo en el proceso. Este tipo de diseño hace posible “advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios (...) durante el proceso de investigación” (Mendizabal, 2006, p. 67).

Utilizamos varias estrategias metodológicas tanto para poder delinear el problema, los ejes de interpretación y las dimensiones analíticas, como para el diseño de las técnicas de la recolección de la información y el acercamiento al campo, y como también para la interpretación de los resultados.

Inscrito en una perspectiva epistemológica posestructuralista, nuestro trabajo de tesis es exploratorio, descriptivo y de carácter cualitativo.

La inclinación por un tipo de estudio cualitativo se fundamenta en la necesidad de penetrar en las prácticas curriculares de los docentes y directivos, para conocer la puesta en acto que hacen del *currículum* en el mesonivel institucional a través de las diversas perspectivas, estrategias, y en un entramado de situaciones que impregnan sus experiencias.

Vasilachis (2006) nos dice que “La investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados a ellas” (p. 27).

Con el objeto de examinar el tema producimos en un primer momento un acercamiento exploratorio con el objetivo de familiarizarnos con el fenómeno de estudio, obtener información, identificar conceptos o categorías promisorias. En el discurrir de la investigación este primer acercamiento fue adentrándose en la descripción para especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, procesos y dimensiones del fenómeno (Hernández Sampieri et al., 2014).

La perspectiva posestructuralista hace hincapié en las interacciones a nivel de grupo, pues los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que los actores definen, interpretan y manejan las condiciones con las que se enfrentan. La propuesta de un estudio de esta categoría, en su aspecto más importante, constituye una valoración del grupo de trabajo y la organización –el meso nivel- en los estudios sociológicos.

Recurrir a una mirada posestructuralista sobre las políticas no ha implicado desconocer las capacidades creativas que tienen los actores escolares cuando las traducen, reapropian y ponen en acto en contextos sociohistóricos e institucionales específicos (Beech y Meo, 2016).

Recuperamos aportes teóricos del campo de la sociología de la educación, los que permiten comprender y analizar las políticas y las posiciones de los agentes involucrados en su concreción desde el enfoque de mesonivel de análisis sociopolítico para el estudio de forma conjunta de la política y su proyección práctica, reconociendo que una mirada que se centre en los aspectos estructurales o en la acción, de modo desarticulado, desconocería las relaciones de mutua determinación entre ambos aspectos.

Para los procedimientos de descripción y análisis de una política pública y su puesta en acto, se consideran las siguientes dimensiones que nos brindan, como caja de herramientas, los desarrollos de Ball (1994, 1998, 2001, 2002).

- Contexto de influencia: Contexto en el que surgen las políticas y los discursos políticos a partir de las influencias que ejercen determinados grupos cuyos intereses orientan concepciones en torno a la educación y las legitiman. Nos preguntamos ¿qué influencias o tendencias globales e internacionales se pueden identificar en el discurso sobre la infancia?, ¿cuál es el origen de esas influencias?, ¿qué influencias nacionales o locales se pueden identificar en la construcción del discurso de la política educativa para la EI?

El propósito es dar cuenta de cómo los discursos que sustentan las políticas son iniciados y producidos en medio del entrecruzamiento de poder y disputas de diferentes actores o grupos por influir en la definición de los propósitos sociales de la educación (Ball y Bowe, 1992).

- Contexto de la producción de texto: Contexto que guarda estrecha relación con el de influencia, de tal manera que llegan a confundirse en el sentido de que se transmiten ideologías, pero en él, las políticas se transforman y se representan en textos escritos oficiales. Es aquí donde buscamos analizar el proceso de recontextualización del discurso circulante en el contexto de influencia.

La política como texto implica la “materialización de las representaciones que están codificadas de manera compleja a través de luchas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones públicas autorizadas” (Ball, 1993, p. 11) en diferentes formatos (leyes, decretos, resoluciones, documentos sobre lineamientos de reformas, *currículum*). Para Ball (2002), el texto

político tiene una historia, representada e interpretada por diferentes actores, y se constituye como “el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las macropolíticas de la formulación legislativa en el proceso parlamentario, y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés)” (p. 21).

El texto político llega a las escuelas a través de circulares, resoluciones, leyes, diseños curriculares, etc., que luego son leídos por los sujetos en las instituciones educativas para su interpretación y traducción en acciones concretas. En esta línea nos preguntamos: ¿cuáles son los discursos predominantes en la elaboración del *currículum* para la EI?, ¿qué espacios para la participación habilitaron los gobiernos para la construcción de los textos?

- Contexto de la práctica: En este contexto se produce la interpretación y recreación de las políticas y a partir de los efectos que de ello deriva, surgen nuevas transformaciones a las políticas originales. Los profesionales de la educación no son meros ejecutores, sino que sus interpretaciones y recreación de las políticas permiten reconfigurar el texto, o sea, el contexto de producción.

Siguiendo la línea analítica, nos interrogamos sobre ¿cómo fue traducido por los equipos docentes el *currículum* de EI?, ¿hubo cambios, adaptaciones, variaciones del texto de la política en la escuela?

Ball y Bowe (1992) proponen que las políticas educacionales sean analizadas como texto y como discurso basado en la teoría literaria que entiende las políticas como representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas. Los textos son así, productos de múltiples influencias como intenciones políticas y negociaciones.

En esta investigación se consideran los tres contextos básicos de la propuesta del Ciclo de las Políticas, ya que para las características del estudio, centrado en la trayectoria de una política curricular en el mesonivel de análisis, no serían pertinentes los contextos secundarios que colocan el foco en la identificación de actividades sociales y políticas que serían necesarias para afrontar las desigualdades producidas por la política investigada y el análisis de los efectos de la misma sobre la injusticia educativa y social, argumentos que demandarían la incursión en el nivel micro.

Para la concreción de la investigación adoptamos un enfoque analítico, que desemboca en una descripción situacional, para estudiar en forma conjunta la política y su proyección práctica: formulación, las interpretaciones y complejidades en el proceso de implementación; rompiendo de

esa forma con los modelos lineales y secuencias de análisis de política: agenda, formulación, implementación, evaluación y reformulación (Ball, 1994; 1998; 2001; 2004). Gutiérrez y Sánchez (1990) definen al enfoque analítico como aquel “que distingue las partes de un todo y procede a la revisión ordenada de cada uno de los elementos por separado” (p.133).

Las dimensiones de análisis se corresponden con las trayectorias de las políticas en organismos internacionales, legislaciones nacionales y su relación con las prácticas organizacionales, se trata de dimensiones complejas que, a la manera de capas yuxtapuestas, mutuamente imbricadas permiten comprender la construcción de representaciones por parte de cada actor social. Junto al análisis de cada fuente, la utilización de múltiples técnicas de obtención de información empírica requerirá momentos de triangulación de los datos.

Tabla 4
Esquema analítico

| Dimensiones | Categorías |
|---------------------------------|---|
| Contexto de Influencia | Herramienta de la política educativa |
| Contexto de producción de texto | Herramienta de trabajo de directores y docentes |
| Contexto de la práctica | |

Fuente: elaboración propia.

Las categorías se correlacionan con los desarrollos teóricos que le dan sustento a la investigación; *currículum* como herramienta de la política educativa, y *currículum* como herramienta de trabajo de los directores y docentes. Para estas categorías, en cada contexto se delimitan subcategorías e indicadores. En la matriz de correlación que sigue se muestran las relaciones entre los contextos, las categorías, las subcategorías y los indicadores.

Tabla 5
Matriz de correlación

| Dimensiones | Categorías | Subcategorías | Indicadores |
|---------------------------------|---|---|---|
| Contexto de Influencia | <i>Currículum</i> como herramienta de la política educativa | Educación | 1- Perspectivas de educación inicial. 2- Concepción de enseñanza y aprendizaje. |
| | | Infancia | 1- Concepciones sobre la infancia. 2- Escolarización de la primera infancia. |
| Contexto de Producción de Texto | <i>Currículum</i> como herramienta de la política educativa | Función de la Educación Inicial en Argentina | 1- Evolución histórica de la educación inicial. 2- Políticas que configuraron la educación de la primera infancia. |
| | | Contexto jurídico-político Nacional/provincial | 1- Estructura del Estado. 2- Organización de la educación |
| | | Prescripción Curricular | 1- Año de publicación/extensión del documento/alcance geográfico. 2- Franja etaria contemplada. 3- Autoría del documento. 4- Proceso de elaboración. 5- Destinatarios. 6- Intención reguladora. 7- Énfasis. 8- Tipo de definición curricular. 9- Orientación pedagógico-didáctica |
| | | Centro educativo – Institución- Escuela (Escenario Local) | 1- Historia de la escuela. 2- Flujo de alumnos. 3- Equipo de trabajo de la escuela. 4- Dotación material: predios, tecnología e infraestructura. 5- Tradiciones institucionales. |

| | | | |
|-------------------------|--|-----------------------------------|--|
| Contexto de la Práctica | <i>Currículum</i> como herramienta de trabajo de directores y docentes | Proyecto Curricular Institucional | 6- Mandatos fundacionales. 7- Ideario pedagógico. 1- Intención reguladora. 2- Énfasis. 3- Tipo de definición curricular. 4- Orientación pedagógico-didáctica. |
| | | Gestión directiva | 1- Políticas de gestión de la escuela. 1- Formación académica. 2- Experiencias de los profesores. 3- Quehacer docente. 4- Supuestos sobre enseñanza. |
| | | Implicancia docente | 5- Supuestos sobre aprendizaje. 6- Supuestos sobre el <i>currículum</i> 7- Prácticas curriculares. |

Fuente: elaboración propia

4.1. El “estudio de casos” como estrategia metodológica

4.1.1. Conceptualización

El estudio de casos como estrategia para la gestión del conocimiento nace con el surgimiento de las ciencias sociales en el siglo XIX y tiene un extenso desarrollo histórico paralelo al avance del conocimiento. Emerge en la sociología y, posteriormente, se desarrolla como un modelo particular en la investigación médica y psicológica.

En la década de los años ‘80 y ‘90 tuvo un fuerte desarrollo con las investigaciones encabezadas por Yin (1994; 2001) junto con Eisenhardt (1989) y Stake (1999) entre otros.

Existen diferentes interpretaciones en torno a lo que debería considerarse un estudio de caso. Sus múltiples usos y aplicaciones hacen que no exista pleno acuerdo entre los autores en su definición.

Caramon (2004) afirma que el estudio de casos puede ser considerado bajo tres perspectivas:

- como un método, en el sentido de que estudia las interrelaciones y los cambios,
- como una técnica para entender o tomar decisiones con relación a un inter/sujeto/objeto³ de estudio,
- como instrumento de observación dentro de la investigación documental en tanto unidad específica.

Para tener un ámbito de comprensión sobre el concepto de estudio de casos es necesario reconocer el aporte que a su definición nos proponen algunos de los autores más referenciados en la investigación con estudios de casos que consideramos especialmente en este trabajo.

Eisenhardt (1989) lo concibe como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p. 534).

Yin (como se citó en Arzaluz, 2005) es uno de los principales autores en la investigación con estudio de casos, es sin duda una referencia casi obligatoria para todos los que utilizan esta metodología de investigación. Señala que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real. En esencias es: “...una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de estos” (p. 133).

Una de las características del estudio de casos es que se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación. Además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (Castro Monge, 2010).

Este tipo de estudios puede incluir análisis de documentos, entrevistas, cuestionarios; integrando información con el objetivo de comprender, en la medida de lo posible, el fenómeno que se está sometiendo a estudio (Eisenhardt, 1989).

4.1.2. Tipificación

Respecto al criterio para seleccionar casos, una postura que goza de relativo consenso es la que plantea Yin (1994); una primera clasificación puede basarse en la elección de un único y exclusivo caso, o bien involucrar más de uno.

³ El concepto de sujeto/objeto refiere a una propuesta que considera que en ciencias sociales el problema del conocimiento es ya siempre una relación intersubjetiva. (Nicol 1967)

Según el número de casos objeto de análisis se puede optar por:

- estudio de un caso único, adecuado para una situación o problema particular y poco conocido que resulta particularmente interesante, o bien un caso especial que reúne las condiciones necesarias para confirmar, desafiar o ampliar una determinada teoría.
- estudio de casos múltiples o comparativos, en los que se hacen las mismas preguntas a los distintos casos, pero realizando una comparación de las respuestas para llegar a conclusiones. De esta manera, a partir de un número limitado de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se da cuenta de las complejidades presentes y pueden obtenerse conclusiones de forma deductiva o bien desarrollar generalizaciones inductivas (Castro Monge, 2010).

La elección de una tipología, no se realiza según criterios estadísticos muestrales, sino por razones teóricas. Es así como el propósito de esta herramienta de investigación es comprender la interacción entre las distintas partes de un sistema y de las características importantes de este, de forma tal que el análisis realizado pueda ser aplicado de manera genérica (Hartley, 1994). Incluso a partir de un caso único, en cuanto que se logra una comprensión de los procesos, de la estructura y las fuerzas impulsoras, más que un establecimiento de correlaciones o relaciones de causa y efecto (Castro Monge, 2010).

En este trabajo nos inclinamos por la elección de casos múltiples. Seleccionamos dos casos con el fin de conocer, a través de diversas técnicas e instrumentos, la versión de todos los actores. Cada caso se considera único, irrepetible, solo idéntico a sí mismo, pero en cada uno de ellos se tratan de desentrañar las condiciones favorables a la investigación educativa para contrastarlos en la búsqueda de regularidades.

Según Langley y Royer (2006), en el estudio de casos múltiples, en un primer momento se buscan semejanzas o diferencias entre los casos a estudiar y se describe cada uno. No necesariamente todos los casos dentro de un colectivo deben ser conducidos exactamente del mismo modo, algunos pueden incluir objetivos específicos y conducidos con menos intensidad que otros.

4.1.3. Alcances y limitaciones

Existe acuerdo entre los autores al afirmar que el estudio de casos es uno de los métodos más convenientes para problemas como el que abordamos en este trabajo.

Según Villareal y Landeta (como se citó en Castro Monge, 2010):

El estudio de casos es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, analizar procesos de cambio longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto. (p. 42)

Para Bonoma (1985) la investigación con estudio de casos es particularmente apropiada para ciertos tipos de problemas donde la investigación y la teoría se hallan en sus fases preliminares y para problemas prácticos delicados donde las experiencias de los participantes son importantes y el contexto de la situación es fundamental.

Existen algunas razones por las que la investigación mediante estudios de casos es apropiada para nuestro estudio:

- Podemos estudiar el fenómeno, objeto u organización en su estado natural, en su entorno real, aprender de la situación y generar teorías a partir de todo lo encontrado.
- Permite comprender la naturaleza y complejidad de los procesos curriculares que tienen lugar en el ámbito de la organización escolar.
- Posibilita estudiar la puesta en acto del *currículum* y las acciones docentes en sus escenarios naturales.
- Provee información de varias fuentes y durante un periodo que permite un estudio holístico de las complejas relaciones entre diversos actores y sus significados sociales.
- El estudio de casos es una manera apropiada de investigar en el tema ya que se han desarrollado pocos estudios anteriormente.

No obstante, hay ciertos resguardos que debemos tener al materializar la estrategia:

- Respecto de la implicancia, la tendencia a involucrarse en exceso en las cuestiones investigadas o tener dificultades para empatizar con el grupo.
- La dificultad de lograr el equilibrio entre la visión microscópica y la macroscópica que implica considerar la naturaleza holística de cada caso.
- El volumen de datos recogidos suele ser muy amplio y la necesidad de tomar decisiones ajustadas y consistentes para su reducción.

4.2. La selección de los casos objeto de estudio

El estudio de casos debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (Del Rincón y Latorre, 1994).

La selección de los casos es de suma importancia, ya que en esta etapa se procede a la definición de la unidad de análisis o de observación que es lo que constituye el caso a estudiar. Según Sierra (1994), “Las unidades de observación son las realidades que se pretenden observar. Como tales, constituyen en la investigación el objeto global del estudio y de ellas se obtienen los datos empíricos...” (p. 96). En el estudio de casos, las fronteras de la teoría ayudan a definir las unidades de análisis que deberán ser consistentes con la selección de la población (Dubé y Paré, 2003).

Ejecutamos un diseño de casos múltiples en el que seleccionamos los casos de dos Jardines de Infantes de la zona escolar 5039, Región V, de la Provincia de Córdoba, de gestión estatal, de ciertas características en cuanto a tamaño, emplazamiento, recursos, etc.

Estas instituciones serán denominadas A y B para su identificación.

4.2.1. Fases

La investigación mediante estudios de casos sigue unas fases generales ampliamente aceptadas. Tomando la clasificación de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1988) podemos distinguir entre:

Fase preactiva: Es la fase preparatoria, caracterizada por el planteo a priori de todo el proceso de investigación: Los fundamentos epistemológicos, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de las unidades de análisis o casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada.

Fase interactiva: Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: Toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas y las evidencias

documentales. En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.

En esta fase se distinguen dos etapas en la investigación: una de investigación documental y una fase en terreno. Cada uno de los aspectos señalados combina en su tratamiento la recolección de toda la información que pudiera ilustrar lo acontecido y la estructuración de esa información, integrándola en un todo coherente y lógico. Estas dos tareas básicas se entrelazan continuamente.

Fase postactiva: Se refiere a la elaboración del informe final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.

4.2.2. Decisiones clave en el diseño de las diversas fases

4.2.3. Preparación

Realizamos esta tesis en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, entre los años 2018-2021. El trayecto de formación contribuye significativamente al desarrollo de la tesis tanto en el planteo de perspectivas teóricas y metodológicas, como en la puesta a disposición de recursos materiales y humanos para la concreción de la investigación.

Para la formulación de una aproximación al problema de investigación y la selección de los marcos teóricos para el abordaje, realizamos un relevamiento de investigaciones y referencias teóricas sobre el *currículum*, paradigmas curriculares, enfoques de construcción y racionalidades subyacentes a las perspectivas de construcción curricular, el *currículum* como política educativa y el ciclo de políticas. Hemos procurado lograr una mirada analítica, por lo cual se consideraron estudios con enfoques macro de política educativa, pero también estudios con miradas meso sobre estos procesos.

La investigación se propone caracterizar los procesos de construcción y puesta en acto del *currículum* de EI en la zona 5039 de la Provincia de Córdoba. Ello requirió el conocimiento previo de la zona y de algunas particularidades de las 50 instituciones que la conforman para poder tomar, posteriormente, las decisiones muestrales. Para el acceso a esta información fue de vital importancia la asistencia y colaboración brindada desde la Inspección Técnica de Zona: la inspectora y sus secretarías. Durante el mes de julio de 2018, antes de la presentación del proyecto

para su evaluación, se produjo el primer encuentro en el que se valoró la factibilidad del estudio, orientado a la accesibilidad a las subjetividades que entrañan las instituciones educativas.

Finalmente, en lo que respecta a las fechas, trabajamos con distintos criterios en las diversas dimensiones analizadas. Para el contexto de influencia se examinaron los documentos más relevantes de los últimos 30 años, que pudieran ilustrar los discursos de algunos organismos internacionales y su significación en las decisiones curriculares que se tomaron en el país y en la provincia de Córdoba en las últimas prescripciones vigentes a la fecha. De este modo, podemos decir que, para la producción de textos, el recorte temporal será el de los últimos 15 años; considerando que la política educativa nacional (NAP) se remonta a 2004 y los DCJ a 2011. En el contexto de la práctica trabajamos teniendo en cuenta los proyectos educativos y curriculares producidos por las instituciones. En este caso hay imprecisiones en lo referente a los tiempos ya que no se consignan las fechas del documento original ni las revisiones posteriores (si las hubo). Por último, trabajamos las experiencias y representaciones actuales de los docentes y directivos sobre la temática sugerida, aunque haciendo referencias al año 2019, ya que los años 2020 y 2021 se implementó un modelo excepcional de enseñanza, vigente en todo el territorio nacional desde el 16 de marzo de 2020, y que fue tomando diversos formatos en respuesta al contexto de aislamiento/distanciamiento social implementado a raíz de la pandemia de Covid-19.

4.2.4. Criterios de selección de los casos

Coincidimos con Stake (1999) al afirmar que en esta investigación no nos ocuparemos por la representatividad de la muestra, ya que no estudiamos un caso para entender otros, sino que nuestra intención es entender ese caso por sí mismo. El afán está puesto en examinar de manera detallada algo que tiene muchos casos, partes o miembros, para recopilar lo que cada caso tenga que comunicar, con la intención de estudiar el fenómeno que dichos casos exhiben. De manera que la selección de la muestra no es probabilística, sino intencionada, con el propósito de descubrir, entender, y ganar una visión profunda. Por tal motivo, se selecciona la muestra de la que se pueda aprender mejor (Merriam, 1988); utilizando nuestro juicio para determinar los segmentos de la población que participarán en el estudio.

Esta modalidad de muestra también ha sido denominada muestra basada en criterios (Merriam, 1988; Newton Sutter, 2006). La selección de los participantes surge porque se establecen

unos criterios, bases o estándares necesarios para las unidades que serán incluidas en la investigación (Merriam, 1988) y, entonces, se identifican los casos que alcancen esos criterios (Newton Sutter, 2006) con la intención de maximizar lo que aprendemos (Stake, 1999) sobre el estudio en particular, aunque la muestra no sea representativa.

En base a los considerandos de los diversos autores citados, la población objeto de estudio estará constituida por las instituciones de EI de la Zona 5039 de la supervisión escolar de la Región V de la provincia de Córdoba, que cuenta con 50 escuelas de gestión estatal. Entre estas se seleccionan aquellas en las que concurren los siguientes criterios:

- i. Depender administrativa y pedagógicamente de dicha zona.
- ii. Situarse en una de las localidades que componen la zona.
- iii. Ser la de mayor trayectoria o antigüedad de esa localidad.
- iv. Disponer de un directivo que haya accedido al cargo por concurso de antecedentes y oposición.

Estas decisiones se tomaron teniendo en cuenta la selección de contextos relevantes al problema de investigación, para después seleccionar los casos individuales. Los criterios son los de heterogeneidad y accesibilidad -que fuesen variados respecto del contexto y que permitieran el desplazamiento del investigador con los recursos disponibles- (Valles, 1999).

El primero de los criterios se traduce en la elección de:

- i. Escuelas de gestión estatal ya que no hay un código de incorporación de personal; pues este ingresa a la docencia aleatoriamente, o por méritos (concurso de antecedentes) y se distribuye en las diversas escuelas.
- ii. Luego de esa primera decisión -para abarcar disímiles contextos- se seleccionan las escuelas de mayor antigüedad en las diversas localidades, pues esto nos permite mayor variabilidad respecto a las características propias de cada una de ellas y una mayor definición del perfil institucional.
- iii. Por último, instituciones que tengan directivos que hayan accedido al cargo por concurso de antecedentes y oposición. Lo que posibilita contar, entre los sujetos, aquellos que han estudiado exhaustivamente el marco teórico y normativo de la EI, por lo que deberían contar con un nivel mayor de conocimiento de las características y particularidades del *currículum* que el que pueda tener el común de la población docente.

Con este propósito, se confeccionó un listado con los distintos centros educativos existentes en la zona y, a partir de allí, se fueron eliminando aquellos que no cumplían con los requisitos previamente delimitados. Se buscó contactar a docentes y directivos que tengan diversas trayectorias e itinerarios profesionales:

- i. Niveles de formación: Título/s que poseen (otros títulos además del obligatorio para desempeñarse en el nivel).
- ii. Desarrollo profesional docente (actividades relevantes de formación y perfeccionamiento de los últimos 5 años).
- iii. Antigüedad en la docencia, en la escuela, y en el cargo directivo.

Tabla 6
Procedimiento de selección de la muestra

| Total de instituciones de la zona 5039 | Total de instituciones que cumplen con el criterio i | Total de instituciones que cumplen con el criterio i y ii | Total de instituciones que cumplen con el criterio i, ii y iii | Total de instituciones que cumplen con el criterio i, ii, iii y iv | Total de casos de estudio |
|---|---|--|---|---|---------------------------|
| 50 | 50 | 21 | 21 | 2 | 2 |

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la población, nos encontramos con dos instituciones que cumplen con todos los requisitos, lo que las constituye en los casos objeto de estudio.

4.2.5. Descripción de los casos seleccionados

4.2.5.1. Institución A

Está emplazado en una ciudad de alrededor de 6500 habitantes, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), 2010. La localidad, en los últimos años, sostuvo un continuo crecimiento. Esto fue acompañado de políticas de ampliación de la oferta educativa de nivel inicial, incrementando el número de niños matriculados y la consecuente creación de salas.

Inicia sus actividades en 1967. La oferta educativa es de gestión estatal y actualmente consta de 8 salas (4 de 4 años y 4 de 5 años), tiene 176 alumnos, 8 docentes y la gestión está a cargo de una directora.

4.2.5.2. Institución B

Localizada en una ciudad de alrededor de 5500 habitantes (fuente INDEC 2010).

Inicia actividades en 1974. La oferta educativa es la única en la ciudad de gestión estatal. Actualmente tiene 6 salas (3 de 4 años y 3 de 5 años), funciona con una matrícula de 159 alumnos en dos turnos. La planta de personal está compuesta por 6 docentes, y la gestión está a cargo de una directora.

4.3. Trabajo de campo

La inmersión en el ambiente en la investigación cualitativa no es secuencial, sino que va ocurriendo a partir de las decisiones sobre dónde se recolectarán los datos y quiénes serán los participantes.

La inmersión implica:

- La observación de los eventos que ocurren en el ambiente. Una observación holística que tiene en cuenta la participación de los individuos en su contexto,
- El establecimiento de vínculos con los participantes, utilizando todas las técnicas de acercamiento y rapport que sean útiles,
- La adquisición primaria del punto de vista de los participantes respecto de las cuestiones que se vinculan con el planteamiento del problema, para después tener una perspectiva más analítica,
- La toma de datos sobre los conceptos, lenguaje y maneras de expresión, historias, relaciones de los participantes y procesos sociales fundamentales:
 - Registrar, generar datos en forma de apuntes, mapas, esquemas, cuadros y diagramas.
 - Tomar conciencia del propio rol y de las alteraciones que provoca.
 - Reflexionar acerca de las fuentes de datos.

4.3.1. Preparando el ingreso

Para la preparación del trabajo en terreno se mantuvieron intercambios y entrevistas para gestionar el ingreso al campo. En julio de 2019, con el proyecto ya aprobado, se produjeron los

primeros encuentros con las directoras de los jardines seleccionados para el estudio. Ambas directoras demostraron disposición a la colaboración.

El primer contacto con cada institución se hace a través de llamado telefónico a la directora en el que se explica someramente el estudio en proceso y se consulta sobre la posibilidad de realizar una visita a la institución.

En ambos casos los directivos manifiestan su aceptación. Se acuerda una fecha para la primera visita, en la que se concretan las primeras entrevistas informales, la exploración del espacio físico de la institución y el acceso a la producción curricular elaborada desde estos ámbitos.

Luego de esa visita, se mantiene el contacto por vía telefónica y por e-mail, a fin de completar, agregar o aclarar aspectos y dudas que surgen durante la elaboración de la información.

En un segundo momento, se produce otro acercamiento a las directoras de los jardines A y B con el fin de concretar una entrevista con cada una de ellas. Los encuentros se desarrollan a través de un medio electrónico, mediante el uso de la herramienta de videoconferencias Google Meet, debido al contexto de pandemia y el aislamiento social consecuente que obligó al cierre de los establecimientos educativos en todo el país y al desarrollo de todas las actividades escolares de manera virtual.

Posteriormente, a través de las gestiones de ambas directoras, se contacta al personal docente para la realización de una entrevista grupal con las maestras de cada una de las instituciones, utilizando la misma herramienta virtual.

4.3.2. Recolección de la información en el estudio de casos

Los datos cualitativos consisten en la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, imágenes mentales, interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos y conductas de los actores sociales, ya sea de manera individual, grupal o colectiva para comprender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano (Hernández Sampieri et al., 2014). Este tipo de datos se recolectan en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos con la finalidad de analizarlos, para comprenderlos y responder así a preguntas de investigación o generar conocimiento.

Para evitar inconvenientes en la investigación con estudios de casos, es necesario, para obtener la información, utilizar combinación de técnicas, tales como cuestionarios y revisión de

documentos. Por lo tanto, las fuentes de información que se pueden utilizar son múltiples y complementarias, por lo que, para realizar un buen estudio de casos, se utilizan todas las que sean posibles, lo que permite a la vez contrastar diferentes tipos de datos (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994).

4.4. Herramientas para la construcción de datos

Optamos por la utilización de dos técnicas para la recolección de datos: investigación documental y entrevistas.

Las técnicas de recopilación de la información, son aquellas herramientas, instrumentos, y procedimientos que nos posibilitan encontrar, reunir, recopilar o cimentar la información empírica necesaria para responder las preguntas formuladas acerca del objeto de estudio. Cada una de estas técnicas combina en su tratamiento la recolección de toda la información que pudiera ilustrar lo acontecido y la estructuración de esa información, integrándola en un todo coherente y lógico. Estas dos tareas básicas se entrelazan continuamente.

4.4.1. Indagación documental

La indagación de archivo requiere una mirada abierta y curiosa, que discuta con los propios prejuicios y marcas del recorrido personal, al mismo tiempo que mantenga viva la curiosidad y supere las perplejidades momentáneas.

Realizamos una selección cuidadosa de las fuentes primarias y secundarias que posibilitara un seguimiento en el tiempo de los antecedentes que establecieron las funciones de la EI, la implementación de normativas estructurantes y las características del *currículum* del nivel.

- Análisis de organismos internacionales, algunos documentos y sus contextos de enunciación:
 - ✓ Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989)
 - ✓ Declaración Mundial sobre Educación para todos (Jomtien, 1990)
 - ✓ Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000)
 - ✓ Conferencia Global sobre Educación en la Primera Infancia (2010)
- Análisis de políticas educativas y curriculares y sus formas de argumentación:
 - ✓ Ley Federal de Educación N° 24195/93 (LFE)

- ✓ Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (LEN)
- ✓ Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE)
- ✓ Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)
- ✓ Ley de Educación Provincia de Córdoba N° 9870/10
- ✓ Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ)
- Análisis de los proyectos institucionales y sus formas de materialización:
 - ✓ Proyecto Educativo Institucional (PEI)
 - ✓ Proyecto Curricular Institucional (PCI)

4.4.2. La entrevista

Dentro de la multiplicidad de alternativas que nos ofrece la entrevista hemos seleccionado la entrevista semiestructurada, en profundidad, y un tipo de entrevista grupal, el focus group, por considerarlas apropiadas a los objetivos del estudio y a las alternativas del contexto.

El guion (Anexo 2) que se construyó para las entrevistas releva los siguientes aspectos:

- ✓ Trayectoria docente.
- ✓ Concepción de la docencia.
- ✓ Creencias, supuestos sobre su práctica pedagógica/curricular.
- ✓ Concepción de *Currículum*.
- ✓ Prácticas curriculares que desarrollan.

El tipo de muestreo es intencional, el número estimado es de 14 casos (12 docentes y 2 directoras). Se sigue el criterio de saturación o redundancia para la selección estratégica de los mismos, procediendo según pautas del muestreo teórico. La selección de los casos es consecuencia del planteamiento conceptual, al decir de Glasser y Strauss (como se citó en Taylor y Bogdan, 1987) la preocupación es como la teoría opera, es decir que se eligen los casos que contribuyen a desarrollar la teoría.

4.4.2.1. Entrevista semiestructurada en profundidad

Taylor y Bogdan (1987) conciben a la entrevista en profundidad como “los reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, los cuales están destinados a la

comprensión de las perspectivas de los informantes (...) tal como lo expresan en sus propias palabras” (p. 232).

En este tipo de entrevistas las preguntas no se formulan como un protocolo estructurado y estable, sino como una guía de conversación, como una serie de interrogantes que ordenan el diálogo, a partir de los cuales se intenta acceder a los significados que los actores construyen de sus propias acciones, y al proceso general dentro del cual ellas se enmarcan.

Este instrumento fue sometido a prueba, y a partir de esta implementación se tomaron algunas decisiones de reforma.

4.4.2.1.1. Alcances y limitaciones

La elección de la entrevista semiestructurada, en profundidad, como el instrumento que resulta pertinente al sostener interés en narrativas como manera de acceder a experiencias, permite la obtención de gran riqueza de información, y la posibilidad de contrastarla, o profundizar la información obtenida mediante la técnica de investigación documental.

Entre los motivos por los que nos inclinamos por un diseño semiestructurado, se encuentra nuestro interés por lograr la comparación de ciertos datos que requieren de preguntas cerradas. No obstante, recurrimos a la profundidad a través de interrogantes que no se formulan con un protocolo estructurado, sino como una guía de conversación que ordena el diálogo y posibilita acceder a la subjetividad de los actores, sentimientos, actitudes motivaciones, pensamientos y a los significados que construyen los actores de sus propias acciones y procesos.

Entre los resguardos a considerar se encuentran aquellos referentes al instrumento mismo, a los que se adicionan los concernientes al contexto, lo que obliga a la realización de entrevistas virtuales:

- La entrevista supone una falta de anonimato en las respuestas, que puede ser un inconveniente para que la entrevistada responda con sinceridad a las preguntas que se le formulan.
- Una dificultad a considerar es la disposición de la entrevistada a proporcionar la información que se le solicita. También el asegurarse que comprenda las preguntas, que responda con naturalidad, y que se exprese libremente.

- Además, hay que prestar atención a la influencia que determinadas características personales del entrevistador pueden tener en las entrevistadas y, por lo tanto, en sus respuestas y en la información que esté dispuesta a proporcionarnos.
- Si bien la modalidad virtual es apropiada para el registro de las respuestas, nunca podrá igualarse al encuentro cara a cara, ya que hay algunas interferencias en la comunicación natural que podrían producirse.

4.4.2.1.2. Preliminares

A partir del marco teórico, se confecciona un guion con los argumentos centrales del estudio, en torno a los que se elaboran una serie de preguntas orientadoras enmarcadas en los objetivos específicos, como base para organizar la conversación. No se pretende construir un esquema rígido de trabajo, sino una guía que opera como orientadora.

Las entrevistas se dirigen a cada una de las directoras de los jardines. Con la orientación del guion previamente elaborado, se procede a su realización dando a cada entrevistada libertad para expresarse.

Las entrevistas se graban para su transcripción y análisis. Luego de la transcripción, se pasa a la fase de codificación de las características pertinentes del contenido.

4.4.2.2. Focus Group

La aparición del focus group o grupo focal en la escena científica es compleja, con contribuciones de diversas disciplinas y campos de saber (la antropología, la sociología, la psicología social, el marketing).

Su utilidad se ha transformado en función de distintos usos originando las diversas variantes y denominaciones que existen sobre las técnicas grupales: Focus group o grupos de discusión, cuya diferencia la establece el estilo de conducción.

Según Morgan y Krueger (1993) el focus group es el resultado de una táctica en la manera de aplicar la entrevista individual, la cual consistió, primero, en poner el acento en la simplificación de la pregunta grupal para, posteriormente, ponerlo en la interacción que entablan los componentes del grupo. Se facilita así la aplicación de la entrevista y, sobre todo, su utilidad empírica para obtener gran información en un reducido espacio de tiempo, y economía de esfuerzo.

Para Yuni y Urbano (1999) es una técnica de entrevista a grupos de 5 a 15 personas, quienes pueden expresar sus opiniones a partir de distintas preguntas. Se recaba información en forma colectiva y enriquecida por el diálogo.

El grupo focal se conforma con un conjunto de personas representativas, en calidad de informantes, organizadas alrededor de una temática propuesta por otra persona, en este caso el investigador, quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado.

En el caso de los docentes, se recurre a esta técnica ya que nos permite trabajar en forma colectiva y simultánea.

4.4.2.2.1. Alcances y limitaciones

Las entrevistas colectivas nos brindan aspectos descriptivos, narrativos, y conocimientos, no solo por lo dicho, sino, además, por lo no dicho, lo que nos permite hacer interpretaciones analíticas y teóricas para construir significaciones, sentidos y representaciones. En este estudio, posibilita acceder a la manera en cómo los actores dan sentido a su intervención en los procesos de definición curricular. Asimismo, permite que el intercambio con colegas suscite contrastes y detección de contradicciones entre los participantes.

La interacción grupal que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información (en términos de Valles, 1999).

Algunos obstáculos previsibles refieren a:

- La comprensión de las interpretaciones de los actores sobre sus propias experiencias, lo que requiere un ejercicio de doble hermenéutica, que incluya, junto con el análisis del discurso del informante, la consideración de los propios sesgos interpretativos del investigador y su disponibilidad para dejarse modificar por la visión del otro.
- La profundidad en el tema puede ser menor a la que posibilita la entrevista individual, lo que demanda la habilidad del moderador para intervenir en la manera justa y apropiada.
- La posibilidad de que los participantes no expresen de manera honesta sus opiniones personales sobre el tema, especialmente si su idea está en contra de la idea de otro integrante.

4.4.2.2.2. Preliminares

En ambos casos, el acceso a los docentes fue a partir de gestiones realizadas por las directoras; los grupos focales se desarrollaron bajo un protocolo de preguntas y tópicos de discusión similar a las administradas a las directoras, que podían ser modificados en función de los aportes realizados por los participantes. En tal sentido, las repreguntas del coordinador y las interpelaciones recíprocas entre los asistentes ayudaron a precisar juicios, descripciones y relatos. Los grupos focales se constituyeron por institución:

1. Grupo Focal Jardín A: Fue realizado en el transcurso del segundo semestre del 2020 y participaron ocho docentes (todas las de la institución).
2. Grupo Focal Jardín B: se realizó con una diferencia de 15 días con el anterior y del mismo participaron 3 docentes; en este caso, por una cuestión de disponibilidad horaria, no pudieron intervenir los 6 docentes de la institución.

Esta situación concreta que surgió, requirió la flexibilización de la organización a la realidad concreta de la institución, los entrevistados y el contexto.

Por este motivo, quiénes no pudieron participar en las entrevistas grupales realizadas debido a dificultades en compatibilizar un horario común que se adecue a todas las posibilidades, autocompletaron un formulario.

4.5. Ética en Investigación Educativa

De acuerdo con las diferentes corrientes de pensamiento, el concepto de ética tiene varias connotaciones: políticas, ambientales, culturales, educativas.

Desde una perspectiva social y educativa podemos citar la defensa que sobre el término hace Achío (2008), quien la define como la responsabilidad que deben tener los investigadores hacia las personas que participan de la investigación, recalcando en la preocupación que debe tener el investigador por velar por el bienestar y protección de los sujetos y contextos en los que investiga.

Algo similar ocurre con la concepción de la ética en la investigación educativa de Sañudo (2010) que la entiende como “una decisión personal” en la cual, al momento de presentarse un conflicto moral, el investigador o el grupo de investigación, basados en sus principios, opta por tomar decisiones concretas que lo lleven a una dirección conscientemente asumida (p. 1).

Como puede advertirse, la ética en investigación no es una mera formalidad, sino un compromiso con la producción del conocimiento, la verdad, la justicia y el bienestar de los sujetos implicados, que involucra responsabilidad y la necesidad de desarrollar ciertos códigos que deben estar presentes en todo el proceso de investigación. A esto se añade, en los últimos años, la necesaria reorientación de las políticas y requerimientos para que el desarrollo de la ciencia se oriente hacia proyectos de investigación que respondan a situaciones y problemas educativos pertinentes.

En síntesis, podemos decir que coincidimos con Sañudo (2006):

 Ser ético no se refiere nada más a hacer elecciones éticas en respuesta a situaciones particulares, sino más bien a comprometerse en un todo como persona, como educador, como investigador, en un proceso donde se trata de expresar algo sobre sí mismo, un estilo de vida. (p. 88)

4.5.1. Comportamiento responsable en la investigación. El encuentro con el/los otros

La inclusión de los sujetos en la investigación contiene la consideración de principios éticos en los diversos momentos de la investigación, que van desde la edificación del proyecto hasta la difusión de los resultados.

La selección de los sujetos del estudio asegura que estos son escogidos por razones relacionadas con los interrogantes científicos, evitando que la vulnerabilidad de un sujeto o grupo sea la razón que dicte a quien incluir como probable sujeto, reconociéndolos como personas con derechos y respetando sus formas de vida, su autonomía y privacidad, valorando a cualquier persona como si fuera uno mismo, como un ser digno de consideración y merecedor de un trato amable y cortés (Sañudo, 2006).

Por último, en coincidencia con Miles y Huberman (como se citó en Sañudo, 2006) en la redacción del texto científico se reconoce a los sujetos como partícipes activos de la investigación, eliminando los términos que se confronten con esta imagen. Se considera también una perspectiva de género, al preferir los términos que son inclusivos o neutrales y referirnos a las diferencias humanas solo cuando sean relevantes para el estudio.

4.5.2. Consentimiento informado

Como lo exponemos en los apartados anteriores, los principios éticos guían toda la investigación, por ello, tenemos presente las normas y declaraciones que orientan el proceso investigativo. En nuestro caso nos concentraremos en el consentimiento informado.

El consentimiento informado constituye uno de los requisitos básicos para que una investigación cumpla con los estándares éticos. Es el documento (Anexo 3) mediante el cual garantizamos que la persona ha expresado su intención libre y voluntaria de participar en la investigación, luego de haber comprendido la información que se le ha suministrado sobre los propósitos, procedimientos, obligaciones y compromisos, riesgos y beneficios del proceso de investigación.

4.5.3. ¿A quiénes nos dirigimos?, ¿qué informamos?

El consentimiento informado está dirigido a todas aquellas personas con las cuales establecemos una relación de investigador e investigado y que participa a lo largo del proceso investigativo. Su principio es el respeto por las personas, de tal forma que se informa sobre los objetivos del estudio, los beneficios, las barreras o dificultades, características concretas de su participación, así como los resultados obtenidos en el proceso y, con base en esta información, se decida voluntariamente colaborar en la investigación. Asimismo, se solicitó autorización para usar la información, y finalmente, garantizar el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento.

4.5.4. Proceso de consentimiento informado

El consentimiento informado es una negociación entre el investigador y el sujeto participante. Requiere una clara y apropiada comunicación entre ambos en la cual el sujeto pudo decidir colaborar en la investigación después de haber sido ampliamente informado de todos los aspectos relevantes del estudio (Sañudo, 2006).

Este proceso incluyó una explicación verbal y escrita. La explicación verbal fue una conversación que tiene el investigador con el participante, esta conversación está orientada a la explicación concreta y sucinta sobre los fines y modos en que se realizará la aplicación del instrumento, esto permitió generar un vínculo de confianza propiciando la colaboración.

La explicación escrita es un documento que se titula consentimiento informado y contiene la información necesaria para tomar una decisión libre e informada. Este documento contiene dos apartados: información y formulario de Consentimiento Informado.

En cuanto a la información se tuvo presente:

1. Descripción de la investigación y función del participante, incluida una explicación de todos los procedimientos de recolección y análisis de los datos.
2. Descripción de los riesgos razonablemente previsibles si los hubiere y de los beneficios esperados: la investigación con personas puede implicar considerables riesgos y beneficios; solo se justifica cuando los riesgos potenciales para los sujetos individuales se minimizan; los beneficios potenciales para los sujetos individuales y para la sociedad se maximizan y los beneficios potenciales son proporcionales o exceden a los riesgos (Sañudo, 2006).
3. Respeto de la privacidad: tiene que ver con el derecho del sujeto de elegir qué información, en qué tiempo y circunstancias, que actitudes, creencias, conductas y opiniones quiere compartir y cuáles no.
4. Explicación de la confidencialidad y anonimato: estos conceptos son diferentes, aunque están interrelacionados. En el diccionario de la Real Academia Española, la confidencialidad es definida como la cualidad de ser confidencial, la cual refiere a lo que se hace o se dice en la confianza de que se mantendrá la reserva de lo hecho o lo dicho. El anonimato refiere a la cualidad de ser anónimo, que es la “Situación de quien oculta su nombre” (Real Academia Española [RAE], 2020, definición 5). Asegurar la confidencialidad significa que lo que se ha informado no será revelado, o por lo menos, no se hará sin autorización, por lo que en esta situación adquiere relevancia el consentimiento informado. Esto es así ya que los investigadores tienen la obligación de informar sus hallazgos, por lo que la confidencialidad absoluta carece de sentido. Lo que sí puede hacerse es no divulgar información que permita identificar a los participantes, y proteger su identidad a través de distintos procesos (las identidades de los sujetos, los grupos e instituciones deben protegerse tanto en los resultados publicados como en la forma en que se recolecta y archiva el material empírico).
5. Datos sobre quién contactar respecto a la investigación si el participante tiene preguntas inquietudes: el investigador debe poner a disposición todos sus datos de contacto de modo de poder ser conectado en caso de inquietudes de los partícipes de la investigación.

6. Explicación que la participación es voluntaria: en todos los casos debe eliminarse la posibilidad de algún tipo de coerción cuando se busca la cooperación del investigado (Sañudo, 2006).

4.6. Análisis e interpretación de datos

En base a lo expuesto en el marco teórico y en este capítulo, a los fines de esta tesis, nos centraremos en el proceso de construcción y puesta en práctica del *currículum* de EI, para lo cual incorporamos el análisis de contextos que consideramos relevantes para la explicación del fenómeno.

Para la síntesis de los datos recurrimos al análisis de texto y lo complementamos con análisis del discurso, concibiendo a las políticas como materializaciones de la intervención de diferentes autores en distintos momentos y contextos, producto de negociaciones en diferentes espacios institucionales y etapas de su elaboración (Ball, 1990).

La estrategia de análisis propuso prestar atención a la intencionalidad de los actores, examinar tanto lo que piensan los que habitan las políticas como lo que no piensan o son incapaces de pensar y se traduce en el texto de las políticas; pero, además, focalizar en la discursividad de los actores, en los elementos comunes y elementos disímiles que fueron interpretados a la luz del marco teórico construido para esta tesis.

4.6.1. Codificación

Para el análisis de los guiones de entrevista se apeló a nombrar, describir y explicar los datos hasta sistematizarlos, organizarlos y resumirlos (Anexo 4).

El procedimiento se inició con la codificación; que significa que una parte seleccionada de los datos se asigna a un código (categoría) o viceversa:

- ✓ En un primer momento se hizo siguiendo un enfoque deductivo, basado en el concepto, y se desarrollaron algunos códigos antes de ver los datos.

- ✓ Posteriormente se siguió un enfoque inductivo basado en los datos.

4.6.2. Traza de codificación

Los códigos exhiben diferentes funciones y grados de abstracción; por ello, el trabajo con estos se plantea con una determinada organización:

- Utilización de una codificación general, durante la cual todos los pasajes de texto se asignan primero a **categorías temáticas** amplias.
- Realización de un examen intensivo de los datos que reflejan un mayor grado de abstracción y codificación de secciones individuales de estos grandes segmentos, con una mayor precisión, que dé origen a **categorías analíticas**.

4.7. Presentación de resultados

Este paso nos permite presentar los datos de manera ordenada de tal forma que simplifique la información y permita extraer conclusiones; a través de:

- ✓ Recuperación de los segmentos codificados.
- ✓ Análisis de la interacción de códigos.
- ✓ Transformación de códigos en variables de documento categóricas.
- ✓ Creación de tablas y gráficos de frecuencia para variables de documento.

4.8. Conclusiones

Se tomaron una serie de decisiones metodológicas en línea con el enfoque teórico del objeto de estudio. De esta manera, la investigación se encuadra dentro de un estudio de tipo cualitativo destacando su carácter flexible (Vasilachis, 2006) en donde los objetivos formulados adquieren un carácter preliminar guiando el proceso de investigación, pero a la vez, dando lugar al surgimiento inductivo de categorías analíticas.

El diseño de investigación articula el estudio de casos múltiples (Yin, 2001) y las técnicas de recolección de datos (entrevistas, relevamiento de documento).

CAPÍTULO V

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

5. Introducción

Para comprender un fenómeno, un concepto, un problema, hay que mirar las marcas del tiempo en el proceso de su constitución. Dussel y Caruso (1999) nos invitan a aproximarnos a la genealogía para mirar y escribir la historia con perspectiva crítica e interesada, para tratar de hacer un mapa de las luchas y los conflictos que configuraron el presente, y las condiciones en que se gestaron.

La historización posibilita identificar las principales transformaciones y continuidades en las ideas preponderantes, que inciden en la política curricular de la EI y su relación con la estructura organizacional del gobierno del sistema, los instrumentos de política y las modalidades de intervención. Además, su análisis permite identificar cómo se entrelazan estructuras organizativas e instrumentos de política pública surgidos en distintos momentos históricos.

Para vislumbrar el carácter de la educación de la primera infancia, las particularidades del NI; y las condiciones específicas de su existencia se hace substancial recurrir a acontecimientos pasados, donde se entrecruzan procesos históricos y políticos que establecen las condiciones y patrones para la configuración de las instituciones escolares del nivel. En ese entramado de luchas ocurre la inserción del NI dentro del sistema educativo, y se dan definiciones de política pública y política educativa, que van configurando su razón de ser entre la educación y el cuidado de la primera infancia.

En este afán se establece un recorrido temporal para reconocer elementos de análisis que posibiliten identificar cómo estos sucesos delinearon y determinaron la vida del NI hasta hoy. Es importante señalar que no es intención de este trabajo relatar la cronología completa de la EI, sino aquellos ejes e hitos que permiten realizar una intervención genealógica.

Se ha establecido un recorte deliberado que permita dar cuenta de los grandes cambios en las concepciones de infancia y del rol del estado en el cuidado y educación a través de la producción política y sus procedimientos.

En el primer período, entre los Siglos XVIII y mediados del XIX, se consideran los orígenes de las instituciones para la primera infancia y la función filantrópica asignada; posteriormente se consigna el giro producido en los umbrales del Siglo XX respecto del rol del estado en cuanto a la responsabilidad de la educación.

5.1. El NI en el sistema educativo argentino: las políticas nacionales y sus interrelaciones con las políticas globales

5.1.1. Orígenes de las instituciones para la primera infancia

El origen de las instituciones para la primera infancia, lo que más tarde se llamó Jardín Maternal (JM), puede situarse a fines del XVIII (1779), cuando el virrey Vértiz funda, en la ciudad de Buenos Aires, la Casa de Niños Expósitos, destinada a los niños abandonados que necesitaban asistencia. Años más tarde, Bernardino Rivadavia crea la Sociedad de Beneficencia, dando atención a menores de seis años. Ambas instituciones fueron concebidas desde paradigmas anclados en la caridad o la filantropía; sin plantearse otros aspectos que trascendiesen la mera guarda o protección (Visintín, 2017).

A mediados del siglo XIX, Domingo Sarmiento incorpora en su proyecto educativo las salas cuna o salas de asilo, centradas en aspectos asistenciales, médicos y sanitarios con un modelo de atención de inspiración francesa.

5.1.2. La educación de la primera infancia como apéndice del sistema educativo moderno

En febrero de 1870, Juana Manso funda el primer jardín de infantes (JI) (Kindergarten) subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires, en el que se introduce el método froebeliano. Juana Manso y Sarmiento, ambos directamente comprometidos con la difusión del JI, coincidieron en otorgar relevancia a la educación sistemática desde edades tempranas. Estas ideas se reflejaron en las legislaciones: en 1875, con la Ley N° 988 de educación común de la provincia de Buenos Aires y en 1884, con la Ley N° 1420 de Educación Común. Se construyeron jardines de infantes anexos a las escuelas normales y funcionaron como departamentos de aplicación, donde las estudiantes realizaban observaciones y prácticas. La experiencia estuvo acotada a los niños provenientes de los sectores urbanos y entre ellos, particularmente, a los de familias de clases acomodadas.

En 1886/88 comienza la preocupación por la formación de maestras especializadas, quienes cursan la especialización en la enseñanza del sistema froebeliano con las traducciones de los libros de Froëbel, en un anexo de la Escuela Normal de Paraná (que forma maestros normales) a cargo de Sara Eccleston. Férrea defensora del sistema, Eccleston proclamaba para el jardín de infantes

un carácter doméstico, no escolar, en estrecha relación con los principios espiritualistas del método y el vacío de contenidos científicos.

El sistema educativo moderno considerado un elemento político clave en la conformación del Estado Nación argentino, incluye en sus comienzos, al JI como una posibilidad para algunos. El JI surge entonces, en el escenario de principios de siglo XX, como un espacio selecto, quedando lejos aquel ideal homogeneizador que preveía Sarmiento (Ponce, 2017). En el Tomo IX de la revista Anales de la Educación Común (creada por Sarmiento en 1858 al frente de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires) se señala que en estas escuelas ponen la lectura y la escritura en último término porque son escuelas para disciplinar las facultades mentales, fortalecer la atención, despertar la observación, la distinción de las formas, de los colores, y todo aquello que contribuye a despertar el pensamiento y las altas facultades del raciocinio. Es en esta matriz fundacional del nivel donde podemos encontrar respuestas a muchos de las tradiciones y rituales que organizan las prácticas a lo largo de la historia de la EI.

Según Puiggrós (1991) el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal tenía las siguientes características: hegemonía del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico, liberal, no participativo, ritualizado y autoritario.

En los umbrales del siglo XX, el JI afrontaba una serie de acusaciones sobre su efectividad, que condicionaron su expansión. Era cuestionado ya no solo por su pertinencia, sino también por su carácter nocivo para los más pequeños, de lo poco eficaz y perjudicial que podía resultar que los niños iniciaran la escolaridad antes de los siete años, al mismo tiempo que resultaba excesivamente costoso. Estas conclusiones tienen su correlato en el detenimiento del crecimiento del nivel, llegándose incluso a cerrar muchos de los jardines de infantes de la época. Las iniciativas que llevan adelante Pablo Pizzurno y Leopoldo Lugones, inspectores de la época, implican una lucha fervorosa por demostrar lo innecesario y perjudicial que resultaba. En este escenario se logra cerrar el profesorado creado por Eccleston.

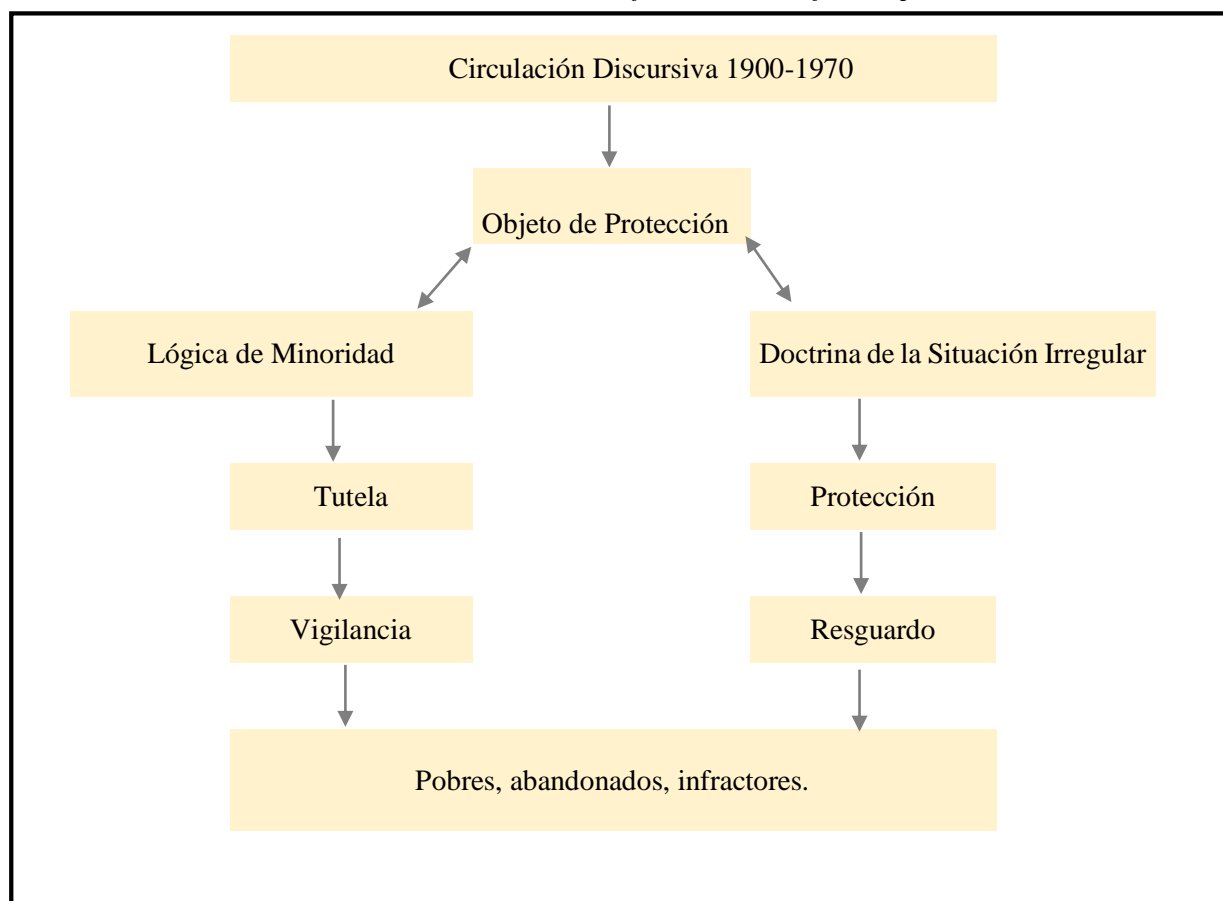
Otros grupos de la sociedad civil sostuvieron discursos y acciones destinadas a la niñez pobre y marginada; es el caso de las feministas y socialistas, que propulsaron la creación de recreos infantiles en barrios obreros. También algunas sociedades filantrópicas y de la Iglesia Católica suplieron o complementaron la exigua acción del gobierno, ocupándose de la niñez huérfana y abandonada, en la mayoría de los casos, a través de dispositivos institucionales de encierro.

5.1.3. Huellas de la tensión atención- educación-cuidado

Desde comienzos del siglo XX, el discurso de las políticas, los programas de atención social (salud, educación, alimentación y nutrición) y los acuerdos internacionales asumían a la infancia como un objeto social de protección e intervención.

Figura 3

Circulación discursiva de la infancia como objeto de protección



Fuente: Acosta Jiménez, 2007

Se concebía al niño como un “objeto de protección y cuidado, beneficiario de políticas y programas. El discurso jurídico y legislativo es entendido desde la lógica de la minoridad. Este está basado en la concepción del niño como un ser incapaz, irresponsable, incompleto y dependiente, lo que explica que otros sujetos, que sí tienen derechos, como el Estado, la escuela o los padres mantengan con este una especie de derecho de propiedad. El papel del Estado estará condicionado

a brindar la protección para los niños pobres y abandonados generando dispositivos de vigilancia y regulación (Acosta Jiménez, 2007).

En sentido análogo a estos discursos internacionales, en 1919 el Estado nacional sanciona una ley que convalida la escisión entre minoridad e infancia. La sanción de la Ley N°10903, de Patronato de Menores, dividía la infancia en menores, infractores o pobres vs. niños socialmente adaptados, asumiendo el estado la tutela de los primeros a través de su institucionalización. Los menores eran considerados objetos de derecho. Esta legislación acentuó la conformación de dos circuitos diferenciados de atención a los niños: por un lado, se afianzaba la alianza Estado-Familia-Escuela, a partir de la cual los niños ocuparon el doble rol de hijo-alumno y, por el otro, se fue consolidando el circuito de encierro-tutelaje, dirigido a la niñez excluida de dicha alianza (Ponce, 2017; Visintín, 2017).

En 1924 la Ley N° 11317, que regulaba el trabajo de menores y mujeres, en concordancia con la Ley de Patronato de Menores N° 10903/1919, establecía que deberían habilitarse salas maternales adecuadas para los niños menores de 2 años, donde estos quedarán en custodia durante el tiempo de ocupación de las madres (Visintín, 2017).

Si bien estas leyes suelen tomarse como antecedentes de los futuros jardines maternales, Visintín (2017) nos advierte:

La perspectiva asistencial de las primeras instituciones como la impronta tutelar de la Ley de Patronato plantean una primera marca de la tensión atención- educación-cuidado en instituciones que recibían a niños pequeños. En las mismas, el cuidado se entendía en términos higienistas, a los niños como menores sujetos al tutelaje, y a las instituciones educativas como una respuesta asistencial a las necesidades de las mujeres que se incorporaban al mundo del trabajo. (p. 25)

En el mismo sentido Perazza (2017) refiere a la configuración de la infancia en los textos y los discursos:

La visión hegemónica de la infancia reforzaría la decisión que identificaba a algunos niños con la escuela, y a los pobres, los abandonados, los huérfanos, con un circuito definido por la institucionalización/internación. La necesidad de re formarlos, para la adquisición de determinados “valores”, en un marco de disciplinamiento y buenas costumbres, era una de las principales misiones de estas instituciones. La “promesa institucional” era que, en un futuro, esos niños iban a estar en condiciones de acceder a la escuela. (p. 51)

Como podemos ver, los discursos producen regímenes de verdad y configuran prácticas que heredan las ideas y moldean las representaciones, los pensamientos y las acciones. Esta producción

coloniza el ámbito de la ideología, las instituciones; estructura las organizaciones e instaura un orden fruto de la promoción de esas doctrinas. La elocuencia de estos discursos nos permite comprender las tensiones que atraviesan la educación infantil desde sus orígenes y que aún hoy se reeditan en otro contexto, otra época, otra tradición.

5.1.4. La renovación pedagógica

En la segunda década del siglo XX, llegaron las influencias de la renovación pedagógica llamada Escuela Nueva, caracterizada por ser respetuosa de las diferencias, de los deseos de los alumnos, atenta al aprendizaje en contacto con la naturaleza, capaz de estimular el placer por el arte y la libre expresión. Algunas de sus ideas son el educar deleitando, el juego y el arreglo del ambiente. Por ese entonces el JI se encontraba ante el reto de la inclusión de los niños provenientes de los sectores más empobrecidos.

En el ciclo de JI, estas influencias pedagógicas y la acción de algunas educadoras como Rosario Vera Peñalosa (una de las primeras egresadas de la especialidad) transforman los jardines dependientes de las escuelas normales en salas experimentales de las ideas provenientes de la Escuela Nueva, principalmente de María Montessori y Ovidio Decroly. Realizó las adaptaciones de los conocidos Dones de Froebel a los jardines argentinos, proponiendo para ello el uso de elementos de deshecho. De este modo se incentivó el trabajo manual de las maestras, las que elaboraban el material entendiéndolo como objeto pedagógico y motivador de aprendizajes. Se enriquecen algunas ideas del método froebeliano, especialmente el educar deleitando, el juego y el arreglo de un ambiente diseñando para la educación de la libertad y la actividad del niño, estas modificaciones fueron acompañadas por pedagogos como J. Cassani y Clotilde G. de Rezzano (Harf et al., 1996).

La crisis económica, política y social de los años '30 conllevó la agudización de la pobreza y suscitó la preocupación por aspectos médico-sanitarios. Las asociaciones de la sociedad civil, el socialismo y algunos intelectuales compenetrados con las ideas higienistas denunciaban la emergencia y aconsejaban la implementación de políticas sociales. En este contexto, recobraron fuerzas las asociaciones que promovían la creación de jardines de infantes, particularmente la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten (1935), que mantuvo como petición constante la

reapertura de la formación docente en la especialidad. Esto se consiguió con la creación del Profesorado de JI Sara C. de Eccleston (1938) y del JI Mitre (1939).

El plan de estudio del profesorado priorizaba las disciplinas expresivas. Los candidatos a cursar el profesorado debían ser maestros normales (enseñanza elemental); a este requisito se le añade el límite de edad y la aptitud para el dibujo y el canto. El JI sigue siendo un lugar de entretenimiento, y a la maestra jardinera le basta con ser joven. A pesar de estos intentos continuaba sin registrarse preocupación por dotar al nivel de un *currículum* especial.

El Jardín Mitre se convirtió en la escuela de aplicación del profesorado y, en esos tiempos, parecía estar en consonancia con los discursos de la época, que retomaban cuestiones del higienismo social y, por lo tanto, sugerían políticas sociales preventivas. Los niños que ingresaban como alumnos eran admitidos luego de informes realizados por asistentes sociales pues se priorizaba a los más vulnerables por situación socioeconómica. Este JI “modelo” se dispuso a abrir sus puertas a los otros niños, a las otras familias.

5.1.5. Incorporación del JI al sistema educativo

La EI cobra una mayor dimensión durante los gobiernos peronistas entre los años 1946 a 1955. Hubo políticas públicas dirigidas a la infancia y el JI tuvo un lugar destacado, se lo consideraba parte de la educación popular. Al mismo tiempo, se fundaron institutos para la formación de docentes de la especialidad. A grandes rasgos, el JI fue entendido desde las necesidades de la época, que contemplaron niños en situaciones de desprotección familiar y social, la incorporación de la mujer al trabajo, el crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, y la diversidad social y cultural que aportaba el movimiento de migraciones internas. Esta etapa se vio signada por una tendencia a la incorporación de los jardines de infantes al sistema educativo.

La Ley Simini, sancionada en 1946, plantea la obligatoriedad del JI desde los tres hasta los cinco y organiza la rama inicial de la Provincia de Buenos Aires. Si bien esta ley es derogada y reemplazada por la Ley N° 5650 en 1951, pasando el preescolar a ser voluntario, se crea la Inspección General de los Jardines de Infantes. De esta manera el nivel es jerarquizado y comienza a conformar su identidad en suelo bonaerense.

5.1.6. Fundamentos del actual NI

Entre las décadas de los '60 y '70 el período estuvo signado por una sucesión de gobiernos democráticos y de facto que matizaron las políticas respecto de las instituciones para la primera infancia. Luego de la experiencia del peronismo, la demanda social por la creación de instituciones educativas para la infancia se sostuvo. El requerimiento de mujeres trabajadoras fue solventado por ofertas del sector privado y sindicatos a través de servicios de guarderías ante la escasa iniciativa estatal. Las experiencias institucionales comenzaron a renovarse, hubo grupos y especialistas que intentaron extender la mirada pedagógica para abarcar a esos niños que pasaban largas jornadas en instituciones no reglamentadas ni supervisadas pedagógicamente; la alternativa para estas guarderías se encuentra en el JM como un ciclo que podría articularse con el JI.

El JI, denominado como educación preescolar, se mantuvo con escasa presencia en zonas rurales y suburbanas sobre todo en las provincias del interior. Esta articulación entre el JM y JI puede considerarse como el cimiento de lo que con el tiempo y diversas acciones políticas se consolidaría como NI.

En la década de 1960 los aportes de las llamadas ciencias “psi”, es decir, la Psicología y Psicopedagogía, hicieron que en las instituciones se centrara la mirada en el desarrollo del niño, de modo tal que este pasó de ser considerado objeto a ser sujeto de cuidado.

Al mismo tiempo, los principios de la Escuela Nueva llegan al JI cuestionando la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento. Los postulados que hasta el momento cuestionaban la concepción de aprendizaje que entendía el rol del alumno como pasivo, fueron modificados promoviendo la formación de un alumno activo y un docente que propicia, pero no dirige permanentemente la actividad.

Casi finalizando la década, hubo dos publicaciones, que se consideran fundantes de las teorizaciones sobre el JI. En “Fundamentos y estructura del jardín de infantes”, publicado en 1968, Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat expresaban cómo en sus prácticas diarias los niños asumían un rol activo, y en consonancia, el conocimiento de la realidad debía hacerse en contacto con ella a través de experiencias directas: visita a la panadería, la juguetería, etc. Lydia Bosch, Lilia Menegazzo y Amanda Galli en “El jardín de infantes hoy”, cuya primera edición es de 1969, acercó a las maestras la teoría de la psicología genética desarrollada por Piaget.

Una de las primeras formulaciones curriculares fueron los “Fines de la Educación Preescolar” que serviría de base para la elaboración en 1972 del primer Diseño Curricular para el Nivel Preescolar, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, dispuestas en áreas educativas que se plantean en torno del desarrollo de la personalidad del educando. Se explicitan las siguientes: Área de la vida física (salud), Área de la vida intelectual, Área de la vida socioemocional, Área de la sensibilidad estética. Se detallan diseños de planos de salas, materiales y espacios externos, entrevistas con los padres, la articulación con el nivel primario, la evaluación del rendimiento, etc. Estas formulaciones valieron de fundamento para la elaboración posterior de los primeros diseños curriculares de cada jurisdicción, resaltando la importancia de la socialización, el rol de la familia y la enseñanza de hábitos. En estos programas continúan vigentes los postulados de la Escuela Nueva y en su elaboración se contemplan los intereses de los niños, el contacto con la naturaleza y la búsqueda de la armonía entre la familia, la escuela y la sociedad.

En 1973 se produce el retorno a la democracia de la mano del tercer gobierno peronista, la producción legislativa de la época muestra un reconocimiento del JM como espacio de cuidado y enseñanza; se sanciona la Ley N° 20582 de creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales y si bien no llegó a ser reglamentada eso no impidió su puesta en vigencia. Esta legislación, además de reconocer al JM como espacio de enseñanza destinado a los niños de sectores más desfavorecidos, agencia la participación de las familias y la comunidad en el directorio y la responsabilidad de su coordinación entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social.

Frente al cierre de las escuelas normales, en 1968 habían comenzado a crearse Institutos de Formación Docente, algunos de los cuales asumen dos formas: el Profesorado de Educación Elemental y el Profesorado de Educación Preescolar. En 1974 cambia el plan de estudio, no se incluyen en la formación de la maestra jardinera aspectos relativos a política educativa, historia de la educación, didácticas especiales (salvo de las disciplinas expresivas), psicología general, etc. A la imagen añorada se le suma una imagen neutral, preferentemente expresiva (Harf et al., 1996).

5.1.7. La sospecha sobre el jardín de infantes y el control sobre su función

La etapa que se despliega entre los años 1976 y 1983 estuvo signada por la última dictadura cívico-militar; como todas las instituciones, los jardines de infantes fueron controlados y vigilados, deteniéndose su expansión. Los jardines maternales fueron cuestionados por considerarlos como

instituciones disruptivas del orden familiar y del rol materno. Los saberes que se transmitían estaban emparentados con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a la sociedad toda. Los diseños curriculares, circulares, y libros que se publicaban tenían una detallada enunciación de objetivos por dominio, y las sugerencias de actividades bien explicitadas a fin de que los docentes fueran sus meros ejecutores y siguieran las guías pensadas por los técnicos.

En 1977 llega a las instituciones el documento "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo", en el cual se detalla el modo en el que la subversión actuaba en el espacio educativo. Advierte a las direcciones y docentes sobre los peligros de la literatura que favorezca el exceso de imaginación, se prohíben algunos libros y canciones.

Al mismo tiempo, la publicación de "Hacia el Jardín Maternal", en 1977, tensiona nuevamente acerca de la pertinencia del Estado o de la familia como educador en la primera infancia. El texto da cuenta de la necesidad de formalizar en el espacio educativo las prácticas de crianza y enseñanza con los niños desde los cuarenta y cinco días (momento en el que las madres trabajadoras por ley deben reincorporarse a su trabajo) a los dos años inclusive.

5.1.8. La democratización del JI

En 1983 se producen elecciones nacionales resultando vencedor el candidato de la Unión Cívica Radical, Raúl Alfonsín. Con la restauración de la vida democrática crece la necesidad de recuperar una educación vinculada con este modo de vida.

Alfonsín convocó al conjunto de fuerzas políticas y sociales para que debatieran el tema de la educación nacional. Elevó al Congreso un proyecto de ley por el cual se conmemoraría el centenario de la Ley 1 420 con un congreso pedagógico nacional. La convocatoria contó con el apoyo de los partidos políticos y de las principales instituciones democráticas, de los gremios docentes y estudiantiles y de las iglesias. Durante tres años se realizaron actos, debates públicos, asambleas multitudinarias y distritales, y hubo toda clase de presiones sobre el gobierno. (Puiggrós, 2003, p.179)

Con el retorno a la democracia, se revaloriza la función del NI como espacio educativo responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo. Se modifican los fundamentos del nivel y se reconceptualiza la socialización al ampliar sus alcances hacia los procesos de apropiación cultural. Para la comprensión y apropiación

de la realidad se hace necesario trabajar desde conocimientos que permitan leerla en sus diversas manifestaciones. Se inicia un giro en el ángulo de enfoque intentando resignificar los objetivos del nivel.

En la década de los '80 se pasó de la denominación de Educación Preescolar a NI. Hacia finales de esta década, cobraba visibilidad en la ciudad de Buenos Aires una nueva institución de EI: la escuela infantil. Esta institución recibió a los niños desde los 45 días de vida hasta los 6 años. La década culmina con crisis económicas y sociales. Las demandas de docentes y familias, por mejores oportunidades y condiciones socioeducativas estaban a la orden del día.

El endeudamiento del país con organismos externos fue determinante para la economía; el gobierno argentino seguía los dictados del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM), y así aumentó su deuda externa hasta llegar a la asfixia económica.

5.1.9. La fragmentación y segmentación del nivel

Después de la catástrofe económica del gobierno de Alfonsín y su salida anticipada del poder, tras las elecciones de 1989 asume la presidencia Carlos Saúl Menem, quien permanece en el cargo por un período de 10 años, después de una reforma de la Constitución Nacional que le reconoció la posibilidad de reelección.

La política educativa menemista se edificó sobre el afianzamiento de las directivas del BM y otros organismos internacionales, quienes a través de equipos técnicos instalados en nuestro país accionan un vínculo de trabajo sostenido en base a la promesa de financiamiento de programas. Las reformas impulsadas por estos organismos subordinaban la política educativa a la política económica promoviendo una serie de medidas sobre descentralización, reducción de la inversión educativa y privatización: transferencia de servicios educativos al sector privado, desfinanciamiento de la educación pública, flexibilización de la contratación docente y aplicación de programas focalizados a sectores sociales considerados en riesgo (Puigróss, 2003).

El argumento sobre el que sostienen estas políticas es que los sistemas escolares son ineficientes y sus productos de baja calidad. En base a esta afirmación se decía que la educación pública había fracasado y que debía reducirse el rol del Estado en la misma. Este proyecto supuso un proceso de mercantilización de la educación que promovió la responsabilidad de los servicios

educativos desde el Estado hacia la sociedad, la comunidad y la familia, desfavoreciendo a los sectores con menos recursos quienes resultaron fuertemente perjudicados.

Para la concreción política de estas doctrinas hacía falta un marco regulatorio, consecuentemente, estas transformaciones se cristalizan en diversas disposiciones que asumen formatos múltiples. En el año 1992 a través de la Ley Nacional N° 24049 se produce la transferencia del gobierno y administración financiera y pedagógica de los servicios educativos a las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, iniciada años antes a través de la Ley N° 21809/78.

En el año '93 se avanza en la sanción de la LFE N° 24195, una de las tantas herramientas legales destinadas a la reforma del estado durante la década menemista con el argumento de la necesidad de una nueva educación que formara a los niños y jóvenes para trabajar y desenvolverse adecuadamente en un mundo globalizado que presentaba nuevas demandas y necesidades sociales y laborales. Dicha ley entiende la función educativa del NI como parte del sistema, y plantea la obligatoriedad de la sala de 5 años lo que requiere mayor inversión. Sin embargo, aún no se define la responsabilidad político económica de las salas de cuatro y tres años y mucho menos del JM, quedando delegada la responsabilidad sus creaciones a las posibilidades de cada jurisdicción.

A partir de lo establecido en la LFE en 1993 se especifican los saberes a enseñar a través la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todas las jurisdicciones del país; lo que implica una prescripción centralizada y obligatoria para el conjunto de instituciones. Esta tendencia sigue la tradición argentina, pero no se encuentra necesariamente asociada al estilo de gobierno y gestión del sistema educativo. El documento expresa acuerdos alcanzados de todos los actores del sistema y la sociedad (saber académico, la experiencia en el aula, las demandas de la sociedad, las demandas específicas del mundo del trabajo y las de cada provincia) en relación con las expectativas de logros y los diferentes tipos de contenidos (procedimentales, actitudinales, conceptuales) organizados por áreas disciplinares, innovación sustancial de esta nueva formulación curricular. Si bien esta iniciativa implica una jerarquización del nivel, al tiempo se señala una primarización de la sala de 5 años que, en la búsqueda de su especificidad, se monta sobre el acercamiento a la escuela primaria asignándole como objetivo primordial el aprestamiento para la alfabetización.

Estas propuestas obligaron a modificar radicalmente la organización curricular de la formación docente, en los siguientes años.

La ley de transferencia de los institutos de formación docente a las distintas jurisdicciones de nuestro país fue realizada de un modo abrupto e inconsulto con el fin de reducir gastos al Estado nacional. Esto produjo una real desarticulación en el sistema formativo docente del país, aunque el ministerio nacional se reservó el derecho de centralizar la política educativa referida a los contenidos básicos, la evaluación y la acreditación de los profesorados.

En diciembre del año 2000 se concretó en Córdoba la reforma de los lineamientos curriculares de la formación docente para el NI acorde a los tipos de contenidos (procedimentales, actitudinales, conceptuales) organizados por áreas disciplinares que habrían de enseñarse en el mismo.

El desfinanciamiento producto de la reducción del presupuesto educativo, la descentralización, el ajuste y la decadencia de las economías provinciales dejaron fracturado al NI con consecuencias considerables y perdurables en el tiempo.

Según (Ponce, R. 2017):

En síntesis, la descentralización y la privatización de la educación en un proceso de desregulación y de ponderación de un rol subsidiario del Estado ampliaron la diferenciación cualitativa y cuantitativa entre las instituciones de educación inicial; la fragmentación o desarticulación con el sistema educativo; la privatización de la educación inicial, y la aparición de organizaciones sociales y del llamado tercer sector (fundaciones), que intentarían dar alguna respuesta para paliar las consecuencias de la exclusión social. (p. 20)

Asimismo, en el ámbito internacional entre las décadas del 90 y el año 2000, hubo dos acontecimientos liderados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que imprimieron el discurso sobre la educación a nivel global y es, en este ámbito, en el que nos encontramos con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (proclamada en Jomtien: Tailandia en marzo de 1990) y el Foro Mundial de Educación para Todos (celebrado en Dakar: Senegal el abril del 2000). Respecto de estas declaraciones vamos a perpetrar un análisis de ambos textos que nos permita penetrar en las argumentaciones sobre educación.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en su preámbulo, enuncia que después de transcurridos más de 40 años

desde la Declaración Universal de Derechos Humanos que afirma que toda persona tiene derecho a la educación, el mismo, aún no es una realidad y persisten desigualdades: millones de niños que no tienen acceso a la escolaridad primaria, adultos analfabetos o analfabetos funcionales, reducción de gastos que ha ido en detrimento de la educación. En el marco de las acciones emprendidas se despliegan los siguientes objetivos:

- Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, para lo cual la educación básica es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes.

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; mejorar el ambiente para el aprendizaje; posibilitar a los sujetos adquirir la educación.

- Fomentar la equidad, ofreciendo a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

- Concentrar la atención en el aprendizaje, determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

- El aprendizaje comienza con el nacimiento, ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

- Garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad.

- Dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas de política educativa y por la vitalización de las instituciones.

- Prestar cuidadosa atención al mejoramiento de la utilización de los recursos disponibles para la educación y la eficacia de los programas de educación actuales no solo permitirá obtener un mayor rendimiento, sino que podrá además atraer nuevos recursos.

- Las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y los niños deben atenderse allí donde existan. Los países menos adelantados y con bajos ingresos tienen necesidades particulares a las que se debe conceder prioridad en el apoyo internacional a la educación básica.

Según Euridyce, (como se citó en Díaz Barriga, 2006) se puede observar que en la Unión Europea consideraron más pertinente hacer referencia a las competencias clave. Este concepto se construye a partir de una reflexión muy libre sobre las conclusiones de la conferencia respecto de la referencia. Si bien el concepto competencias clave no se encuentra de esta manera enunciado en tal documento, responde al sentido del mismo. De esta manera se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal (cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano) y genéricas académicas (las que guardan relación con la lectura y escritura, y las que se refieren al manejo de las nociones matemáticas, así como al dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología y una competencia en lenguas extranjeras) (Díaz Barriga, 2006).

Nos internamos ahora en el análisis del contenido del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, que se compromete a:

- Desarrollar y mejorar la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos.
- Garantizar que todos los niños y niñas que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan la posibilidad de acceder a una educación básica obligatoria.
- Garantizar un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje, de habilidades para la vida y de ciudadanía.
- Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación con una meta de excelencia de manera que se obtengan para todos resultados de aprendizaje reconocidos y cuantificables.
- Suscitar un poderoso compromiso político a favor de la educación para todos.
- Asegurar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, puesta en marcha y seguimiento de las estrategias de desarrollo de la educación.
- Crear un entorno educativo equitativamente dotado de medios, que favorezca la excelencia del aprendizaje y conduzca a niveles de logro bien definidos para todos

De este modo, exploramos que la educación como derecho se entiende desde estructuras paralelas que no refieren al mismo contenido ni demandan las mismas obligaciones para los Estados. Mientras unas discurren colocando las intenciones en las capacidades de los sujetos, y cuando hablan de educación lo hacen en términos de enseñanza y aprendizaje, otras hablan de oferta de servicios utilizando el idioma de la eficiencia y de compartir costes.

Lo puntualizado nos confirma que tampoco existe un compromiso global para financiar la educación de todos los niños, pues se evita el término derecho a la educación y se utiliza el término acceso porque no conlleva las obligaciones gubernamentales correspondientes. De este modo, podríamos decir que el derecho a la educación viene concibiéndose como gratuidad, o como un mero servicio, una oportunidad, e incluso una mercancía, asociado al acceso y la matrícula escolar; evitando cualquier mención a su obligatoriedad como responsabilidad política de los Estados, lo que la ha introducido en un esquema de oferta-demanda. De hecho, el procedimiento respecto de la EI en los tratados internacionales ha resultado insuficiente, conllevando una clara falta de reconocimiento de este derecho de la primera infancia, a diferencia de otras etapas educativas (Ancheta Arrabal, 2014).

5.1.10. La definición del nivel y la clara intencionalidad educativa

La insuficiente inversión estatal durante el menemismo, el deterioro de las condiciones laborales de los docentes, la expansión del sector privado, la segmentación del sector público producida por la diferenciación entre las escuelas según la zona en que se encontraban y la población que recibían contribuyó a reproducir la desigualdad social de los alumnos y sus familias. La fragmentación y segmentación del sistema originados se perpetuó en el tiempo y, como una forma de reducir los efectos negativos de estas circunstancias, en 2004 se definen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) como un modo de restituir el papel del Estado nacional como garante de condiciones de igualdad educativa para la totalidad del sistema, asumiendo conjuntamente con las jurisdicciones la responsabilidad de reponer el lugar de los niños y jóvenes como sujetos de derecho (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2004). Los NAP fueron el producto de un acuerdo del CFE para promover las condiciones de igualdad en el país. Remiten a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, una base común que organiza la enseñanza en cada año o ciclo escolar. A su vez, promueve la construcción de conocimientos a través del juego; reconociendo como un desafío el problema crítico y complejo de algunas prácticas ritualizadas entre el jugar por jugar hasta la primarización del nivel.

En el año 2005, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061 deroga la Ley de Patronato de 1919, dejando atrás un pasado de estigmatización de algunos niños que eran encasillados como candidatos a la tutela del Estado por

considerarlos en condiciones de riesgo. De esta manera, se dividía a la infancia entre aquellos dignos de sus derechos de los "menores" excluidos, pobres, peligrosos, merecedores de caridad o de encierro para su protección.

La nueva ley tiene como antecedente la CDN de 1989, que implica un cambio radical en la consideración de la infancia. Los niños comienzan a ser reconocidos como sujetos activos de derechos, merecedores de una protección diferenciada de la que, para esos mismos derechos, reciben los adultos a fin de asegurar que el interés de los niños sea atendido como superior a cualquier otro interés legítimo. Este cambio de paradigma significó una modificación de aspectos jurídicos, institucionales y relacionales por lo que los estados miembros comenzaron a adecuar sus normativas y legislaciones, organizar las instituciones para la atención de los niños y construir nuevos vínculos adulto-niño.

El siglo XX pasó a la historia como el siglo de la infancia, ya que marca una concepción de los niños como sujetos de derechos y, en materia de educación, la visión y el modelo dominante albergan esta perspectiva. Sin embargo, solo durante las últimas décadas el trabajo de los derechos de la primera infancia ha suscitado cambios muy significativos en el modo en que la educación es pensada, planificada y estructurada.

Ahora bien, vamos a tomar la CDN como el hito más importante del siglo XX, en el que cambia radicalmente el enfoque sobre los niños. La CDN es un tratado internacional de la Organización de Naciones Unidas (ONU), firmado en 1989 que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas, definidos como personas menores de 18 años. La Convención establece en forma de ley internacional que los Estados firmantes (Argentina es uno de ellos) deben asegurar que todos los niños se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia, e informar al Comité de los Derechos del Niño sobre los pasos que han adoptado para aplicar lo establecido en la Convención. Elaborada durante 10 años con las aportaciones de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones, fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989; reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones.

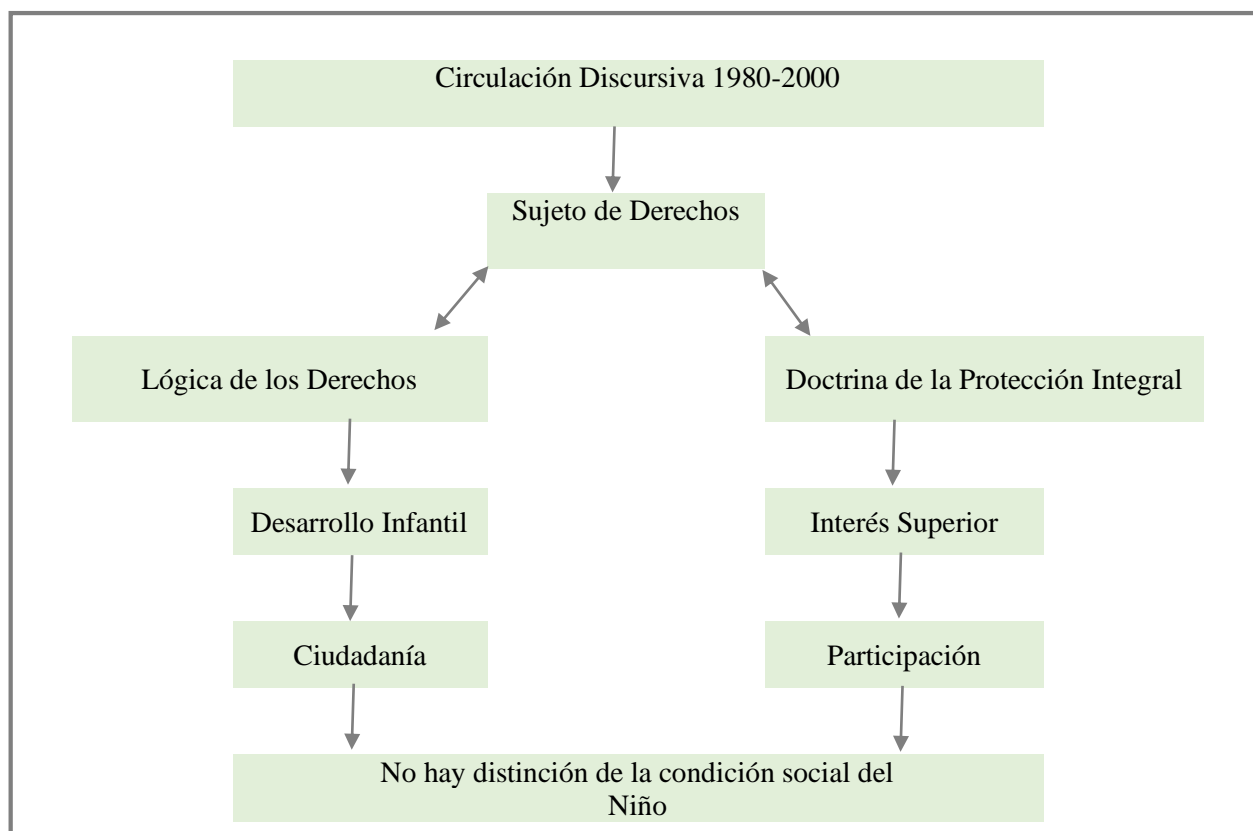
Este es el discurso predominante que configura las relaciones políticas y jurídicas en las maneras de asumir a la infancia y se aleja de los supuestos modernos generando nuevas condiciones

para la producción del sujeto infantil. Hay un desplazamiento de los enunciados que forjaron la infancia como época de espera del mundo adulto hacia la formación de ciudadanos activos, lo que implica un reconocimiento distinto de la condición del sujeto infantil.

Comprender las diferentes concepciones de infancia que se han dado a través de la historia permite entender las percepciones que de la misma han existido. Según Colangelo (2003) “La infancia es una categoría socialmente construida cuyas identidades no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación” (p. 4). Todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino un dinámico y conflictivo objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad.

Figura 4

Circulación discursiva de la infancia como sujeto de derechos



Fuente: Acosta Jiménez, 2007

La CDN en su artículo 28 trata el derecho a la educación de los niños, pero no lo especifica para los niños más pequeños hasta la Observación General N° 7 de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2005), que define la "primera infancia" e incluye a *“los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar”* (p.3). En dicho artículo “reconoce con aprecio que algunos Estados Partes tienen previsto hacer que todos los niños puedan disponer de un año de educación preescolar gratuita” (p. 14); y en el 29, “El Comité interpreta que el derecho a educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño a un máximo desarrollo” (p. 15), promoviendo la integración entre el cuidado y la educación.

En nuestro país, en el año 2006, se sanciona la LEN N° 26206 que plantea la responsabilidad y garantía estatal y reconsidera la organización del sistema educativo argentino, quedando jurídicamente organizado el NI.

Respecto de la EI, algunos argumentos que establece la ley son:

- * Obligatoriedad de las salas de 5 y universalización de las salas de 4.
- * Promoción del aprendizaje y desarrollo de los niños cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos.
- * Expansión de los servicios de educación inicial.
- * Articulación entre organismos gubernamentales a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños establecidos en la LEN.
- * Reconocimiento de formas organizativas que permitan el acceso a la educación inicial de todos los niños del país. Desarrollo de modalidades alternativas y flexibles que respondan a las necesidades del niño y de sus familias (LEN N°26206, 2006).

En relación con la formación docente, se estableció la prolongación de la carrera a cuatro años de estudio en todas las jurisdicciones del país. En esa misma época se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), con la misión de organizar y centralizar la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. Era necesario, frente a la descentralización existente y la desarticulación observada entre las distintas instituciones formadoras del país, volver a fijar criterios y pautas comunes para alcanzar equidad en la validación y acreditación de los títulos docentes. Desde el INFoD se explicitaron los objetivos de la nueva organización institucional, carreras y funciones de los profesorados y se elaboraron lineamientos

curriculares nacionales que servirían de orientación y regulación para la elaboración de los nuevas currículas en las diferentes jurisdicciones.

En las últimas décadas, en los organismos internacionales hubo un importante desarrollo y expansión de acciones inscriptas dentro de lo que comienza a definirse como Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), categoría aportada por UNESCO. Entre ellas, algunas iniciativas que tienen lugar en los organismos internacionales y muestran preeminencia en su capacidad para fijar pronunciamientos y directrices en el tema y que comienzan con reuniones y concertaciones como las ya citadas “Educación para Todos” (Jomtien, 1990) y el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000).

El discurso de los organismos internacionales se materializa a través de congresos, conferencias y reuniones, que han dado como resultado la elaboración de textos de informes, comunicados, acuerdos o recomendaciones sobre la EAPI para los estados miembros, bajo el propósito de colaborar en la definición de las políticas educativas para la infancia desde el inicio de su reconocimiento como sujetos de derechos:

- La EI como derecho para garantizar la igualdad de oportunidades.
- La EI como estrategia para el desarrollo sostenible.
- La EI como herramienta de desarrollo integral y construcción de ciudadanía.
- La EI como inversión para la cualificación de recursos humanos.

Progresivamente, UNESCO y UNICEF han venido estructurando sus argumentos sustentándose en un paradigma proteccionista, y a través de justificaciones delimitadas por la tríada derecho - desarrollo - inversión.

Ambas agencias en sus páginas web, cuando describen los ejes destinados a la primera infancia lo formalizan así:

“... la AEPI constituye una de las mejores inversiones que un país puede emprender con miras a favorecer el desarrollo de sus recursos humanos, la igualdad entre los sexos y la cohesión social, y a reducir el coste de los programas de recuperación ulteriores. La AEPI desempeña un papel crucial para los niños desfavorecidos ya que les permite compensar las deficiencias de su contexto familiar y combatir las desigualdades en el plano educativo. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>”.

“La ciencia muestra que la vida es una historia para la que el comienzo marca la pauta. Eso hace que los primeros años de la infancia sean una época de grandes oportunidades, pero

también de grandes riesgos. [...] Los cerebros de los niños se construyen, momento a momento, a medida que interactúan con su entorno. En los primeros años de vida, se forman más de un millón de conexiones neuronales cada segundo, un ritmo que nunca se repite. La calidad de las experiencias tempranas de un niño marca una diferencia crítica a medida que se desarrolla su cerebro, proporcionando bases sólidas o débiles para el aprendizaje, la salud y el comportamiento a lo largo de la vida. UNICEF [.https://www.unicef.org/early-childhood-development](https://www.unicef.org/early-childhood-development)”

Según Acosta Jiménez (2007):

“En estas lógicas se imponen pretensiones de verdad y de universalización en la manera de comprender y leer a la infancia. Es decir, se constituyen formas y relaciones de saber y poder, mediante la producción de conocimientos e información sobre la situación de la infancia, obligando también a actuar de determinadas maneras”. (p. 55)

Las tesis de Acosta Jiménez y Santillán nos permiten acercarnos a la comprensión del lugar que ocupa la infancia en los discursos de los organismos internacionales y, consecuentemente, la función de la educación en la primera infancia.

El lugar de la infancia como sujeto de derechos

Tomando la tesis de Acosta Jiménez (2006), de acuerdo con este enunciado el niño se presenta como un sujeto preparado, responsable, acabado, autónomo, emancipado y por encima de todo, como sujeto de derechos. Así, la infancia dejaría de ser menos que el adulto y se ubicaría en igualdad de condiciones jurídicas y políticas. UNICEF y UNESCO, van a insistir sobre el hecho de que los derechos de la infancia no pueden ser vistos como una opción, o una expresión de amabilidad o caridad. Son el requisito para que las sociedades y los Estados contemporáneos cumplan con las obligaciones y responsabilidades generadas por la nueva condición de la niñez, expresión de igualdad de todos los niños.

En la nueva lógica se presenta a la infancia como poseedora de un carácter de sujeto de derecho que se desprende de su carácter de persona. La infancia ya no es un objeto, ni una propiedad de los padres, ni de los jueces, ni de la escuela, ni de los adultos en general.

La infancia en los discursos del desarrollo sostenible:

La infancia es declarada como sujeto del desarrollo y es visibilizada en la perspectiva de contribuir a la transformación política, económica y social de los países del Tercer Mundo desde la década de 1960, pero es en los años noventa, como resultado de las reuniones internacionales de

ese periodo, donde se dio un cambio en la definición del desarrollo hacia el concepto de desarrollo humano sostenido. La infancia va a ser reconocida, en este nuevo enfoque del desarrollo, como un sujeto de derechos (Acosta Jiménez, pp. 53-54).

Retomando la perspectiva de Acosta Jiménez (2007), para este discurso se hace indispensable la acumulación y la formación integral de una mano de obra adecuada a las condiciones del mercado global. La producción discursiva sobre la infancia como sujeto de derecho está relacionada con la formación de las nuevas generaciones en patrones de consumo, nivel de vida, calidad y relaciones con el mercado.

El niño debe ser el punto de partida de una estrategia internacional del desarrollo que subraye el desarrollo humano ya que, al fin y al cabo, son los niños quienes con su desarrollo individual y su aportación social darán forma al futuro del mundo.

En el siglo XXI, se viene naturalizando y haciendo obvia la convergencia entre la concepción de desarrollo sostenible y el discurso de los derechos de la infancia. En el desarrollo de políticas sociales dirigidas a la infancia, la educación ocupa un lugar central como campo de intervención, financiamiento, asesoramiento y planeación, ya que se argumenta que no solo promueve la formación de sujetos sociales, sino que tiene el carácter de preparar los mejores gestores de todos los recursos.

La infancia en los discursos del desarrollo infantil y la ciudadanía

Los registros documentales de UNICEF- UNESCO – BM – BID sobre estos aspectos señalan el desarrollo físico, cognoscitivo y social comienza a formarse en los primeros meses de vida y por lo tanto la inversión en programas de desarrollo infantil y preescolar implican invertir en la construcción de ciudadanía. El desarrollo infantil consistiría en lograr que las capacidades genéticas se realicen plenamente a partir de las condiciones sociales, culturales, nutricionales y educativas (Acosta Jiménez, 2007).

Continuando con los argumentos de Acosta Jiménez (2007), en los supuestos de la integralidad del desarrollo infantil:

“...se coloca en evidencia no la naturaleza de la infancia, sino un deseo, un deber ser que constituye una forma de regulación y control del cuerpo infantil, ya no desde los dispositivos disciplinarios, sino desde maneras sutiles y efectivas de nombrar, controlar y producir relaciones del cuerpo con el contexto. La adecuada formación en hábitos de alimentación, salud, educación, desarrollo psicológico y social, son las condiciones para la

producción y circulación de una infancia activa, competente, capacitada, participativa y comprometida con el orden económico y social. En este sentido, el desarrollo infantil no lleva en sí una ruta determinada, sino que responde a las necesidades de ciertos momentos históricos y sociales”. (p. 117)

En la constitución y construcción de ciudadanía, el lugar de la UNICEF es el de exigir la realización de prácticas educativas en la infancia para garantizar el aprendizaje de conocimientos, valores y habilidades escogidos por la sociedad como relevantes para su inserción social.

Estos argumentos convalidan la relevancia y necesidad de trabajar en la primera infancia no sólo por los beneficios que proveería en el presente, sino fundamentalmente por los que traerían en el futuro (Santillán, 2016).

La infancia en los discursos del capital humano

En los organismos de financiamiento multilaterales, Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), las argumentaciones en cuanto a la necesidad de intervenir en primera infancia se sustentan sin demasiados tapujos en el cálculo de las tasas de retorno a las inversiones en capital humano. Desde la perspectiva que sustentan estos organismos, emplear dinero en primera infancia implica –sin más intermediaciones– el retorno positivo de lo invertido.

Para el BM, tal como señala Cox (como se citó en Santillán, 2016), su vicepresidenta, en el informe regional del organismo del año 2009:

“Los Programas de desarrollo en la Primera Infancia constituyen una manera eficaz en función de los costos de reducir la pobreza y la desigualdad en América Latina y el Caribe a mediano y largo plazo, en un momento en que la crisis financiera mundial continúa complicando las economías de la región... [...] Los datos empíricos que aporta el nuevo informe demuestran que las intervenciones en la primera infancia son eficientes en términos económicos y tienen mayor rentabilidad que las inversiones que se hacen con posterioridad en jóvenes desfavorecidos [...] Desde hace mucho que está comprobado que invertir en la gente es rentable”. (P. 224)

Algunos de los discursos sobre el desarrollo integral dieron origen a compromisos regionales vinculados con la educación de la primera infancia. Entre otros, podemos nombrar la Declaración de Buenos Aires (2017), en la que se conviene continuar avanzando en la expansión de los programas de AEPI priorizando grupos marginados y/o excluidos, a partir de una oferta de calidad que promueva el desarrollo integral de niños, asegurando así el éxito escolar en los ciclos sucesivos; y la Declaración de Lima (2014), que recomienda la expansión de los servicios de AEPI

proveyendo una educación gratuita, obligatoria de calidad de al menos un año de enseñanza preprimaria ya que afirma que cumple un rol crucial en la construcción de bases sólidas para el aprendizaje y el desarrollo integral de la niñez.

Cabe aquí señalar asimismo que, si bien considera la primera infancia como la inauguración de los sistemas educativos, se expresa más como una etapa dedicada a la preparación para la escuela primaria que como un derecho humano desde el nacimiento, con sentido y valor propio.

5.2. Conclusiones

El NI se ha ido conformando y definiendo como parte del sistema educativo, reflejando los discursos de época, atravesando la crisis del Estado en lo social, económico y político; y delimitando su función a través de pactos sociales. Estas dimensiones condicionan el sentido de la institución, su finalidad y la actuación de sus docentes. Por ello, los vaivenes, marchas y contramarchas en su proceso de constitución se acompañaron de modificaciones en la formación de los mismos.

La historia del nivel siempre estuvo enmarcada entre quienes quisieron identificarlo como una guardería y los que reconocieron en él un espacio educativo para la primera infancia, superando concepciones asistencialistas de cuidado y guarda. Debe señalarse que esta dualidad adquiere visibilidad a través de la política en textos (leyes, resoluciones, memorándums, etc.) que materializan la intervención de diferentes autores en distintos momentos y contextos, producto de negociaciones que incluyen disensos y conflictos.

El contrato fundacional, entendido como el primer acuerdo entre la sociedad y el Estado sobre la función y sentido escolar de la institución, especifica el mandato del que es portadora desde sus orígenes y las reformulaciones que se ven incididas a través de las tendencias político-económicas y las voces de los organismos internacionales: la dimensión asistencial y la dimensión pedagógica.

El NI en su definición ha sido producto de marchas y contramarchas, tensiones vinculadas con su función y finalidad; existen momentos en que –según el ciclo: JM o JI - ambas dimensiones han logrado una coexistencia, en algunos momentos una ha prevalecido y en otros momentos ha anulado la otra dimensión. El acuerdo tácito y explícito entre la sociedad civil y el Estado sufre

transformaciones a consecuencias de la historicidad de la modificación de los pactos, en algunos momentos se priorizan aspectos asistenciales, recreativos, socializadoras, preventivas o educativas.

En función de lo planteado, podemos decir que las diversas producciones curriculares dan cuenta de las tensiones vinculadas a la función y finalidad de la EI. El primer diseño curricular para el nivel, que en ese momento se llamaba preescolar, se dispone en áreas educativas que se planteaban en torno del desarrollo de la personalidad del educando, resaltando la importancia de la socialización y la enseñanza de hábitos para lo que posteriormente sería la escolaridad.

Con el advenimiento de la democracia se inicia un proceso de problematización de los acuerdos entre la sociedad civil y el Estado acerca de la transformación del contrato fundacional del NI. Los CBC son un ejemplo de la preocupación por la distribución del conocimiento y su legitimación especificando contenidos escolares para cada una de las áreas curriculares: matemática, lengua, literatura, ciencias sociales, ciencias naturales, plástica, educación física, música, expresión corporal. La preocupación por dotar de sentido pedagógico al nivel culminó en una producción curricular por disciplinas como en el nivel primario, del cual perseguían despojarse.

Por su parte, los NAP remiten a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, promoviendo la construcción de conocimientos a través del juego; dentro de este marco aparece nuevamente la tensión entre el reconociendo del jardín de infantes como un lugar para jugar, hasta su primarización.

El concepto de redes de políticas (Ball, 2012) nos auxilió en el análisis para dar cuenta sobre cómo el discurso producido por nuevos actores, como lo son los organismos internacionales -BM, BID, UNESCO, UNICEF-, se constituyen en fuentes de autoridad y poder en educación con el propósito de colaborar en la definición de las políticas educativas para la infancia. Estos han estructurado sus argumentos sustentándose en un paradigma proteccionista justificado por la tríada derecho - desarrollo - inversión.

Los nuevos enfoques en la caracterización de la infancia, los cambios culturales, sociales y políticos, han llevado a una definición constante sobre que se espera de las instituciones que se ocupan de la educación de la primera infancia. Este proceso de delimitación, ha llevado a la definición de una identidad propia: el NI, definido como un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte de los niños. Nivel que posee objetivos y contenidos que le son propios, que supera la

visión preparatoria para otros niveles de enseñanza como algunas denominaciones lo presentan: “preescolar”.

A partir de la LFE comienza a hablarse de una expansión y progresiva universalización. El JI va recibiendo un reconocimiento progresivo que involucra la extensión relacionado con la cantidad y la democratización que se relaciona con la calidad educativa. La transformación del contrato fundacional del NI amplía y profundiza la dimensión pedagógica, el JI se construye como un espacio de enseñanza, de negociación de significados y de logros de aprendizaje, de saberes que le facilitan al niño la comprensión de la realidad.

La función social sustantiva comprende la dimensión pedagógica y la dimensión asistencial; momentos en que ambas dimensiones logran una consistencia. La LEN reconoce la EI como una unidad pedagógica que comprende el JM y JI, puntualiza las responsabilidades del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como garantes de la EI y trasluce la función asistencial del NI que la LFE reserva para los niños más pobres y el papel subsidiario del Estado en las políticas sociales.

CAPÍTULO VI

EL *CURRÍCULUM* EN CÓRDOBA: ESTADO DE SITUACIÓN

6. Introducción

El *currículum*, como herramienta de la política educativa, adquiere forma a través de ciertos documentos formales (normativos-prescriptivos). Estos dispositivos establecen el compromiso del estado con la sociedad respecto de aquello que se espera sean las prácticas y experiencias educativas que los niños puedan tener en las instituciones.

El texto prescriptivo supone para Foucault que:

“... su objeto principal es proponer reglas de conducta. (...) textos que pretenden dar reglas, opiniones, consejos para comportarse como se debe: textos “prácticos”, que en sí mismos son objetos de “práctica”, en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y en que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria”. (2003, p. 10-11)

El currículo es un elemento discursivo (Da Silva, 1998), expresión de proyectos sociales amplios, que asume la forma de política curricular.

Como instrumento político se inscribe en un contexto de referencia que se evidencia en determinadas concepciones de época y representaciones respecto de educación, infancia, prácticas de enseñanza, etc. que se ponen en acto en su escritura y reflejan el carácter histórico del proceso curricular.

En la actualidad se encuentran vigentes dos documentos curriculares: uno de nivel nacional, NAP y el otro provincial, DCJ. Estos se inscribieron en diversos momentos de la historia del nivel y de la política educativa, respondiendo a determinados marcos legales elaborados mediante diversos mecanismos, con distintos niveles de participación, criterios lógicos y significados; inscriptos en ámbitos discursivos que recuperan las tendencias de los organismos internacionales.

Nuestro interés por estos instrumentos deriva de los objetivos que le dan sentido a esta tesis y devienen un organizador de la reflexión. El análisis de los lineamientos curriculares y sus políticas merecen especial atención cuando se requiere explicitar la genealogía de la configuración del *Currículum* de la EI de la provincia de Córdoba, desde la sanción de la LEN.

6.1. Gobierno y administración

6.1.1. Contexto político-jurídico Nacional

Como afirma Ball (2002), los textos políticos (como materialización de los discursos) involucran la confluencia de intereses y negociaciones que se dan en los diferentes ámbitos de lo social y como producto final de la priorización de ciertas voces.

En el país se sancionaron un conjunto de normativas que da cuenta de cómo se fue construyendo el texto político que regula el *currículum* de la EI, destacando la participación de determinados actores y las diferentes modalidades de diálogo que se desplegaron. Para introducirnos en los mismos, es necesario inicialmente exhibir el contexto político en el que se originan las leyes y examinar su estructura.

La República Argentina –denominación oficial - se encuentra en el extremo sur del continente americano con una población de 40 117 096 habitantes, según el censo nacional 2010. Su superficie es de 3 761 274 Km², y por su extensión se encuentra en el cuarto lugar entre los países americanos y el séptimo a nivel mundial. El idioma oficial es el español. Adopta para su gobierno la forma representativa, republicana y federal. Posee un sistema de gobierno presidencialista, de régimen democrático. Está constituido por 24 estados autogobernados, 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el federalismo posibilita que los estados provinciales conserven su autonomía, a pesar de estar reunidos bajo un gobierno común (gobierno nacional).

Los ministerios son organismos del Poder Ejecutivo del Estado de la más alta jerarquía, inmediatamente por debajo del presidente de la Nación Argentina en el caso del gobierno nacional, y de los gobernadores en el caso de las provincias. Cada ministerio está dirigido por un ministro, que es libremente elegido y removido por el titular del Poder Ejecutivo (PE). A su vez, cada ministerio está integrado por secretarías, subsecretarías y direcciones, que constituyen cargos políticos bajo dependencia jerárquica del ministro, y son designados por este o por el titular del PE. El Ministerio de Educación de la Nación (MEN) o Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (distintas denominaciones que ha tenido), es el encargado de fijar la política educativa y controlar su cumplimiento, entre estas nos encontramos con la definición del *currículum*, que es la que compete a este estudio.

Dentro del ordenamiento político y jurídico que organiza el estado se encuentra la Constitución Nacional como Ley Suprema que contiene principios, derechos y obligaciones, incluyendo las referentes a la responsabilidad indelegable del Estado nacional en materia de educación pública; estos principios fundamentales son los que deben respetarse en toda legislación educativa.

Según se establece en la LEN, el Estado nacional fija la política educativa, controla su cumplimiento (respetando las particularidades provinciales y locales) y lo administra mediante una responsabilidad concurrente y concertada entre el Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y los poderes ejecutivos de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quienes conforman el Consejo Federal de Educación (CFE) para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo argentino.

El CFE está presidido por el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción (ministros provinciales) y tres representantes del Consejo de Universidades. Este órgano fue creado en 1972 y luego modificado en el '79 sustituyendo su denominación por la de Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). En 1990 se crea en el ámbito del mismo una comisión permanente que tiene a su cargo compatibilizar criterios sobre desarrollo curricular, y programar y coordinar acciones concretas sobre *currículum*. Posteriormente, la LEN establece la creación de un Consejo Consultivo de Actualización Curricular, conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, que tendrá a su cargo la proposición de innovaciones en los contenidos curriculares comunes.

Como puede observarse, acerca de los elementos culturales que conforman el *currículum*, se le reconoce el carácter de síntesis que implica la lucha que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un *currículum* como en su desarrollo (De Alba, 1998).

Gvartz y Palamidessi (1998) expresan al respecto que en la selección de elementos culturales intervienen tres grandes campos: a) el campo cultural, b) el campo del Estado, y c) el campo del mercado.

a) El campo cultural

Las universidades y centros de investigación crean y producen disciplinas, ciencias o cuerpos de conocimiento que organizan parte de las materias de estudio (Lengua, Matemática, Historia, etc.). Estas disciplinas amplían sus saberes y se renuevan mediante la investigación.

b) El campo del estado

La elaboración de los contenidos del *currículum* forma parte de la intervención del estado en el control de la vida social. Diversos organismos del Estado (órganos legislativos, ministerios, etc.) intervienen a la hora de decidir lo que debe ser transmitido en la escuela. La selección, organización

de los contenidos es uno de los modos de influir en el ordenamiento social, político, cultural y económico de una sociedad.

c) El campo del mercado

Los agentes económicos influyen de determinadas maneras en la selección cultural de los contenidos escolares: a través de los perfiles profesionales que demandan las empresas y los grupos económicos; pero no solo demandan formaciones especializadas, sino también contenidos actitudinales (ej.: puntualidad, disciplina, etc.). También la industria cultural a través de la mercantilización de actividades culturales, por ej. las editoriales de textos escolares y los medios masivos de comunicación son dos grandes actores en el proceso de construcción social de los contenidos escolares.

Cabe considerar que el Estado nacional a través de estos organismos tiene entre sus responsabilidades las definiciones curriculares del sistema educativo: la definición de los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria y los mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares.

En la conformación del *currículum* se concretizan marcos ideológicos que lo justifican, sustentados en un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad que responden a los intereses, aspiraciones o ideales de una clase y guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses. De tal manera que no puede ser neutro y aséptico, sino que en su conformación se lleva a cabo una confrontación de intereses opuestos y contradictorios de diversos grupos que luchan por su definición (De Alba, 1998).

El *currículum* es, entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder:

Por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras, las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (Foucault, 1976, p. 174)

Finalmente, en la LEN se reconoce cierta autonomía de las jurisdicciones provinciales y las instituciones educativas para la realización de adecuaciones curriculares, en el marco de los

lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, que respondan a las particularidades y necesidades del alumnado y su entorno; y reconoce como un derecho docente la participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.

Dentro de este orden de ideas, se observa que el sistema educativo nacional fluctúa en la tensión centralización/descentralización, en la que las decisiones organizativas y administrativas se comparten entre el Estado nacional y los estados provinciales y las definiciones curriculares son centralizadas.

6.1.2. Contexto político-jurídico provincial

Córdoba es una de las 24 jurisdicciones que componen la Argentina, está situada en la región centro, y dividida en 26 departamentos. Al igual que las demás jurisdicciones, es autónoma respecto del gobierno nacional en la mayoría de los temas, y consta para su organización de tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. El PE es ejercido por un gobernador y un vicegobernador, y los ministros que el primero designe. Compete al Ministerio de Educación asistir en todo lo inherente a la planificación, control y gestión de la política educativa de acuerdo con las finalidades, principios y lineamientos provinciales.

Un primer factor a destacar, al considerar el organigrama que estructura y organiza la administración del sistema educativo de la provincia, es la inexistencia de un organismo participativo, como el Consejo Provincial de Educación, órgano existente en otras jurisdicciones con la participación de representantes de la docencia de los diversos niveles educativos. De esta forma, la regulación y el gobierno del sistema educativo se realiza únicamente desde el Ministerio de Educación, seno del cual emergen todas las decisiones de políticas educativas.

Dentro de las funciones del ministerio se encuentran la organización, fiscalización y actualización de los programas educativos en todos los niveles y modalidades. Esta regulación curricular está directamente relacionada con el carácter que asume la distribución del poder y la toma de decisiones en el sistema educativo (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Como en el nivel nacional, en la provincia de Córdoba, a través de su Constitución Provincial, el Estado garantiza el derecho a la educación, organiza y fiscaliza el sistema educativo en todos los niveles, integrando en los niveles de elaboración y ejecución de políticas a representantes del Gobierno, de los docentes y de otros agentes institucionales y sociales.

La organización del sistema educativo se consagra en la Ley de Educación Provincial N° 9870 de 2010, recuperando y afirmando las obligaciones y derechos establecidos a nivel nacional para las jurisdicciones, las instituciones educativas y los docentes.

En la ley se instituye la creación del Consejo Provincial de Política Educativa; conformado por representantes del Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia y Tecnología, universidades públicas y privadas, entidades gremiales del sector educativo, Poder Legislativo, Poder Judicial, entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada, entidad provincial que agrupe a estudiantes de nivel secundario y superior de gestión estatal y privada, entidad provincial que agrupe a padres o madres de familia de gestión estatal y privada. A esta comisión se le concede un carácter consultivo para el asesoramiento del ministerio en lo concerniente a la elaboración de políticas educativas, sin embargo, este organismo, después de casi 10 años de la sanción de la legislación, está lejos de constituirse en un referente permanente que congregue diversidad de voces.

En diversos articulados de la mencionada legislación se establecen criterios de orientación pedagógica y organizativos que deben desarrollarse en los diversos niveles educativos, reconociendo el *currículum* como proceso dinámico, interactivo, investigativo, integrativo e innovador caracterizado por la apertura, la flexibilidad, la integralidad y la regionalización; ratificando la autonomía pedagógica de las instituciones educativas necesaria para elaborar y ejecutar su proyecto institucional y realizar adecuaciones curriculares en el marco de los lineamientos curriculares provinciales y federales para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.

6.2. Estructura y organización

La EI en Argentina se consolidó a través de un movimiento en el que la oferta del JI logra legitimarse paulatinamente, a través de un proceso por el cual el Estado reconoce y acompaña la demanda social.

En 1993, con la aprobación de la LFE, se ordenó la educación a través de una distribución en niveles: NI (de 3 a 5 años, siendo obligatorio solo el último año), Educación General Básica (ciclo

de 9 años), Polimodal (posterior al cumplimiento del ciclo anterior, 3 años como mínimo), Educación Superior (formación profesional y académica de grado).

Posteriormente, en el año 2006, se sanciona la LEN que plantea la responsabilidad y garantía estatal y reconsidera la organización del sistema educativo argentino, quedando jurídicamente organizado el NI. Además de ratificar la obligatoriedad de la sala de 5 años ya promulgada con anterioridad, promueve la universalización de la sala de 4 años y considera al NI como una unidad pedagógica que incluye dos ciclos en su desarrollo: el JM (45 días a 2 años) y el JI (3 a 5 años).

La legislación regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella y delimita los objetivos para el NI en los que reconoce a los niños como sujetos de derecho, impulsa la educación integral para el pleno desarrollo de las capacidades, promueve el juego y propicia la participación de las familias en el cuidado y la educación.

Más tarde, la Ley N° 27045, sancionada en el senado el 3 de diciembre de 2014 y que reglamenta la LEN, establece la extensión de la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. En la tabla siguiente se muestra esta organización.

Tabla 7
Organización histórica de la educación infantil en el sistema educativo nacional

| Leyes | N° 24 195/1993 | N° 26 206/2006 | N° 27 045/2016 |
|---------------------|--|---|--|
| Organización | Se extiende entre los 3 y los 5 años de edad. Obligatoria solo para los niños de cinco años. | Se extiende entre los 0 y los 5 años de edad. Dos ciclos: JM y JI Obligatoria desde los cinco años. | Se extiende la obligatoriedad desde la sala de 4 años. |

Fuente: elaboración propia.

En la provincia de Córdoba, entre tanto, la conformación del NI conlleva un proceso similar al acontecido a nivel nacional, no obstante, la provincia siempre imprimió una directriz que se anticipó a la nacional en la ampliación de la oferta educativa del nivel.

En cuanto a la Ley General de Educación N° 8113 fue sancionada en el año 1991, dos años antes que la LFE, anticipando algunas de las innovaciones por esta introducidas, tales como la

extensión de la obligatoriedad escolar para los niños de cinco años. De hecho, posteriormente a la LFE, las bases establecidas por la Ley N° 8113 solo fueron modificadas marginalmente por la Ley N° 8525 de 1996 para adecuarla a la ley federal.

La Ley de Educación N° 9870/10 establece, en lo referente a la estructura del NI, igual modalidad organizativa que la ley nacional, pero estipula la obligatoriedad a partir de los 4 años, según lo especifica el artículo 26, y tiene carácter optativo para las restantes edades abarcadas por este nivel, tendiendo a universalizar las salas para niñas y niños de 3 años, prioritariamente en zonas de vulnerabilidad social. El Estado provincial asume la obligación de ofrecer el servicio educativo de NI en salas de 3 años en los jardines de infantes de gestión estatal por Ley N° 10348/16 que prevé en su estructura, como meta, incrementar las salas de 3 años alcanzando una oferta del ciento por ciento (100%) de la matrícula potencial dentro de los próximos cinco (5) años de su sanción, atendiendo prioritariamente al desarrollo de la oferta en zonas de vulnerabilidad social, para lo cual se prevé la creación de nuevas salas.

En las siguientes tablas se releva la organización histórica y la actual de la educación infantil en el sistema educativo provincial.

Tabla 8
Organización histórica de la educación infantil en el sistema educativo cordobés

| Leyes | N° 8113/1991 | N° 8525/1995 | N° 9870/2010 | N° 10348/2016 |
|---------------------|---|-------------------------|---|--|
| Organización | Se extiende entre los 0 y los 5 años de edad. Obligatoria solo para los niños de cinco años. | Sin referencias a la EI | Se extiende entre los 0 y los 5 años de edad. Obligatoria desde los cuatro años. | Se extiende la obligatoriedad desde la sala de 3 años. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9*Comparativo de la organización actual del nivel inicial en los estados nacional y provincial*

| | | Jardín maternal | Jardín de infantes |
|---------------------------|--------------|------------------------|---|
| Leyes Nacionales | Ley 26206/06 | 45 días a 2 años | 3 años a 5 años Obligatoriedad: sala de 5 años |
| | Ley 27045/14 | No lo modifica | Extiende la obligatoriedad a sala de 4 años |
| Leyes Provinciales | Ley 9870/10 | 45 días a 2 años | 3 años a 5 años Obligatoriedad: desde sala de 4 años |
| | Ley 10348/16 | No lo modifica | Extiende la obligatoriedad a sala de 3 años |

Fuente: elaboración propia.

Dentro de los fundamentos de la Ley N° 9870 la educación se considera una política de Estado prioritaria que contribuye a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, y desestima toda posibilidad de concebir la educación como un servicio lucrativo o cualquier forma de mercantilización de la educación pública. La EI provincial se propone asegurar la formación integral de los niños, orientándose a la obtención de algunos objetivos fundamentales entre los que se encuentran: promover el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños como personas sujetos de derecho, desarrollar la capacidad creativa y el placer por el conocimiento, promover el juego como contenido de alto valor cultural, desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de distintos lenguajes, la participación de la familia y la comunidad en la acción educativa, y la prevención y atención en igualdad de oportunidades de las necesidades especiales.

Sobre los educadores, el Decreto Ley 1910/57 considera docente a quien imparte, dirige, fiscaliza u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada así como a quien colabora en esas funciones con sujeción a normas pedagógicas y siempre que tengan los requisitos y títulos exigidos por este estatuto, que reglamentan la misión y la carrera del personal docente. El Ministerio de Educación de Córdoba define los criterios básicos concernientes a la carrera docente admitiendo, al menos dos opciones: a) desempeño en el aula, y b) desempeño en la función

directiva y de supervisión. La formación continua es una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.

Respecto del procedimiento de selección de los candidatos a cargos directivos del nivel se encuentra regulado por el Decreto N° 930/2015 del Ministerio de Educación de Córdoba, que reglamenta la Ley N° 10237/2014 de Concursos para la cobertura en condición de titularidad de cargos directivos y de inspección en concordancia con el Estatuto Provincial de la Docencia Primaria y Preprimaria (Decreto Ley N° 1910/1957) y la reglamentación de las Juntas de Calificaciones y Clasificaciones⁴ competentes y de los Reglamentos de Títulos y Puntajes de la provincia de Córdoba.

De acuerdo a la Ley N° 10237/2014 de concursos directivos y de supervisión, como requisito indispensable para la inscripción al concurso de cargos directivos titulares⁵, los aspirantes deben poseer un cargo titular en el nivel y acreditar entre 5 y 12 años de antigüedad docente. Asimismo, debe pasar un proceso concursal que se desarrolla en dos etapas y en donde cada una es eliminatoria:

La selección se desarrolla a un nivel administrativo del gobierno provincial: primero el candidato pasa por la Junta de Clasificación y luego por la Comisión Evaluadora (jurado) y el resultado es producto de la decisión de este último. No hay una participación directa de la comunidad educativa donde el ganador desarrollará sus funciones.

Tanto el proceso de selección del directivo como la estructura organizacional de la escuela dan cuenta de un modelo que centraliza la toma de decisiones dependiendo el nivel de gobierno del cual estemos hablando: la selección del director escolar, en el nivel de la administración del gobierno provincial y la de toma de decisiones a nivel de la institución escolar, a través de la figura del director. La duración del cargo directivo una vez cubierto por concurso de antecedentes y

⁴ La Junta de Clasificación es una dependencia del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba que se encarga de registrar, evaluar, calificar y clasificar a los docentes de acuerdo a sus antecedentes académicos y experiencia para crear una lista de clasificación que será usada para cubrir vacantes en las escuelas de gestión pública. Los docentes que poseen mayor puntaje son los que cubren las vacantes.

⁵ En Córdoba los cargos docentes se dan bajo tres condiciones: **titular**, refiere al cargo ganado por concurso de oposición y antecedentes y el cual es permanente; **suplente**, es el cargo docente que se reemplaza temporariamente por licencia, inasistencia o comisión de servicios y el **interino**, que refiere al cargo docente que es cubierto temporariamente por estar vacante y hasta que se llame a concurso para lograr su titularidad (Resolución N° 2004/D-6, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba).

oposición es permanente. En ambos casos, permanece una forma tradicional de gestión y administración del sistema de enseñanza.

Una directora lo verbaliza de la siguiente manera:

Da: [...] trato de ser muchísimo más empática con las chicas y salirme del rol de, bueno ella es como mi jefa, ¿no?, no es como tu jefa, yo soy tu jefa, nuestro sistema netamente verticalista [...] como que hay siempre dentro de la profesión mucha [...] ignorancia de cómo realmente funciona la legislación, como funciona, y no es que yo ande con la legislación debajo del brazo, pero tengo bastante lectura de eso.

Entre los deberes del personal docente se dispone el cumplimiento de los lineamientos de la política educativa de la provincia y de los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo.

Para hacer operativas estas funciones, se constituyen VII regiones escolares, es la región V una de ellas. Esta región concentra centros educativos de nivel inicial (CENI) de cuatro departamentos, y la zona 5039 (una de las integrantes de esta región) aglutina 50 CENI del departamento Punilla, a cargo de una Inspectora Técnica Zonal.

6.3. El *currículum* como práctica de significación. Los textos y los artefactos como codificación significados

Según Ball, los textos de las políticas constituyen el discurso oficial del Estado que busca constituir y cambiar las prácticas educativas. Así, se presenta a la política como una codificación compleja de significados que se inscriben en textos de la política (tales como leyes, resoluciones, memorandos, etc.), pero también en artefactos (libros, software de gestión escolar, etc.), los cuales son a su vez objeto de diversas y complejas decodificaciones y recodificaciones. Este abordaje asume que no se sabe de antemano si los actores van a apropiarse o no de las políticas (Beech y Meo, 2016).

Los significados se organizan en sistemas, estructuras y relaciones. Estos sistemas, estructuras y relaciones se presentan y se organizan a su vez como marcas lingüísticas materiales, como tramas, como redes de significantes, como tejidos de signos, en fin, como textos (Da Silva, 1998, p. 68)

En materia de políticas, el NI atraviesa un momento que puede considerarse histórico por la vigencia de destacadas normas e iniciativas impulsadas por los distintos gobiernos.

Según Gallo (como se citó en Perczyk, 2021) a partir del año 2003 se inicia un largo y radical proceso de reformas educativas que se extendió durante el mandato de Néstor Kirchner (2003-2007) y continuó a lo largo de las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). La estrategia principal consistió en identificar los nudos críticos que presentaba el sistema educativo y propiciar la aprobación de un paquete específico de leyes en el Congreso Nacional orientadas a atender estas deficiencias. El nuevo modelo educativo federal se enfrentó a los desafíos de garantizar el acceso y la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo, formular políticas inclusivas, diseñar modalidades y currículos, incrementar y reasignar recursos con criterios de equidad y eficiencia, y asegurar una educación de calidad. A lo largo de más de una década el Ministerio de Educación desarrolló un conjunto de políticas de infraestructura escolar, salarios docentes, distribución de material didáctico y equipamiento tecnológico, formación docente, y financiamiento de la educación técnica.

Dentro de este orden de ideas, cabe considerar que el paquete de medidas desarrolladas (entre los que se encuentran los NAP), tiene en su espíritu consagrar la educación como derecho para garantizar la igualdad de oportunidades, según una de las directrices de los organismos internacionales (UNICEF, UNESCO). Estas políticas permitirían re centralizar el rol pedagógico de las escuelas que, como resultado de las trazadas en los '90, se había desdibujado en favor de brindar atención a las problemáticas sociales de los alumnos (asistencia alimentaria, institución contenedora de niños y jóvenes, etc.) producidas por el deterioro económico y la profunda transformación de la estructura social y laboral, fruto del fracaso de las políticas neoliberales orientadas al mercado.

Al asumir, Néstor Kirchner lo expresa en su primer discurso en la asamblea legislativa, donde reconoce que la sociedad debe basarse en el conocimiento y en el acceso de todos a ese conocimiento ya que la federalización de la educación produjo anarquía en los contenidos curriculares y en los sistemas funcionales. Advierte que la igualdad educativa es un principio irrenunciable y, esencialmente, una responsabilidad institucional. Considera correcto que las provincias dirijan y administren el sistema de prestación del servicio educativo, pero el Estado

nacional debe recuperar su rol en materia de planificación, contenidos de la educación y sistemas de formación y evaluación docente.

El reordenamiento se inició con la aprobación en 2005 de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, que estableció que la inversión en educación se destinaría prioritariamente a la inclusión al NI del 100% de la población de 5 años y al reaseguro de la incorporación creciente de la población de 4 y 3 años como metas específicas para este nivel.

En 2006 se aprueba la LEN que dio lugar a un fundamento de la educación como bien público, por lo tanto, inapropiable por algún sector particular: pertenece a todos y, como todos los bienes públicos, es intangible. El carácter de bien público de la educación obliga al Estado a convertirse en garante de su custodia, ya que este bien es necesario para el desarrollo de la propia existencia de los hombres (Delich, 2006). Revaloriza la EI, al definirla como una unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Aquí observamos que la educación es considerada un derecho humano fundamental y al mismo tiempo una herramienta para la consecución de los demás derechos, esencial para la inclusión educativa y social. De manera complementaria, en 2014, de la mano de la Ley N° 27045 se establece la obligatoriedad de la sala de 4 años, responsabilizándose, el Estado, de sostener la oferta.

Cabe destacar que, para niños en edad de asistir al JI, se ha desarrollado un gran protagonismo estatal creando instituciones o habilitando salas dentro de las escuelas del sistema educativo. Por el contrario, para niños desde el nacimiento hasta los tres años el sector educativo ofrece poca disponibilidad de establecimientos, y esta vacancia es cubierta por otros sectores gubernamentales, como las áreas de desarrollo social, así como por las iniciativas comunitarias y la acción del mercado.

En lo que respecta a la dimensión curricular, por propuesta del MEN se establecieron acuerdos federales a través de la aprobación en 2004 de los NAP.

Consideramos pertinente comprender los textos de las propuestas curriculares como productores de sentidos marcados por el Estado, pero como productos de la re contextualización de discursos que circulan o son producidos en el contexto de influencia internacional y de agencias multilaterales que son apropiados y reinterpretados.

Los NAP tienen un alcance nacional y consolidan la responsabilidad que el Estado tiene en la definición de las características curriculares del sistema educativo. Fueron elaborados en 2004 y aprobados por el CFCyE con el objetivo de promover la integración del sistema educativo argentino a través de la definición de aprendizajes prioritarios para el NI que generen igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos según las formas que en cada jurisdicción se propongan (se orienta a los docentes y equipos técnicos de los ministerios provinciales). En los años subsiguientes se produjeron documentos curriculares complementarios para los otros niveles del sistema educativo a través de diversas resoluciones del CFE, lo que no ocurrió para el nivel inicial que solo cuenta con las cuatro disciplinas fundamentales: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, Lengua y Matemática.

El escrito original tiene una extensión de 23 páginas estructurados en tres grandes secciones: la primera enuncia las características del NI en la que se declaran las particularidades del nivel dentro del sistema, diferenciándolo en las estrategias de los demás niveles. En este escrito se subraya la intencionalidad pedagógica y la formación integral que abarcan los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos; se revaloriza el valor intrínseco que el juego tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad; y se reconoce la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos. La segunda sección comprende el sentido de los aprendizajes en el NI en directa relación a los propósitos que adquiere su enseñanza, una aspiración del quehacer educativo, que permite tener claro las orientaciones del proceso pedagógico y la finalidad que se pretende alcanzar. La orientación lúdica ubica al juego en una posición preponderante. En este enfoque pedagógico-didáctico el juego tiene un valor intrínseco, y así se diferencia de otros enfoques en los que aparece acentuado por su valor instrumental, esto es, por su posibilidad para enseñar otros contenidos. Se promueve que los aprendizajes prioritarios actúen como referentes y estructurantes de la tarea docente, resignificando la enseñanza como la función específica de la escuela, reposicionando al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura.

En ese sentido, la propuesta curricular está enfocada a la promoción y el respeto de los derechos en la primera infancia, así como a la adopción de preceptos educativos, emanados de la CDN, respetuosos de la infancia y de las formas particulares de ser niño. Además, al referirse al

periodo que abarca la Educación Inicial entre el nacimiento y el ingreso a la educación básica, hay una expresión respecto de esta experiencia como irrepetible en la historia personal y decisiva respecto del logro de futuros aprendizajes que tramitan una imagen que asocia la EI con el desarrollo integral y la ciudadanía.

La última de las secciones está constituida por los NAP, que definen los saberes clave, relevantes, producto de un consenso de todas las provincias en el marco del CFE, para promover las condiciones de igualdad en todo el país. Se buscó garantizar el ordenamiento del sistema educativo nacional tendiente a la superación de la fragmentación y segmentación que había producido la LFE. La selección, organización y secuenciación de los contenidos constituyó una política en el marco de un conjunto de acciones (se elaboraron otros materiales de apoyo a la enseñanza) que se diseñaron con esa intención. Las acciones priorizaron la construcción de pisos curriculares mínimos, mientras que se dejó en manos de especialistas la definición de los contenidos; privaron las perspectivas y decisiones de los especialistas orientados a las disciplinas y las didácticas específicas por sobre las directrices de los tomadores de decisiones de política, “esto implicó dejar en manos de las provincias un amplio margen de decisión en lo relativo a la concreción curricular de estos aprendizajes básicos” (Cardini, A. y J. Guevara, 2019, p. 15).

En relación a la autoría del documento, indica que fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del ministerio nacional; no obstante, el periodo de tiempo transcurrido entre el compromiso de desarrollo de una política curricular y su materialización obtura la posibilidad de un debate comprometido de todas las partes involucradas. La resolución N° 214 CFCyE del 27 de abril de 2004 asume el compromiso de desarrollo de los núcleos de aprendizajes prioritarios haciendo extensiva la participación, consultando a los gremios docentes, a otros actores del sistema educativo, universidades, instituciones académicas y organizaciones sociales.

Posteriormente, el 13 de octubre, la resolución 228/04 aprueba los NAP para el NI que integra los aportes técnico-políticos de las jurisdicciones, estos pocos meses transcurridos nos dan indicios de la participación de representantes docentes como consultores, dejando la elaboración final en manos de los equipos técnicos.

El documento define la infancia desde un sentido plural, que reconoce la heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que configuran nuevas demandas para la enseñanza, resignificada como función primordial de la escuela. Esta concepción es consecuente con un enfoque de derechos en el que se reconoce a los niños como participantes activos y titulares de derechos, pasando así de ser receptores pasivos de acciones a poder exigir el cumplimiento de sus derechos y a tener la capacidad para participar en aquellos temas.

En coincidencia con Frigerio y Diker (2008) sostenemos:

Así considerar a la infancia como titular de derechos trasciende la lógica de la carencia y nos posiciona en un escenario totalmente diferente, especialmente en lo referido a las obligaciones y a las omisiones del Estado y de la sociedad civil referidas al respeto de las garantías de las personas. Introduce en la relación adulto-niño el orden de la ley, en lugar del amor, la compasión o el disciplinamiento. Una ley idéntica para todos, basada en el respeto por la dignidad del hombre. (p. 29)

Respecto de la franja etaria contemplada en los NAP, fueron concebidos para el tramo obligatorio del sistema educativo, contemplando solo la sala de 5, la única incorporada en ese momento a la educación obligatoria. Sin embargo, el discurso se torna confuso ya que no hay referencia explícita, ni segmentaciones por edades o salas ya que los núcleos de aprendizajes refieren a un conjunto de saberes centrales que tienen como objetivo constituirse en un organizador de la enseñanza; no obstante, en el documento nos encontramos con expresiones confusas sobre la secuenciación dentro de cada ciclo y entre ciclos de la EI.

Advertimos, sin embargo, que Argentina aún hoy no cuenta con un marco curricular común ni para la EI en su totalidad (JM, JI) ni para el tramo obligatorio a nivel nacional (4 y 5 años). En otras palabras, no existen lineamientos curriculares nacionales que sirvan como herramientas de trabajo de directivos y docentes en los casos de los niños menores a 5 años que asisten hoy al NI. Puede considerarse una deuda en materia de políticas educativas si, como se dijo en los discursos y los textos, se reafirma a la educación como derecho humano fundamental desde el nacimiento.

El análisis de las características de los NAP, nos permitió elaborar la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 10
Exploración de la normativa curricular Nacional 2004

| EJES | NAP |
|----------------------------------|--|
| Año de publicación | 2004 |
| Extensión del documento | 23 páginas |
| Franja etaria contemplada | 5 años |
| Autoría del documento | MEN, CFE Equipos técnicos Consulta a docentes |
| Alcance geográfico | Nacional |
| Proceso de elaboración | 6 meses Consultas a representantes docentes de las 24 jurisdicciones |
| Destinatarios | Inspectores, directivos, docentes Equipos técnicos ministeriales |
| Intención reguladora | Jardín de infantes MEN (Sala de 5 años) |
| Énfasis | Integración del sistema educativo argentino |
| Tipo de definición curricular | Marco curricular (Núcleos de aprendizajes prioritarios) |
| Orientación pedagógico-didáctica | Lúdica |

Fuente: elaboración propia en base a Cardini, 2017.

A su vez, el MEN a través de la Dirección de Educación Inicial, diseñó e implementó, como una de las líneas prioritarias de política educativa para este nivel (2008-2011), la compra y distribución de ludotecas escolares para todos los jardines de infantes de gestión estatal del país. De esta forma, la enseñanza y el juego adquieren un espacio material en las instituciones educativas.

En los fundamentos de Las Ludotecas Escolares para el NI puede leerse: “La Ludoteca Escolar para el NI es un equipamiento pedagógico, pensado desde y para el contexto de este nivel

educativo, en el marco de la LEN, que establece como objetivo promover el juego como un contenido de alto valor para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. (Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba, 2011)

La iniciativa de proveer ludotecas escolares fue acompañada por actividades de capacitación y por la producción de materiales para orientar su uso en las escuelas. Las primeras, a cargo del MEN, consistieron en jornadas destinadas a funcionarios y se centraron en la presentación de esta política con orientaciones para su gestión en los sistemas educativos provinciales.

Pasados dos años de su primera distribución, el MEN produjo una serie de documentos destinados a promover cambios en las concepciones y prácticas en las salas, mediante orientaciones para la enseñanza que fueron solventadas con acciones sostenidas de formación de docentes en servicio que acompañaron la dotación material.

Uno de los documentos referidos desarrolla temas ligados a la fundamentación conceptual. En este se señalan aspectos relativos al uso institucional de la Ludoteca Escolar, se enumeran alternativas que pueden facilitar un proceso de reflexión sostenido acerca del estatus del juego en las propuestas de enseñanza y consideraciones pedagógicas desde las cuales se proponen algunas pautas generales para el diseño de propuestas de juego a partir de la Ludoteca Escolar (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2011).

Además, la Dirección Nacional de Gestión Educativa, a través de la Dirección de EI, creó la Catedra Nacional Abierta de Juego, un espacio de capacitación y de formación docente que aborda el tema del juego en la primera infancia a través de la utilización de las TIC. Se trata de una iniciativa de modalidad completamente virtual, con un sitio web donde se publica material bibliográfico y conferencias, destinado a docentes de diferentes niveles y modalidades, directivos, supervisores de NI, profesores de los institutos de formación docente y estudiantes de profesorado.

Otra línea de política del MEN fue la dotación de bibliotecas. Originalmente se implementó a través de la Unidad de Financiamiento Internacional, área que gestionó la compra y posterior distribución de libros para las escuelas de NI. La biblioteca se compone de una colección de más de 80 títulos que incluyó distintos tipos de textos de alta calidad literaria y editorial. Esta línea estuvo enmarcada en el Proyecto de mejoramiento de Educación Rural (PROMER) y fue también acompañada por una publicación en la que se desarrollan orientaciones para su uso.

La dotación se renovó e incrementó en 2013, año en el que se realizó el lanzamiento de las colecciones de Libros para el Aula destinadas a escuelas del nivel inicial y de primer ciclo del nivel primario. Estas colecciones constan de 25 títulos de obras variadas para las salas de 4 y 5 años y para 1º, 2º y 3º grado de la escuela primaria. Entre 2012 y 2013 se incorporaron además dotaciones de bibliografía pedagógica destinada a maestros y directores.

En 2012, hubo dos resoluciones del CFE relevantes para el nivel y la formación docente. La Resolución N° 174 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades y su regulación”, estableció la escolarización efectiva y obligatoria de la población infantil de 5 años y fortaleció la idea de promoción automática en el nivel, al establecer que la trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada, por lo tanto, el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello, y agrega que el requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial no debe ser impedimento para que los niños y niñas que no hayan accedido a ese nivel educativo, ingresen a la escuela primaria a la edad que la Ley de Educación Nacional establece.

Por otra parte, la Resolución N° 188 creó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente que tuvo diversas líneas de acción para cumplir con los objetivos de extender la cobertura educativa de 0 a 5 años de edad, fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes, y fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias de inclusión de poblaciones infantiles con necesidades educativas específicas.

En el Plan Nacional de Educación Obligatoria todas las jurisdicciones del país acordaron estrategias y acciones que hacen a la calidad de la oferta educativa. En EI el objetivo fue promover condiciones pedagógicas y materiales para la mejora de las prácticas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. En ese contexto el enriquecimiento de la propuesta pedagógica, el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes y la cuestión curricular asumen particular importancia y ubica en primer plano la discusión pública sobre la enseñanza.

Acorde a ello, en el marco de las tareas emprendidas por la Dirección de EI del MEN, se desarrolló durante 2011-2012 un foro para la EI que convocó a todas las provincias del país a trabajar conjuntamente en un proceso de análisis y discusión curricular, con el fin de trazar una línea de base común, participativa y consensuada que posibilite establecer nuevos acuerdos

tomando como base los NAP y las definiciones de la LEN. Se organizaron y promovieron encuentros nacionales y regionales, esta tarea permitió analizar y definir lineamientos pedagógicos, criterios políticos y de gestión constitutivos de una política nacional de enseñanza para la EI. El trabajo realizado resultó el insumo base para la elaboración y publicación de un documento que sistematiza referencias y orientaciones como aporte a la gestión jurisdiccional de procesos de revisión y actualización curricular.

Al año siguiente se dio inicio al Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP) en coordinación con cinco sindicatos docentes, 51 universidades y autoridades provinciales. El programa aprobado por Resolución del CFE N° 201/13 y refrendado en acuerdo paritario, convoca al MEN, al CFE y las centrales sindicales a corresponsabilizarse en una propuesta de formación colectiva para la docencia argentina que invita a reflexionar, transformar y potenciar la acción educativa en las escuelas, gestado de manera gratuita, institucional y universal. Constaba de dos componentes: el institucional y el de formación específica.

Otras acciones relevantes fueron la creación de la señal de televisión Encuentro (Decreto N° 533/05) y el portal Pakapaka, cuyos contenidos debían ser producidos por el MEN a través de Edu.ar Sociedad del Estado.

El canal Encuentro fue reconocido por la LEN, comenzó su transmisión el 5 de marzo de 2007 y ofrece documentales, producciones interactivas y series sobre temas que incluyen arte, música, ciencia e innovación, entre otros; se dirige a una amplia audiencia y sus producciones son utilizadas como material educativo por docentes y estudiantes. En lo que respecta a Pakapaka se concibe como un espacio de juego, imaginación, curiosidad e innovación destinada a los niños.

En diciembre de 2015, asume la presidencia Mauricio Macri que, en su discurso de asunción, expresa que su gobierno va a liderar una revolución en la educación pública para impulsar el crecimiento nacional, inspirando una ética del crecimiento y la superación. El conocimiento es entendido como un factor clave para que la potencialidad individual y colectiva se transforme en una realidad concreta; de lo que se trata es de crear una educación amplia, inclusiva, atenta a su calidad y acorde a las realidades del siglo XXI.

En el marco de su gobierno establece 8 objetivos nacionales y 100 prioridades en el marco de la modificación de la Administración Nacional Pública cimentada en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la ONU. El sustento de las prioridades educativas lo constituyen el

acuerdo productivo nacional y el desarrollo humano sustentable; estos objetivos concentran las prioridades que se circunscriben en:

- Agencia para la empleabilidad y la productividad laboral para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

- Plan Belgrano que reivindica la apertura de espacios de primera infancia y jardines de infantes.

- Plan Nacional de Primera Infancia que, bajo la premisa de que los primeros años de vida son los más importantes para el desarrollo saludable de los niños, promete la apertura de 4000 Espacios de Primera Infancia para la atención integral de niños de 45 días hasta cuatro años, donde se brinde cuidado, acompañamiento familiar y estimulación temprana.

- Plan de Infraestructura Escolar cuyo objetivo es ayudar económicamente a las provincias para construir, ampliar y refaccionar edificios escolares. El foco principal es la construcción de 3000 jardines de infantes en cuatro años.

- Planificación a largo plazo de la política educativa para garantizar los aprendizajes y las capacidades fundamentales de los alumnos para que estos puedan desarrollarse como personas e integrarse al mundo del trabajo.

- Plan de Formación Docente con el objetivo de garantizar la calidad educativa busca asegurar la cantidad necesaria de docentes para el sistema educativo, mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes y fortalecer las prácticas de los docentes y directivos en ejercicio.

Como materialización de estas intenciones puede observarse que en febrero de 2016 se firmó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” que presentó los objetivos educativos prioritarios consensuados con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución CFE N° 285). El plan afirmaba la responsabilidad del Estado de proveer una educación integral, permanente y de calidad. Se establecieron cuatro ejes centrales prioritarios: aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; planificación y gestión educativa; y comunidad educativa integrada.

Le siguió la Resolución del CFE N° 286 que aprobó el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021). Este documento se proponía construir sobre lo ya realizado en materia de formación permanente.

En junio del mismo año se sancionó el Decreto N° 733, que delegaba al Ministerio de Educación y Deportes las facultades y obligaciones para la construcción de hasta 200 jardines de infantes y la correspondiente adquisición de materiales, maquinarias, mobiliarios y elementos.

En 2017 se erige el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), creado por Resolución Ministerial N° 1536, cuya misión principal es integrar la comunidad educativa en la cultura digital, promoviendo la innovación pedagógica y la calidad de los aprendizajes. Esta iniciativa se acompaña por el documento Orientaciones pedagógicas de educación digital, publicación que forma parte de la colección Marcos Pedagógicos PLANIED que en sus tres obras se proponen como orientaciones para promover la construcción de dispositivos transversales de innovación pedagógica.

Posteriormente, la Resolución del CFE N°343/18 aprueba los NAP para Educación Digital, Programación y Robótica; un antecedente de esta lo constituye la Declaración de Purmamarca del CFE, conocida como la “Revolución Educativa” en la que se instala en agenda generar y fomentar políticas y proyectos de innovación educativa que propicien el trabajo colaborativo e intersectorial, la enseñanza de habilidades y competencias para el siglo XXI, y espacios de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales, profundizando el uso de las TIC en todos los niveles educativos.

En la presentación de los NAP el Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, expresa que Argentina fue el primer país de América Latina en integrar la programación y la robótica en toda la educación obligatoria; fue un proceso que llevó 3 años de consulta en el que participaron especialistas del mundo académico, la comunidad educativa, la industria y, también, un trabajo articulado con las distintas jurisdicciones del país (Ministerio de Educación, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2018). En la Resolución N° 343 de 2018 se acuerda que las jurisdicciones llevarán adelante su inclusión en los documentos curriculares conforme se establece en la LEN, coordinarán políticas de formación y elaborarán materiales de apoyo al desarrollo curricular.

Esta fue la única modificación introducida después de 14 años del documento original y atestigua la concepción de EI para el desarrollo enmarcada en un proyecto político y social más amplio. Entendemos aquí a las políticas de reforma como un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado (Popkewitz, 1994).

El escrito consta de 27 páginas y tiene una estructura general similar a los anteriores, expresa que fue fruto de un acuerdo federal alcanzado en el CFE. Considera que los sistemas digitales son la base material de los consumos culturales de los niños y su dominio es clave para la integración plena a la sociedad y al mundo del trabajo. Concibe que los aprendizajes que se adquieren en los primeros años son esenciales para el desarrollo de conocimientos a lo largo de toda la vida, por lo que resulta fundamental fomentar la alfabetización digital desde el NI.

En el prólogo del documento expresa: “A través de estos NAP, se invita a alumnas y alumnos a jugar, pensar, compartir, comunicar, crear y construir saberes en entornos digitales que los preparen para entender y cambiar el mundo”. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2004, p. 5)

Si bien reconoce que en el capítulo de la LEN sobre la EI no hay referencias específicas sobre estos saberes, enuncia que las TIC resultan relevantes por su rol de mediación cultural en el desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes y de la capacidad creativa; y pronuncia que la integración de este campo de conocimiento permite a los estudiantes desarrollar habilidades fundamentales para solucionar diversas problemáticas sociales, crear oportunidades y prepararse para su integración al mundo del trabajo y fortalecer el desarrollo económico-social de la nación.

Respecto de las prácticas de enseñanza, señala que deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los estudiantes, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas y que actúen como enriquecedores de las experiencias educativas surgidas de los proyectos institucionales y de las políticas provinciales.

El juego tiene una valoración más cercana a una perspectiva instrumental, esto es, por su posibilidad para enseñar los contenidos específicos de TIC.

En materia política estas disposiciones se encuentran circunscritas a los discursos del BM, ONU, UNESCO y UNICEF sustentadas en una argumentación de la educación de la primera infancia como una herramienta para el desarrollo sostenible:

Según Acosta Jiménez (2007):

...la clave del discurso estaría en establecer estrechos márgenes entre la planificación educativa y la económica, lo que daría como resultado tanto el crecimiento económico como el social, con la condición de focalizar las acciones en las poblaciones jóvenes y en particular en la infancia, a quienes se les asigna el supuesto de convertirse en el centro del modelo de desarrollo (p. 53).

La iniciativa de los NAP de “Educación Digital, Programación y Robótica” se enmarca en una política de alfabetización digital: el Plan Aprender Conectados creado por Decreto N° 386 de 2018, que comprende como núcleos centrales el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente. Algunas de las líneas del plan fueron: la creación de un aula digital; la distribución de 3 catálogos de “Gestión escolar Aprender Conectados” (para los niveles, inicial, primario y secundario) que incluyen distintas colecciones, marcos pedagógicos, guías didácticas, secuencias de aprendizaje y proyectos, oferta de contenidos innovadores, videos educativos, videojuegos y actividades interactivas; y la implementación de un dispositivo de formación y acompañamiento.

Algunas de las ideas que circulan en los documentos caracteriza al docente como líder del cambio y mediador; el juego como articulador de la motivación y de la producción de saberes; y el aprendizaje como una aventura, como proceso atravesado por la alegría y la diversión.

En la propuesta de contenidos de “Aprender Conectados para Educación Inicial”, la visión “El futuro es hoy” proclama:

El país está lleno de héroes. No tienen capas, ni vuelan, sino un gran deseo de aprender. Pero, mientras el mundo está cambiando, seguimos enseñándoles sobre una realidad que poco a poco está quedando atrás. Necesitamos crear las oportunidades para que puedan entender el futuro que hoy ya es realidad: el de códigos, algoritmos, robots y océanos de información que hoy habitan el gran cosmos de redes digitales. Necesitamos acercarles los recursos para que ellos puedan construir juntos y ser nuestros superhéroes del futuro. Porque el sueño de cada niño y niña es la historia de nuestro futuro, de nuestro destino y de nuestra Argentina. (Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, s.f. p. 5)

En este pronunciamiento encontramos elementos del discurso del desarrollo integral y construcción de ciudadanía solapados con los del desarrollo sostenible que colocan de relieve la importancia que tienen los factores humanos en las estrategias de desarrollo. Los niños son quienes, con su desarrollo individual y su aportación social, darán forma al futuro del país, es decir, la formación de capital humano adecuado a las exigencias del mercado y la producción capitalista. Otra afirmación es que mediante las políticas de derechos se origina una niñez cada día mejor preparada, a partir de una educación conveniente, en una escuela pertinente a las exigencias. Es una forma de aumentar los niveles productivos (Acosta Jiménez, 2007).

En el siguiente cuadro se sintetizan las particularidades de los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica:

Tabla 11

Exploración de la normativa curricular Nacional 2018

| EJES | NAP |
|----------------------------------|---|
| Año de publicación | 2018 |
| Extensión del documento | 27 páginas |
| Franja etaria contemplada | 4 y 5 años |
| Autoría del documento | MEN, CFE Equipos técnicos Consulta a docentes |
| Alcance geográfico | Nacional |
| Proceso de elaboración | 3 años Consultas a representantes docentes de las 24 jurisdicciones, especialistas, la industria. |
| Destinatarios | Inspectores, directivos, docentes Equipos técnicos ministeriales |
| Intención reguladora | Jardín de infantes MEN (Sala de 4 y 5 años) |
| Énfasis | Modernización del estado Integración en la cultura digital |
| Tipo de definición curricular | Marco curricular (Núcleos de aprendizajes prioritarios) |
| Orientación pedagógico-didáctica | Alfabetización digital |

Fuente: elaboración propia en base a Cardini, 2017.

A nivel provincial, en el año 2008 y en el marco de la reestructuración del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se crea la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPIyCE), con el propósito primordial de orientar la política educativa hacia la igualdad y la inclusión y con el objetivo de posibilitar una educación de calidad para todos. La Subsecretaría asumió como misión la de contribuir con la definición y evaluación de políticas, desarrollar y

coordinar procesos de planificación de programas y proyectos socioeducativos, gestionar el sistema de capacitación docente y de actualización curricular (allí se desempeñan equipos estables de curricularistas formados por especialistas en las distintas disciplinas escolares y por docentes con experiencia en los distintos niveles del sistema educativo especializados en didácticas específicas), y generar información acerca del sistema para facilitar los procesos de toma de decisión en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Dentro de los objetivos de la agencia se citan:

- Actualizar los diseños y propuestas curriculares y promover, diseñar y desarrollar acciones de innovación pedagógica.
- Implementar acciones para dotar de organicidad y coherencia a la capacitación, actualización y perfeccionamiento, para el desarrollo profesional de los docentes.
- Desarrollar acciones de asistencia y acompañamiento técnico-pedagógico a supervisores e instituciones escolares, con la intencionalidad de mejorar la calidad educativa.
- Proponer materiales y generar espacios que faciliten la actualización de la práctica docente y la gestión de las instituciones.
- Difundir las producciones bibliográficas, documentales y normativas con las que cuenta la provincia y facilitar el acceso a ellas a los distintos actores del Sistema Educativo SPIyCE. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/#gsc.tab=0>

Las acciones provinciales de regulación curricular (Gvirtz y Beech, 2005) encuentran en las iniciativas de la subsecretaría dos de los principales instrumentos: los materiales de apoyo a la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

Entre los primeros cabe mencionar la colección “Prioridades pedagógicas 2014-2019” integrada por 4 fascículos: mejora de los aprendizajes en Lengua, Matemática y Ciencias; mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje; buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje; y más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. La primera de las prioridades, a su vez, cuenta con 22 documentos que incluyen orientaciones conceptuales y recomendaciones didácticas para la planificación, la enseñanza y la evaluación en Lengua, Matemática y Ciencias. Otra de las colecciones desarrolladas es “Pensar la enseñanza, tomar decisiones”, integrada por diversos materiales producidos por docentes y equipos técnicos del área de desarrollo curricular y especialistas. El propósito es compartir actividades de aprendizaje, intervenciones docentes, modalidades de organización y gestión de la clase, recursos y evaluación que podrán ser resignificadas en cada contexto. También la serie «Palabra tomada», revista anual del Plan Provincial de Lectura que tiene como propósito constituirse en material de acompañamiento pedagógico; y el documento «Aprendizajes y contenidos fundamentales», que se presenta como una síntesis de aquellos saberes centrales y duraderos irrenunciables cuya

apropiación la escuela debe asegurar a todos los estudiantes con el mismo nivel de profundidad, calidad y relevancia en cada etapa de la escolaridad. Los materiales subidos regularmente a la página web del organismo (anuarios en ciencias y tecnología, efemérides, y una profusión de documentos sobre diversos temas) junto a otros recursos en línea conforman otro conjunto de tácticas para apoyar la enseñanza.

De la SEPIyCE también depende buena parte de las acciones provinciales de desarrollo profesional docente, los cursos de capacitación y las acciones que desarrolla el “Programa Nacional Nuestra Escuela” a partir de materiales orientadores confeccionados por la provincia y coordinados por capacitadores de la subsecretaría.

Otra iniciativa del Ministerio de la provincia de Córdoba se formaliza en abril de 2016 cuando, mediante el Decreto N° 369/16, se determina la creación del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) en el marco de la Dirección General de Educación Superior. A través del organismo se habilita un espacio de la construcción colectiva del conocimiento sobre la profesión docente. Recuperando el impulso de la Ley de Educación N° 9870 de la provincia de Córdoba, que alienta el desarrollo de instituciones que promuevan estudios destinados a desarrollar actividades de investigación, docencia y extensión, el ISEP reafirma la premisa de que la formación docente es la base para el mejoramiento de la calidad de la educación.

El mismo año el ministerio provincial lanza el Plan de apoyo a la EI, Obligatoria y Modalidades que se estructura en 4 proyectos integrales que procuran abordar las principales problemáticas educativas detectadas en cada uno de los niveles educativos. En NI impulsa: la garantía de la cobertura del 100% de la escolarización de niños en salas de cuatro años e implementar de manera gradual la obligatoriedad de la sala de tres; la extensión del horario de permanencia de los niños en el jardín una hora más, con la incorporación de docentes de educación física y educación artística, con el fin de ampliar sus horizontes culturales; y la generación de dispositivos orientados a la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza, para fortalecer las trayectorias escolares y así garantizar los aprendizajes considerados prioritarios y la continuidad de los estudios en la educación.

Cabe señalar que en los años relevados hubo dos gestiones en el ejecutivo provincial, la de José Manuel De la Sota y la de Juan Schiaretti, que simbolizaron una continuidad política. En el

Ministerio de Educación también hubo una permanencia en el tiempo de los equipos que permitió la planificación de políticas a mediano y largo plazo.

El análisis precedente nos faculta entender a la política como discurso; al mirar a la política (colecciones de políticas) como el “ejercicio de poder a través de la producción de verdad y conocimiento” (Ball, 1993, p. 14). Desde esta mirada, el discurso se configura a partir de una variedad de discursos subsidiarios, como un racimo de políticas educativas en torno a aspectos claves de la educación (Ball et al., 2011).

Una de las acciones de la SEPIyCE consistió en la producción de un DCJ para el NI actualizado a los discursos y políticas corrientes, los NAP junto a los Cuadernos para el Aula (materiales de desarrollo curricular que apoyan las prácticas de los docentes a través de propuestas organizadas a partir de los NAP) constituyeron una guía que valió de lineamiento para esta elaboración. En una aproximación al mismo podemos observar que expresa:

La presente propuesta se enmarca en principios y valores que inspiran la Constitución Nacional (1994) y la Constitución Provincial (2001), la Ley Nacional de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (2010) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Encuentra también sus fundamentos en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba, 2011, pp. 5-6)

En 2008 se comienza con la actualización del Diseño Curricular para Jardines de Infantes vigente hasta ese momento (1998). La Secretaría de Educación asumió la decisión de iniciar el proceso de reconstrucción del diseño, con la explícita intencionalidad de hacerlo participativo. Para dar efectiva concreción a este propósito, se posibilitó la constitución de un equipo de trabajo, conformado por especialistas en las distintas disciplinas y áreas, profesionales con experiencia docente en el nivel y consultores nacionales de reconocida trayectoria.

Durante 2010, a través de diversos dispositivos (talleres, jornadas, cursos y foros con modalidad presencial y/o semipresencial), se propicia la participación de directivos y docentes en instancias de análisis, discusión de los enfoques didácticos de las diferentes áreas y disciplinas y su posicionamiento en el nivel. Posteriormente, se abordó la consulta de diseños de otras jurisdicciones y países (provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipalidad de la Ciudad de Córdoba, Gobierno de Chile y el de México). La producción

realizada, tras sucesivas instancias de elaboración y reescritura, fue llevada a consulta e incorporando observaciones y sugerencias formuladas por docentes, directivos, supervisores, organizaciones municipales y gremiales.

En ese mismo año, ese diseño fue validado en la práctica a través de diferentes instancias y en el año 2011 se sancionaron y publicaron. El documento resultante de este proceso es un escrito de 177 páginas que comprende algunas consideraciones generales sobre las ideas de *currículum* que se constituyen en ejes del proceso de diseño; un encuadre teórico – metodológico en el que se explicitan los lineamientos jurídico – políticos que enmarcan la propuesta y las intencionalidades formativas de la EI; conceptualizaciones fundamentales sobre infancias, aprendizajes y enseñanzas; las nuevas configuraciones familiares y el juego; decisiones y orientaciones sobre la estructura curricular de la EI. Se incluyen, además, orientaciones para la enseñanza y la evaluación, y pautas para la planificación; algunas orientaciones para una gestión situada del diseño curricular y, por último, la estructura disciplinar que se encuentra organizada en campos de conocimiento, los cuales integran saberes/conocimientos provenientes de diversas disciplinas, considera los enfoques de enseñanza, objetivos de aprendizaje y contenidos, como así también sugerencias que orientan la enseñanza en toda la franja etaria que incluye el ciclo (salas de 3, 4 y 5 años).

Ellos son:

- Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología
- Educación Artística (Plástica, Lenguaje Musical, Lenguaje Corporal y Teatral)
- Educación Física
- Identidad y Convivencia
- Lenguaje y Literatura
- Matemática

El diseño curricular expresa claramente sus intencionalidades políticas sustentadas en la Ley de Educación Provincial N° 9870 sancionada en 2010 que deroga las leyes de los '90 a efectos de adecuar la legislación educativa de la provincia a lo legislado por la normativa nacional, expresada en la LEN, que invita a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a efectuar las reformas necesarias en la legislación que regula la actividad laboral y profesional docente.

Las ideas que se constituyen en ejes del proceso del diseño son las siguientes: el currículo como un proyecto político – pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones de distinto orden (ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas).

Al respecto expresa:

No se trata de una concepción meramente teórica e ideal, sino de una construcción sobre la praxis, que constituye un marco de actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores”. Solo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo, el currículo tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Gobierno de Córdoba, 2011, p. 4)

Presenta definiciones sobre lo que se denomina *currículum* y lo describe como una propuesta y construcción histórica y social, herramienta de la política educativa que expresa el compromiso del estado con la sociedad (Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba, 2011).

Los motivos y justificaciones sobre la elaboración de un nuevo diseño curricular aparecen claramente expresados en la necesidad de actualizar el anterior diseño ya que los documentos curriculares en Córdoba tienen un período de vigencia explícito en la portada de su impresión escrita y el último vencía en el año 2011. Además, se incluyó la necesidad de responder a las nuevas legislaciones nacionales en materia curricular, los NAP, y a la nueva ley de educación provincial.

El *currículum* es considerado como una propuesta cultural, política y formativa. Se enfatiza la idea del *currículum* como síntesis cultural pero que se construye en la praxis diaria. Es una herramienta de trabajo para los docentes y una acción demarcada por el Estado, haciendo más énfasis en la primera definición, que en la segunda. El diseño se plantea como una herramienta histórica y temporal en el sentido de que tiene un período de vigencia y cada cinco años debe ser analizado:

... por bueno que sea el currículum que proponemos (...) estamos seguros de que en cinco años ya no lo será. Por consiguiente, cada cinco años, sea quien sea el encargado, deberá comprometerse, mediante un procedimiento establecido, pactado y organizado con anterioridad, a proceder poco a poco, sin efectuar cambios radicales, a la revisión y actualización del currículum. (Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba, 2011, p. 22)

Reiteradamente se establece la idea de que el *currículum* debe ser participativo para que su apropiación y aplicación se efectivicen en el aula. Se marca una impronta fuerte en la participación

de las instituciones y equipos directivos para que se apropien e involucren con la propuesta curricular.

Considera a los docentes y directivos como agentes curriculares pudiendo acordar qué enseñar, cuándo y cómo y a las instituciones educativas le asigna la potestad de diseñar un proyecto curricular que estipule: la priorización de contenidos, el acuerdo de pautas metodológicas, la selección de materiales y los criterios de evaluación (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011).

Se hace hincapié desde algunos elementos conceptuales en la definición de las nuevas infancias:

- los niños, sujetos culturales; en tanto portadores de pautas culturales, capaces de adaptar desde sus perspectivas ficcionales y volitivas las pautas que les son ofrecidas;
- los niños, sujetos con autonomía, capaces de incidir sobre las relaciones con los adultos, modificar pautas de autoridad, participar en la constitución de su identidad social;
- la felicidad - aspiración humana- derecho de todos los niños y responsabilidad ética de los adultos para con ellos;
- el cuidado, entendido como amparo, asistencia y orientación en y para las cosas de este mundo;
- la transmisión, como misión de los adultos hacia los recién llegados, desde una posición ética, significa dotar y donar las herramientas para entender y sobrevivir en el mundo.

Manifiesta una contemplación de las infancias desde su heterogeneidad “producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada” y hace un llamado a “abandonar en las instituciones de EI la representación de la Niñez como incapaz”. (Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba, 2011, pp. 11-12). Existe un reconocimiento de los niños en tanto sujetos sociales con atributos, experiencias y expectativas propias.

A la excesiva racionalidad que caracterizaba la escuela con su pedagogía tradicional se abre paso otra perspectiva que pone su atención en la afectividad de los niños, como objeto de estudio y en cierta manera, como otro eje articulador y brújula que orienta las prácticas educativas. Se entiende al niño desde una concepción holística biopsicosocial y se plantea una idea de individualidad que supone: “...cada uno con su interioridad, sensibilidad, energía, afectos, experiencias, aptitudes, estilos y ritmo personal de hablar y pensar, ideas, sueños, proyecciones personales (y familiares) etc...”. (Brailovsky, 2019, p. 59)

Traza una crítica a la perspectiva psicoevolutiva instalada a través de algunos dispositivos de formación docente, que propaga una visión naturalista, universalista, aplicacionista y prescriptiva de la infancia, e instala una nueva forma de concebirla con el aporte del enfoque de investigaciones culturales, sociológicas e históricas.

En la argumentación de la propuesta curricular el juego adquiere un papel fundamental, enmarcado en el artículo 31 de la CDN que afirma el derecho de los niños al esparcimiento, al juego y la participación en actividades artísticas y culturales. Desde ese marco, la Jurisdicción refuerza el concepto de juego como derecho y sostiene su centralidad en la EI, "...como construcción social imprescindible para la infancia, actividad decisiva en el proceso de desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz y, por lo tanto, contenido y estrategia del Nivel". (Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba, 2011, p. 16)

El concepto de aprendizaje como saberes fundamentales estructura el diseño, orienta la tarea docente e involucra los distintos tipos de conocimientos: conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas. El diseño conceptualiza y define qué son los objetivos, aprendizajes y contenidos, orientaciones para la enseñanza y la evaluación.

El discurso del DCJ enfatiza la intencionalidad educativa del nivel, al reconocer la enseñanza como "una acción ineludible y específica que no puede reemplazarse por la acción de cuidar o asistir, aunque estas últimas constituyan dimensiones de la educación integral". (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; 2011, p. 7)

A modo de ejemplo, se transcribe el siguiente párrafo:

"... el Jardín de Infantes inicia la puesta en juego del derecho al bien social que significa la educación, entendida como una política de justicia cultural en la distribución de la herencia del conjunto de saberes y en la oportunidad simultánea de conocimiento de lo nuevo. Así, en la Educación Inicial, enseñar es una acción ineludible y específica que no puede reemplazarse por la acción de cuidar o asistir, aunque estas últimas constituyan dimensiones de la educación integral. La intencionalidad educativa opera en el nivel descriptivo y explicativo mediante la enunciación de objetivos deseables, que ha de entenderse como una construcción flexible, que sirve de antecedente a la formulación explícita de objetivos curriculares, pero que "deja espacio" para las diferencias y los proyectos personales. Así, se define lo que se aspira a que se logre en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en este sentido, supone una toma de decisiones respecto de los aspectos más relevantes y trascendentes de dicho proceso: las que se refieren a la dirección que ha de seguir, su 'para qué'". (Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba, 2011, p. 7)

La enseñanza en la EI se forja como:

"...una de las formas de ayudar a crecer, atendiendo a las necesidades de los niños y ofreciendo las oportunidades para que desarrollen acciones, construyan significados,

comuniquen deseos, expresen sentimientos, preocupaciones, se constituyan en sujetos sociales con pleno derecho a ser escuchados, atendidos, amados y capaces de jugar, crear y disfrutar del tiempo compartido con otros.” (Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba; 2011, p. 13)

En este contexto el lugar de los adultos se concibe desde la disponibilidad para la interacción y la salvaguardia de la seguridad afectiva mediante el desarrollo de procesos de alfabetización cultural que enriquezcan el desarrollo personal y social de los niños; y el acompañamiento en la construcción de significados culturales.

Puede reconocerse un discurso proteccionista de la infancia, a pesar de que la CDN reconozca y amplíe una serie de derechos de carácter civil, económico y cultural. Existe una suerte de hibridación respecto de las concepciones de infancia, pues permanecen en el discurso nociones tradicionales, también aquellas asociadas al enfoque de derechos (énfasis en los derechos de protección en desmedro de los de participación), como otras enfocadas en la autonomía de los niños. “La visión de los niños como seres dependientes y de la infancia como etapa de preparación queda reflejada y reforzada en la Convención. Esto conduce a contradicciones que desafían los principales impulsos innovadores que la misma propone”. (Rojas, 2001, p. 26)

El DCJ explicita y contextualiza el proyecto educativo de la provincia de Córdoba garantizando condiciones que hagan posible la igualdad y calidad educativas, no obstante, es necesario una adecuación y contextualización del texto político. Esta es una tarea prioritaria para la institución educativa en la que los directivos y docentes deben asumir el texto curricular como herramienta para el desarrollo de la función de priorizar contenidos, acordar pautas metodológicas, seleccionar materiales, establecer criterios y modos de evaluación en un trabajo consensuado y compartido, teniendo en cuenta su singularidad - resultado del proceso histórico-social operado en la misma - como así también la heterogeneidad de los estudiantes que asisten a ella.

El diseño del PCI elaborado en el marco del PEI es el resultado de la materialización, recontextualización de la propuesta provincial y de ningún modo supone la elaboración de un nuevo documento curricular.

Este procedimiento de desarrollo curricular se enmarca en una lógica del *currículum* como proceso que surge de la acción y de la reflexión sobre la misma acción pedagógica de la escuela. El diseño no se considera una prescripción cerrada, definitiva y rígida, sino que está sujeto a la formulación de un proyecto curricular que identifica a la institución en que se genera. Promueve la

instauración de una mirada crítica y analítica del documento oficial, con la intencionalidad de implantar una actuación reflexiva para la toma de decisiones curriculares a nivel institucional.

Si bien es cierto que el propio diseño incluye tanto contenidos por áreas como orientaciones didácticas para su enseñanza, a su vez, como a nivel nacional, ha sido acompañado por una importante cantidad y variedad de producciones de desarrollo curricular con propuestas didácticas sobre variados temas desarrollados por los equipos técnicos de la SEPIyCE.

En la tabla que se muestra a continuación se explicitan las características del DCJ analizado:

Tabla 12
Exploración de la normativa curricular Provincial

| EJES | DCJ |
|----------------------------------|---|
| Año de publicación | 2011 (con una revisión en 2015) |
| Extensión del documento | 177 páginas |
| Franja etaria contemplada | 3, 4 y 5 años MEP |
| Autoría del documento | Equipos técnicos Consulta |
| Alcance geográfico | Provincial |
| Proceso de elaboración | 2008 – 2010 Consultas a especialistas de NI Validación y consulta con directivos y docentes, especialistas y representantes de instituciones vinculadas a la EI |
| Destinatarios | Inspectores, directivos, docentes |
| Intención Reguladora | Jardín de infantes MEP (Salas de 3, 4 y 5 años) |
| Énfasis | Intencionalidad educativa del Nivel |
| Tipo de definición curricular | Diseño Curricular (Estructura Curricular organizado en campos de conocimiento de diversas disciplinas) |
| Orientación pedagógico-didáctica | Disciplinar |

Fuente: elaboración propia en base a Cardini, 2017.

La concepción del *currículum* como una herramienta histórica y temporal tuvo su concreción en una consulta realizada a docentes y directivos que se inició en 2015. La invitación a la participación llegó a las escuelas a través de diversos actores (del ministerio, a través de su página web, las supervisiones escolares, gremios que representan a los docentes de la provincia); mediante este mecanismo se asumió el compromiso de revisión y actualización del DCJ. En el marco del proceso, los equipos técnicos de desarrollo curricular del ministerio identifican una serie de emergentes a atender: la necesidad de construir y acordar un encuadre integral de la política curricular, debilidades referidas al conocimiento de las especificidades y relaciones entre aprendizajes y contenidos, criterios para la priorización y secuenciación de contenidos, y también el señalamiento de algunas vacancias en cuanto a orientaciones para la enseñanza y la evaluación en los diseños/propuestas curriculares.

Estos emergentes fueron abordados a través de diferentes acciones y producciones en el período 2017-2019; como se expresa en el documento Orientaciones para la Apropriación curricular. Nivel Inicial:

... nos proponemos iniciar el diálogo con las escuelas y los docentes a partir de la consideración de algunas cuestiones o problemáticas recurrentes – prioritariamente referidas a la enseñanza (planificación, desarrollo y evaluación)- que se desprenden de las instancias de consulta y que necesitan ser focalizadas y discutidas para favorecer procesos situados de apropiación curricular. El punto de partida es una invitación a la relectura del Diseño Curricular de la Educación Inicial, especialmente en aquellos apartados en los que nos parece importante detenernos para alcanzar una comprensión profunda y compartida. Asimismo, proponemos diversos recorridos por distintos documentos y recursos producidos en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, así como por variadas experiencias que recuperamos de las tantas que se desarrollan en las escuelas de nuestro territorio y que merecen ser socializadas. (p. 4)

En 2016, después de esta revisión curricular, la SEPIyCE produce un documento como material de desarrollo curricular que aborda los contenidos transversales en la educación obligatoria para promover el análisis, la reflexión, y el desarrollo del juicio crítico sobre las realidades mundiales, nacionales y locales. Lo que se pretende es la apropiación y fortalecimiento de aprendizajes estrechamente ligados con la formación ciudadana, garantizando el tratamiento de los siguientes contenidos transversales en diversas acciones y espacios: sexualidad integral, convivencia, ambiente, derechos humanos, salud y calidad de vida, consumo y ciudadanía responsable, cooperación, asociativismo y solidaridad, cultura vial, interculturalidad, medios y tecnologías de la información y la comunicación, patrimonio cultural y memoria colectiva,

violencia de género, y consumo de drogas. Se promueve un abordaje institucional de estas temáticas desde una propuesta planificada, gestionada y evaluada en el marco del PEI para que no quede librada al azar ni a la voluntad particular de los involucrados.

Hasta el momento de escritura de esta tesis, no hubo ninguna iniciativa estatal de incluir en el *currículum* jurisdiccional los NAP de programación y robótica.

Puede advertirse en todo momento, por parte de los niveles centrales de la política educativa, la intención de la difusión de los textos oficiales. Estos llegan a las escuelas de distintas formas: a modo de comunicación formal impresos, por medio de los sitios web oficiales nacionales y/o provinciales o a través de diversos artefactos como los relevados precedentemente: materiales de desarrollo curricular, libros, software educativos, etc.

6.4. Conclusiones

En resumidas cuentas, el capítulo consume una reconstrucción del texto político que regula el *currículum* de la EI. Para ello, nos introducimos en el contexto político en el que se originan las leyes y examinamos el gobierno y la administración, para luego ahondar en su estructura y organización y, finalmente, relevar algunas iniciativas que dan cuenta de la lógica de construcción curricular sustentada.

El análisis precedente arroja que el sistema educativo argentino fluctúa en la tensión centralización/descentralización, en la que las decisiones organizativas y administrativas se comparten entre el Estado nacional y los estados provinciales y las definiciones curriculares son centralizadas.

Las diversas políticas y los artefactos relevados evidencian que fueron concebidos en distintos momentos que armonizan con las ideas de dos gobiernos y traducen/recontextualizan los discursos de los organismos internacionales. Los gobiernos de la etapa 2003 - 2015 tuvieron como designio recentralizar la labor pedagógica de la escuela a través de la declaración de la educación como un bien público, considerada como un derecho para la igualdad de oportunidades. Este discurso reconoce al niño como sujeto de las políticas por lo que es, y no en relación a su potencialidad como futuro adulto. No obstante, reconocen otra directriz referida al desarrollo infantil, que consistiría en lograr que las capacidades genéticas se realicen plenamente a partir de las condiciones sociales, culturales y educativas.

Posteriormente, en el gobierno nacional hubo un desplazamiento hacia la argumentación de discursos subsidiarios que conciben la EI como desarrollo a lo largo de toda la vida e inversión para la cualificación de recursos humanos; instalado por el reciente alegato de ONU de Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Estos argumentos actualizan la mirada hacia el rendimiento futuro de los niños en tanto adultos productivos. Las teorías de las neurociencias y del capital humano instalan una agenda de política que prioriza aquellos aspectos del desarrollo de los niños, que tienen altas tasas de retorno y desplaza la atención del goce presente de los derechos (López y D' Alessandre, 2015).

Tomamos prestadas las palabras de Da Silva (1998) para dar cuenta de que:

Cuando nos aproximamos a estos textos para destacar precisamente su dimensión de práctica de significación, para averiguar las marcas de sus condiciones de producción, para hacer visibles los artificios de su construcción, para “descifrar” los códigos, los convencionalismos para los que se produjeron esos significados particulares, para describir sus efectos de sentido, podemos pasar a considerarlos como discurso, y los actos, las actividades y el trabajo de su producción como práctica discursiva. (p. 68)

Estos discursos notifican perspectivas o directrices del contexto de influencia respecto de la infancia y de la función de la EI que tienen diversos fundamentos y acepciones, no obstante conviven en los documentos. Para explicar las complejas relaciones entre las ideas, la diseminación y la recontextualización, tomamos los desarrollos de Bernstein, quién señala que la recontextualización se ubica dentro y entre los campos oficial y pedagógico, el primero creado y dominado por el Estado y el segundo conformado por los pedagogos, especialistas, universidades que participan en la escritura del texto (Bernstein, 1993).

Los NAP se conciben en un momento en que el sistema educativo estaba segmentado a consecuencia de la LFE habiendo originado circuitos diferenciales de calidad de acceso, permanencia y egreso que profundizaba la inequidad provocada por la situación económica y social en el que estaba inmerso nuestro país. En esos momentos, la normativa reconocía la obligatoriedad solo de la sala de 5 años, lo que se refleja en la propuesta curricular de los ejes de aprendizajes prioritarios y se presentan como la posibilidad de dotar un piso mínimo de aprendizajes comunes a todas las jurisdicciones, lo que garantiza igualdad e inclusión. En esta iniciativa se concretan dos ideas de gobierno: la concepción de la educación como bien público y derecho de todas las personas, y la recuperación del papel del Estado nacional de definir un *currículum* común para todo el país.

En este contexto la LEN se promueve como un instrumento para la recuperación del papel del Estado como principal conductor y articulador del sistema educativo. La declaración explícita en la norma acerca de que la educación es un derecho social es central, y es alrededor de esta afirmación que se articulan otros aspectos, entre los que se destacan la definición de la EI como unidad pedagógica que abarca a los niños/as desde los 45 días a los 5 años inclusive, garantizando así el derecho de todos a una experiencia educativa rica desde el inicio de la vida.

Posteriormente a los NAP como iniciativa de definición curricular de orden nacional, le suceden los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica, que plasman las ideas de una administración preocupada por el desarrollo nacional, que ve en el conocimiento un factor clave para conseguirlo mediante la modernización de la educación.

Frente a esta realidad, el *currículum* como enunciación se ancla en un momento social e histórico dado, es una construcción indelegable, parte importante de la gestión pública de las políticas educativas. Si bien se reconoce cierta autonomía de las jurisdicciones provinciales y las instituciones educativas para la realización de adecuaciones curriculares en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, las permanentes iniciativas del estado dan cuenta de una delimitación de la dimensión político-pedagógica como de la dimensión didáctica. Ambas entrelazadas fuertemente en las prácticas docentes y cobrando sentido en el día a día en las propuestas de enseñanza.

Ball et al. (2012), utilizando la teoría literaria, distingue entre las políticas que promueven la lectura y las políticas que promueven la escritura. El primer tipo de textos produce a sus lectores como recipientes pasivos y son sumamente prescriptivas. Otras políticas son más ambiguas y difusas y dan más margen a sus lectores para que las reinterpreten.

Como fuera planteado por Batiuk (2015), la distancia entre la definición curricular de los contenidos, el qué de la enseñanza y las estrategias acerca del cómo, ha sido asumida mediante el diseño y la materialización de políticas nacionales de desarrollo curricular que incluyeron la producción de documentos con orientaciones y modelos que tradujeron los contenidos básicos y aprendizajes prioritarios en alternativas de orden práctico pensadas para los docentes.

Estas políticas tuvieron un fuerte protagonismo del MEN que realizó publicaciones de varios materiales entre los que pueden mencionarse la serie “Cuadernos para el aula” (con 5 volúmenes),

y la serie “Temas de Educación Inicial” (con 8 títulos), “Marcos Pedagógicos PLANIED” (tres obras).

Como ejemplo, en el siguiente párrafo, se sintetizan los propósitos involucrados en la elaboración de uno de ellos:

Desde los Cuadernos para el aula, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, s.f.a).

A través de los textos y artefactos que adquieren apariencia en planes, programas, espacios de formación y capacitación, equipamientos pedagógicos, entre otros, podemos leer qué tipo de sujetos son los deseados, las prácticas esperadas y la formación valorizada respecto de la gestión de las instituciones, el desarrollo profesional, el desarrollo curricular y la innovación de la educación. En suma, los textos políticos aportan modos de comprender la enseñanza, el aprendizaje, las funciones de la escuela, las relaciones entre escuela y sociedad, entre otras concepciones.

El DCJ se presenta como respuesta a las nuevas legislaciones nacionales en materia curricular, los NAP, y a la nueva ley de educación provincial. Adhiere al reconocimiento de los niños como sujetos de derecho y del Estado como el garante de la protección, respeto y realización de sus derechos.

El proceso curricular se inscribe en el marco de las políticas en marcha para la EI en un contexto signado por la permanencia de las gestiones y continuidad de las políticas. En ese contexto, los materiales de apoyo al desarrollo curricular generados, el acompañamiento a los equipos directivos y docentes para la revisión y desarrollo de proyectos institucionales, y la implementación de instancias de capacitación con diversos formatos son estrategias desplegadas que sugieren indicios de un modelo de participación limitada. Una característica de los procesos de implantación curricular; donde una vez admitida la participación de ciertos colectivos docentes en el diseño del *currículum*, se buscan estrategias eficaces para la comprensión y el uso del nuevo planteamiento con el mayor grado de fidelidad posible por parte de los docentes (Elbaz, 1990).

Como lo advirtiéramos, las políticas involucran distintas formas de producción de relaciones de poder. Las políticas imperativas buscan producir un profesional técnico, un sujeto fundamentalmente pasivo, el receptor de la política que viene desde el exterior. En contraste, las políticas exhortativas demandan un sujeto más activo y autónomo, que más que producto sea productor (Ball et al., 2012).

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE DATOS-CASO

7. Introducción

El texto ofrece variadas contribuciones para la comprensión de los enfoques teóricos dominantes en el campo de estudios sobre políticas públicas, ciclos que componen el desarrollo de una política pública y sistemas de análisis de las políticas educativas. La incorporación de la perspectiva cíclica, propuesta por Ball y Bowe (1992), constituye también el resultado del trabajo en terreno, es una manera de investigar y teorizar sociológicamente acerca de las políticas educativas.

En el caso que nos convoca, nos enfocamos en este momento o contexto en el que la política curricular llega a la escuela y es interpretada y materializada por los sujetos. Esta perspectiva se vincula a la teoría de la política en acción, supone comprender que las políticas son interpretadas y materializadas de diferentes y variadas formas en las escuelas por sujetos con una historia y unas experiencias. La noción de la puesta en acto de la política nos abre un campo de análisis que se focaliza en los aspectos materiales y subjetivos de la interpretación y traducción de la política curricular.

Este capítulo parte de la concepción de que las políticas educativas no se implementan, sino que son actuadas y resignificadas en el contexto escolar que, de acuerdo a su materialidad, torna a cada escuela como un espacio único de actuación. Siguiendo esta línea de análisis se presenta una variedad de aspectos contextuales que describen a cada jardín en estudio, que le asignan cierta particularidad en el proceso de puesta en acto de la política curricular. Será preciso entonces identificar las tradiciones institucionales, los mandatos fundacionales, el ideario pedagógico, las matrices de formación del plantel docente y las principales concepciones sobre aspectos substanciales de la EI.

Para Ball, la traducción o recodificación es el conjunto de acciones que los sujetos diseñan y desarrollan para poner en funcionamiento los textos políticos o lo que ellos dicen y dependerá de las interpretaciones, pero también dará lugar a espacios de encuentros y desencuentros donde se discutan esas interpretaciones, los acuerdos o desacuerdos con las mismas (Beech y Meo, 2016).

7.1. El caso “A”

7.1.1. Caracterización institucional

El JI inicia sus actividades el 22 de mayo de 1967 en un aula cedida por la única escuela primaria de la localidad. En 1985 suma otra sala de 5 años y en 1986 se consigue una casa en la que comienza a funcionar al año siguiente. Desde ese año hasta 2005 el jardín tiene un crecimiento sostenido en cantidad de matrícula y apertura de salas, hasta llegar a la cantidad de 6 salas funcionando en ambos turnos (3 salas de 4 años y 3 salas de 5 años), debido a este crecimiento es ascendido a primera categoría. A la fecha, el jardín sumó dos salas más, tiene ahora 8 salas distribuidas en los turnos mañana y tarde. Esta información pudo ser recopilada mediante la lectura del PEI y complementada con charlas informales con la directora ya que el mismo se encontraba desactualizado.

Es el único jardín de gestión estatal de la localidad, su población escolar está conformada por niños provenientes de diversos barrios de la ciudad, algunos de ellos muy alejados físicamente, ya que la urbanización fue extendiéndose a espacios muy distantes del centro económico, administrativo y cultural. Las familias de los niños provienen de diferentes clases sociales, con diversas posibilidades de acceso a bienes económicos y culturales.

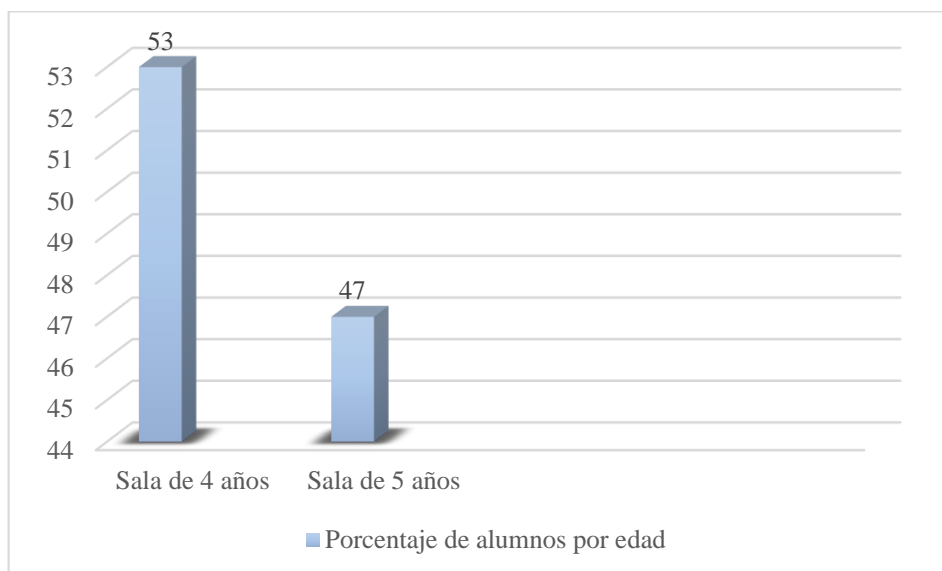
La oferta educativa incluye salas de 4 y 5 años con una matrícula total de 176 alumnos; la cantidad por sala es relativamente similar con una predominancia, poco significativa, del número de estudiantes en sala de 4 años. En el gráfico se podrá verificar que la proporción de alumnos en sala de 4 años llega al 53% y el restante 47% corresponde a salas de 5 años.

Tabla 13
Alumnos por edad, institución “A”

| Sala | Frecuencia absoluta |
|----------------|----------------------------|
| Sala de 4 años | 93 |
| Sala de 5 años | 83 |
| Total | 176 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 5
Frecuencia porcentual de alumnos por edad en la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

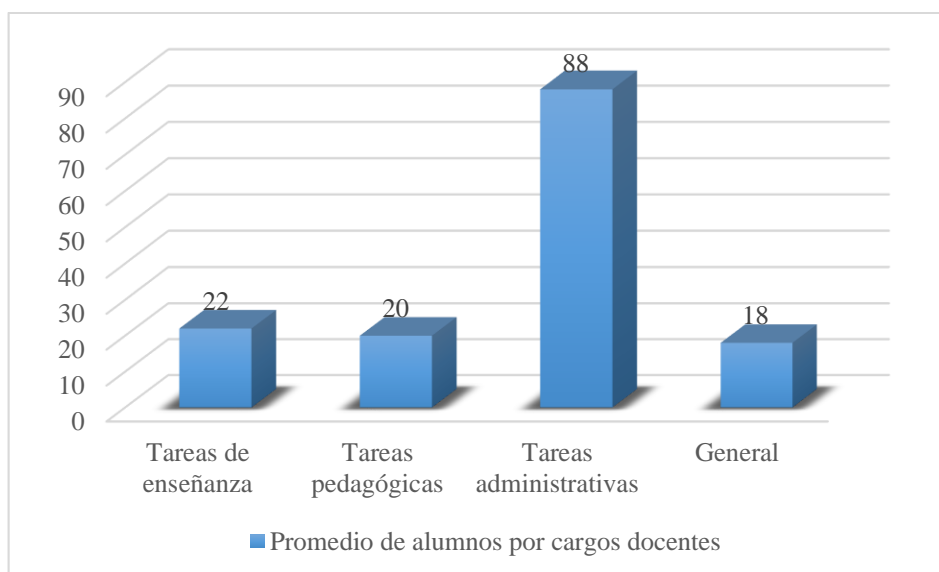
De los datos exhibidos emerge que si bien en materia legislativa en el año 2016 la provincia de Córdoba fue la primera en universalizar la sala de 3 años en los Jardines de Infantes de gestión estatal, este objetivo aún está lejos de lograrse. No se ha conseguido cumplir con la aspiración de alcanzar la oferta del ciento por ciento (100%) de la matrícula potencial a los 5 años de sancionada la ley conforme al detalle previsto de creación de salas.

El equipo de trabajo institucional está compuesto por ocho docentes, cuatro en cada turno, encargadas de las prácticas de enseñanza, una docente destinada a tareas administrativas y una directora responsable de la gestión institucional. Como podrá observarse no hay un equipo de gestión, sino que la misma es unipersonal, como también podrá advertirse la inexistencia de cargos de auxiliares a la docencia.

En el gráfico que exhibido a continuación se muestra la cantidad de alumnos por cargo docente; según se consideren tareas de enseñanza, tareas pedagógicas, administrativas y general.

Figura 6

Promedio de alumnos por cargo docente en la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Respecto de la dotación material, la directora expresa que el edificio es nuevo, pertenece al Plan Aurora, la fecha de entrega fue agosto de 2015. Consta de 4 salas con baños en cada sala (2 inodoros y 2 laboratorios de manos, cuentan con 4 canillas en una pileta grande baja para lavar elementos de trabajo.) Cada una de ellas tiene entradas independientes por pasillo y por el patio. Cada sala cuenta con 5 mesas y 20 sillas nuevas, estanterías, armarios para docentes, juegos didácticos y bibliotecas áulicas; Salón de Usos Múltiples (SUM); 2 baños para docentes; 1 baño para discapacitados; cocina; secretaria, dirección, depósito para materiales didáctico - pedagógicos y otro depósito para productos de limpieza. El patio tiene huerta, hamacas, toboganes, trepadores, canteros con plantas y árboles autóctonos.

Cuenta con kit tecnológico de 15 Tablet y computadora de escritorio, 1 notebook, 10 netbooks, 1 Smart tv, acceso a internet en todo el jardín; 2 cañones proyectores; 1 equipo de música pequeño en cada sala, 1 parlante móvil de última generación y 1 equipo fijo en el SUM con parlantes en la pared y consola móvil; 2 impresoras y 2 computadoras de escritorio para uso directivo.

7.1.2. Las trayectorias docentes

Los datos correspondientes a esta categoría nos permiten apreciar que la formación académica del plantel docente es variada. Según se explicita en los marcos normativos “Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de EI estarán a cargo de personal docente titulado” (Ley N°26206, art. 25, p. 6); por lo que el 100% de las docentes disponen de certificación para ejercer la docencia en la EI, que tiene distintas denominaciones según los planes de estudio y el año de egreso, considerando las finalidades y el perfil docente las titulaciones son: Profesora para la Educación Preescolar y Profesora para la EI.

Entre los itinerarios formativos advertimos que el 33% dispone de un título docente de nivel superior, el 22 % posee dos titulaciones docentes de nivel superior (al título de profesora del nivel, en un caso se adiciona el de profesora de educación primaria y en el otro el profesora de educación especial); otro 22% tiene un título docente y un título universitario afín (Licenciatura en Educación Inicial); y el 22% restante posee un título docente de nivel superior y un título universitario no afín (Psicóloga y Fonoaudióloga).

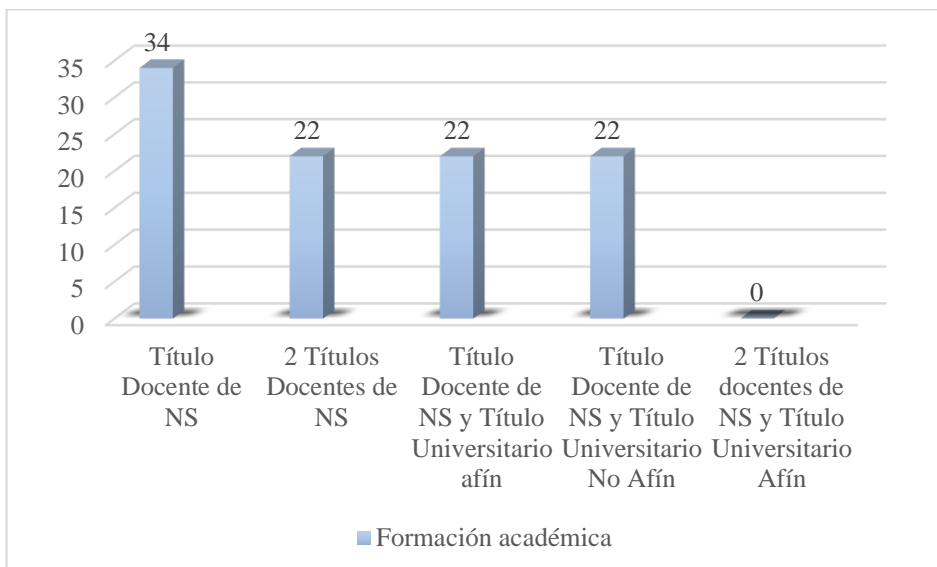
Tabla 14
Formación académica de docentes de la institución "A"

| Formación Académica | Frecuencia absoluta |
|---|----------------------------|
| Título Docente de nivel superior | 3 |
| 2 Títulos docentes de nivel superior | 2 |
| Título docente de nivel superior y título universitario afín | 2 |
| Título docente de nivel superior y título universitario no afín | 2 |
| 2 Títulos docentes de nivel superior y título universitario no afín | 0 |
| Total | 9 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 7

Frecuencia porcentual de la formación académica de docentes de la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Entre las actividades de desarrollo profesional docente desarrolladas por el equipo de trabajo en los últimos 5 años, se observa que el 68% corresponde a cursos de actualización y perfeccionamiento, un 16% a postítulos y 16% a especializaciones (brindadas por el ministerio de educación de la provincia de Córdoba, instituciones de gestión estatal y privada). La totalidad de las docentes ha realizado cursos, y entre las diversas actividades realizadas, más de la mitad pertenecen a propuestas ministeriales.

Tabla 15

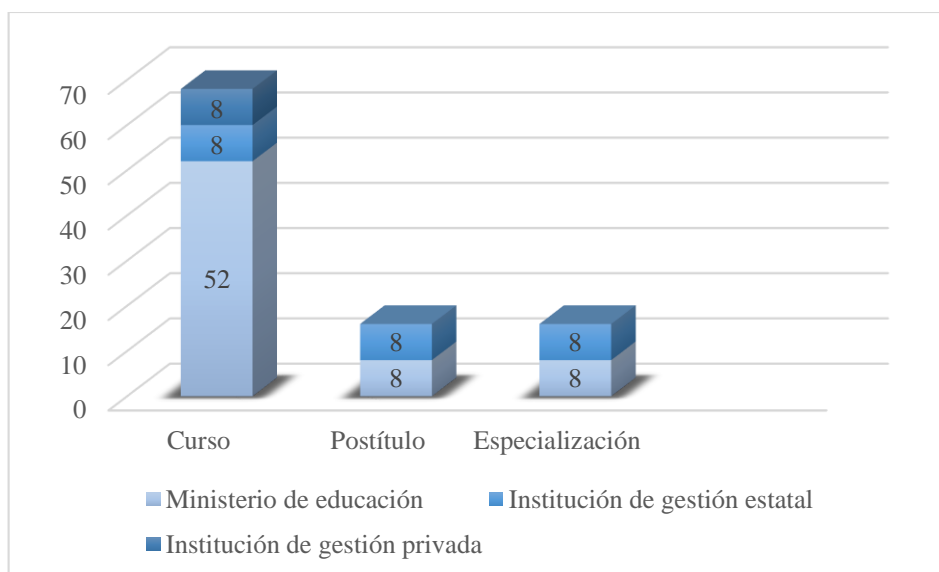
Actividades de actualización y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "A"

| Oferente | Curso | Postítulo | Especialización |
|--------------------------------|----------|-----------|-----------------|
| Ministerio de educación | 7 | 0 | 0 |
| Institución de gestión pública | 1 | 1 | 1 |
| Institución de gestión privada | 1 | 1 | 1 |
| Total | 9 | 2 | 2 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados

Figura 8

Frecuencia porcentual de actividades de actualización y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Entre tanto, un 40% corresponde a un programa de capacitación en servicio, el 53% al trabajo en parejas pedagógicas como instancias de capacitación y un 7% a concreción de auto-capacitación virtual. Entre las respuestas de las docentes puede destacarse que ocho de las nueve consultadas, refieren al trabajo por par pedagógico.

Tabla 16

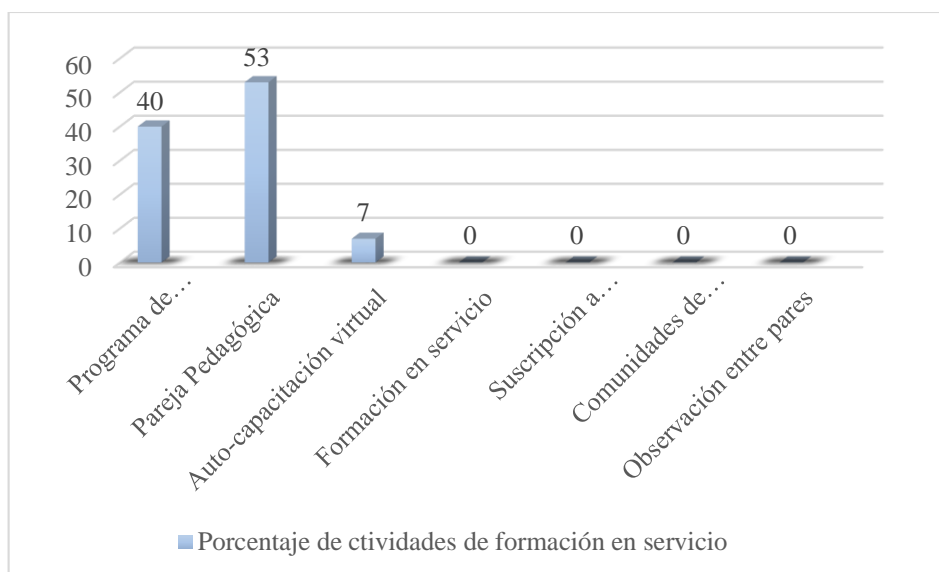
Actividades de formación en servicio realizadas por docentes de la institución "A"

| Actividades de formación en servicio | Frecuencia absoluta |
|--|---------------------|
| Formación en servicio | 0 |
| Suscripción a revistas/páginas especializadas | 0 |
| Auto-capacitación a través de medios virtuales | 1 |
| Programa Nuestra Escuela | 6 |
| Comunidades de aprendizaje | 0 |
| Observación entre pares | 0 |
| Trabajo por parejas pedagógicas | 8 |
| Total | 15 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados

Figura 9

Frecuencia porcentual de actividades de formación en servicio realizada por docentes de la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Entre las temáticas de las actividades de actualización y perfeccionamiento, un 78% refiere a didáctica del nivel inicial, un 11% a políticas educativas y otro 11% a psicología del aprendizaje. Ninguna de las docentes refiere haber realizado capacitaciones sobre Didáctica y *Currículum*.

Tabla 17

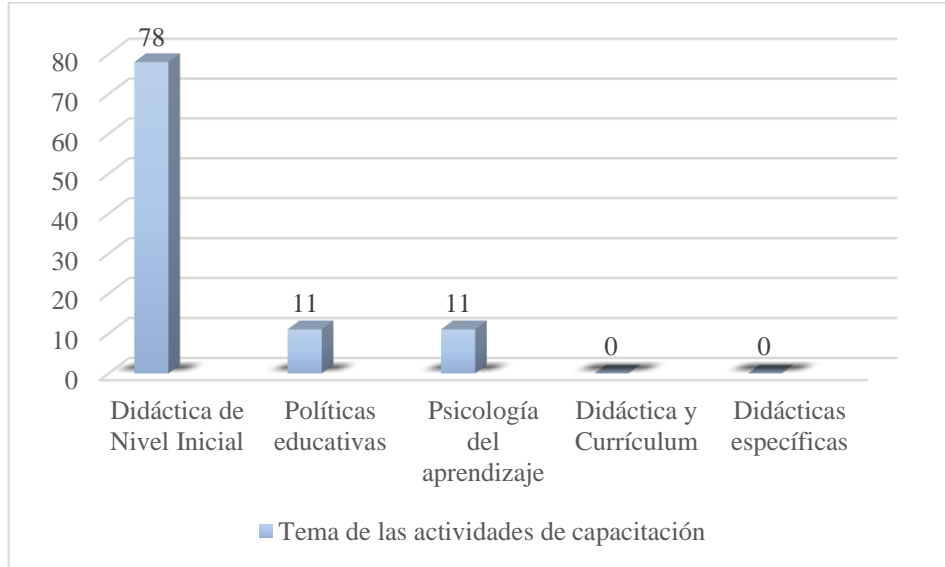
Tema de las actividades de capacitación y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "A"

| Tema actividades capacitación | Frecuencia absoluta |
|--------------------------------------|----------------------------|
| Didáctica de NI | 7 |
| Políticas educativas | 1 |
| Psicología del aprendizaje | 1 |
| Didáctica y <i>currículum</i> | 0 |
| Didácticas específicas | 0 |
| Total | 9 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 10

Frecuencia porcentual del tema de las actividades de capacitación realizadas por docentes de la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Respecto de la experiencia de las docentes identificada con la antigüedad laboral el 11% presenta entre 0 y 5 años, otro 11% entre 11 y 15 años, un 33 % entre 16 y 20 años y el 45% restante dispone de más de 19 años de antigüedad en la docencia.

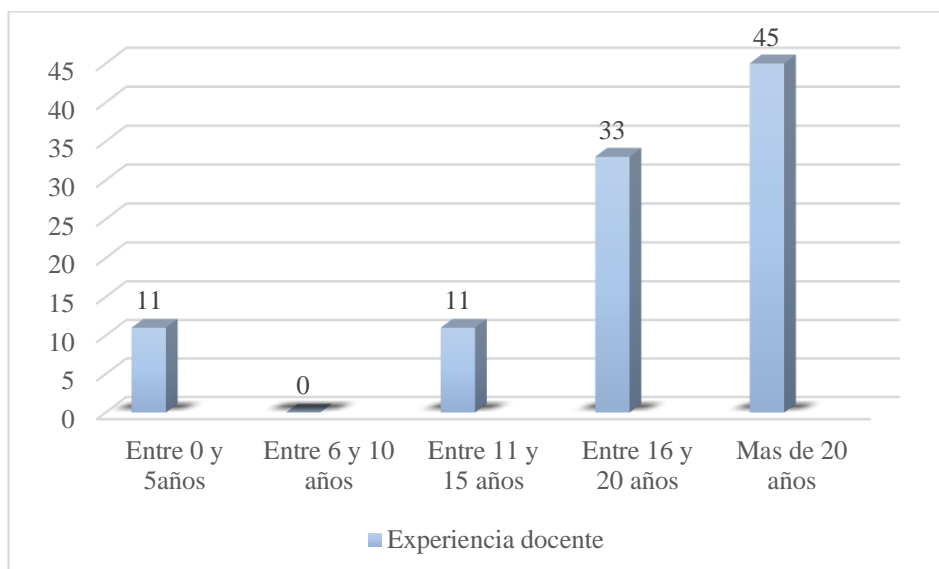
Tabla 18

Experiencia de docentes de la institución "A"

| Experiencia docente | Frecuencia absoluta |
|---------------------|---------------------|
| Entre 0 y 5 años | 1 |
| Entre 6 y 10 años | 0 |
| Entre 11 y 15 años | 1 |
| Entre 16 y 20 años | 3 |
| Más de 20 años | 4 |
| Total | 9 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 11
Frecuencia porcentual de experiencia de docentes de la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

En lo referente a la situación de revista del personal⁶; el 67% es titular, el 22% interina y el 11% suplente. De las tres condiciones, solo el primero otorga la estabilidad en el cargo; los otros dos comportan un carácter provisorio.

Una aclaración especial merece el caso de la directora, quién acredita 18 años de antigüedad en la docencia; de los cuales alrededor de 10 fueron en la institución (de manera discontinua) y 1 a cargo de la titularidad de la dirección del jardín a la que accedió por concurso de títulos y antecedentes.

Tabla 19
Situación de revista de docentes de la institución "A"

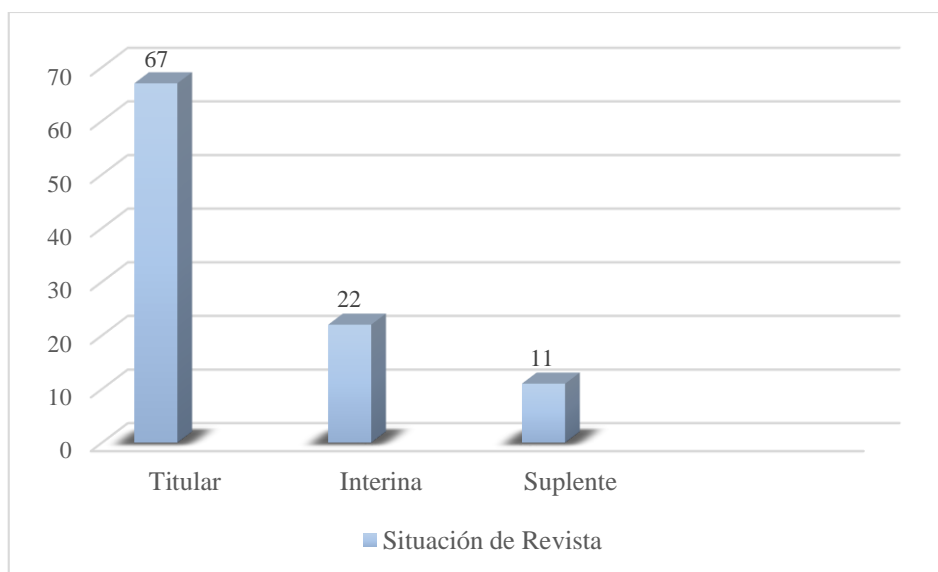
| Situación de revista | Frecuencia absoluta |
|----------------------|---------------------|
| Titular | 6 |
| Interina | 2 |
| Suplente | 1 |
| Total | 9 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

⁶ En Córdoba los cargos docentes se dan bajo tres condiciones: titular, refiere al cargo ganado por concurso de oposición y antecedentes y el cual es permanente; suplente, es el cargo docente que se reemplaza temporariamente por licencia, inasistencia o comisión de servicios y el interino, que refiere al cargo docente que es cubierto temporariamente por estar vacante y hasta que se llame a concurso para lograr su titularidad (Resolución N° 2004/D-6, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba).

Figura 12

Frecuencia porcentual de situación de revista de docentes de la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

En las entrevistas se manifiesta que los recorridos formativos guardan diversos motivos; entre los cuales, prevalece la necesidad de añadir otra titulación a la de base ya que el ingreso a la docencia se produce por concurso de títulos y antecedentes (Decreto Ley N° 1910/E, 1957; Decreto Ley N° 3999, 1967). Algunas de las docentes lo expresan de la siguiente manera: Dob3: “[...] el profesorado me llevó a mi otra carrera que es la de Psicóloga [...] era como que había la posibilidad, como decían mis compañeras, de quizás hacer varios cursos de perfeccionamiento docente - como hay un montón- y la otra propuesta que nos hacían las profesoras, quizás, iniciar una carrera en la universidad [...]”; Dob6: “Así que de ahí arranqué mi carrera, el último año antes de terminar hice también paralela, la de asistente dental, después me recibí de las dos cosas [...]”; Dob7: “[...] me recibí [...] no había nada para hacer y primero no tenía trabajo, me decidí por Fonoaudiología, pero no me gustó, fue una carrera que hice a pesar de mí [...] me nombraron gracias al título de fono, por eso es lo único bueno de fono, que gracias a eso me nombraron enseguidita [...]”.

En los testimonios también se percibe que conseguir titularizar es un objetivo personal muy importante: Dob5: “Tuve sabáticos, pasa que –bueno- me anoté acá [...] y voy a estar ahí hasta ser titular, seguro, ojalá, ojalá”; Dob6: “Hice muchos, muchos cursos porque era la manera de poder titularizar” “[...] por eso hago todo el sacrificio que hago, de viajar no importa dónde y espero que dentro de unos años pueda llegar a titularizar”.

Debido al procedimiento de ingreso a la docencia podría existir alguna posibilidad de que la proporción de docentes titulares pueda presentar cierta relación con la antigüedad y la formación académica. En situación titular se encuentran el 17% de los docentes que cuentan con la mayor cantidad de antigüedad y un título; el 33% que están dentro de la misma categoría de antigüedad, pero se titularon en más de una carrera y el 50% restante que se encuentra entre los 16 y 20 años y cuentan con dos títulos docente/profesional.

Tabla 20

Tabla de contingencia porcentual con las variables antigüedad y formación académica de la institución "A"

| Formación académica | Entre 16 y 20 años de antigüedad | Más de 20 años de antigüedad | Total (ambos períodos) |
|--|---|-------------------------------------|-------------------------------|
| 1 Titulación | 0 | 17% | 17% |
| 2 Titulaciones | 50% | 33% | 83% |
| Total (porcentaje sobre el total) | 50% | 50% | 100% |

Fuente: elaboración propia en base a datos relevados. Para obtener cada uno de los valores se consideró que el total de titulares es el 100%.

7.1.3. Tensiones, sentires, contradicciones que limitan las probabilidades de significación curricular

Entendemos que las políticas suponen procesos complejos que no empiezan ni terminan en la elaboración de los textos oficiales, sino que son reelaboradas, reformuladas, reproducidas en el contexto de la práctica (Miranda, 2011), en instituciones educativas que están atravesadas por las trayectorias, ilusiones, proyectos y circunstancias de los docentes impulsando diversas derivaciones.

7.1.3.1. Las tensiones respecto a la función de la Educación Inicial

El PEI es el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones

en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos, en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos (Villaruel, 2002, p. 5).

El proyecto educativo sintetiza la oferta educativa, social y cultural de la escuela. El proyecto del jardín A proporciona muy poca información sobre las condiciones de producción: no tiene una fecha definida, ni explícita como se realizó, quienes participaron y si hubo o no revisiones posteriores al documento original. Ciñe su misión al siguiente cometido: “El compromiso como Centro Educativo es educar mediante un proceso de educación participativa, innovadora e integradora dirigido a producir aprendizajes significativos y elementales; desarrollados en un clima de respeto mutuo, con igualdad de oportunidades, aceptando las diferencias individuales” (PEI, s.f.a, “Misión Institucional”, párrafo 1).

Si bien la misión del centro educativo involucra un compromiso con la igualdad de oportunidades y la educación integral, que podría encuadrarse dentro de una de las directrices de UNESCO y UNICEF respecto de la consideración de la infancia como sujetos de derechos; no hay mención sobre el rol de garante que debe asumir la escuela como institución del estado responsable de este derecho. No se evidencia ninguna mención a la calidad y la inclusión como finalidades de la educación como se puntualizan en la política educativa provincial.

En la visión institucional (la escuela que quieren como reseña de su proyección a futuro) existe una propensión a considerar la socialización como una prospectiva de lo anhelado. La inclusión de los nuevos en las normas y costumbres sociales e institucionales es una función significativa asignada a la institución. En el apartado se hace referencia a la convivencia escolar como uno de los temas básicos de la pedagogía y se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación como generadores del clima adecuado para posibilitar el aprendizaje. La convivencia y aprendizaje, se conciben mutuamente condicionados y se le reconoce una función socializadora:

La función socializadora se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre estas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias y las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso (PEI, s.f.a, “Visión Institucional”, párrafo 7).

Ni la educación como derecho para garantizar la igualdad de oportunidades, ni como inversión para la cualificación de recursos humanos como se materializa en el DCJ o los NAP. Esta

opción supone la asunción de una posición política acerca de la infancia, de la escuela como espacio público, de las responsabilidades de los actores institucionales y de los derechos a ser garantizados. Algunos autores (Frabboni, 1984; Zabalza, 2006) definen la socialización y la alfabetización cultural como la doble finalidad de la EI; como proceso de apropiación cultural y desarrollo de las estructuras básicas y capacidades genéricas; y asunción y asimilación de los modelos éticos y sociales de la comunidad de pertenencia, constituyendo ambas las dimensiones básicas para una verdadera educación integral.

Otra mirada la aporta la psicología social, para la que, a grandes rasgos, los objetivos de la socialización son: 1) El control de impulsos, la capacidad de autorregulación, la postergación de la gratificación. 2) La preparación para ocupar roles sociales según la clase, el grupo étnico, el grupo etario y 3) La internalización de sentido de pertenencia a grupos religiosos, culturales; tiende a la obediencia y la conformidad y desalienta la desviación de la conducta normal (Arnett como se citó en Simkin y Becerra).

Al respecto, algunas docentes expresan ideas consecuentes con esta función de modelamiento, control y protagonismo de los adultos: Dob3: “[...] una de las cosas más importantes es que el niño sociabilice, digamos que aprenda estar con otros, que aprenda a estar en una institución, que aprenda hábitos, que aprenda a comunicarse con otros, a transmitir sus saberes”; Dob4: “[...] somos las encargadas de formar los primeros hábitos; y se usa después en todo lo que uno estudia”; Dob6: “yo creo -mira- que en el NI tanto como el rol docente es lo primordial y la base para todo chico. Ellos al ingresar al jardín ingresan con cultura, hábitos todos distintos y -bueno- el rol del docente es tratar de incorporarlos a todos; darle los primeros hábitos [...].”

Respecto de los objetivos institucionales, se contemplan una variedad muy generalizable, sin instaurar una estructura temática, ni jerarquización dimensional. Algunos hacen referencia al *currículum* como herramienta de trabajo de directores y docentes; en otras declaraciones se observa que la definición curricular es una tarea sustantiva en la que entra en juego el liderazgo del directivo, las metodologías de enseñanza de las docentes, el perfeccionamiento y la autoevaluación de las prácticas pedagógicas; y otros refieren al PEI y el PCI como herramientas de contextualización del *currículum* oficial, a través de los cuales la escuela informa sus intencionalidades con carácter declarativo:

- Ejercer un liderazgo directivo en el ámbito pedagógico curricular a través de la permanente búsqueda de logros académicos, maximizando el potencial de todos los integrantes de la comunidad escolar.
- Promover aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes a través de un currículo contextualizado, metodologías de enseñanza activas, innovadoras y participativas para la construcción de nuevos aprendizajes desde sus propias vivencias y diferencias individuales.
- Organizar equipos de trabajo profesional, para favorecer la integración de las estrategias y metodologías que conllevan al logro de aprendizajes significativos.
- Promover y facilitar el desarrollo de actividades de perfeccionamiento docente para optimizar las prácticas pedagógicas.
- Favorecer la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI).
- Rever las prácticas docentes a través de la autoevaluación y la autocrítica.
- Asegurar un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento a través de las prácticas pedagógicas.
- Apropiarse del currículo prescripto, como normativa estructurante” (PEI, s.f.a., Objetivos Institucionales, párrafo 1).

Los objetivos institucionales entran en tensión con la misión de la institución; por un lado la sociabilización, entendida como preparación para ocupar el lugar de alumno en el sistema e internalizar los hábitos de la institución escolar que involucra la subordinación a determinadas pautas de comportamiento consideradas convenientes; por el otro, la significación del papel que juegan los docentes y el *currículum* en la representación de repertorios culturales puestos a disposición de los niños en los procesos de alfabetización cultural.

7.1.3.2. Las tensiones respecto al papel de la maestra jardinera

La valorización de los sujetos, de la actividad que asumen, las interacciones que ocurren, las relaciones que se gestan, refleja una concepción del papel que juegan en la materialización de las políticas.

En relación del perfil docente en el proyecto institucional se encuentra la siguiente enunciación:

El docente es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y responder a los retos de su tiempo.
 ... es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a convivir con los demás y sean productivos.
 La docencia es una práctica entendida como una labor educativa integral, los docentes ante las demandas del mundo actual y del futuro deben desarrollar un conjunto de habilidades y

actitudes para conseguir el aprendizaje significativo, de este conjunto de habilidades caben destacar varias, tales como: pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar, producir y comunicar. Todo esto con el fin de trabajar, estudiar y construir visiones en equipo, autoevaluaciones, compromisos y el compartir, el docente debe ser un líder que posea la capacidad de modelaje de sus estudiantes, ser creativo e intelectual y además inspirar a los alumnos para la búsqueda de la verdad.

[...]

El docente infantil debe estar bien preparado en relación a su rol para asumir la tarea de educar a las nuevas generaciones, y ello implica no solo la responsabilidad de transmitir conocimientos básicos para el preescolar, sino también el compromiso de afianzar en los niños valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades plenamente, mejorar su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

Ser docente de preescolar es tener la oportunidad de enfrentarse cada día a una caja de sorpresas: una sonrisa, el llanto, un logro, un interrogante difícil de responder, situaciones que hacen del ejercicio académico un rol gratificante y un reto permanente.

De manera general se puede decir que el educador infantil desempeña un rol didáctico y de animación, ya que atiende al niño tanto en aquellas actividades programadas de enseñanza como las rutinas diarias y las de entretenimiento.

Su rol será el de un organizador que prepara el espacio, los materiales, las actividades, distribuye el tiempo adaptando los medios de que dispone al grupo y a los fines que persigue. Habrá de crear para el niño un ambiente afectuoso, saludable y de bienestar en el que encuentre los estímulos necesarios para su aprendizaje y para que se sienta cómodo seguro y alegre (PEI, s.f., “El oficio del docente”, párrafos 1).

Un aspecto a analizar en esta manifestación son las diferentes formas de nominar el nivel que plantean miradas que definen su identidad entre un nivel preparatorio para la educación primaria y un sentido propio que responde al concepto de unidad pedagógica y organizativa propuesto por las normativas actuales. Así se acuñan concepciones como: preescolar, educación infantil, que se entremezclan con otras que describen una educación integral para la formación ciudadana propia de los marcos contemporáneos.

Estos devenires conceptuales se relacionan directamente con la forma de precisar el rol de las maestras jardineras. Esta composición en la identidad del nivel se irradia en la consideración del rol que puede visualizarse en el documento a través de las siguientes expresiones: “El docente es un formador de ciudadanos”; “[...] facilitador [...] ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo”; “La docencia es una práctica entendida como una labor educativa integral [...]”; “[...] el docente debe ser un líder que posea la capacidad de modelaje de sus estudiantes”; “El docente infantil debe [...] transmitir conocimientos básicos para el preescolar”; “[...] el educador infantil desempeña un rol didáctico y de animación [...]”; “Su rol será el de un organizador [...] “crear para el niño un ambiente afectuoso, saludable y de bienestar en el que encuentre los estímulos necesarios para su aprendizaje y para que se sienta cómodo seguro

y alegre”. Así se develan los diversos matices de las funciones de la EI y, en consecuencia, del rol docente que impregnan los discursos y los documentos.

Comprender al currículo como texto prescriptivo implica pensarlo activamente en los procesos de regulación de los modos de pensar, de hablar y actuar que acontecen en la escuela. En tanto el texto curricular define roles y concepciones sobre cómo ser docente. No obstante, las escuelas y los sujetos que la hacen diariamente pertenecen a tradiciones y estilos institucionales particulares y, por lo tanto, la traducción de los textos curriculares se asienta sobre raigambres y prácticas construidas y sedimentadas históricamente.

Esto es lo que Viñao (2006) define como las culturas escolares:

...constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p. 59)

Al interior de la organización se realizó un relevamiento de los motivos por los cuales eligieron la docencia:

La directora destaca que tiene “la idea o la utopía de pensar, que realmente la educación puede cambiar muchas cosas, que lo puede cambiar todo, en realidad”.

Comenta que “en el bachillerato [...] íbamos a dar apoyo escolar con unos compañeros”; y además “[...] desde los 14 años [...] animaba fiestas infantiles, pero solo en lugares donde conocía, no me pagaban”; por último, sostiene “[...] fue siempre jugar a ser maestra [...] siempre andaba con la tiza para todos lados, no sé, creo que me gustó, tuve muy buenas maestras que yo las miraba”.

Las docentes manifiestan: Doa1: “Elegí ser docente porque mi madre me inculcó [...] y bueno después elegí trabajar con los niños, me gusta mucho...me vinculo bien con los niños, me llevo muy bien, así que es una vocación muy especial para mí”; Doa2: “Yo elegí ser docente primero porque mi madrina en la provincia de Santa Fe ejerce y bueno de chica la veía y bueno me fascinaba el pintor [...]”, “Me gusta mucho enseñar, pero me gusta mucho aprender también, me parece que tengo como una capacidad para receptar por ahí lo que me dicen o lo que me corrigen o que eso refuerza mucho el yo querer enseñar a los niños [...]”; Doa3: “Yo empecé [...] en una guardería de preceptora no docente y empecé a trabajar sin mucho conocimiento a los 18 años, y a medida que fui relacionándome con los niños y estando en una institución con características

escolares y me fue como gustando... así que empecé el profesorado”; Doa4: “Yo vivía en el sur de la provincia en una localidad pequeña, no había facultad [...] y como siempre me había gustado la escuela [...] inicié como profesora, la idea era ser maestra de grado pero [...] cuando llegó el momento de hacer las prácticas me enamoré del nivel inicial [...] siempre mi elección fue el nivel inicial. Lo ame toda la vida, [...] realmente me encanta trabajar con los niños, es lo mío trabajar con los niños”, “[...] me parece que tenemos una bella profesión y el trabajo con los niños es maravilloso”; Dob5: “Yo empecé a los 15 años cuidando a niños [...], empecé después, con otra amiga, a hacer animaciones de fiestas [...] era lo mío estar con los chicos, siempre me gustó estar con niños y hacerlos divertir”, “... si tanto me gustan los chicos se ve que tengo que ser maestra jardinera; así que empecé el Profesorado [...] de Educación Inicial”, “[...] quiero ser maestra, quiero vivir de mi profesión”, “[...] siempre amé esta profesión más que a cualquier otra [...] es realmente mi vocación. [...] si tuviera que [...] ir a la dirección, no, no; me quedo con los chicos, me quedo en la sala”; Doa6: “...de chica cuidaba a mi sobrina, a mis primas, bueno me encantaba contarles cuentos... y ellos me decían que era muy cariñosa, que siempre me enfocara para este lado, donde yo vivía no había muchas universidades así que carreras tampoco, y dentro de lo que a mí me gustaba estaba maestra de inicial, sabía que de primaria no, no era lo que a mí me gustaba; así que bueno comencé, me encantó, me encantó”; Doa7: “[...] era lo que me gustaba, no hubo opción de ninguna otra. [...] a mí no me gustaba más que la docencia, no primaria porque odio la matemática, así que era maestra jardinera y era maestra jardinera”, “[...] me gustaba la docencia, enseñar y a lo mejor quizás, si entre enseñar en primaria y en jardín, la opción era no matemática entonces me decidí por el jardín”; Doa8: “Bueno, yo desde que tengo noción, desde que iba a sala de 5, siempre dije que iba a ser maestra jardinera como mi seño Alicia”, “Donde había grupos de niños yo siempre estaba metida y ayudando, ya sea la iglesia, grupos de barrio, de club de barrio y me fui dando cuenta a medida que iba creciendo que no era solamente que me gustaba ayudar en los hogares de niños sino que me gustaba participar, colaborar y enseñar”, “...yo me di cuenta que lo que me gusta es enseñar”, “en ese acto de enseñar y en ese lugar para nosotros, para toda mi familia, la escuela es una extensión de casa”, “amo enseñar”.

En el siguiente gráfico se hace una representación de los motivos esgrimidos, considerando que cada agente puede recurrir a más de uno; como se podrá observar el 5% refiere como motivo de la elección de la carrera el potencial que tiene para la transformación de la realidad, el 15%

menciona algunas habilidades propias para el rol (animar fiestas infantiles, hacer divertirse a los niños), otro 15% cita la inspiración de otras docentes o personas influyentes de su ámbito familiar o cercano, un 5% alude a un mandato familiar, un 40% menciona la vocación (entendida como amor a los niños o a la enseñanza), el 5% se inclina por la posibilidad de aprendizaje constante, un 10% cita a las oportunidades de la comunidad y el 5% restante refiere a motivaciones de logro.

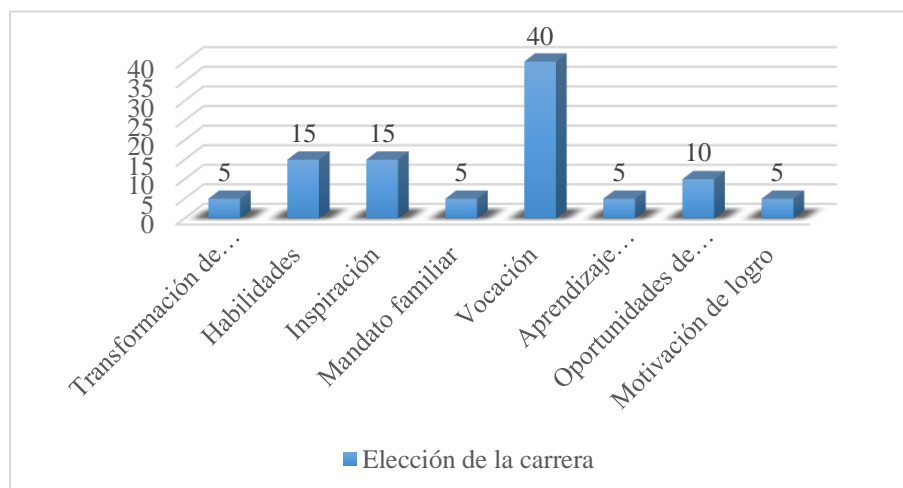
Tabla 21
Motivos de la elección de la carrera de docentes de la institución “A”

| Códigos | Frecuencia |
|-------------------------------|------------|
| Transformación de la sociedad | 1 |
| Habilidades | 3 |
| Inspiración | 3 |
| Mandato familiar | 1 |
| Vocación | 8 |
| Aprendizaje Constante | 1 |
| Oportunidades de la comunidad | 2 |
| Motivación de logro | 1 |
| Total | 20 |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

Figura 13

Frecuencia porcentual de motivos de la elección de la carrera de docentes de la institución “A”



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

Siguiendo a Viñao (2020), en la comprensión de las culturas escolares, convenimos que en los discursos residen:

Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (p. 20).

La cultura escolar opera a nivel discursivo en las ideas que hacen referencia al quehacer como docentes, allí nos encontramos con las siguientes elocuciones: Doa1: “Somos la base para que el niño continúe en la educación, ¿no cierto? y bueno, la base debe ser bien puesta y el vínculo con los niños desde el cariño, el aprender día a día, el vincularse con ellos y ver no tan solo la enseñanza sino saber qué pasa, como están, brindarles no tan solo la educación sino el cariño”; Doa3: “[...] derecho de los niños a tener una buena educación, desde ese lugar ético me paro para asumir mi rol docente; teniendo en cuenta lo particular, lo singular, el contexto de los niños, con que vienen, con qué saberes vienen”; Doa4: “el trabajo con los niños es fundamental y el rol que tenemos nosotros desde el nivel inicial, desde los 4 años”. “[...] esto de las infancias que son todas distintas, pero a su vez nosotras las tenemos todas juntas en la sala -desde ahora y desde siempre- y ahí está la verdadera habilidad del docente, o las verdaderas capacidades de buscar las estrategias para llevar a cada niño en este proceso. Yo creo que el trabajo con los niños, el enseñar a los niños, este proceso de enseñanza aprendizaje es siempre un ida y vuelta”, “[...] Y ahí sí está la función del docente en establecer que enseñar de acuerdo a su grupo de alumnos, donde priorizar y dónde no [...]”; Da5: “[...] nosotros somos un referente muy importante en ellos (ehh) creo que somos las personas que le pueden cambiar la vida, [...] creo que somos el ejemplo, el ejemplo para que ellos puedan seguir. No solamente estamos para escucharlos sino estamos para que ellos aprendan, para acompañarlos [...] mirarlos, y ahí descifrar realmente lo que ellos necesitan [...] en los primeros años, (ehh) creo que eso los puede llegar a marcar profundamente en un futuro”; Doa7: “También nosotras tenemos la suerte de trabajar con jugar, con divertirnos, aprender a través del juego”. “[...] El juego es primordial en el jardín, [...]”; Doa8: “[...] somos privilegiadas por poder trabajar a partir del juego con los nenes; y creo que nosotros tenemos chiquitos de 3, 4 y 5 años que son esponjas y que absorben todo lo que uno le puede dar. [...] trabajar a partir de lo lúdico

que lamentablemente después en otros niveles se pierde [...]. Eso hace la diferencia, el juego y aprender a través del juego”.

Estos aportes permiten comprender que los docentes consideran que su papel se desarrolla con arreglo a determinados ejes que pueden sintetizarse en cuatro ideas que se reiteran:

- es una persona de referencia, por su formación y experiencia en el trato humano; y su sensibilidad lo convierte en un referente importante (lo pedagógico y lo asistencial).
- con sólidos principios éticos y ciudadanos, verdaderamente interesado en la tarea que realiza,
- dedicado a contribuir al crecimiento personal y social de los niños,
- a través del juego, considerado estrategia metodológica.

7.1.3.3. Las tensiones respecto a la consideración de las infancias

Las construcciones de significado que tiene el concepto de infancia; las visiones y valoraciones de las docentes, la manera en que los niños son advertidos y contemplados por la escuela determinarán, entre otras cuestiones; los modos de proyectar la enseñanza, la forma en que se concibe el aprendizaje, los argumentos para la instauración del *currículum*, etc.

Algunas docentes reconocen a los niños desde una perspectiva política y sociocultural como sujetos de derechos y las infancias como una pluralidad, producto de una construcción situada histórica y contextualmente. Les reconocen los derechos de poseer, recibir o tener acceso a ciertos recursos y servicios (la educación), a la protección consistente en el derecho a recibir cuidado profesional, a ser preservados de actos y prácticas abusivas, y a la participación como derecho a expresarse por sí mismos y tener voz (Gaitán, 2006).

Dob2: “yo creo que hay que concebir las infancias como algo plural, infancias (ehhh), que no todos los niños son iguales, no vienen desde casa de la misma manera, más allá de la situación económica o cualquier cosa. Ninguna infancia es igual a la otra, por lo tanto, si bien el trato -yo siempre digo que el trato es para todos iguales-, no termina siendo para todos iguales; es como que en cada pluralidad que hay, siempre hay una singularidad de nuestra parte hacia con el niño. [...] está bueno concebir la infancia en plural [...]; Dob3: “[...] son infancias en plural, es un concepto

que uno va aprendiendo y se va llevando con los nuevos modos, los nuevos aprendizajes, que está bueno empezar a utilizarlos al trabajar con niños, [...]. “Bueno, desde la escuela, para mí significa primero: como plantearlo como un derecho de los niños a tener una buena educación [...]”; Dob4: “[...] esto de las infancias que son todas distintas, pero a su vez nosotras las tenemos todas juntas en la sala -desde ahora y desde siempre- [...]”.

Algunas referencias aluden al cuidado; relacionado con la concepción tradicional, en el caso de la directora; “[...] hoy la función primordial de la escuela es un sostenimiento social para que no haya un levantamiento social. Nosotros estamos haciendo eso, esta es una lectura muy personal ¿no?”; o como en el caso de una docente, para la que, sobre el cuidado, se refiere a que pone su atención en la afectividad de los niños, como objeto de estudio y en cierta manera, como otro eje articulador y brújula que orienta las prácticas educativas (Brailovsky, 2019); Doa2: “[...] siempre cuidarla a la infancia (ehh). Habitar las infancias me parece también algo muy lindo, habitar en el sentido de estar, ocupar, de estar presente, de mirar. Esto de las miradas me parece muy importante y bueno eso, me parece que es una etapa que hay que cuidar mucho también, [...] es una etapa muy importante, muy fundamental que marca mucho”.

Otra docente aporta una mirada romántica de la infancia, como un momento ideal de la existencia, Dob7: “[...] creo que es uno de los mejores momentos del ser humano la infancia y gracias a Dios las maestras jardineras somos las primeras que los tomamos a ellos [...]”.

En el PEI no existen declaraciones sobre la concepción de infancia sustentada, podríamos decir que hay una contemplación de la misma desde una mirada antropológica en la que se alude a esta desde la diversidad, como lo declara el ideario institucional que promueve: “Revisar los cambios propuestos para la educación del Siglo XXI y reemplazar el mandato fundante de la escuela de “homogeneizar”, por el de incluir, atendiendo a la diversidad, reconociendo y respetando las diferencias [...]” (PEI, s/f, “Ideario”, párrafo 4).

A su vez, concurre un desplazamiento de la categoría de infancia hacia su pedagogización (Narodowski, 1994) y la consecuente reducción a la condición de alumno, estudiante, entendida como la infancia escolarizada que se despliega en el perfil de alumno de este jardín:

Es sabido que los sujetos cuando ingresan a una institución se involucran en procesos de socialización a partir de los cuales incorporan información acerca de cómo comportarse, que hacer, que decir, cómo decirlo, e interactúan con otros sujetos que portan y expresan significados, posicionamientos, intereses diferentes.

En estos procesos se van construyendo y reconstruyendo los aprendizajes necesarios para incluirse en la institución y vincularse con los diversos actores que la habitan.

Los estudiantes para constituirse como tales van experimentando situaciones que los ponen en contacto progresivo con ciertos saberes esperados de su rol, saberes que requieren un tratamiento particular y específico en articulación con los aprendizajes establecidos en los diseños y propuestas curriculares de cada nivel y modalidad, los proyectos educativos de cada escuela y de cada campo de conocimiento o espacio curricular.

[...]

Nos parece oportuno enfatizar una condición que ha sido señalada en las normativas y en los documentos oficiales referida a la “relación pedagógica” que es, la necesidad de generar vínculos de confianza y reconocimiento entre los educadores y los estudiantes como hecho fundamental y fundante en todo acto educativo.

El alumno realiza su oficio a partir de su identidad, pero también por las influencias en las diversas facetas de su socialización.

El aprendizaje de este oficio se realiza por apropiación de las representaciones sociales del oficio de alumno que circula entre los otros alumnos y los adultos, por imitación de maneras de hacer que tienen lugar en la clase y por interiorización de restricciones objetivas que inducen respuestas adaptadas a las situaciones escolares cotidianas.

En síntesis “el ejercicio del oficio de alumno es el resultado de una socialización implícita, incluso invisible ya que procede del currículo oculto que censura poco a poco los modos de reacción ineficaces o inoportunos (Perrenoud, 2006, p. 223). (PEI, s.f., “Oficio de Estudiante”, párrafo 1)

Estas proclamas refieren a los factores sociales y culturales que determinan la constitución de una idea particular de infancia, definiendo prácticas de socialización, que identifican la forma como el sujeto se debe insertar en el sistema social y productivo (Colangelo, 2003).

Otra docente coincide con estas declaraciones “creo que nosotros somos las encargadas de empezar a formar esto que tanto se habla ahora que es el oficio del alumno, en todo lo que esto implica”.

Las narraciones de las docentes permitieron develar que existen tensiones en su cotidianidad emanadas de las comprensiones que tienen de la infancia y de su deber, y estas tensiones inciden en su propia práctica pedagógica. Estas tensiones las encontramos en las contradicciones sostenidas entre docentes o en una misma docente que sustenta ideas antagónicas que se encuentran en las antípodas de pensamiento.

Al consultar sobre los supuestos sobre el aprendizaje la directora reflexiona “el aprendizaje creo que siempre está en proceso, creo que no es nunca, [...] no es nunca algo acabado”.

Y luego agrega “Yo soy participe de decir que, por ejemplo, en los niños del nivel podemos poner pisos pero jamás vamos a poder poner techos, para poder hacerlo gráficamente”.

Las docentes destacan Doa1: “[...] si todos ponemos un poquito cada uno, vamos a enseñar y los niños van a aprender en forma conjunta”; Doa2: “[...] el aprender también es un acto de equilibrio y desequilibrio [...]”; Doa3: “en ese intercambio, en esa construcción de los saberes que traen los niños, más mi intención, mis estrategias - bueno- ahí se produce el aprendizaje [...] que se construye el conocimiento con la participación de todos, [...] se produce ahí el aprendizaje, cuando se logra sumar algo nuevo al esquema que ya teníamos” [...]; Doa4: “Yo creo que el trabajo con los niños, el enseñar a los niños, este proceso de enseñanza aprendizaje es siempre un ida y vuelta, [...] para que se dé el aprendizaje tiene que haber una preparación previa, una planificación, buscar estrategias, conocer perfectamente el grupo con el que se va a trabajar”; Doa8: “nosotras que tenemos varios años en la docencia pasamos por concepción de lo que era enseñar [...] y aprender, por distintas etapas, siempre el docente tuvo un rol activo pero no siempre lo tuvo activo positivamente. [...] fue variando en algunos conceptos: esto de cambiar el rol del alumno, de dejarlo que active y dejarlo que participe, dejarlo que construya obviamente junto con el docente [...] el poder construir el saber entre el alumno y yo como docente [...] nosotros nos tenemos que correr de ese lugar que sabemos todo [...] y abrimos a esto nuevo, a construir el saber el adulto con el niño [...]”.

Tabla 22

Síntesis comparativa de los supuestos sobre el aprendizaje de directora y docentes de la institución “A”

| Supuestos sobre aprendizaje | Respuestas de los docentes |
|---|---|
| Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
| proceso, no es nunca algo acabado, podemos poner pisos pero jamás vamos a poder poner techos. | enseñar y los niños van a aprender en forma conjunta, acto de equilibrio y desequilibrio, intercambio, sumar algo nuevo al esquema que ya teníamos preparación previa, una planificación, conocer perfectamente el grupo, rol docente activo, cambiar el rol del alumno, dejarlo que participe, construir el saber el adulto con el niño. |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

En base a las respuestas proporcionadas los supuestos sobre el aprendizaje son:

- El reconocimiento del aprendizaje como un proceso que implica cambios entre un estado de menor conocimiento a otro en el que el conocimiento es superior.
- El rol del docente como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos, que comparte experiencias, transformando de esta manera en una actividad conjunta la construcción de los conocimientos.
- La facilitación del acceso al conocimiento mediante el planeamiento de las actividades y de la organización de la sala, el ofrecimiento y utilización de diversas estrategias y el conocimiento de las potencialidades de cada niño.
- La noción del niño como ser activo, constructor de conocimiento e inmerso en un contexto sociocultural.

Existe una concepción constructivista del aprendizaje, propia de la racionalidad práctica, que lo considera como un proceso subjetivo en el que el alumno aprende involucrándose con otros durante el proceso de construcción social de conocimiento para la comprensión del mundo, tomando la retroalimentación como factor fundamental en la adquisición final de los contenidos. En estas ideas se posiciona a los niños con múltiples capacidades de pensamiento, con consciencia de su realidad y con un protagonismo en el proceso de aprendizaje, frente a lo cual el adulto es un mediador, o bien, asume un rol compartido y no prescriptivo. Estas ideas son fundamentales para los postulados de la escuela nueva, concepción vertebradora de algunos planes de formación docente.

Porque los particulares modos de concebir el aprendizaje estructuran las prácticas de enseñanza, los modelos y sus procederes a través de los procedimientos, tácticas, técnicas y reglas desplegadas, nos propusimos avanzar sobre estas valoraciones entre las docentes y la directora.

La directora considera “[...] lo primero que uno enseña, [...] lo que uno es como persona, más allá del conocimiento que tengas no importa de qué carrera o de que..., que contenido o de que campo de conocimiento específico, pero uno para enseñar primero tiene que tener [...] ganas, [...] si hay ganas yo creo que hay de todo porque yo creo que uno busca los medios para que funcione, [...]”.

Reflexiona que “[...] me parece que tiene que ver con el todos pero a la vez con él cada uno, sin perder de vista quién es cada persona [...]”; “[...] creo que ningún docente tiene una teoría en

la que puede hacer pie y decir yo me paro en este rectángulo o en esta baldosa porque pienso en el andamiaje de Vygotsky o porque yo hago ensayo y error como Skinner [...] ninguno va a poder hacer de eso [...] un techo [...]es como especie de rompecabezas donde uno junta partes de diferentes corrientes de pensamiento y pedagógicas que nos pueda servir para elaborar alguna otra, por supuesto que lo que baja del gobierno es tomado porque estamos hablando de dos cosas diferentes”.

Luego explica “[...] no importa lo que esté sucediendo, uno puede enseñar, [...] conocimientos para la vida [...]”.

Las docentes consultadas acerca de la enseñanza, reconocen: Doa1: “[...] una planifica durante la semana para darle [...] a los niños los aprendizajes [...] cada una va buscando sus estrategias para que cada uno participe [...] motivándolos”, “la enseñanza es que la docente esté dispuesta a dar los contenidos y los niños a aprenderlos, [...] no todos de la misma forma porque somos todos individualmente diferentes [...]”; Doa2: “[...] enseñar es un acto maravilloso, conmovedor [...]”; Dob3: “Preparar el escenario [...] preparar la situación [...] preparar la clase, aun teniendo muchos años de antigüedad”, “[...] Preparar mis estrategias [...] que todos puedan participar y todos puedan ser escuchados y mirados, preparar recursos interesantes para el edad y estar atenta en el momento en vivo que sucede con los niños, con mis intervenciones, con las intervenciones de los otros, [...] y estar como ahí en vivo cocinando el aprendizaje [...] evaluar la situación”.

Tabla 23

Síntesis comparativa de los supuestos sobre la enseñanza de directora y docentes de la institución “A”

| Supuestos sobre enseñanza | Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
|----------------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - uno enseña lo que uno es como persona, - para enseñar primero tiene que tener [...] ganas, - tiene que ver con el todos pero a la vez con él cada uno, - es como especie de rompecabezas donde uno junta partes de diferentes corrientes de pensamiento y pedagógicas, - enseñar, [...] conocimientos para la vida. | <ul style="list-style-type: none"> - darle a los niños los aprendizajes, buscando estrategias, motivándolos, - docente dispuesta a dar los contenidos y los niños a aprenderlos, - un acto maravilloso, conmovedor, - preparar el escenario, preparar la situación, preparar la clases, reparar mis estrategias, escuchados y mirados, preparar recursos interesantes, - mis intervenciones, cocinando el aprendizaje, evaluar. |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

Los supuestos compartidos sobre la enseñanza son:

- es una actividad intencional,
- en virtud de la cual una persona que posee cierto conocimiento,
- planifica, gestiona y evalúa propuestas pedagógicas que contemplen a los niños.

Es pensada como una actividad práctica que se propone dar forma a las experiencias educativas para orientar las influencias que se ejercen sobre los alumnos y está determinada, entre otras creencias, por la concepción sobre el aprendizaje sustentado, en tanto regulador de ideas sobre la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

La enseñanza implica un hacer, un trabajo, un oficio, que se desarrolla desde marcos de significaciones valorativas (Violante, 2001) que supone participar en tareas de preparación, coordinación y dirección de las actividades de aprendizaje a través de un diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de las situaciones reales complejas en las que los docentes están inmersos.

La directora considera que es necesario que los niños tengan aseguradas ciertas condiciones previas a la enseñanza “[...] si uno pudiera separar esto como las condiciones sociales, culturales y económicas que nos gustaría que todos tuvieran, y a mí me gustaría que todos tuvieran la misma, una misma base, [...] pero yo sé que esas diferencias sociales, están muy marcadas desde hace muchos años en nuestro país [...] uno tiene que [...] hacer hincapié primero en una asistencia social, para que pueda funcionar lo que sería la educación netamente dicha [...]”; le asigna a la educación una función de reproducción social.

Las maestras refieren a algunas condiciones propias del docente y otras de vínculo con los niños entre las que el lazo afectivo es muy significativo “las condiciones necesarias para que eso se produzca -si es una predisposición de parte del docente [...]”; Doa4: “[...] es fundamental que el docente pueda establecer un contacto con el niño [...] la función del amor, [...], del lazo afectivo, [...] es fundamental para que se dé el proceso de enseñanza aprendizaje. No puede ser solo una transmisión de contenidos, [...], uno tiene que movilizar, que cambiar algo en el niño [...] no olvidarnos del rol afectivo que tenemos los docentes”; Doa5: “[...] ahora necesitan mucha motivación, o sea, tenemos que venir y estar bien preparadas las docentes como para motivarlos, para crear un clima de buen aprendizaje, porque el niño se aburre sino, [...] buscar estrategias, buscar cosas para que el niño realmente asuma y asimile todo lo que le queremos enseñar [...]”;

Doa7: “[...] cada vez que planificamos, tomamos un tema y cada clase hay que prepararla, considero, no hay que ir improvisada sino hay que preparar y estar atento a los interrogantes que nos pueden hacer los chicos. Es preparar material, preparar la clase bien como para desarrollarla sin ninguna sorpresa [...]”. Pero teniendo en cuenta también cada planificación que hacemos, el interés de los chicos [...] y motivarlos y dar la clase de forma que todos participen, de que todos sean escuchados y se sientan importantes, [...]. Después es importante realizar la evaluación de la clase como para exponer la próxima clase o seguir adelantando en cosas”. Puede observarse que las docentes se reconocen como agentes políticos-pedagógicos, agentes del estado garantes del derecho a la educación.

Entre las condiciones requeridas para que alguien enseñe y otro aprenda, las docentes citan las mediaciones educativas que suponen hacer lugar a los cambios, renovar lo dado, abrirse a lo nuevo, acompañar procesos y estar atentas a los efectos; repensar la enseñanza desde una perspectiva política y social que promueve la responsabilidad docente en la transmisión (Greco, 2007).

La directora asume su cargo como un desafío propio “[...] creo que fue un desafío para mí...y siempre tuve como otra visión de lo que había que hacer en el jardín”.

Refiere a la gestión institucional como un evento vital que la estimula a progresar “[...] creo que son la lectura de las posibilidades de la vida [...] está esta posibilidad, con mucho respeto me presenté”; “[...] es una catapulta, o sea me salta más todavía para arriba, lo mismo pasa en la vida... entonces yo me esforcé aún más para superarme”.

Alega que “Otro de los puntos para querer ser directora es [...] todo el contexto, digamos social del pueblo que uno tiene buena lectura, [...] no soy ni tan cerrada, ni vengo a hacer una revolución si no a respetar algunas cosas que son base y hacen base para el pueblo pero que a la vez hay otras que podemos ir de a poco modificándolas para que sea para el bienestar de todos a futuro”.

Respecto del quehacer directivo, afirma “Yo administro [...] gestiono” y destaca “no puedo dejar nunca de hacer una lectura política de la situación”. Al respecto Frigerio et al., (1992), expresan “Administrar es prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución o lo que es lo mismo, lo que permite que la institución transite por los caminos que le hemos trazado” (p. 122). Pensar en términos de gestión educativa entraña concebirla desde una perspectiva

que afirma el carácter político de la educación y reconoce las relaciones de poder en dicho campo, insistiendo en el significado de la participación de los que viven y trabajan en las organizaciones (Itkin, 2004).

El trabajo colaborativo es algo que valora como promotor de saberes y lo promueve al interior de la organización:

[...] Para mí, trabajar en equipo hoy es una manera de ver la educación de otra forma ¿sí? de poder enriquecerse con el otro, igual que hacíamos con los chicos en la sala, de poder apoyarnos con el otro, de poder ayudarlo al otro y a uno mismo a la vez, porque le digo, muchas veces cuando uno se encierra en su idea no entra nada más allí, es como esto que el que sabe ya, cree que lo sabe todo, no le va a entrar ningún otro conocimiento nuevo. La idea es siempre dejar una certeza sobre algo y una duda de querer saber un poco más, [...].

Reconoce la dimensión pedagógica de la institución al promover ciertas maneras de vincularse con el conocimiento y promover un espacio de formación y profesionalización docente (Abrate, 2018).

Luego comenta “[...] corrijo dos planificaciones por semana, y sigo y miro lo que hace cada una” (de las docentes); “[...] lo que no me gusta, por ejemplo, de la dirección, es tener que decirle a otro lo que tiene que hacer, eso me molesta sobre manera [...]”. Acompaña a las docentes en la tarea de enseñanza a través del seguimiento, enfatizando en una actividad de corte instrumental dirigida al control específico de los procesos en vistas al ajuste a los fines establecidos (Schön, 1998) propios de una racionalidad técnica; omitiendo esta oportunidad para la profesionalización de las docentes en instancias de reflexión compartida.

Admite sobre su estilo de gestión:

[...] estamos todas sentadas igual (eh)... de igual manera compartiendo el mismo mate, las mismas perspectivas. [...] a veces tengo que decir: miren acá me parece que hay que hacer foco en esto, con mucho respeto hacia el trabajo del otro porque creo que como yo sí sé lo que es valorar el trabajo que uno hace, desde el hacer de maestro. Me parece que yo aprendí la lección hace mucho tiempo y entonces en eso sí trato de ser muchísimo más empática con las chicas y salirme del rol de (bueno) ella es como mi jefa ¿no?, no es como tu jefa, yo soy tu jefa, nuestro sistema netamente verticalista [...]; [...] uno tiene que tratar de saber ponerse en serio en el lugar del otro, si no logra eso es difícil transmitir lo que querés pasarle como mensaje, pero básicamente creo que tiene que ver con eso. [...] una de las costumbres de cada institución, sea educativa o no, el que está a cargo siempre la liga, es el responsable de todo [...] no me lo tomo como algo que, que cercena mi vida, sino lo contrario, lo llena de combustible [...].

7.1.4. El *currículum* como productor de sentidos

Nos aproximamos a la comprensión de cómo son vividas las políticas en las escuelas. Tomamos de Ball et al. (2011) las nociones de interpretación y de traducción o recodificación para analizar las dinámicas de puesta en acto y las posiciones que los sujetos ocupan a la hora de materializar las políticas en las escuelas.

7.1.4.1. Un objeto complejo con múltiples interpretaciones

De la reconstrucción de los testimonios en las entrevistas a las docentes y directora, encontramos que el uso de la palabra *currículum* se asocia a una multiplicidad de significados (algunos relacionados con el currículum vitae y otros relacionados a la enseñanza: al *currículum* como herramienta de la política educativa o herramienta de trabajo de directores y docentes).

La directora tiene una concepción amplia y lo explica:

Creo que el *currículum* tiene que ver un poco, un poco no, todo el *currículum* nuestro para mí es el diseño curricular y después hay desde allí, una elaboración para que eso funcione al nivel institucional y ahí es donde está el *currículum*, digamos, del jardín. De este jardín es esto, que tendría que ser lo que tendría que ser el Proyecto Institucional y todos los Planes de Mejora o los diferentes proyectos que hay a nivel institucional [...] cada impronta que uno le va dando a la institución.

Y alega “para mí el *currículum*, tiene... hay como dos partes del *currículum*, uno: esto como yo te decía de lo que está instalado en la institución que es este famoso oculto, que no es tan oculto porque es bien visible”, haciendo referencia a ciertas prácticas que están anquilosadas, institucionalizadas; “acá por ejemplo, en este caso hacía muchos años que la actualización era tipiar lo que estaba con una letra diferente”; “[...] nadie se apropiaba de ese proyecto y a lo largo del tiempo [...] se desvanecía en llevarlo a cabo en la sala [...] porque vos no podés llevar a cabo en la sala algo que no sentís que, que es tuyo”; “[...] Yo llegué y la dinámica de trabajo fue totalmente diferente, o sea cuesta mucho cambiar algo que está institucionalizado, [...]”. En el mismo sentido, dos docentes comentan: Doa2: “[...] hay un *currículum* que está oculto [...] Son por ahí detalles que no entran en ningún lado, pero que son así”; Doa4: “[...] también en las instituciones está el famoso *currículum* oculto que, por ahí, es lo que el docente, pese a todo, realiza en su sala”; [...] “ponen en práctica su *currículum* particular, que sin dudas está basado en la

curricula que baja el gobierno, pero coexisten un poco las dos prácticas. En las docentes más antiguas hay prácticas muy afianzadas que por ahí cuesta sacar [...]"

Algunas docentes, en clara alusión al *curriculum vitae*, destacan, Da1: "Bueno sería lo que cada uno fue aprendiendo -me parece a mí- y fue adaptando para después poder enseñar porque si no tenés un buen *currículum* en el aprendizaje, para poder ser una docente no podrías enseñar"; Doa3: "[...] tiene que ver con nuestra formación con lo que fuimos (este) aprendiendo desde la experiencia [...]".

Otras, evidencian cierta confusión respecto de esta definición: Doa7: "[...] se me hizo un dilema de para qué lado ir. Primero lo pensé como una de las chicas dijo el *curriculum vitae* entonces uno ahí dice hay como una selección o un agrupamiento de habilidades que uno adquirió para poder lograr un trabajo"; [...] "y el *currículum* es donde nosotros vamos a utilizar una selección de determinados objetivos y contenidos que nosotros vamos a dar [...] es como una suma, un conjunto de habilidades, de trayectorias, de contenidos que podemos dar o podemos mostrar, depende de lo que vayamos a usar, [...]"; Doa3: "[...] no tengo un concepto bien armado [...] tiene que ver si, con historia, con una formación, [...]. Algo sobre alguien, que tiene una organización"; Doa5: "si se refieren al *currículum* de cada institución, [...], es una forma de actividades, una forma de proyectos que uno tiene que ir adaptándolo al grupo de niños que le toca este año ¿sí? Se puede ir modificando [...] es una forma de conocer; [...] algo, o sea, ya sea la institución, ya sea un docente, ya sea una persona, es lo que uno trae".

Hay docentes que en clara alusión al *currículum* como herramienta de la política educativa expresan: Doa4: "[...] lo enfoqué desde el *currículum* desde el diseño curricular por el cual nosotros nos tenemos que regir en nuestro trabajo, [...] ahí está la selección de contenidos que nos propone el gobierno, que es nuestro referente"; "O sea nosotros trabajamos en una institución que depende de un gobierno que tiene políticas educativas [...] que generan una selección de contenidos para cada nivel, para cada grado, para cada año y que el docente a su vez, conociendo a su grupo y en su lugar de trabajo, tiene que dar, que enseñar de ese *currículum* o cómo aplicar ese diseño que nos mandan, esos contenidos que nos mandan, al grupo que nosotros tenemos"; Doa8: "Directamente me fui para el diseño curricular, [...] un instrumento que tenemos los docentes para poder organizar nuestra tarea diaria, para poder organizar ese proceso de enseñanza-aprendizaje". "Para mí el diseño es eso, un instrumento que a los docentes nos sirve para poder

organizarnos, de ahí tomar los objetivos y contenidos que nos vamos a proponer por edad, por sala, incluso tenemos material para poder fundamentar nuestro trabajo dentro del diseño. Creo que es eso, un instrumento para poder organizar nuestra labor docente”; Doa6: “Para mí hay diferentes *currículum*, [...] cada lugar tiene su *currículum*. Y para el docente es como una guía, en la cual vos tenés ahí que contenido y objetivos, definición de cada área en la cual tenés que evaluó, y cada docente se guía por eso para cuando tiene que desempeñarse”. “Va a buscar que contenidos son prioritarios para lo que va a enseñar y de ahí sacarlos como del *currículum*, para una guía para poder planificar, [...]. Una guía para el docente”.

Por último, algunas docentes asumen una concepción de *currículum* como una herramienta para directivos y docentes: Doa2: “[...] el *currículum* son como huellas o marcas que cada docente imprime en sus propias prácticas y que también hacen como en su conjunto al jardín [...]”.

En estas enunciaciones se revelan algunos de los presupuestos teóricos desarrollados. El primero remite a la polisemia del término *currículum*; la asociación de la palabra a una multiplicidad de significados que en el 31.5% de los casos remiten al curriculum vitae. Posteriormente, situado en el campo de la educación, el término *currículum* es relacionado a un objeto complejo con múltiples sentidos históricos propios de la tradición técnica, práctica o crítica que cristalizan lógicas diversas en la manera de concebirlo y de los que derivan los respectivos enfoques de construcción curricular como un producto o como un proceso o proyecto. Al hablar del *currículum* en el campo de la educación, se hace referencia a las dos dimensiones del mismo: una mirada reduccionista que lo considera como herramienta de la política educativa (DCJ) en el 31.5% de los casos y la que lo considera como herramienta de trabajo de docentes y directivos (PCI) un 6%; y otro 6% de los testimonios tienen una mirada amplia que considera ambas de manera conjunta. Una última consideración es la que remite a dos ideas más: el *currículum* como política educativa que corresponde al 6% de los testimonios y la que, en el 19% de los casos, lo entiende como el conjunto de las prácticas instituidas en la organización referenciando al *currículum* oculto como:

El conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. (Rojas Tudela, 2010, p.88)

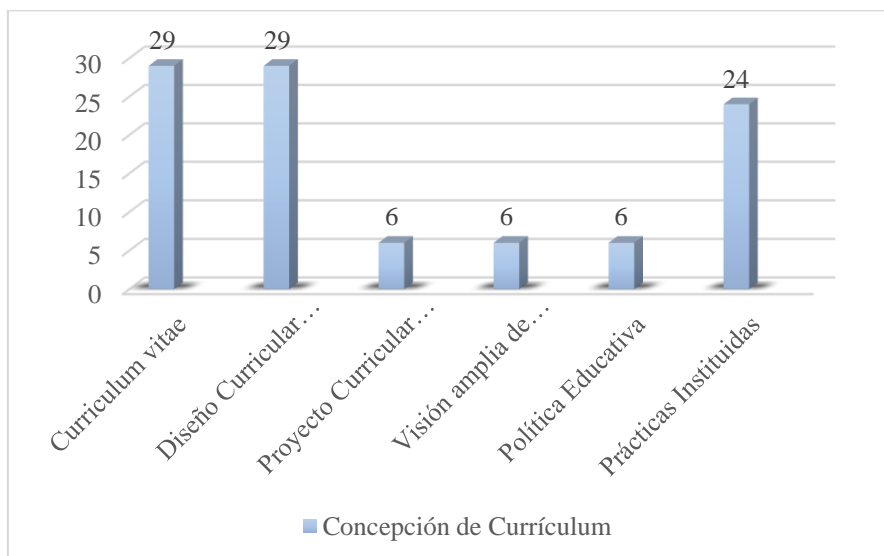
Carrillo (como se citó en González y Placencia, 2016) describe las características del *currículum* oculto como un dispositivo que actúa en todos los momentos, que reviste múltiples formas de influencia a través de actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario e invaluable, lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las repercusiones que acarrea.

Tabla 24
Concepciones de Currículum sostenidas por directora y docentes de la institución "A"

| Código | Frecuencia |
|------------------------------------|-------------------|
| Curriculum vitae | 5 |
| Diseño Curricular Jurisdiccional | 5 |
| Proyecto Curricular Institucional | 1 |
| Visión amplia de <i>Currículum</i> | 1 |
| Política Educativa | 1 |
| Prácticas Instituidas | 4 |
| Total | 17 |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

Figura 14
Frecuencia porcentual de concepción de Currículum que sostienen docentes de la institución "A"



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

7.1.4.2. La “epifanía⁷” de la política curricular en la escuela

La directora destaca “[...] a mí me parece muy rico nuestro diseño, si siempre tiene esta apertura de las posibilidades de modificación que justamente se van agregando en los documentos [...]”. Y reflexiona “yo siempre les digo, por ahí suena feo, porque la que no es creyente, el diseño es el padre nuestro [...]”. “No es que se lo tienen que saber de memoria, pero si [...] tiene que saber qué áreas está en un lado, qué áreas están en la otra, sí tienen que saber dónde están los objetivos, tenerlos marcados, tener algunas selecciones, lo pueden tener marcados de diferentes maneras, cada una a su manera”.

No obstante, la consideración como un rezo a Dios, reconoce que fue producto de un trabajo participativo “[...] es un diseño curricular bastante rumiado [...] abierto hacia las instituciones educativas, donde dejó la participación tanto de los directivos, primero de los inspectores, esto no fue sentado con la mesa de los capos altos [...] se tuvo en cuenta el pensamiento de los inspectores, no solo de los asesores del gobierno, también de los inspectores zonales, de los directivos y de los docentes que participaron. [...]”. “No está planteado desde un lugar alejado, que vamos a trabajar así, vamos a idealizar una educación para Córdoba que sea de esta manera, no, no, no, no, no, esto fue bien contextualizado. Se tuvo en cuenta todas las regiones de la provincia, que eso es importante, y se puede aplicar a todos los lugares y realmente se puede aplicar ahí”.

Al consultar a las docentes sobre el significado que el diseño curricular tiene para ellas, sostienen: Doa8: “una bajada de línea, algo que nos baja, [...]”; Doa7: “Es algo como que tenemos que cumplir, que nos va a avalar”; Doa4: “[...], una bajada de línea de acuerdo a las políticas educativas que tiene el gobierno, o sea nosotras tenemos que trabajar con eso, [...]”; Doa7: “[...] lo que nos avala a nosotros, porque trabajamos determinados contenidos y actividades y creo que es el aval. Bueno, cuando estamos trabajando, elegimos algo, [...] porque está dentro del diseño”; Doa4: “no es opcional utilizar tal diseño, [...]”; Doa2: “[...] está prescripto, es decir que es algo que regula la enseñanza, lo que vamos a enseñar con determinados contenidos, objetivos determinadas estrategias y como hay un *currículum* que está prescripto; [...], Lo prescripto es lo que está escrito”; Doa8: “[...] un aval legal o un respaldo legal ya que es algo bajado, una norma,

⁷ Epifanía: **1.** f. Manifestación, aparición o revelación. **2.** f. Festividad que celebra la Iglesia católica el día 6 de enero, en conmemoración de la adoración de los Reyes Magos (RAE, 2020).

algo impuesto, [...] nos da un respaldo legal a lo que nosotros estamos haciendo”; Doa3: “[...] quita lo caprichoso [...] de que no podemos enseñar lo que a nosotros se nos ocurra, [...]”, “[...] estamos reguladas para tener un fundamento pedagógico, de las prácticas, pero también como que tengamos un encuadre, es decir, -bueno- no se pueden ir para cualquier lado, digamos. Es una regulación”; Doa4: “[...] es el diseño curricular que se respeta, que es una bajada, [...] tiene que haber un *currículum*, un diseño curricular, que organice, que ordene, que establezca, es fundamental, sino sería un caos”; Doa3: “[...], me resulta como muy interesante el diseño curricular. Me parece que es un instrumento muy bien hecho, o sea está hecho por profesionales de la educación, adonde tienen en cuenta muchos aspectos y me parece que es un trabajo. [...] me encontré con un diseño curricular [...] excelente. Para mí -como docente- como herramienta es muy bueno”; Doa1: “Eso es como un respaldo -para nosotras- para poder enseñar, como dicen las chicas porque si no, nosotras podríamos enseñar cualquier cosa y no es así, para eso tenemos un modelo para sacar de ahí, nuestro respaldo, para poder educar”.

Tabla 25

Síntesis comparativa de las significaciones de la norma curricular de directora y docentes de la institución “A”

| Significación de la norma Curricular | |
|---|--|
| Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
| - rico | - bajada de línea |
| - posibilidades | - está prescripto |
| - el padre nuestro | - un aval legal o un respaldo legal |
| - abierto | - regulación |
| - participación | - algo que tenemos que cumplir |
| - contextualizado | - no es opcional |
| | - escrito |
| | - encuadre |
| | - que organice, que ordene, que establezca |
| | - instrumento |
| | - herramienta |
| | - respaldo |
| | - modelo |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

En base a las respuestas de directora y docentes puede advertirse que el DCJ es contemplado como:

- Un documento que prescribe, regula y garantiza la enseñanza (objetivos, contenidos, actividades).

En las apreciaciones de las informantes puede reconocerse la alusión al diseño curricular como materialización del *currículum* entendido como política educativa, resultado de la disposición del estado de lo que se considera son los bienes culturales socialmente relevantes, válidos para ser enseñados en todos los niveles del sistema educativo; decisiones asumidas y concretadas en el diseño curricular, en el cual el Ministerio de Educación -como agencia de gobierno encargado de la estructuración de la educación pública estatal- prescribe/regula lo que las instituciones educativas dependientes de su ámbito deberán enseñar a todos los estudiantes.

No obstante, las respuestas focalizan en una concepción modélica que supone la distinción entre lo que es el *currículum* y los procesos de enseñanza que sirven para su desarrollo. Por un lado, está el diseño y por el otro la práctica, lo que se hace o lo que se debe hacer en la escuela se analiza a través de la definición externa.

El *currículum* es considerado como un plan o modelo de lo que se desea que ocurra en las escuelas y la práctica pedagógica es considerada como la aplicación o desarrollo de ese modelo conforme a un paradigma técnico de concepción curricular al que subyace la construcción como un producto. En esta racionalidad el diseño es clave, es el momento en que se plasma completamente la idea o la concepción del “producto”. En tal sentido, el diseño se constituye en una prescripción total que formula y provee detalladamente lo que “hay que hacer” en el proceso de enseñanza.

Si bien las informantes, registran que el diseño fue el resultado de un proceso de participación docente en el que pueden reconocerse o no, no obstante, lo consideran como una oración sagrada a un Dios “el padre nuestro”, o algo que “baja” por ósmosis.

El interés se centra alrededor de las relaciones que se establecen entre directivo y docentes con la norma curricular y cuáles son las características que asumen estos encuentros.

En varios de los argumentos, la tarea docente es entendida como un trabajo en que gran parte de las decisiones se toman desde “arriba” y se adaptan y ejecutan en la escuela a través de las prácticas docentes, por lo que se constituye en un fundamento de la misma: Doa4: “[...] el

currículum es el que organiza mi trabajo docente, o sea toda mi práctica docente”; Doa3: “[...] la fundamentación, tenés ejemplos, tenés todo [...] es obligatorio. [...] porque nosotras también después tenemos que evaluar ¿no? y utilizamos objetivos para ser evaluados del diseño; “[...] nos regula, nos encuadra pero también nos guía hacia que se espera; [...] nos bajan los objetivos que tenemos que trabajar, [...] también nos guía, nos organiza [...] es un instrumento donde no solo encontramos los objetivos que tenemos que evaluar, sino todo un bagaje de información y de fundamentos para hacer esas prácticas, porque es muy completo [...]”; Doa8: “Y el poder fundamentar, el tener una bibliografía para fundamentar lo que haces”; Doa7: “[...] en la planificación, yo por lo menos, siempre busco una idea base y a partir de ahí me voy, busco los contenidos del diseño sí o sí, siempre están presentes; los objetivos van variando puedo inventar, puedo sacar de otro lado puedo investigar, pero los contenidos siempre”; Doa7: “para mí lo encuentro muy completo y me sirve un montón para poder dar clases, al momento de diseñar mis planificaciones, sí o sí voy ahí y encuentro todo lo que necesito”; Doa6: “[...], uno busca por ahí el tema que va a trabajar y de ahí se basa en que objetivo, que contenido según la edad, la sala que se encuentra y se busca cual está para lo que uno va a enseñar ...es un refuerzo y una ayuda para nosotros”.

Al respecto la directora comenta “Para nosotros es base [...], acá no es sacar la guitarra, inventar o bajar de la página salita amarilla [...] o la maestra jardinera y transformar no, no, no, acá la base ¡NO ES ESO!”; “Es una herramienta más, es como mirar en un libro alguna idea, mirar en la pantalla y bajarlo [...] cuando nosotras empezamos en las salas teníamos más creatividad, [...]”.

También alega que es un estímulo a los procesos de reflexión sobre la práctica: “Creo que el diseño, aparte, te invita a seguir siempre estudiando porque te cita las bibliografías y va abriendo cada panorama, tanto el diseño como cada documento que la provincia va sacando, todo lo que tiene que ver con la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, bueno en esta provincia el que no se capacita es porque no tiene ganas”.

Y reconoce que “[...] están las bajadas de la subsecretaría en diferentes formatos vos podés imprimirlos, tenés virtual. Me parece que la provincia da todas las posibilidades a los docentes de Córdoba en ese sentido no lo he visto en otras provincias”, “[...] los documentos acompañando, porque esos documentos nunca van a invalidar al diseño si no que lo legitiman y lo actualizan

constantemente y eso es -me parece- que es la visión que yo les di, [...] esto es todo para los ingredientes de una misma ensalada [...]. Lo que demuestra este comentario es la noción de una articulación dinámica entre los documentos curriculares con la práctica.

Por último, una docente relaciona al diseño como garante de la equidad educativa: Doa3: “[...] lo que garantiza también es esto que todos los niños –digamos- se acerquen a los mismos contenidos ¿no?”. “Quita un poco la cosa caprichosa o individual de decir –bueno- yo quiero enseñar esto a mis alumnos ¿no?; a los niños de 4 de toda la provincia de Córdoba se les enseña tal cosa, a los niños de 5 –digamos- esto garantiza un poco la equidad”.

En base a los testimonios de las informantes puede advertirse que se establecen diversas relaciones con el diseño curricular; un 70% lo relaciona con el fundamento de la práctica docente; un 10% de las docentes lo relaciona con un estímulo a los procesos de reflexión sobre la práctica; otro 10% a una articulación dinámica entre los documentos curriculares con la práctica y el último 10% como garante de la equidad educativa.

A continuación, se presenta la tabla con las frecuencias absolutas que dan origen a los porcentajes referenciados.

Posteriormente, en el gráfico se muestra la frecuencia porcentual de las relaciones establecidas entre las docentes y el DCJ.

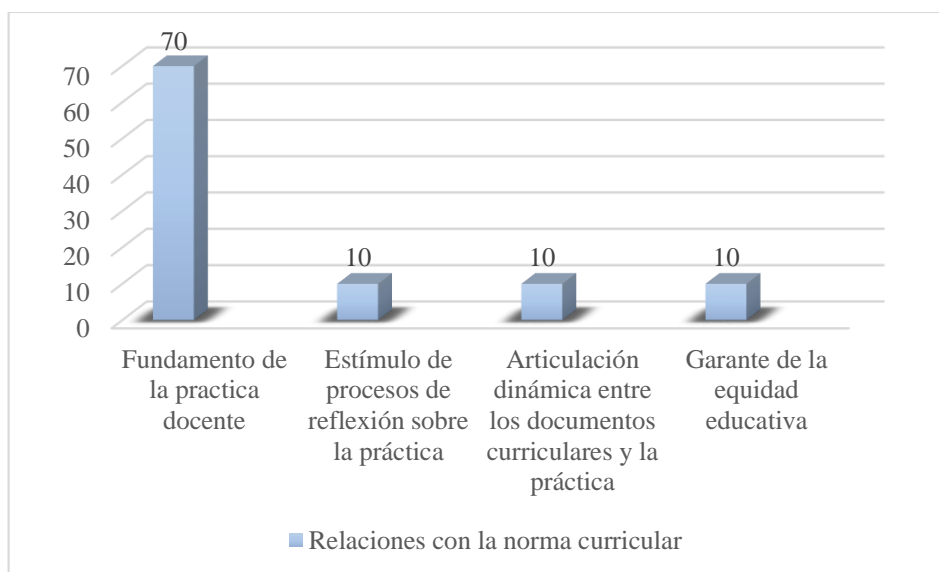
Tabla 26
Relaciones que se entablan con la norma curricular en la institución “A”

| Código | Frecuencia |
|---|-------------------|
| Fundamento de la práctica docente | 7 |
| Estímulo de procesos de reflexión sobre la práctica | 1 |
| Articulación dinámica entre los documentos curriculares y la práctica | 1 |
| Garante de la equidad educativa | 1 |
| Total | 10 |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas

Figura 15

Frecuencia porcentual de relaciones con la norma curricular en la institución “A”



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

7.1.4.3. El proyecto curricular institucional ¿Ruptura, resistencia, adecuación, reformulación, adaptación o simulación?

El PCI es una herramienta dinámica que promueve el trabajo colectivo para la articulación y coherencia de las prácticas de enseñanza. Se espera que se construya de manera progresiva y se encuentre en permanente revisión para la orientación de las prácticas docentes. Requiere establecer acuerdos sobre: selección y organización secuencial de objetivos y contenidos, recursos de la escuela, opciones metodológicas, formas de evaluación. En síntesis, requiere definir y explicitar las estrategias de intervención didáctica que son más adecuadas a las particularidades de cada institución considerando su población y contexto (Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba, s.f.b).

Las docentes lo reconocen como una herramienta de directivos y docentes para la toma de decisiones en un proceso de ajuste continuo, de aquello que la escuela en su conjunto enseña a sus alumnos a través del desarrollo de sus prácticas pedagógicas. y refuerzan la idea de que debe ser fruto de un acuerdo institucional: Doa4: “[...] cada institución a través de su proyecto educativo institucional es como que hace una priorización de contenido y establece una orientación de cómo enseñar, desde dónde”; “[...] cada institución acuerda, llega a acuerdos que establecen prioridades

que también guían el accionar de ese docente en cada institución”; Doa7: “[...] son los acuerdos que hacemos a principio de año, de que estén todas las áreas [...]”

Estos acuerdos implican un proceso colectivo y negociado, la formulación del proyecto curricular es una tarea de la escuela y los docentes e identifica a la institución; este proceso de interacción implica una negociación de significados y está condicionado por las particularidades de los actores y el contexto en el que se desarrolla, entre los que se encuentran las familias de los alumnos: Doa3: “[...] en una reunión primera en la institución se hacen acuerdos -por ejemplo- que trabajar todas las salas de 4 y también eso trae aparejado un trabajo en conjunto con los padres, también una articulación [...]”. Las referencias de la docente y la directora circunscriben la realización del PCI al momento de inicio del ciclo lectivo.

Es resultado de una construcción social, en la que los partícipes centrales son los actores educativos, de la misma acción pedagógica de la escuela y proyecta como los docentes adaptan sus prácticas pedagógicas, en relación directa con los aspectos curriculares que necesita ser procesada y adaptada al contexto en el que será aplicada (Kemmis, 1993): Doa8: “[...] que el que enseñar no solo está regulado por el diseño, sino que dentro del diseño hay contenidos que no se pueden dejar de dar, sí o sí, en cada sala y el cómo enseñar, en realidad hay distintas políticas educativas, teorías de la educación desde hace tantos años que nos van indicando los cambios y nosotras nos vamos realmente acomodando”

El *currículum* como documento establece una secuenciación genérica, pero el despliegue de los proyectos didácticos en la escuela da a esa secuenciación una traducción específica que se convierte en experiencia de aprendizaje para los alumnos. En el jardín A, el PCI se inicia con dos organizadores gráficos (uno para salas de 4 años y el otro para salas de 5 años) de “Propuestas Pedagógicas” que sigue una secuencia temporal. Cada una de estas propuestas está conformada por un recorte temático, 8 y 9 anuales según se trate de sala de 4 o 5 años (Ej.: Mi identidad –marzo-, Jugando exploro mi cuerpo y sus posibilidades, -abril-; entre otras); a partir de los cuales cada docente elabora el diseño de sus propuestas de enseñanza (planificación). En cada recorte se detallan los objetivos, contenidos fundamentales, y aprendizajes y contenidos del DCJ, en todos estos elementos se integran los diversos campos de conocimiento sin incluir la totalidad de los contenidos prescriptos ni las áreas curriculares.

| PROPUESTA ANUAL SALA 5 AÑOS | | | |
|-----------------------------|---|---|---|
| RECORTE | OBJETIVOS | CONTENIDOS FUNDAMENTALES | APRENDIZAJES Y CONTENIDOS |
| MI IDENTIDAD (marzo) | <ul style="list-style-type: none"> ☉ Avanzar progresivamente en la construcción de su propio esquema corporal. ☉ Enriquecer el conocimiento de su propio cuerpo y su disponibilidad motriz para la manifestación e intervención en su entorno. ☉ Comprender, aceptar y recrear normas de convivencia que regulan la vida colectiva para avanzar en el proceso de interacción con los pares y adultos. ☉ Desarrollar y fortalecer su confianza respecto a sus propias capacidades expresivas y comunicativas a través del lenguaje oral. | <ul style="list-style-type: none"> ☉ Participación en la escuela, identificando los roles de quienes forman parte de ella (por ejemplo, entrevistas) y las normas que la organizan. ☉ Construcción de acuerdos para establecer vínculos positivos con pares y adultos. (Diálogo-Normas-Participación). ☉ Respeto por la propia intimidad y la de los otros. (Identidad) ☉ Conocimiento de los derechos del niño a través de su vivencia en hechos cotidianos. (Valores-Derechos). ☉ Incorporación y uso de fórmulas sociales propias de los intercambios comunicativos con progresiva adecuación a los interlocutores en conversaciones más específicas y en entrevistas. ☉ Participación en situaciones de lectura y escritura que involucren el propio nombre y el de otras personas. | <ul style="list-style-type: none"> ☉ Grupos sociales cercanos: la escuela formas de organización, roles y normas. ☉ Experiencias de integración grupal, acuerdos para establecer vínculos positivos. ☉ Construcción progresiva de sí mismo. ☉ Cuidados del propio cuerpo y de los otros. ☉ Hábitos de higiene personal y respeto por la propia intimidad y la de los otros. ☉ Conocimiento de los derechos del niño. ☉ Expresiones cada vez más complejas, incorporando recursos expresivos y con una secuencia narrativa más compleja. ☉ Uso de fórmulas sociales propias de los intercambios comunicativos. ☉ La representación gráfica. ☉ Escritura convencional del nombre propio y participación de situaciones de lectura y escritura. ☉ Organización de la biblioteca de la sala. |
| JUGANDO EXPLORO MI CUERPO | <ul style="list-style-type: none"> ☉ Identificar las partes principales del propio cuerpo y el de otros reconociendo algunas de sus funciones. ☉ Reconocer los diferentes tipos de alimentación y el valor nutritivo de algunos alimentos. ☉ Ampliar el conocimiento del propio cuerpo y fortalecer actitudes y conductas de cuidado de su cuerpo y el de otros. | <ul style="list-style-type: none"> ☉ Reconocimiento de las partes externas del cuerpo humano, de algunas de sus principales características y sus funciones. ☉ Desarrollo de hábitos y conductas responsables para la protección y promoción de una vida saludable. ☉ Reconocimiento de la imagen global y segmentada del propio cuerpo y el de sus pares. ☉ Iniciación en el reconocimiento de algunas características del sistema de escritura, en | <ul style="list-style-type: none"> ☉ Partes externas e internas del cuerpo características y funciones. ☉ Protección y promoción de la vida saludable. ☉ Tipos de alimentos y su importancia para la salud. ☉ Reconocimiento del cuerpo y el movimiento en forma global y segmentada. ☉ Escrituras de textos sencillos. |

Ilustración 1: Organizador anual de propuestas pedagógicas de la institución "A"

Aquí puede advertirse que la organización de los contenidos es por tema o proyectos, interrelacionados por campos de conocimientos o problemáticas. Este enfoque de la enseñanza considera su complejidad y una visión del mundo integrada y comprensiva (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Se desarrolla una secuenciación por edad (según la sala) y otra temporal de objetivos y contenidos; aunque estos criterios no están explicitados. Despliegan una selección general de contenidos que se pretende presentar a los alumnos a lo largo de los meses, lo que da un perfil general de la propuesta.

Tomando algunos testimonios, puede percibirse que la adaptación o contextualización del *currículum* es entendido como una necesidad de ajuste de la enseñanza al contexto sociocultural, reconociendo la importancia del conocimiento de la realidad de los estudiantes: Doa2: “[...] el *currículum* tiene sentido, o cobra sentido nuestra enseñanza, cuando lo que enseñamos tiene sentido y está encuadrado en el contexto en el que vamos a enseñar”. “Me parece que ahí es como lo importante, si lo que estamos enseñando realmente es significativo para el niño o no”; Doa2: “[...] está bueno que en diferentes contextos, distintos jardines, distintas localidades de una sola

provincia, cada docente puede tener esa oportunidad de enseñar los significativos para este contexto en particular”.

En el documento institucional no están formalizados los criterios de uso de los recursos de la escuela ni las opciones metodológicas. Los acuerdos de evaluación de los aprendizajes se encuentran delimitados en un cuadro que organiza la información de manera lógica y sintética, con referencias al uso de diversas técnicas e instrumentos, los momentos, las características y el informe. Los criterios de evaluación se encuentran bien detallados por campo de conocimiento que denotan un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado propio de un interés práctico (Grundy, 1994).

En este sentido, el proyecto curricular habilita la labor del equipo docente con vistas a producir propuestas de trabajo que brinden oportunidades para entrar en contacto con una variedad de experiencias significativas. La directora lo expresa “[...] la forma de trabajo con el diseño es esto, el objetivo que el diseño plantea nosotros lo podemos adaptar de acuerdo a nuestra planificación, pero va a estar englobado”. “Es como una ley, ¿no cierto? y una ordenanza, no puede ser contradictoria con aquella, sino que está englobada, y sí tomamos tal cual el contenido y lo seleccionamos de acuerdo a lo que queremos plantear como objetivo, eso sí”; “Trabajan los contenidos del diseño, [...] los contenidos no son modificados, [...]”. No obstante, la selección de unos contenidos y el desdeño de otros observado en las propuestas del PCI no posibilitan que todos los niños accedan a los aprendizajes a los que tienen derecho; interrumpiendo el carácter de garante curricular del docente.

7.2. El Caso “B”

7.2.1. Caracterización Institucional

Luego de proyectos e iniciativas por parte de la dirección de la Escuela Primaria del pueblo, queda inaugurado el jardín de infantes el primer día hábil del ciclo lectivo del año 1974. Inicialmente funcionó en un aula de esa escuela, con 30 alumnos. En el año 1984: se crea una nueva sección y se traslada a una casa prestada por la municipalidad. En el año 1985 adquiere dirección autónoma y en 1988 se crea una nueva sección.

En el año 2000 se crea otra sección y al año siguiente se libera la dirección del jardín. En el 2004 se crea una nueva sección de 4 años, contando hasta ese momento con 5 salas.

El 23 de agosto de 2005 es inaugurado el edificio destinado al funcionamiento del jardín de infantes y en 2006 es re categorizado y pasa a ser de 1ª categoría (condición que se adquiere por el incremento de matrícula).

En 2011 se crea la última sala de 4 años, contando actualmente con seis salas desdobladas en ambos turnos.

Es el único jardín de la localidad, su población escolar está conformada por niños provenientes de diversos barrios de la ciudad y localidades vecinas; y es muy heterogénea respecto a la procedencia social y el acceso a bienes y servicios.

La oferta educativa incluye salas de 4 y 5 años con una matrícula total de 159 alumnos; de los cuales el 48% pertenece a sala de 4 años y el 52% restante a sala de 5 años.

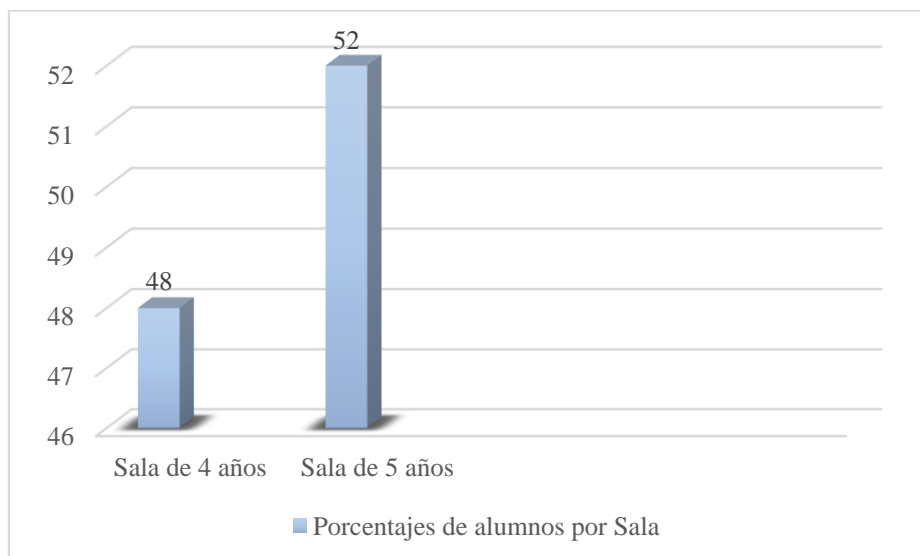
Tabla 27
Alumnos por edad, institución "B"

| Sala | Frecuencia absoluta |
|----------------|---------------------|
| Sala de 4 años | 76 |
| Sala de 5 años | 83 |
| Total | 159 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 16

Frecuencia porcentual de alumnos por edad en la institución "B"

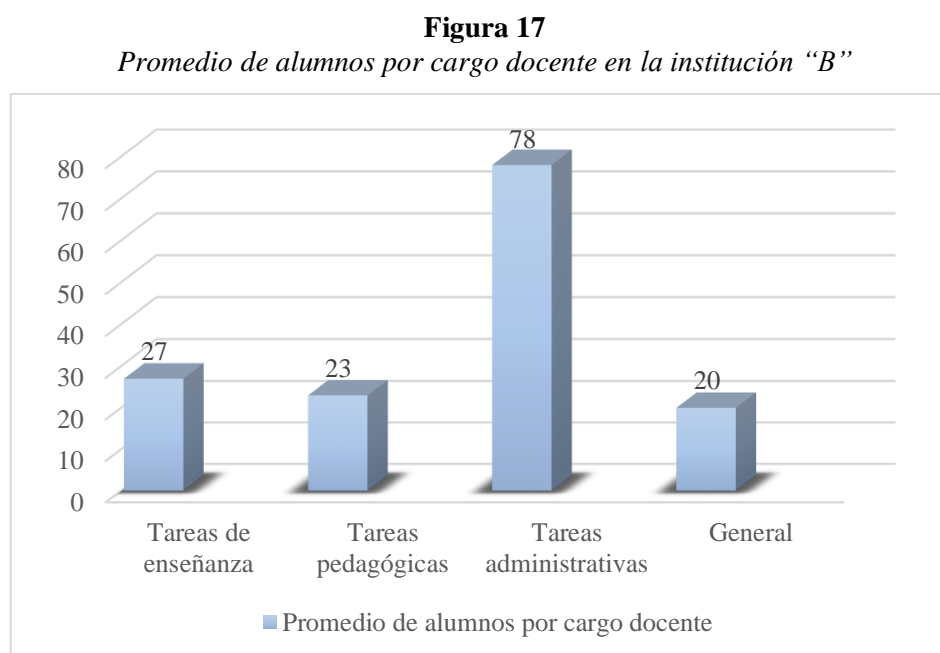


Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Como podrá observarse, el jardín no cuenta con oferta educativa destinada a los niños de tres años, por lo que la aspiración provincial de cubrir el ciento por ciento (100%) de la matrícula potencial en esa franja etaria, a casi cinco años de sancionada la ley N° 10348, continúa siendo un desafío aún no logrado.

El equipo de trabajo institucional está compuesto por seis docentes, tres en cada turno, encargadas de las prácticas de enseñanza, una docente destinada a tareas administrativas y una directora responsable de la gestión institucional que es unipersonal. La institución no cuenta con auxiliares a la docencia.

En el siguiente gráfico se exhibe la cantidad de alumnos por cargo docente; según se consideren tareas de enseñanza, tareas pedagógicas, administrativas y general.



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

El edificio es propio, perteneciente al Gobierno de la Provincia de Córdoba, fue inaugurado el en 2005. Cuenta con dos salas, cada una con dos baños, un SUM que se ha dividido para armar una tercera sala, una dirección, una cocina y dos baños en el SUM.

Existe una puerta de entrada y de salida y dos puertas que dan al patio que cuenta con dos áreas: una con césped donde están los juegos y otra con baldosas. En el patio delantero se encuentra el mástil principal y un arenero.

Cada sala cuenta con mesas y sillas, sectores del hogar, de carpintería, de bloques, de lectura, pizarrones, armarios, alacenas, estantes y repisas, esteras y percheros. En la dirección: escritorios y sillas. Armarios. Biblioteca. En la cocina: heladera, calefón, cocina, mesadas y alacenas, mesa y silla.

Los kits tecnológicos están compuestos por: CD y DVD, instrumentos musicales, equipo de música, micrófono, reproductor de CD y de DVD, cañón proyector, carro con tablets para alumnos, netbooks, cámara digital, notebook, pizarra digital, robotitas, parlante pequeño, televisor, microscopio digital, grabadora de CD, teléfono, PC de escritorio e impresora.

7.2.2. Las trayectorias docentes

En concordancia con la LEN que establece que el personal docente debe acreditar formación específica, el 100% del plantel posee un título docente para el nivel: Maestra Especializada de Educación Inicial, Profesora para la Educación Preescolar y Profesora para la Educación Inicial.

Entre los trayectos formativos se percibe que el 67% dispone de un título docente de nivel superior y el 33% restante posee dos títulos docentes de nivel superior (el específico del nivel y el de educación primaria) y un título universitario afín (Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Ciencias de la Educación).

Tabla 28

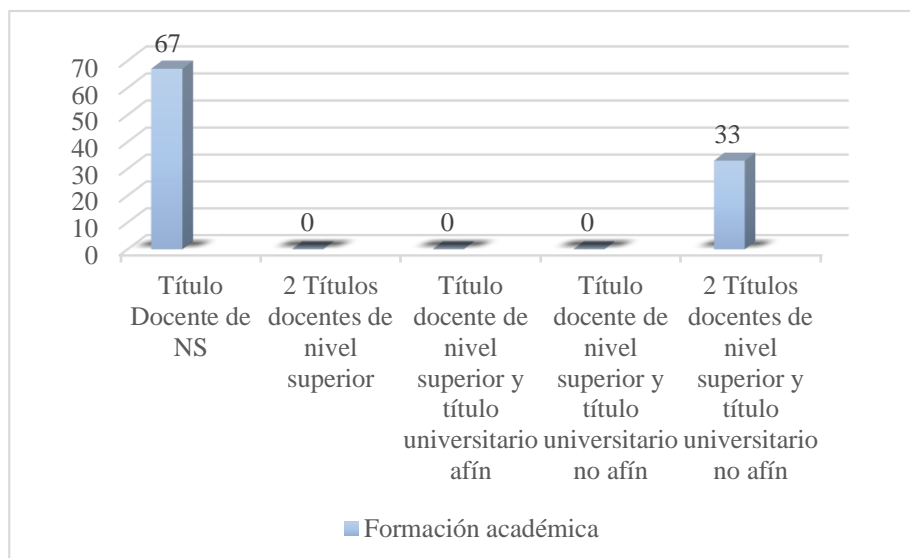
Formación académica de docentes de la institución "B"

| Formación Académica | Frecuencia absoluta |
|---|----------------------------|
| Título Docente de nivel superior | 4 |
| 2 Títulos docentes de nivel superior | 0 |
| Título docente de nivel superior y título universitario afín | 0 |
| Título docente de nivel superior y título universitario no afín | 0 |
| 2 Títulos docentes de nivel superior y título universitario no afín | 2 |
| Total | 6 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 18

Frecuencia porcentual de la formación académica de docentes de la institución "B"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Al contemplar el desarrollo profesional docente de los últimos 5 años, se observa que el 80% corresponde a cursos de actualización y perfeccionamiento, un 20% a postítulos (brindadas por el ministerio de educación de la provincia de Córdoba, instituciones de gestión estatal y privada).

Tabla 29

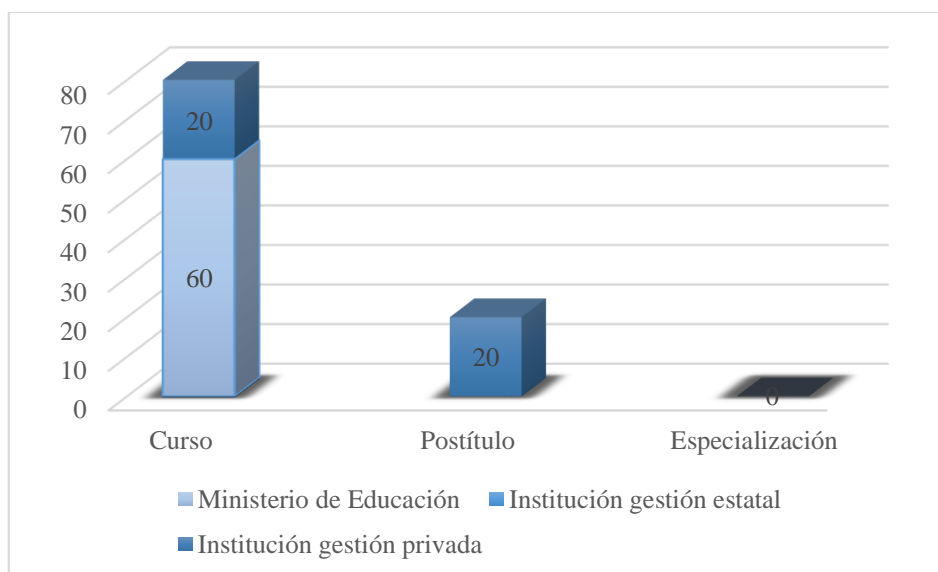
Actividades de actualización y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "B"

| Oferente | Curso | Postítulo | Especialización |
|--------------------------------|----------|-----------|-----------------|
| Ministerio de educación | 3 | 0 | 0 |
| Institución de gestión pública | 0 | 0 | 0 |
| Institución de gestión privada | 1 | 1 | 0 |
| Total | 4 | 1 | 0 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 19

Frecuencia porcentual de actividades de actualización y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "B"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Mientras que las actividades de formación en servicio representan el 7% del desarrollo profesional docente, la auto-capacitación a través de medios virtuales representa el 29%, un 7% corresponde a la suscripción a alguna página o revista, un 22% corresponde a un programa de capacitación en servicio, el 14% al trabajo en parejas pedagógicas, otro 14% a la observación entre pares y un 7% a la participación en comunidades de aprendizaje.

Tabla 30

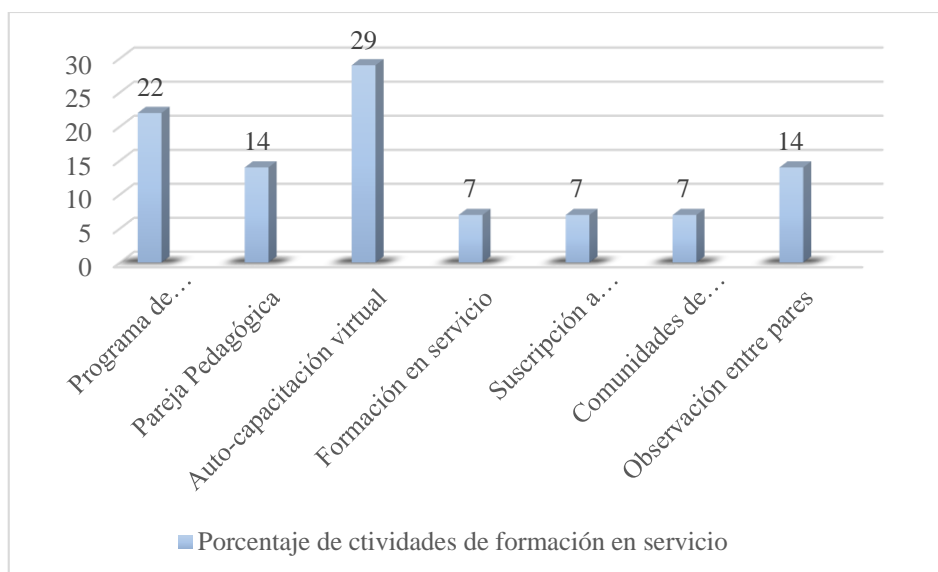
Actividades de formación en servicio realizadas por docentes de la institución "B"

| Actividades de desarrollo profesional docente | Frecuencia absoluta |
|--|---------------------|
| Formación en servicio | 1 |
| Suscripción a revistas/páginas especializadas | 1 |
| Auto-capacitación a través de medios virtuales | 4 |
| Programa Nuestra Escuela | 3 |
| Comunidades de aprendizaje | 1 |
| Observación entre pares | 2 |
| Trabajo por parejas pedagógicas | 2 |
| Total | 14 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 20

Frecuencia porcentual de actividades de formación en servicio realizada por docentes de la institución "B"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Considerando que las docentes realizaron varias instancias de actualización y perfeccionamiento, apuntaron a diversas temáticas entre las que se destacan: 27% sobre políticas educativas, el 27% de didáctica del nivel, 13% en didáctica y *currículum*, 20% didácticas específicas y 13% sobre psicología del aprendizaje.

Tabla 31

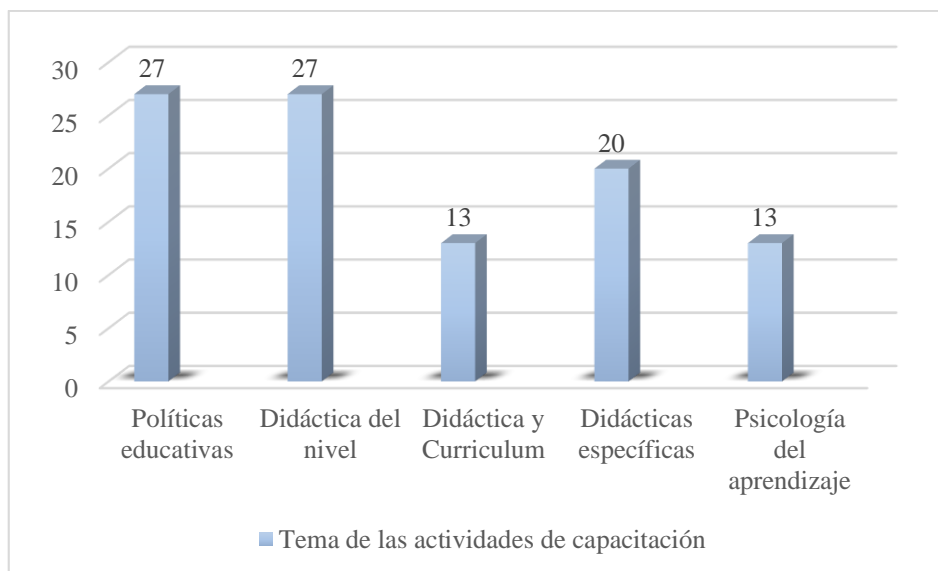
Tema de las actividades de capacitación y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "B"

| Tema actividades capacitación | Frecuencia absoluta |
|-------------------------------|---------------------|
| Didáctica de NI | 4 |
| Políticas educativas | 4 |
| Psicología del aprendizaje | 2 |
| Didáctica y <i>currículum</i> | 2 |
| Didácticas específicas | 3 |
| Total | 15 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 21

Frecuencia porcentual del tema de las actividades de capacitación realizadas por docentes de la institución "B"



Fuente: elaboración propia en base a datos relevados.

Respecto de la experiencia de las docentes identificada con la antigüedad laboral el 16.7% presenta entre 0 y 5 años, otro 16.7% entre 6 y 10 años, un 16.7% entre 16 y 20 años y el 50% restante dispone de más de 20 años de antigüedad en la docencia.

Tabla 32

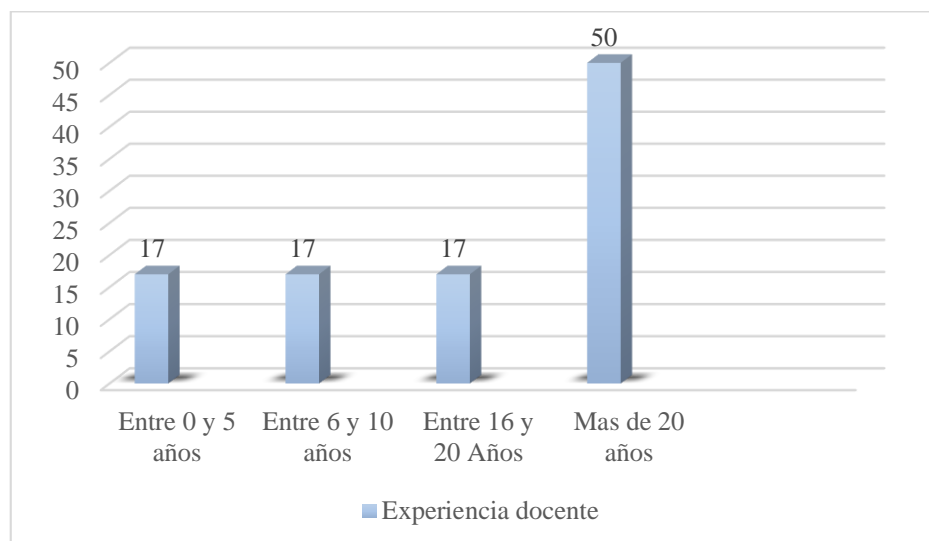
Experiencia de docentes de la institución "B"

| Experiencia docente | Frecuencia absoluta |
|----------------------------|----------------------------|
| Entre 0 y 5 años | 1 |
| Entre 6 y 10 años | 1 |
| Entre 11 y 15 años | 0 |
| Entre 16 y 20 años | 1 |
| Más de 20 años | 3 |
| Total | 6 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 22

Frecuencia porcentual de experiencia de docentes de la institución "B"



Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Respecto de la situación de revista del personal; el 67% es titular y el 33% es suplente. La directora acredita 28 años de antigüedad en la docencia; de los cuales 16 fueron en la institución y en el cargo de directora, al que accedió por concurso de títulos y antecedentes.

Tabla 33

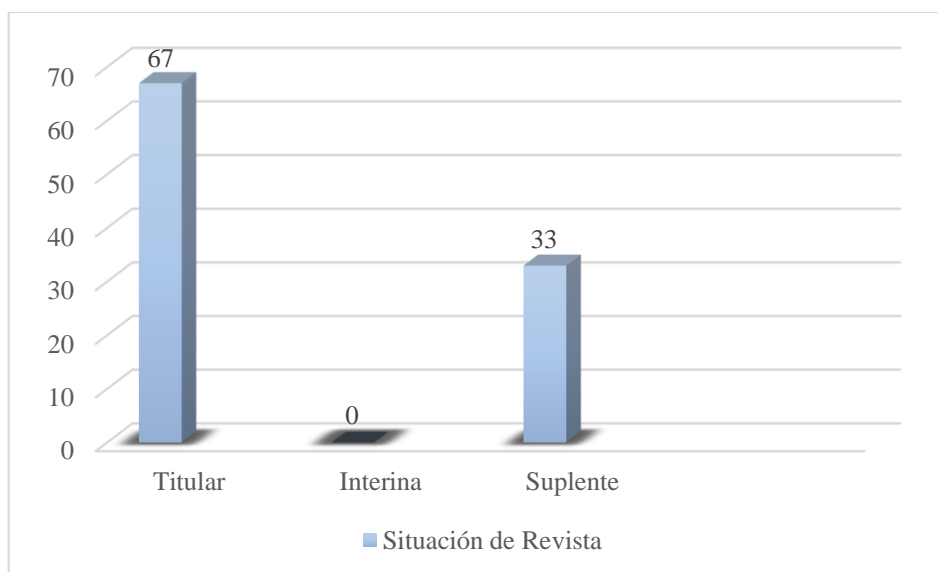
Situación de revista de docentes de la institución "B"

| Situación de revista | Frecuencia absoluta |
|----------------------|---------------------|
| Titular | 4 |
| Interina | 0 |
| Suplente | 2 |
| Total | 6 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 23

Frecuencia porcentual de situación de revista de docentes de la institución "B"



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas relevadas de directora y docentes.

En la tabla de contingencia a continuación se muestran los datos de antigüedad y formación académica de las docentes. En situación titular se encuentran el 50% de los docentes que cuentan con la mayor cantidad de antigüedad y un título; el 25% que están dentro de la misma categoría de antigüedad, pero se titularon en más de una carrera y el 25% restante que se encuentra entre los 16 y 20 años y cuentan con un título docente.

Tabla 34

Tabla de contingencia porcentual con las variables antigüedad y formación académica de la institución "B"

| Formación académica | Entre 16 y 20 años de antigüedad | Más de 20 años de antigüedad | Total (ambos períodos) |
|--|---|-------------------------------------|-------------------------------|
| 1 Titulación | 25% | 50% | 75% |
| 2 Titulaciones | 0% | 0% | 0% |
| 3 Titulaciones | 0% | 25% | 25% |
| Total (Porcentaje sobre el total) | 25% | 75% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos relevados. Para obtener cada uno de los valores se consideró que el total de titulares es el 100%.

7.2.3. Tensiones, sentires, contradicciones que limitan las probabilidades de significación curricular

Nos disponemos a analizar la macropolítica en el nivel micro a través de los sujetos que la tienen que interpretar, considerando las tensiones y paradojas entre el sentido o la intención original de una acción política y su resultado final; concibiendo que su llegada a la escuela no es un paso más en esa cadena, porque allí es donde los maestros asumen su proyección práctica comprometiendo sus conocimientos, creencias, emociones, subjetividades.

7.2.3.1. Las tensiones respecto a la función de la Educación Inicial

En el PEI del jardín B el mandato fundacional se equipara a los rasgos históricos, en los que puede leerse que la creación procede de 1974 por iniciativa de una directora de escuela primaria, y que sus comienzos son muy precarios en cuanto a espacio físico, condición que se mantiene por 30 años hasta que la municipalidad de la localidad cede, a préstamo, una casa para que se traslade.

En el proyecto educativo no se encuentran explicitadas la misión y la visión; el documento si bien no enuncia las condiciones de producción, es revisado y re contextualizado periódicamente, la última actualización procede de 2020 y se dispone alrededor de los aspectos administrativos (matrícula, horarios, responsables de las actividades, etc.).

En el documento pueden leerse los siguientes principios y valores:

Fortalecer actitudes y valores, basados en el respeto, la libertad y la tolerancia, trabajando en el desarrollo de las capacidades fundamentales, para que la enseñanza pueda influir en la calidad de vida orientando a los padres de familia, a fin de que contribuyan responsablemente en el proceso de formación del niño junto a la escuela (PEI, s.f., b, “Principios y valores”, párrafo 1).

Esta idea marcada por la carencia, expresa una visión de la infancia como una etapa determinada por la preparación para el futuro. La educación adquiere un rol protagónico, puesto que es la encargada de la formación del individuo.

La concepción de educación sostenida en el documento muestra una tendencia psicologizante y escolarizante, centrada en el desarrollo psico-biológico, propio de la configuración educativa de comienzos del siglo XX:

Entendemos como educación, al desarrollo integral de la personalidad del niño, de acuerdo con su edad, momento evolutivo, e influencia del medio sociocultural. El niño es el

principal protagonista del proceso educativo; en su crecimiento va interactuando con su entorno y conformando así su personalidad.

La escuela es un instrumento para el desarrollo de esta personalidad y al mismo tiempo, es el espacio destinado a la estimulación y formación del niño a partir de la experimentación con el medio y de la potenciación de su autonomía (PEI, s.f., b, “Concepción de educación”, párrafo 1).

Según Escolano (como se citó en Alzate, 2003) estos discursos asumen al niño como alumno o individuo en desarrollo: un sujeto a ser cuidado, protegido o escolarizado. En este marco se alude a la niñez en desarrollo, haciendo énfasis en el desarrollo cognitivo y en el desarrollo de competencias y habilidades.

Se explicitan los siguientes objetivos institucionales: “Promover experiencias con pares y adultos que favorezcan el aprendizaje de una convivencia solidaria y cooperativa mediante la participación en proyectos grupales y en actividades comunitarias”. “Propender a la formación del niño como sujeto histórico, concreto, singular, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos que le permitan desarrollar sus competencias a partir de la diversidad” (PEI, s.f., b, “Objetivos generales”, párrafo 1).

En este fragmento se plantea que el estudiante se constituye en protagonista de su historia y formación, vinculado con la idea de una educación contextualizada en términos de la inclusión de la familia y la comunidad en el proceso educativo como agentes claves.

De lo anterior se desprende una visión de la infancia más cercana al enfoque de derechos, al ver a los niños como seres con capacidades y responsabilidades, proyectando una experiencia educativa capaz de conferir herramientas para la convivencia cotidiana, en las múltiples dimensiones de la vida social.

7.2.3.2. Las tensiones respecto al papel de la maestra jardinera

En relación a la figura del docente, en el proyecto educativo se encuentra la siguiente declaración:

Mediador de saberes, democrático, flexible, facilitador de la participación.

Comprometido con su rol y con su tiempo.

Creativo, reflexivo y generador de espacios de aprendizaje que favorezcan la cooperación, el debate, el intercambio de experiencias, de modo que todos los alumnos alcancen logros equivalentes a pesar de la diversidad.

Conocedor y respetuoso de las características particulares de la comunidad educativa.

Capaz de defender su rol profesional (PEI, s.f., b, “Perfil del docente”, párrafo 1).

Se aprecia una centralidad del respeto del derecho a aprender, relegando la responsabilidad por la educación y, por ende, de los docentes de ser garantes y responsables del ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos los niños. A la vez, se identifican ideas que plantean el rol del adulto como mediador de la participación del niño en su propia formación.

Se incorpora el contexto en el que se encuentra la escuela considerando la importancia de la dimensión territorial y la realidad concreta de los niños en el accionar del docente.

Al consultar a las entrevistadas sobre los motivos de la elección de la profesión docente; la directora refiere que “[...] había tenido experiencias cortas con niños chicos desde los 15 años”; “[...] me habían invitado a dar catequesis sin saber nada de pedagogía, nada de docencia, [...] siempre me dieron los grupos de niños más pequeños ahí me empezó a llamar la atención, a ver qué me sentía bien con los niños y creí que ellos conmigo también [...]”

Las docentes revelan: Dob2: “ yo desde re chica siempre toda la vida dije que iba a ser maestra de nivel inicial [...] yo creo que termine en el jardín y dije que quería ser como mi seño Nuni”; Dob1: “[...] siempre quise desde chiquita, quise ser maestra jardinera y cuando terminé el secundario estudié periodismo como 3 años, pero no era lo mío [...]”; Dob3: “[...] en realidad me gustaba siempre más lo relacionado a la psicopedagogía, a la psicología y... terminé el secundario trabajé y de grande me anoté en el profesorado, [...] me gusta trabajar en la sala”. “Aprendo mucho de los chicos”; Dob4: “Por interés en la infancia, apreciación en cómo aprenden los niños/as”; Dob5: “Elegí ser docente porque nuestra sociedad necesita cambios para mejorar y como bien sabemos, los niños son el futuro. Por ello, decidí aportar mi granito de arena educando en la primera infancia, etapa en la que se van adquiriendo los pilares fundamentales que nos van formando como personas, ya que mi accionar como docente del “hoy” se verá reflejado en el “mañana”. “Sin dejar de mencionar el cariño que me despiertan los pequeños, sus ideales, sus respuestas, sus ocurrencias, su inocencia”.

En el siguiente cuadro y gráfico se podrá percibir la representación de los motivos esgrimidos, considerando que cada agente puede recurrir a más de uno; el 10% refiere como motivo de la elección de la carrera el potencial que tiene para la transformación de la realidad, el 30% hace mención a algunas habilidades propias para el rol (entre las que incluyen cuidado, la observación, la escucha), otro 10% a la inspiración de otras docentes, un 30% refiere a la vocación (entendida como amor a los niños), el

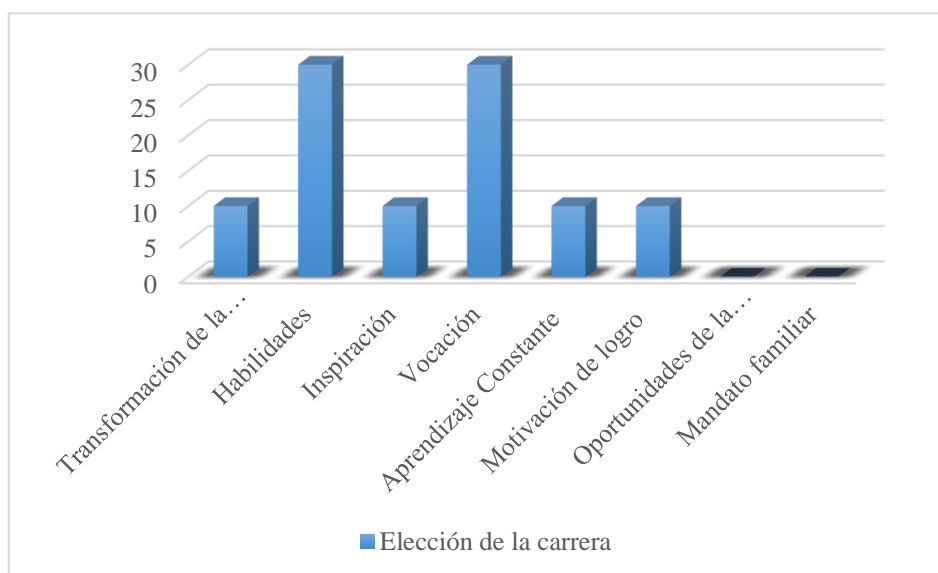
10% representa la posibilidad de aprendizaje constante, y el 10% restante refiere a motivaciones de logro.

Tabla 35
Motivos de la elección de la carrera de docentes de la institución “B”

| Códigos | Frecuencia |
|-------------------------------|-------------------|
| Transformación de la sociedad | 1 |
| Habilidades | 3 |
| Inspiración | 1 |
| Mandato familiar | 0 |
| Vocación | 3 |
| Aprendizaje Constante | 1 |
| Oportunidades de la comunidad | 0 |
| Motivación de logro | 1 |
| Total | 10 |

Fuente: Elaboración personal en base a datos relevados.

Figura 24
Frecuencia porcentual de motivos de la elección de la carrera de docentes de la institución “B”



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

En relación al quehacer docente se encuentran las siguientes declaraciones: Dob2: “Trato de hacerlo con responsabilidad. Le dedicó mucho tiempo [...] trato de dar lo mejor, [...], siempre tratar de estar atenta; tanto a los chicos, a las necesidades”, “ Las familias que suelen confiar a veces en nosotras también y expresarnos algunas necesidades que puedan tener y [...] tratar de

colaborar desde nuestro lugar [...] enfocándonos en lograr los objetivos, digamos, que nos proponemos en el año”; Dob1: “[...] con mucho compromiso y responsabilidad [...] la sala es mi lugar en el mundo [...] me encanta ir a trabajar [...] ser docente a mí me parece que es nuestra gota en el mar [...] somos hacedores del futuro, que es muy importante aunque la sociedad diga lo contrario, no se merezcan la docencia, [...]”; Dob3: “[...] lo que más me importa, es la huella que puedo dejar en los chicos, [...] yo no lo veo como un trabajo [...] lo disfruto. (Eh)... es como que muchas veces los chicos te hacen sentir que vos sos su héroe, como te miran, las cosas que haces, ellos se ríen disfrutan y eso es lo que más se valora”. “[...] que pasen los años y que todavía se acuerden de la seño de jardín eh...eso es lo más lindo y me lo tomo con mucha responsabilidad”; Dob4: “Constituyo una guía para los estudiantes, mediadora para que ellos se apropien de saberes. En el aula, a través de diversos métodos de enseñanza, siempre utilizando el juego como fundamento de apropiación de saberes, dar las clases utilizando diferentes recursos”; Dob5: “[...] guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Intento despertar el interés, la curiosidad, las ganas de aprender, de investigar cosas nuevas en un ambiente de diálogo conjunto, donde cada uno pueda dar su opinión, ser escuchada, respetada y tomada como punto de partida para ir complejizando los saberes”; “Debido a ello, me parece imprescindible que como docentes tomemos conciencia de la importancia social y política que tiene “educar a personas” para lograr la transformación de la realidad y de la vida de todos, para que nuestros alumnos puedan convertirse en personas reflexivas, críticas, constructivas, activas para la sociedad en la que están insertas”; “[...] como docentes debemos capacitarnos constantemente. No es necesario ser un docente modelo, sino un modelo de docente; responsable y comprometido, consciente de lo que el rol implica, sobre todo, por lo que significa el “maestro” en la vida de los niños, en la cual dejará huellas imborrables, que, si bien no van a determinar la vida de esos niños, sí influirán de manera notoria”.

Estos aportes permiten comprender que las docentes consideran que su papel se desarrolla con arreglo a determinados ejes que pueden sintetizarse en tres ideas que se reiteran:

- es una persona comprometida socialmente, que asume su contribución al proyecto de sociedad y su influencia en las condiciones sociales de los sujetos,

- que guía, promueve y facilita la transmisión de la cultura y el conocimiento,
- que requiere de la comprensión de las dimensiones sociopolíticas, históricas, culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño dedicado a contribuir al crecimiento personal y social de los niños.

7.2.3.3. Las tensiones respecto a la consideración de las infancias

En las elocuciones de las informantes se explicitan diversas imágenes respecto de la infancia: la directora expresa: “[...] los niños te enseñan muchas cosas, actualmente saben muchas cosas [...] están nutridos de la información que le llega por diferentes canales [...]”.

En tanto una docente agrega “[...] no podemos dejar de tener en cuenta que las nuevas generaciones, han nacido rodeado de las Nuevas Tecnologías. Estos niños son fruto de una era digital [...]”, caracterizaciones en las que se hace mención a una infancia hiperrealizada, en la que se refiere a aquellos niños digitales, tecnológicos, con la información al alcance de su mano, sin requerir de los adultos, de manera inmediata y sin necesidad de realizar esfuerzo alguno (Narodowski, 2016).

Otra de las proposiciones refiere a “la responsabilidad más grande que tenemos como educadores... la vida de personitas, que dependen de nuestra enseñanza para proyectar y construir sus futuros”, concibiéndola como una etapa que antecede a la adultez, de tránsito, marcada por la inocencia, la dependencia, ausencia de juicio, pero sobre todo por la “carencia de razón” (Cisternas Pacheco y Zepeda Aguirre, 2011, p. 5).

En el proyecto institucional la concepción de infancia se supedita al lugar del niño en la institución educativa. Allí prima la mirada pedagógica sobre el niño que se explicita en el perfil de alumno:

Autónomo, creativo, que pueda desarrollar al máximo sus competencias, según sus posibilidades, a partir de sus saberes previos y de su historia personal, familiar y cultural; que sea capaz de desempeñarse activamente en la sociedad, permitiendo configurar su identidad sin desvincularse ni prescindir de los valores primordiales (PEI, s.f., b, “Perfil del alumno”, párrafo 1).

De lo anterior se desprende una visión de la infancia más cercana al enfoque de derechos, donde, por una parte, se los ve como seres con capacidades, responsabilidades, planteándose una

experiencia educativa capaz de entregar herramientas para la convivencia en las múltiples dimensiones de la vida social.

Al consultar respecto de los supuestos sobre el aprendizaje la directora reflexiona: “el saber nunca está terminado y todos los días lo vamos reconstruyendo” y agrega “la condición fundamental, un docente que tenga ganas de nuevas estrategias, de conocer primero a las familias, a los chicos, de darse cuenta que precisa cada uno porque -hay situaciones muy particulares-; lo primero me parece que es eso, un docente que tenga ganas [...] seguir formándose, de estudiar, porque para esto hace falta una práctica profesional, no sale de la improvisación, sino que tenés que estudiar para poder pensar nuevas formas nuevos caminos”; “el apoyo de la familia hay muchos casos en los que necesitamos el apoyo de la familia y de otras instituciones”; “el docente es una de las primeras condiciones para que todos puedan aprender”.

Las docentes enfatizan: Dob4: “[...] el aprendizaje es la apropiación que hace el estudiante de esos conocimientos. Aprender asume adaptarse al conocimiento”, “Una buena situación de aprendizaje debe tener una organización adecuada del trabajo por parte del docente que le permita al estudiante la vivencia de experiencias significativas que le generen una movilización de sus saberes y poder adquirir nuevos”; Dob5: “[...] el aprendizaje es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda nuestra vida. Nunca dejamos de enseñar y aprender en todos los ámbitos, pero se formaliza en la escuela”, “En este proceso, las personas nos relacionamos y actuamos con el mundo que nos rodea y es en esos momentos donde vamos adquiriendo conocimientos, habilidades, hábitos y valores que nos sirven para nuestro desarrollo. Y cada uno tiene su manera particular de hacerlo, con sus intereses, sus tiempos y hay que respetarlos”; Dob2: “Es bueno brindar el espacio adecuado eh... que esté en condiciones óptimas el jardín, que esté acorde para ellos. Donde se puedan desplazar con total seguridad, las salas medianamente bien provistas y después del docente lo que cada uno pone, como decíamos al principio, su responsabilidad, su amor a la tarea, tener en cuenta el grupo que tienes ese año y a su vez y necesidades individuales [...] Conocer a las familias, estar atentos al contexto de cada uno, eso es como muy nuestro”; Dob3: “[...] la responsabilidad del... del docente y que por ahí pasa mucho más allá de la función docente en sí, sino que muchas veces también hacemos de asistente social, psicólogo, enfermero y un montón de cuestiones más que hay que prestar atención para que los chicos puedan estar bien o por lo menos el rato que estén con nosotros en la sala, lo disfruten y puedan aprender, llevarse algo”; Dob5: “Me parece que la

mejor situación es crear un ambiente agradable y constructivo de aprendizaje de los alumnos, partiendo de lo que saben e ir complejizando. Para ello, se necesita respetar y revalorar los espacios, los tiempos de cada niño, el trabajo en equipo en donde puedan compartir saberes y construir nuevos juntos”.

Tabla 36

Síntesis comparativa de los supuestos sobre el aprendizaje de directora y docentes de la institución “B”

| Supuestos sobre aprendizaje | Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
|------------------------------------|--|---|
| | - el saber nunca está terminado y todos los días lo vamos reconstruyendo | - apropiación de conocimientos. - adaptarse al conocimiento |
| | - docente que tenga ganas de nuevas estrategias, de estudiar | - movilización de sus saberes y adquirir nuevos - proceso |
| | - el apoyo de la familia y de otras instituciones. | - actuamos con el mundo que nos rodea - adquiriendo conocimientos, habilidades, hábitos y valores - manera particular - necesidades individuales - contexto - la responsabilidad del... del docente - asistente social, psicólogo, enfermero - ambiente agradable - respetar y revalorar los espacios, los tiempos de cada niño |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

En base a las respuestas proporcionadas los supuestos sobre el aprendizaje son:

- El reconocimiento del aprendizaje como un proceso que involucra sucesivas adaptaciones y movilizaciones de saberes para la adquisición de nuevos conocimientos.
- El rol del docente como actor responsable, actualizado y comprometido con el conocimiento de los estudiantes (características, intereses, necesidades), que favorece la autonomía y crea las condiciones necesarias para el aprendizaje.
- La facilitación del acceso al conocimiento a través de la experiencia en un marco de constantes interacciones que el niño establece con su docente y el entorno.

Con base a los señalamientos anteriormente expuestos, se puede reconocer un enfoque constructivista que considera a los estudiantes como seres pensantes, poseedores de una historia propia, con experiencias y aprendizajes previos, con un entorno y bagaje cultural determinado; que

enfatisa una acción pedagógica centrada en los procesos de construcción de conocimientos a través de un proceso de interacción entre los estudiantes, el docente, el contenido y el contexto.

Respecto de la enseñanza, directora la concibe “como un proceso [...] por eso el saber nunca está terminado y todos los días lo vamos reconstruyendo [...], la escuela está para tomar todo eso y que el niño pueda aprender un poco más de lo que ya sabe, no quedarse con lo mismo, sino siempre más”

Y reflexiona: “[...] no debemos perder la intencionalidad de la enseñanza, el maestro sigue siendo el que planifica y el que sabe que quiere hacer, hacia dónde va a llevar a los alumnos; la enseñanza con intencionalidad, que es incorporar todo lo que nos brindan los alumnos, las familias, el contexto; pero sigue siendo una práctica planificada por el docente”.

Las docentes reflexionan: Dob3: “[...] es toda una construcción”; Dob2: “[...] nosotras tratamos de enseñar a nuestros alumnos pero aprendemos un montón de ellos también”; Dob1: “[...] van de la mano, la enseñanza y el aprendizaje y es como ida y vuelta así, [...] no se sabe ahí quién enseña, quién aprende ¿no? quién aprende quién enseña [...]”; Dob3: “[...] una construcción que se hace en conjunto pero que se construye de los dos lados, porque muchas veces los chicos piensan que nosotras somos las que sabemos todo y en realidad yo he aprendido mucho de ellos...también”; Dob4: “La enseñanza conforma la transmisión de conocimientos por parte del docente [...]”; Dob5: “[...] En el camino de la docencia, se presentan diversidad de obstáculos que hay que saber manejarlos, hacerlos a un lado y continuar este gran camino [...]”.

Tabla 37

Síntesis comparativa de los supuestos sobre la enseñanza de directora y docentes de la institución “B”

| <i>Supuestos sobre la enseñanza</i> | <i>Respuestas de los docentes</i> |
|---|--|
| <p>Repuesta de la directora</p> <ul style="list-style-type: none"> - un proceso - nunca está terminado - aprender un poco más de lo que ya sabe - intencionalidad de la enseñanza, - el maestro planifica - hacia dónde - práctica planificada por el docente | <ul style="list-style-type: none"> - una construcción - la enseñanza y el aprendizaje y es como ida y vuelta - una construcción que se hace en conjunto - transmisión de conocimientos |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevistas relevadas.

Los supuestos compartidos sobre la enseñanza son que:

- es una práctica intencionada,
- en virtud de la cual se construyen propuestas pedagógicas para la transmisión de conocimientos,
- en un proceso que contempla a los niños como protagonistas.

La enseñanza es entendida como una acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento.

La directora reflexiona que es necesario “[...] enseñar con muchos materiales educativos, chicos con el apoyo de todas las familias, con un medio sociocultural favorable a todos los niños; pero sin embargo, que cada situación, qué cada niño es la mejor condición que tienen en el momento para educarlo y que uno es quién debe poder ver la situación de cada uno y poder adaptar la enseñanza que uno va a planificar para ellos, [...] tratando de brindarle las oportunidades que esa condición no les da; [...] para eso tiene que estar la escuela, como para poder equilibrar esas diferencias”.

Las docentes refieren a algunas condiciones propias del docente y metodológicas entre aquellas consideradas necesarias para la enseñanza: Dob1: “Y para que se produzca en el aula una de las condiciones tiene que ser un docente capaz. Primero que nada, tiene que ser capaz de poder, de poder de hacer que el otro aprenda ¿no? Que el niño aprenda esa debe ser una de la mayor condición [...]”; Dob2: “Que se interese”; Dob3: “la motivación porque uno por ahí puede pensar en los espacios o en los materiales pero vos podés tener todos los materiales y el espacio disponible y si no tenés motivación, no tenés ganas, eso los chicos lo perciben, lo ven, en cambio quizás con poco o desde nada podés motivarlos para jugar y... y aprender un montón a partir del juego”; Dob2: “[...] lograr el interés, lograr motivarlos a veces con, con pequeñas cosas realmente pero lograr cómo captar esa atención para que, para que se pueda dar ese entramado, ese intercambio tan rico con ellos”; Dob1: “Sí, yo creo que si el docente no tiene ganas de enseñar no se aprende, a mí me parece que si el docente es apático y no lo hace porque le gusta o... no se siente capaz de lo que hace, me parece que el aprendizaje no sé, no sé realiza, entonces pienso como una relación directa, [...] el docente es importante, es re importante porque si el docente no es capaz, no sabe cómo transmitir, no sabe cómo, cómo hacer, el niño no aprende”; Dob3: “[...] prestar atención también a, a lo que nosotros creemos que ellos aprenden o al proceso de cada uno, porque uno a veces sigue dando cosas y quizás entonces no todos siguen el ritmo de uno, entonces es también difícil eh poder

prestar atención a todos y fijarnos quién entendió, quién estuvo interesado, quién participó y detenerse en esos que quizás necesitan más de nuestra atención”; Dob4: “[...] una buena motivación, un método de aprendizaje eficaz y una buena utilización del tiempo”; Dob5: “[...] para que los niños aprendan, es que cada uno tenga lo que necesita para hacerlo, siempre partiendo de sus intereses y conocimientos previos. Sabemos que los grupos son muy diversos, que ya los entretenimientos no son los de antes. [...] Sin tener en cuenta la diversidad, podemos provocar en los niños problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y estos, no provienen únicamente de los alumnos, sino que los maestros también formamos parte de esa problemática. Por tal motivo debo recurrir a las más variadas estrategias para conseguir que los alumnos logren aprender. Ya que las mismas cumplen un papel fundamental en dicho proceso”.

Se entiende que las condiciones necesarias para que la enseñanza se realice es un docente comprometido tanto con lo educativo como con la técnica didáctica. Ambos aspectos son complementarios: tener ideas claras sobre que es educar y, en igual medida, poseer recursos técnicos, conocimientos y habilidades que permitan actuar con profesionalidad.

La directora reflexiona que el desarrollo profesional docente es el motivo por el cual decide concursar el cargo directivo: “[...] por el hecho de estudiar, de hacer cursos, aparte de los títulos de carreras que seguí, y también siempre me gustó estudiar, perfeccionarme [...]. Siempre pensé que se podían cambiar cosas, [...] las mismas compañeras te van diciendo: ¡vos podés ser directora, dale rendí!

Concibe que su quehacer como directora “está en habilitar, en habilitar más que en conducir, porque habilitando vas conduciendo; habilitar espacios, tiempos, habilitar la palabra de los otros para que podamos construir juntos la escuela de todos los días. [...] habilitar espacios pedagógicos, tiempos de encuentro para construir juntas el conocimiento, para construir el diseño curricular que vamos a dar a los niños, para seleccionar contenidos, pero me parece que está en eso: la participación de toda la comunidad y en habilitar la escuela que es de todos”.

El quehacer directivo está focalizado en interacciones orientadas a organizar y coordinar el trabajo, a definir canales de comunicación formal e informal, a manejar información a distribuir y utilizar el tiempo y el espacio administrar recursos; perspectiva organizacional y administrativa.

Interacciones orientadas a articular modelos y proyectos curriculares más o menos explícitos, condiciones y necesidades y requerimientos concretos para su desarrollo y prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, etc.; perspectiva pedagógico didáctica (Cantero y Celman, 2001).

7.2.4. El *currículum* como productor de sentidos

A partir de los relatos de las docentes y directivo relevamos cómo piensan la política educativa y en particular cómo viven la puesta en acto del *currículum* en la escuela. Partimos de la idea de que la política educativa que es escrita por las agencias gubernamentales es recontextualizada en la escuela (Ball et al., 2011).

7.2.4.1. Un objeto complejo con múltiples interpretaciones

La directora refiere al *currículum* como herramienta de la política educativa: que “[...] el *currículum* sería el camino –digamos- trazado, prescripto por el gobierno que nos dice que hay que enseñar, cómo hay que enseñarlo, a través de las orientaciones pedagógicas, cómo y cuándo evaluar; sería nuestra guía en nuestro trabajo, porque es el objeto que le da contenido a lo que hacemos, es lo que usamos durante todo el año para planificar la enseñanza”. Algunas docentes coinciden con esta mirada: Dob3: “Eh...yo lo considero como una herramienta que ayuda a guiarnos en nuestras planificaciones. A poder plantearnos objetivos y poder guiarnos en cuanto a esos objetivos. Qué contenidos quiero que los niños puedan incorporar”; Dob1: “Si, el *currículum* está en todo presente en todo momento en el jardín en todo, en todos los aspectos...si...”; Dob4: “Es una herramienta didáctica que incluye criterios, metodología y procesos que servirán para proporcionar a los estudiantes una formación integral y completa. Se encuentran los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación. Es competencia del Ministerio de Educación su confección”.

Otras docentes tienen una mirada ampliada, considerándolo como herramienta de la política educativa y herramienta de trabajo de directores y docentes: Dob2: “El que nos organiza constantemente, digamos, ¿no? nosotros en el jardín a principio de año siempre los primeros encuentros son para organizar anualmente, digamos, las actividades y bueno siempre apoyadas en el *currículum*. Siempre basada en eso”; Dob5: “*Currículum* son todos los planes, diseños de estudio, desde lo macro a lo micro, que se construye para la enseñanza. Involucrando no solo a

contenidos específicos, sino a todos los recursos necesarios (materiales y humanos) para el proceso educativo de los niños”.

En los testimonios recogidos, al hablar de currículum, lo hacen en un sentido reducido al Diseño curricular Jurisdiccional en el 60% de los casos, y el 40% restante tienen una mirada que referencia al DCJ y el PCI lo que implica una visión ampliada a las dos dimensiones del término.

Tabla 38

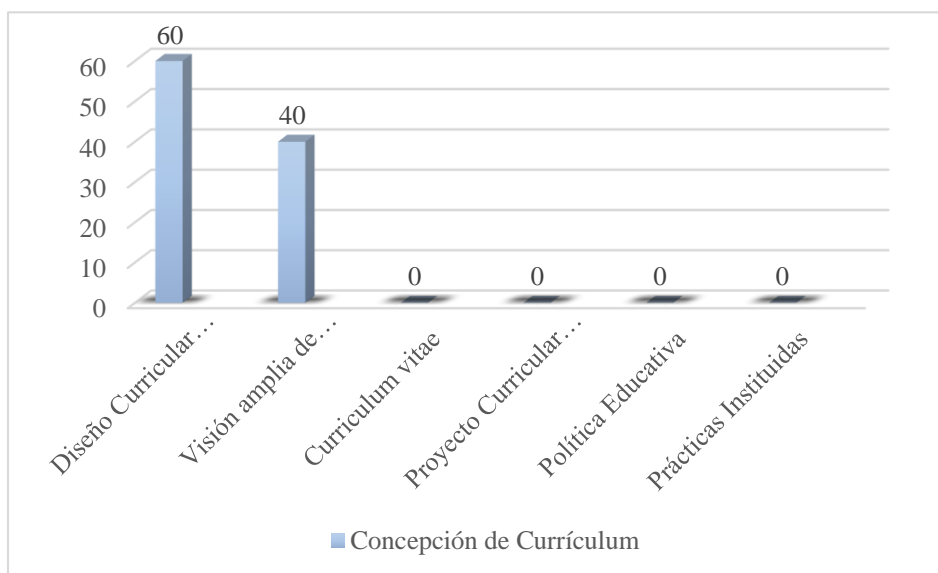
Frecuencia conceptual de concepciones de Currículum de directora y docentes de la institución “B”

| Código | Frecuencia |
|------------------------------------|-------------------|
| Curriculum vitae | 0 |
| Diseño Curricular Jurisdiccional | 3 |
| Proyecto Curricular Institucional | 0 |
| Visión amplia de <i>Currículum</i> | 2 |
| Política Educativa | 0 |
| Prácticas Instituidas | 0 |
| Total | 5 |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de directora y docentes.

Figura 25

Concepción de Currículum que sostienen docentes de la institución “B”



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

7.2.4.2. La “epifanía” de la política curricular en la escuela

La directora proclama: “Son los lineamientos y contenidos y aprendizajes que tenemos que desarrollar durante el año en nuestra labor pedagógica, en el aula; que ya ha sido pensado por grupos de curriculares conformados por distintos especialistas de la educación y con consultas a nosotras- las docentes- en el proceso de construcción de los diseños curriculares. Representa los lineamientos que tenemos que seguir si trabajamos dentro del nivel inicial”; “[...] para nosotros sigue siendo un documento valioso, es como nuestro libro base, documento base, el que todos los días estamos consultándolo y volviendo a él”.

Al preguntar al equipo docente sobre la significación del diseño curricular, esgrimen: Dob2: “Y es como el libro base”; Dob1: “La Biblia”; Dob2: “Claro... Sí es lo básico, es el libro sagrado”; Dob1: “Sí, sí... está ahí, siempre está ahí, arriba de la mesa, digamos, el diseño curricular. A partir de ahí uno planifica va, planificamos, todos. Siempre lo tenemos ahí en las reuniones arriba de la mesa y uno mismo su casa”; Dob3: “Ahí nos vamos basando para sacar contenido de acuerdo a cada disciplina y nos vamos guiando para planificar”; Dob5: “[...] es precisamente ese plan de estudio, elaborado por especialistas, donde establecen las asignaturas a ser enseñadas con objetivos y aprendizajes y contenidos. Es decir, es el documento oficial”, “[...] la mayoría de las personas que construyen el DCJ, nunca han estado frente al aula”; Dob4: “El DCJ permite la disposición del aprendizaje en forma organizada, incluyente y activa”.

Tabla 39

Síntesis comparativa de las significaciones de la norma curricular de directora y docentes de la institución “B”

| Repuesta de la directora | Significaciones de la norma Curricular Respuestas de los docentes |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - lineamientos - pensado por grupos de curriculares, especialistas de la educación y docentes - proceso de construcción - documento valioso, - libro base, - el que todos los días estamos consultándolo | <ul style="list-style-type: none"> - libro base - la Biblia - libro sagrado - el diseño curricular - siempre lo tenemos ahí - nos vamos guiando para planificar - elaborado por especialistas - documento oficial - las personas que construyen el DCJ, nunca han estado frente al aula - el DCJ permite la disposición del aprendizaje en forma organizada, incluyente y activa |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevista relevadas.

En base a las respuestas de directora y docentes puede advertirse que el Diseño Curricular Jurisdiccional es contemplado como:

- Un documento que establece, reglamenta y legitima la labor de planificación docente.

Dentro de esta traza, las docentes se perciben a sí mismas como meras ejecutoras, con una actividad esencialmente técnica centrada en la aplicación –más o menos- fiel del *currículum* producido en el contexto macro, específicamente en las esferas gubernamentales, quiénes toman las decisiones sobre la enseñanza y evaluación, limitando su acción a la traducción práctica en la institución.

La alusión al diseño curricular se plasma en la representación de un documento que establece/reglamenta lo que las instituciones educativas deberán enseñar a todos los estudiantes.

Estas respuestas focalizan en una concepción modélica del *currículum* considerado como un plan o modelo de lo que se desea que ocurra en las escuelas y que concibe a la práctica como la aplicación o desarrollo más o menos verosímil de ese modelo conforme a un paradigma técnico de concepción curricular al que subyace la construcción como un producto.

En tal sentido, el diseño se constituye en un precepto total que formula “el deber ser” del proceso de enseñanza. Si bien algunas de las entrevistadas, registran que el diseño fue el resultado de un proceso de participación docente, no obstante, lo consideran como un documento doctrinario, dogmático “la biblia”, una escritura sagrada.

En torno a las relaciones que se establecen entre la directora y docentes con la norma curricular y las particularidades que asumen estas concurrencias, puede contemplarse que en algunos de los testimonios, el DCJ fundamenta la tarea docente, esta es entendida como un trabajo de adaptación y ejecución de decisiones maropolíticas. Al respecto la directora comenta: “lo más relevante que siempre le digo a las maestras que tenemos que leer y volver a releer son las consideraciones generales donde habla de la familia, de la evaluación, del juego y también las orientaciones metodológicas [...] te dice cómo enseñar cada campo disciplinar porque cada disciplina tiene su lógica y su modo en el que tenés que enseñar entonces lo más valioso”; “[...] Lo usamos mucho para los objetivos y los contenidos y los aprendizajes pero la parte más rica que muchas veces no leen y que tenemos que seguir leyéndola es esa la de las orientaciones metodológicas dónde te dice cómo enseñar”, “[...] la incidencia es más que nada en las planificaciones, lo que se escribe sacando de ahí [...]”.

En igual sentido, las docentes manifiestan: Dob2: “[...] vamos teniendo en cuenta ehh... algunas cosas, digamos como para trabajar en la sala, cómo trabajar, que también solemos leer de ahí”; Dob3: “O las fundamentaciones de porque cada disciplina en el nivel inicial porque es importante”; Dob2: “Y la incidencia es constante porque si nosotros nos basamos en los objetivos que tomamos de ahí y en los contenidos y aprendizajes. Incide en el accionar cotidiano digamos”; Dob1: “para planificar nuestras, nuestras actividades usamos el diseño curricular, así que, si incide constantemente en nuestro trabajo por eso decíamos que es la Biblia, porque me imagino que la Biblia está siempre abierta en una casa, entonces eso está siempre abierto ¿no? Siempre”; Dob3: “Y a mí me ayuda también, personalmente, en la evaluación porque cuando yo me planteé indicadores de evaluación lo hago en base a los objetivos que me planteé y entonces los objetivos los busqué en el diseño curricular, los tuve en cuenta de ahí”; Dob5: “Para planificar en el aula, nuestra principal herramienta es el Diseño Curricular, los NAP. Me parece una herramienta muy útil para todo docente en todos sus aspectos. Además de detallar lo que los niños deben aprender de cada asignatura, se encuentra el por qué, el cómo, cuándo”.

En el siguiente comentario la directora reconoce la existencia de una articulación dinámica entre los documentos curriculares con la práctica: “lo que también me parece que es muy rico y valioso son todos los cuadernillos que ha hecho el Gobierno de la Provincia de Córdoba que uno los puede encontrar en la Secretaría de Igualdad y Calidad Educativa y que muchas veces las docentes no acostumbran a mirar a buscar pero la verdad es que les recomiendo siempre que busquen o qué o se lo llevo yo, porque hay cuadernillos con temas para todo tipo de contenidos para los aprendizajes transversales entonces son muy ricos como me parece que viene a complementar el diseño curricular es que está muy bien hecho también”.

Por último, una de las docentes plantea que la interpretación que realizan del DCJ estimula procesos de reflexión Dob1: “[...] es tan amplio el diseño curricular y aparte la interpretación te da para montón de cosas que, que nosotros lo podemos adoptar para nuestros alumnos, para el lugar donde está inserto el jardín [...] se puede adaptar tranquilamente a cualquier lugar de Córdoba, a cualquier jardín y a cualquier situación para cualquier comunidad, [...]”;

En base a los argumentos esgrimidos por las docentes puede percibirse que se establecen diversos vínculos con el diseño curricular; un 78% lo relaciona con el fundamento de la práctica

docente; un 11% con un estímulo a los procesos de reflexión sobre la práctica; otro 11% a una articulación dinámica entre los documentos curriculares con la práctica.

Tabla 40

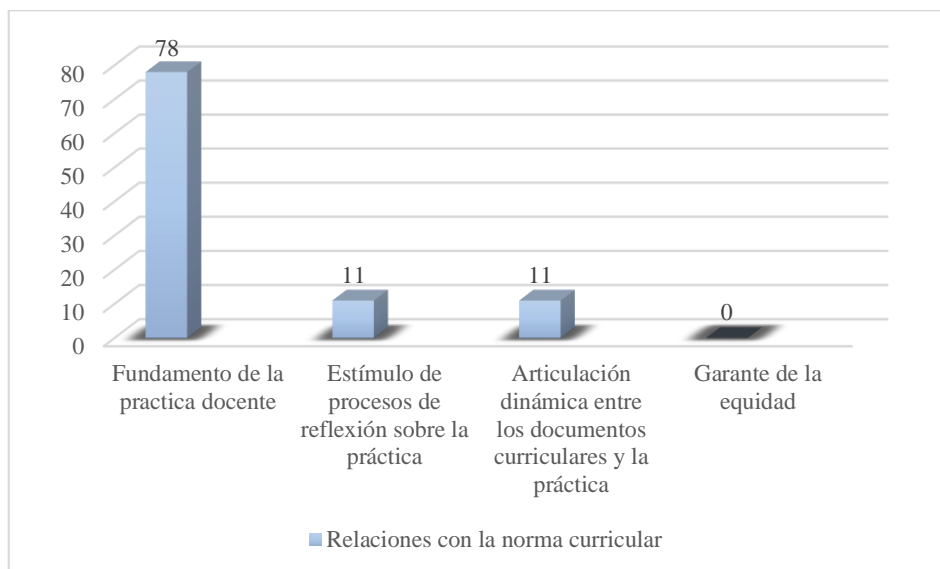
Relaciones que se establecen con la norma Curricular en la institución “B”

| Código | Frecuencia |
|---|------------|
| Fundamento de la práctica docente | 7 |
| Estímulo de procesos de reflexión sobre la práctica | 1 |
| Articulación dinámica entre los documentos curriculares y la práctica | 1 |
| Garante de la equidad educativa | 0 |
| Total | 9 |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevistas relevadas.

Figura 26

Frecuencia porcentual de relaciones con la norma curricular en la institución “B”



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de entrevistas relevadas.

7.2.4.3. El proyecto curricular institucional ¿Ruptura, resistencia, adecuación, reformulación, adaptación o simulación?

La directora reconoce al PCI como una herramienta dinámica que promueve el trabajo colectivo para la articulación y coherencia de las prácticas de enseñanza referenciadas por el DCJ:

“[...] bueno hacemos selección, lo leemos, nos tomamos el tiempo para leer, entre todas, el documento completo y luego hacemos la selección de acuerdo a nuestro contexto, hacemos tipo una selección de los contenidos y aprendizajes que nos parecen prioritarios como para no dejar de dar eso y lo hacemos entre todos.

La directora y las docentes lo reconocen como una herramienta democrática y participativa para la toma de decisiones respecto del desarrollo de aquello que la institución enseña a sus alumnos, a través de sus prácticas pedagógicas y lo sitúan la realización a un momento acotado en el inicio del año escolar: Db: Puedo decir que casi todo lo que tiene que ver con lo pedagógico lo hacemos entre todos, por más que nos lleve mucho tiempo, pero lo que es propio del jardín: nuestro PEI, nuestro proyecto es con participación de todas las docentes, y en algunos casos, también los padres han opinado y hemos tenido en cuenta sus opiniones”. Elocuciones del mismo contenido pueden encontrarse en los discursos docentes: Dob1: “[...] el proyecto [...] va cambiando, vamos agregando cosas [...] la señora Raquel es muy organizada, muy responsable, así que ella siempre nos está pidiendo, [...] que agreguemos. Hay reuniones de personal para hacerlo, cambiarlo o agregarle cosas, este, a veces nos dividimos el trabajo, cada una pone lo que piensa”, Dob2: “Son muy dinámicas y... y como que estamos todas reunidas y todos opinamos todas damos nuestra ideas...”; Dob3: “Eso sí, democráticas si...”; Dob1: “[...] el proyecto fue cambiando desde cuando yo entré al jardín en el 2006 y bueno se fue nutriendo [...] es más rico [...] y se va modernizando y bueno la señora Raquel también cambia su forma de pensar a veces la hacemos que sea más moderna, [...] bueno entre todas colaboramos con el proyecto. Nos repartimos mucho para hacer las cosas”, “Si...entre los turnos, sobre todo, el turno mañana y el turno tarde como que nos organizamos y...y hacemos el proyecto”, “Casi siempre es al principio de año que...ahí se hacen todas las modificaciones que, que vimos que el año pasado no funcionó”; “Bueno también tenemos un cuadro, una grilla dónde vamos poniendo las cosas que... que nos propusimos, que nos proponemos y también las cosas que nos propusimos y que no cumplimos, entonces para el otro año a principio de año revemos entonces decimos, bueno, para qué vamos a hacer eso sí al final tenemos 10 000 proyectos y no terminamos haciendo ninguno”. “Entonces fuimos sacando, fuimos poniendo eh... entonces, bueno, entre todos vamos uniendo pero generalmente es a principio de año cuando tenemos más tiempo, después en el año no”; Dob2: “Claro y vamos viendo lo que funcionó y bueno se puede repetir eh... siempre lo tenemos en cuenta lo que funcionó y alguna que otra cosa le

queremos cambiar también lo modificamos y a veces cuando hay algo que tenemos alguna problemática y vemos que no funcionó tratamos de dar sugerencias nuevas y bueno y empieza otra propuesta diferente para para probar en ese año ¿no?”

La formulación del PCI, implica un proceso colegiado que identifica a la escuela; una tarea del colectivo institucional que implica un pacto de sentidos condicionado por las particularidades individuales y el contexto en el que se desarrolla, entre los que se encuentran las familias de los alumnos: Db: “[...] siempre la premisa es tratar de poner lo mejor, de compartir, de consultar las cosas, siempre rescatando lo bueno de cada una”; Dob2: “Claro, escuchar las propuestas de todas y bueno entre todas vamos organizando”; Dob3: Tenemos una directora que es muy abierta y que nos deja hacer lo que nosotros queremos, todos opinamos y llegamos a las conclusiones, de todas, de acuerdo la mayoría”; Db: “[...] en nuestro jardín hacemos siempre a principio de año un cronograma de unidades con contenidos”; “[...] tenemos otros aprendizajes y contenidos propios de nuestro contexto que siempre le agregamos a lo del Diseño Curricular”. Dob5: “se realizan reuniones entre directivos y docentes para establecer acuerdos en base a lo que necesita la comunidad escolar y tratar de prevenir los problemas de cualquier índole que pueda surgir, especialmente los cotidianos. [...]”.

Es una construcción de la directora y las docentes que regula la actuación profesional, una herramienta con capacidad de generar en contexto un proyecto de acción que articula la prescripción y las prácticas: Dob3: “[...] Siempre yo remarco mucho la importancia de seguir capacitándose yo por lo menos que recién empiezo sirve mucho para aprender, obviamente que la práctica te da todo, pero desde acá de lo que pueda hacer yo lo hago para mejorar”; Db: “[...] Primero se hacen acuerdos pedagógicos, se establecen tiempos, frecuencias en que se realizarán las actividades como para que se pueda hacer durante el año y no sea algo que después se diluye en el tiempo y no se pueda y no se hizo. Lo mismo cuesta mucho el seguimiento de esas acciones porque eso también hay que sistematizarlo, o ver quién lo va hacer [...]”.

El PCI de la institución B se inicia con un ordenador gráficos para salas de 4 años y salas de 5 años de “Unidades Didácticas” que exhibe una secuencia temporal. Esta propuesta está conformada por unidades didácticas (como estructuras de planificación) que se distribuyen anualmente, un total de 12 que se constituyen alrededor de un recorte temático. (Ej.: El Jardín – marzo-, El propio cuerpo, -abril-; entre otras); a partir de los cuales cada docente elabora la

planificación didáctica áulica. En cada unidad se detalla un aprendizaje y contenido; y un objetivo del DCJ considerado eje de la propuesta, y que en general refieren al campo de conocimiento Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

En el mismo puede advertirse que la organización de los contenidos es por tema o unidades didácticas, en la que se desarrolla una secuenciación por edad (según la sala) y otra temporal de ejes de objetivos y contenidos; aunque estos criterios no están explicitados. La propuesta es amplia y general, no considera la variedad ni cantidad de contenidos y aprendizajes de los diversos campos de conocimientos que componen la propuesta del DCJ.

| CRONOGRAMA ANUAL DE UNIDADES DIDÁCTICAS - AÑO 2019 | | | | | |
|--|---|--|---|---|---------------------------|
| UNIDAD DIDÁCTICA | APRENDIZAJES Y CONTENIDOS | | OBJETIVOS | | FECHA ESTIMATIVA |
| | 4 AÑOS | 5 AÑOS | Sala de 4 años | Sala de 5 años | |
| EL JARDÍN | Exploración, observación, comparación y comunicación de información sobre el ambiente en el espacio vivido. | Participación en la escuela identificando los roles de quienes forman parte de ella y las normas que la organizan. | Iniciarse en la exploración y observación del ambiente cercano. | Fortalecer la exploración y observación del ambiente cercano. | 7 de marzo al 06 de abril |
| | PROYECTO DE LECTURA: 29 de Marzo. Hacer la bolsa TENER EN CUENTA: 27 y 28 de febrero y 1 de marzo "Período de ambientación." | | | | |
| EL PROPIO CUERPO | Identificación de las características, posibilidades y pautas de cuidado del propio cuerpo y del cuerpo de los otros (identidad). | Reconocimiento de partes externa del cuerpo humano, de algunas de sus principales características y sus funciones | Explorar el cuerpo humano. | Identificar las partes principales del propio cuerpo y el de otros reconociendo algunas de sus funciones. | 8 al 20 de abril |
| | TENER EN CUENTA: 12 de abril, entrega de ficha de evaluación diagnóstica del período de integración. Comienzo de proyectos.(Normas de convivencia en la sala) | | | | |

Ilustración 2: Organizador anual de Unidades Didácticas de la institución "B"

En la voz de la directora y algunas docentes puede contemplarse que la adecuación o contextualización de la prescripción curricular es entendida como una necesidad de ajuste de las propuestas de enseñanza al contexto sociocultural al que pertenecen las familias de los estudiantes: DB: “[...] una contextualización del documento oficial, es decir, una bajada, una adaptación a nuestra realidad, a nuestra institución, a lo que cada una de nosotras creemos que es valioso para los niños de nuestra comunidad”; Dob1: “[...] el lugar en donde está el jardín es una de las decisiones ¿no? La comunidad (ehh) los alumnos, [...] el lugar de dónde vienen nuestros alumnos

es algo muy importante [...] una de esas cosas es el lugar en donde vivimos la experiencia. Los años de trabajar en el mismo lugar también hacen a nuestra, a nuestra planificación anual [...]”; Dob2: “Sí, ya conocemos la comunidad, el entorno, la disposición que tenemos en el entorno y... en base a eso nos vamos organizando”; Dob1: “[...] conocer a los alumnos, ahora con esto de la unidad pedagógica también, sirve mucho para organizar el año, sí, sirve mucho y también que es un plan...somos, bueno somos 6 secciones de las cuales 4 son titulares de hace 2000 años entonces de eso también ayuda conocernos entre nosotras ya cada una sabe cómo piensa la otra, que se yo, pienso que eso también ayuda a organizar el año el año escolar”.

El PCI además de esta organización didáctica de la enseñanza contiene una selección de contenidos del DCJ, donde se optan por unos y se excluyen otros. Respecto de los recursos y las opciones metodológicas no existen referencia alguna.

Los acuerdos de evaluación no se encuentran especificados; como tampoco lo están los recursos y las opciones metodológicas.

Hay en el cronograma algunas referencias a algunos festejos de la comunidad que se deben recordar; como también una referencia a un acuerdo sobre la entrega de planificaciones didácticas de sala entre el 1 y el 10 de cada mes.

7.3. Conclusiones

7.3.1. La puesta en acto del *currículum* en el contexto de la práctica

En las escuelas se producen re-definiciones y re-significaciones de qué y cómo enseñar; esta tarea representa un ámbito de coexistencia de perspectivas y enfoques sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. El proceso de redefinición curricular que se realiza en las instituciones educativas, hizo justificable interpelar el lugar de la prescripción en las prácticas para comprender en qué medida el *currículum* oficial se instituye allí como referente de significación. Resultó preciso entonces identificar contextos situados: composición histórica y local de la escuela; contextos profesionales: la experiencia de las docentes, su trayectoria, su formación, etc.; contextos materiales: las características del edificio, la cantidad de personal, las tecnologías disponibles y la infraestructura circundante y los contextos externos: las expectativas de políticas locales y nacionales más amplias que intervienen en la institución.

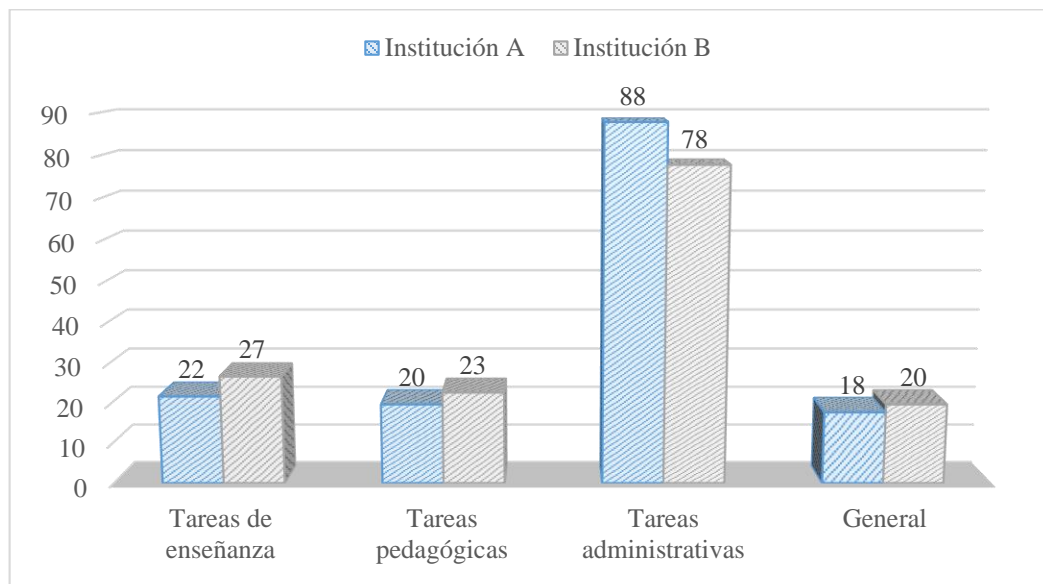
Las instituciones seleccionadas como casos de estudio fueron creadas en las décadas del '60 '70, por sendas iniciativas de directoras de escuela primaria, momento en el cual el JI atraviesa un impulso por los aportes de la psicología y la recepción de los principios de la Escuela Nueva, que se ve acompañado, a partir de 1973, por la recuperación del discurso peronista y el aporte de las ideas de los sectores de la izquierda nacional, por nuevas definiciones en cuanto a las políticas para las infancias y por la implementación de los avances teóricos y prácticos reunidos en la bibliografía de la época. Además, el jardín se convertiría en un aliado de suma importancia para las mujeres trabajadoras y obreras, que incorporaron el reclamo por los espacios de guardería y jardín como parte de los reclamos sociales más importantes de la época.

Luego de ese primer momento, en el que comienzan a funcionar sin recursos y con escasa asistencia del Estado, permanece en una meseta en el que no hay crecimiento ni expansión hasta la década del 80, con el retorno a la democracia y la revalorización de la función del NI como espacio educativo al ampliar el alcance de la socialización hacia procesos de apropiación cultural. En esos momentos ambas instituciones comienzan un proceso de crecimiento que, con algunas aceleraciones, interrupciones o incluso retrocesos, se mantiene hasta la actualidad.

Actualmente los dos jardines de referencia constituyen la única oferta de EI de gestión estatal de la localidad en la que se encuentran. La población escolar es muy heterogénea, conformada por niños procedentes de diversos barrios y de familias provenientes de diferentes clases sociales, con diversas posibilidades de acceso a bienes económicos y culturales. La oferta educativa, en ambos, incluye salas de 4 y 5 años con una matrícula total que se encuentra alrededor de los 150 y los 175 alumnos; distribuidos en 6 y 8 salas respectivamente.

La cantidad de alumnos por edad es inversa, mientras en la institución A es predominante la sala de 4 años con un 53% del total, en la B prevalece la de 5 años con el 52%. En cuanto a la relación entre cantidad de alumnos y personal docente, es similar en sendas instituciones como se podrá apreciar en la figura correspondiente.

Figura 27
Promedio de alumnos por cargo docente en ambas instituciones



Fuente: elaboración propia en base a datos.

Respecto de la dotación material, ambas instituciones cuentan con edificio propio, el de la institución A es provisto por la provincia en 2015 y resulta apropiado para albergar la cantidad de salas y estudiantes que tiene. En el caso de la institución B, el edificio suministrado en 2005 es inadecuado para el crecimiento de salas y matrícula, por lo que se debe usar un salón de usos múltiples (SUM) para suplir la necesidad de un espacio áulico más. Vemos que no hay un acompañamiento entre el crecimiento y la modificación edilicia necesaria.

Ambas instituciones cuentan con recursos didácticos y tecnológicos provistos por el Estado: bibliotecas para estudiantes y docentes, ludotecas escolares, kit tecnológicos. Este suministro demuestra que es una política del MEN el acompañamiento de la definición curricular para el nivel (NAP, NAP para Educación Digital, Programación y Robótica) con los recursos necesarios para su materialización efectiva en propuestas de enseñanza específicas.

7.3.2. El currículum como práctica de significación y productor de sentido

La práctica de desarrollo curricular es un proceso atravesado por diversos grados de tensiones entre las decisiones que se asumen y las miradas y posiciones de los actores en las que se ponen en juego toda una trama compleja y profunda de comportamientos, actitudes, motivaciones,

representaciones, donde los componentes emocionales, valorativos e ideológicos tienen una fuerte incidencia y se entretajan con los de tipo cognitivo (Cantero et al., 2001).

En las instituciones estudiadas trabajan docentes con distintos perfiles y trayectorias, que participan cotidianamente de la enseñanza y toman decisiones situadas con base a supuestos, creencias, pensamientos, razonamientos construidos a lo largo de su itinerario personal, académico y profesional.

Las trayectorias de las docentes de ambas instituciones son variadas respecto de formación y antigüedad docente. Respecto de la formación académica se observa que el 100% del personal dispone de un título docente para la enseñanza en el nivel. Además del título que las habilita para el desempeño, el 54% en promedio, entre quienes poseen entre 16 y 20 o más años de antigüedad, acreditan más de un título.

Tabla 41

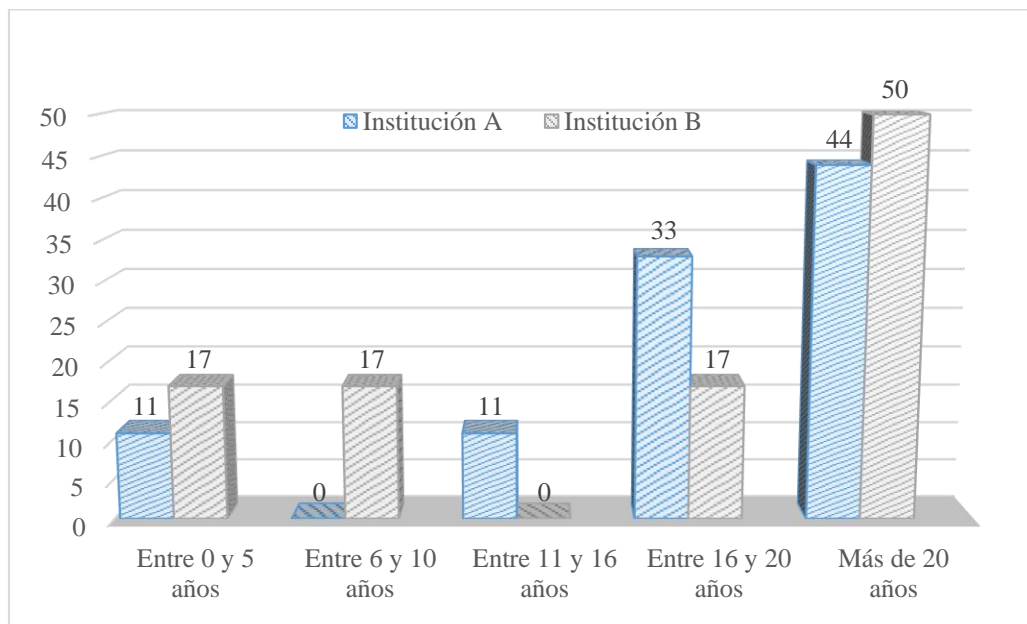
Tabla de contingencia porcentual con las variables antigüedad y formación académica de ambas instituciones

| Formación académica | Entre 16 y 20 años de antigüedad | | Más de 20 años de antigüedad | | Total (ambos períodos) | |
|---------------------|----------------------------------|-----------------|------------------------------|-----------------|------------------------|-----------------|
| | Institución "A" | Institución "B" | Institución "A" | Institución "B" | Institución "A" | Institución "B" |
| 1 Titulación | 0% | 25% | 17% | 50% | 17% | 75% |
| 2 Titulaciones | 50% | 0% | 33% | 0% | 83% | 0% |
| 3 Titulaciones | 0% | 0% | 0% | 25% | 0% | 25% |
| Total | 50% | 25% | 50% | 75% | 100% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos relevados. Para obtener cada uno de los valores se consideró que el total de titulares es el 100%.

En lo referente a la antigüedad, valorada como experiencia docente, podemos observar que el mayor porcentaje de docentes (alrededor del 50% del total) se encuentran en el último lustro que corresponde a más de 20 años de antigüedad.

Figura 28
Experiencia de docentes de ambas instituciones



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas relevadas de directora y docente.

Considerando que la antigüedad de la mayor proporción del personal se ubica en torno a los 20 años, podemos evidenciar que fueron formadas alrededor de las décadas 90/00 y el título en esos casos es el de Profesora para la Educación Preescolar, propio de una formación que no reconoce la realidad del nivel. Quienes han sido formados en el plan de estudios de 1974, vigente hasta el año 2001 en Córdoba, han recibido una formación más vinculada con la comprensión de las etapas evolutivas de un niño universalmente definido junto a sus posibilidades creativas y expresivas ajustadas al ritmo de su desarrollo “normal”. En los planes de estudio de la época, el lugar de la enseñanza aparece desdibujado, predominando conocimientos relativos al sujeto de aprendizaje y al despliegue de aptitudes docentes vinculadas con la música, la destreza plástica y corporal, la higiene y la puericultura. El peso preeminente del paidocentrismo (coloca al niño en su espontaneidad, en sus intereses y en sus necesidades en el centro de la relación educativa) propio de los postulados de la Escuela nueva, ha constituido marcas de profunda raigambre en la construcción identitaria de la profesión, vinculada más a la guía y contemplación de las manifestaciones naturales del niño que a la intervención didáctica y pedagógica (UEPC, 2013).

Esta formación inicial se acompaña, durante toda la carrera, de actividades de desarrollo profesional docente, aquellas acciones que hacen a la formación de las docentes en servicio, más aquellas otras iniciativas que tienen relación directa con los procesos de socialización y aprendizaje profesional en las instituciones. Así nos encontramos con una diversidad que está compuesta por cursos de actualización y perfeccionamiento, postítulos y especializaciones; suscripción a revistas especializadas, auto-capacitación virtual, observaciones de clases y trabajo por parejas pedagógicas, entre otras, que complementan y actualizan la formación; pero que responden a intereses particulares más que a políticas educativas para el sector sobre los dispositivos de formación en servicio necesarios para tramitar nuevas propuestas pedagógicas y/o curriculares para el nivel. Este proceso de aprendizaje personal y colaborativo, progresivo, no lineal difiere entre diversas temáticas entre las que ocupan un lugar menor las políticas educativas y el *currículum*.

Vestigios de algunas imágenes transmitidas en la formación inicial y representaciones asentadas en la propia historia del nivel y las discusiones acerca de su función y finalidad se evidencian en los discursos docentes sobre los motivos de la elección de la carrera. Entre los que pueden rastrearse reseñas a la dimensión modélica y afectiva de la profesión propias de una formación normalista y especializada que prioriza las disciplinas expresivas, suficientes para una docente cariñosa, neutral y dedicada al entretenimiento. En la tabla y el gráfico que prosiguen se observan con claridad estas ideas al visualizar que los motivos más preeminentes son la vocación, entendida como amor a los niños, y las habilidades (entretener, animar, etc.)

Tabla 42

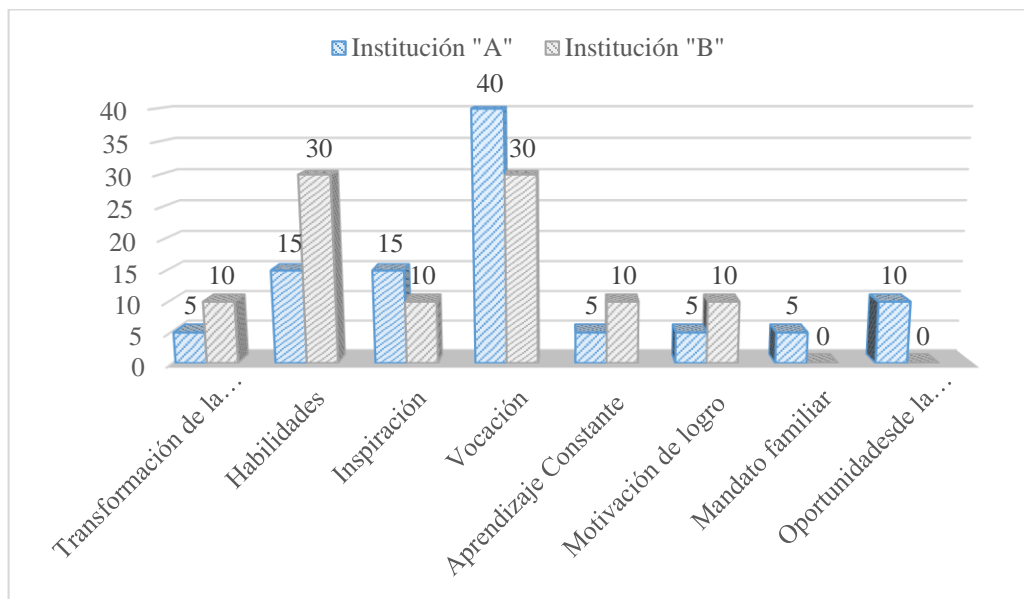
Frecuencia de los motivos de la elección de la carrera de docentes de ambas instituciones

| Códigos | Frecuencia Absoluta | |
|-------------------------------|---------------------|-----------------|
| | Institución "A" | Institución "B" |
| Transformación de la sociedad | 1 | 1 |
| Habilidades | 3 | 3 |
| Inspiración | 3 | 1 |
| Mandato familiar | 1 | 0 |
| Vocación | 8 | 3 |
| Aprendizaje Constante | 1 | 1 |
| Oportunidades de la sociedad | 2 | 0 |
| Motivación de logro | 1 | 1 |
| Total | 20 | 10 |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas relevadas de directora y docentes.

Tabla 43

Motivos de la elección de la carrera de docentes de ambas instituciones



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas relevadas de directora y docente.

Los discursos sobre la infancia, la reflexión pedagógica y las ideas psicológicas fueron configurando estas matrices de formación docente y configurando ideas sobre los niños que no son armoniosas ni equilibradas. En las alocuciones de los documentos y las expresiones docentes existe una suerte de cohabitación de concepciones de infancia, pues permanecen instalados discursos y prácticas correspondientes tanto a nociones tradicionales, más relacionadas con el cuidado, como también aquellas asociadas al enfoque de derechos consecuentes con la CDN.

Esta coexistencia de visiones, resulta paradójica, puesto que se construyen (al menos en el plano discursivo) en contraposición, y de hecho el enfoque de derechos nace como una crítica explícita a los discursos y a las prácticas basadas en este marco tradicional (Cisternas Pacheco y Zepeda Aguirre, 2008).

En los proyectos institucionales, la infancia queda subsumida a la figura del alumno, al que se vuelve sinónimo de niño. Las imágenes que se construyen del niño-alumno es la de un sujeto fácil de gobernar, carente de razón, débil e incompleto y la educación tendrá la función de ocuparse de él; en palabras de Escolano (1980) escolarizar, preservar y proteger.

La categoría de infancia está preeminentemente presente ligada a la escolarización por lo que prima también la mirada sobre el niño desde la perspectiva evolucionista de la psicología

centrada en lo escolar, el desarrollo y la edad; este panorama limita, en cierta medida, las posibilidades de reconocimiento de la infancia en la complejidad de su configuración. Estas formas de concebirla delimitan prácticas de socialización tradicionales relacionadas al gobierno de los cuerpos, la preparación para la escolarización, la vida adulta y la enseñanza de hábitos.

La tarea en torno al *currículum* nos llevó a hacer foco en la dimensión de la enseñanza como una cuestión central para la articulación entre la prescripción curricular y la trama de la realidad institucional.

La enseñanza es una práctica social altamente compleja que se realiza en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto e influidas por un conjunto de formas de pensar, de actuar, vinculadas a creencias, supuestos y valores que pueden o no ser compartidos por los educadores de una comunidad, y toman forma en un proyecto educativo institucional (Edelstein y Coria, 1995). La práctica es como una gran telaraña, una malla compleja, resistente, y a la vez, flexible, frágil y delicada. Definida por una multiplicidad de dimensiones que la afectan y atraviesan; interacciones entre personas, normas, problemáticas, historias, experiencias que la singularizan como única e irrepetible, al igual que los sujetos que la hacen posible; situada, en un contexto institucional y socio histórico cultural particular que la condiciona (Civarolo, 2010).

En las concepciones de enseñanza alimentadas por las docentes encontramos estos elementos valorativos y emotivos, de los que hablamos anteriormente, que desnudan inconsistencia discursiva entre las expresiones acerca de la preparación para la docencia y el quehacer que desarrollan, y entre la comprensión como aplicación técnica o como actividad práctica, según sus propias expresiones.

La tarea de enseñar es comprendida como la aplicación de un conjunto de técnicas y como una práctica social compleja que implica sabiduría práctica y capacidad deliberativa. Es decir, como una actividad técnica que implica la aplicación de normativas, lo que supone un docente ejecutor de definiciones de otros actores o se entiende como una actividad práctica y emancipadora que supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de situaciones reales y complejas. Esto supone un docente reflexivo, con capacidad deliberativa, responsable de definir cursos de acción según se presenten las situaciones, sin perder de vista los compromisos ético-políticos constitutivos de tales situaciones.

Se desprende de las expresiones docentes que la enseñanza es una actividad intencional, intelectual y sistemática; basada en teorías del aprendizaje de base constructivista y con condimentos ideológicos de la escuela nueva; combinaciones propias de un paradigma práctico al que subyace una lógica de construcción curricular procesual.

Sin embargo, no se reconocen agentes del estado responsables de garantizar la educación y la enseñanza, a todos los niños, de los saberes indispensables que el *currículum* promueve. No obra una perspectiva del docente como garante curricular, en tanto, agente del estado con el compromiso y el cometido de instaurar esos avales.

Estas prácticas de enseñanza están conformadas, entre otras acepciones, por las ideas de aprendizaje que lo consideran como un proceso subjetivo en el que el alumno aprende involucrándose con otros, durante el proceso de construcción social de conocimiento, que considera a los estudiantes como seres pensantes, poseedores de una historia propia, con experiencias y aprendizajes previos, con un entorno y bagaje cultural determinado; que enfatiza una acción pedagógica centrada en los procesos de construcción compartida de conocimientos a través de un proceso de interacción. La acción del docente es guiar, acompañar y orientar. Ideas que son fundamentales para los postulados de la escuela nueva, concepción vertebradora de algunos planes de formación docente.

La gestión escolar se construye como sucesivas mediaciones que implican asesorar para elaborar conjuntamente dispositivos de enseñanza, revisar junto a las docentes lo que se hace. La construcción de mediaciones por parte de quienes gestionan y gobiernan ambas instituciones bajo análisis está ligada a un enfoque práctico a partir del cual la directora, con su intervención, acota la distancia existente entre un diseño curricular -en su carácter general- y la enseñanza en una sala. Estas mediaciones asumen distintas particularidades que, en el caso de la directora con menor antigüedad, tienen un carácter más instrumental; esto es así porque, al decir de Cantero y Celman (2001):

La gestión escolar es un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional que en cada caso concreto combinan y acentúan distintas estrategias apelando a recursos de autoridad e influencia para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos. Todo esto implica interacciones que persiguen objetivos de control y resistencia, de reproducción y cambio, a través de procesos que combinan de diferentes formas según las instituciones, circunstancias y actores; el diálogo, la negociación y la confrontación; intentando para ello legitimar discursos vinculados con el reconocimiento de determinados

individuos, con procesos de identificación, con la inscripción de ciertos marcos de referencia ideológica con aquello que se acepta o estimula y que se rechaza o estigmatiza como no deseable(p. 87).

En el caso de la directora de mayor antigüedad, su quehacer está constituido por las dimensiones organizacional, administrativa y pedagógico-didáctica; por medio de interacciones orientadas a organizar y coordinar el trabajo, definir canales de comunicación formal e informal, manejar información, administrar recursos, articular modelos y proyectos curriculares, y requerimientos concretos para su desarrollo.

El *currículum*, surgido de la potestad del Estado de definir lo que se debe enseñar en los diferentes niveles del sistema educativo, se constituye (macropolítica) en una prescripción que debe orientar y encuadrar el trabajo de los equipos docentes y directivos, establecer lineamientos para diseñar la enseñanza y ser un organizador de la dinámica institucional (micropolítica institucional).

Como afirma Terigi (1999) un documento curricular permite reflejar parte de una historia porque propone concepciones, representaciones y prescripciones que se ponen en acto en su escritura. Se inscribe en un contexto político, social y educativo que representa el marco referencial desde donde comprenderlo, y es un vestigio textual que permite de alguna forma trazar el recorrido del sistema educativo y de la EI (macropolítica) y de una escuela (micropolítica).

La tarea del equipo docente debe ser resultado del análisis, del trabajo de contextualización de aquellas prescripciones en esa escuela en particular. En efecto, “la gestión curricular comprende el PCI, el que, a su vez, se inscribe en el marco del PEI, como instrumento de coherencia educativa y un medio dinamizador de la acción educativa mediante el cual se concreta el deber ser educacional establecido en el PEI (Castro Rubilar, 2005).

Después de revisar algunas representaciones en los apartados anteriores, nos propusimos examinar las concepciones de *currículum* que tiñen las prácticas institucionales de desarrollo curricular.

En las enunciaciones de las docentes se revelan algunos de los presupuestos teóricos desarrollados. El primero remite a la polisemia del término *currículum* que, en un importante porcentaje (15% promedio) de los casos, remiten al *currículum vitae*. Posteriormente, situado en el campo de la educación, el término *currículum* es relacionado a un objeto complejo con múltiples sentidos históricos propios de la tradición técnica, práctica o crítica que cristalizan lógicas diversas en la manera de concebirlo, y de los que derivan los respectivos enfoques de construcción curricular

como un producto o como un proceso. Al hablar del *currículum* en el campo de la educación, el mayor porcentaje de respuestas (45% promedio) lo ubican en torno a una mirada reduccionista que lo considera como herramienta de la política educativa (DCJ), frente a una menor cantidad (23% promedio) que tiene una visión más amplia e inclusiva considerando sus dos dimensiones: herramienta de la política educativa y herramienta de directores y docentes (DCJ, PCI). Una última consideración (12% promedio) es la que lo identifica como el conjunto de prácticas instituidas en la organización referenciando al *currículum* oculto como un dispositivo que actúa en todos los momentos, y que reviste múltiples formas de influencia a través de actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional de carácter rutinario, invaluable; lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las repercusiones que acarrea (González y Placencia, 2016).

Tabla 44

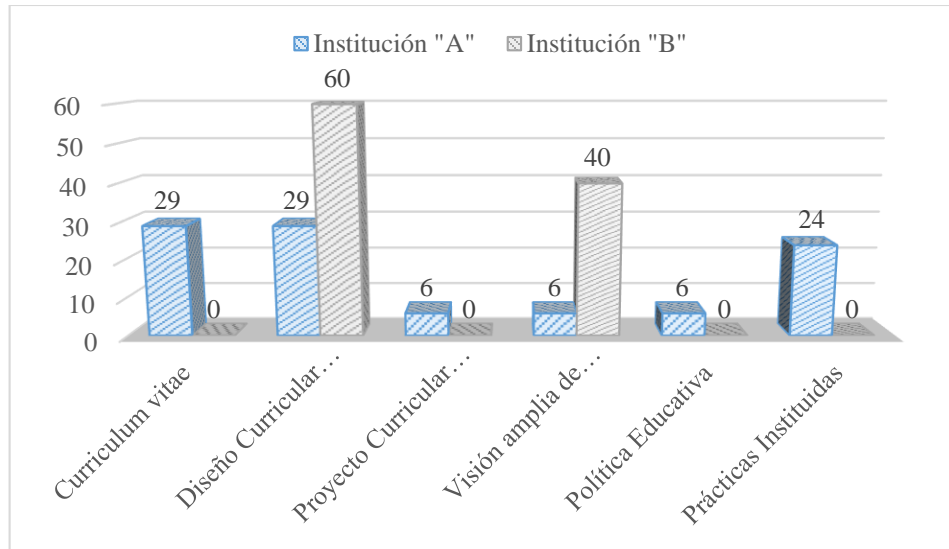
Frecuencias de los códigos acerca de las concepciones de *Currículum* de directora y docentes de ambas instituciones

| Código | Frecuencia Absoluta | |
|---------------------------------------|---------------------|--------------------|
| | Institución "A" | Institución "B" |
| Curriculum vitae | 5 | 0 |
| Diseño Curricular Jurisdiccional | 5 | 3 |
| Proyecto Curricular Institucional | 1 | 0 |
| Visión amplia de <i>Currículum</i> | 1 | 2 |
| Política Educativa | 1 | 0 |
| Prácticas Instituidas | 4 | 0 |
| Total | 17 | 5 |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de directora y docentes.

Figura 29

Porcentajes de los códigos acerca de las concepciones de Currículum de directora y docentes de ambas instituciones



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de directora y docentes.

Estas concepciones determinan la significación que adquiere la norma curricular, que en una amplia mayoría consideran al DCJ como un documento prescriptivo/regulador de las disposiciones del Estado sobre lo que se consideran bienes culturales socialmente relevantes, válidos para ser enseñados en todos los niveles del sistema educativo; decisiones asumidas por el Ministerio de Educación -como agencia de gobierno encargado de la estructuración de la educación pública estatal- que establece y reglamenta, lo que las instituciones educativas dependientes de su ámbito deberán enseñar a todos los estudiantes.

Las respuestas se focalizan en una concepción modélica que supone la distinción entre lo que es el *currículum* y los procesos de enseñanza que sirven para su desarrollo. Por un lado, está el diseño y por el otro la práctica, lo que se hace o lo que se debe hacer en la escuela se analiza a través de la definición externa. La práctica pedagógica es considerada como la aplicación o desarrollo de un modelo conforme a un paradigma técnico de concepción curricular al que subyace la construcción como un producto. En tal sentido, el diseño se constituye en una prescripción total que formula y provee detalladamente lo que “hay que hacer” en el proceso de enseñanza. Si bien las informantes, registran que el diseño fue el resultado de un proceso de participación docente en el que pueden reconocerse o no, no obstante, lo consideran como una oración sagrada a un Dios “el padre nuestro”, o algo que “baja” por ósmosis, un documento doctrinario, dogmático “la biblia”,

una escritura sagrada.

En base a los testimonios de las informantes advertimos que se establecen diversas relaciones con el DCJ que refuerzan la idea de mandato, el “deber ser” del proceso de enseñanza. Un promedio del 74% de las reseñas lo relaciona al fundamento de la práctica docente; un 10% con un estímulo a los procesos de reflexión sobre la práctica; otro 10% como una articulación dinámica entre los documentos curriculares y la práctica; y el último 5% como garante de la equidad educativa.

Tabla 45

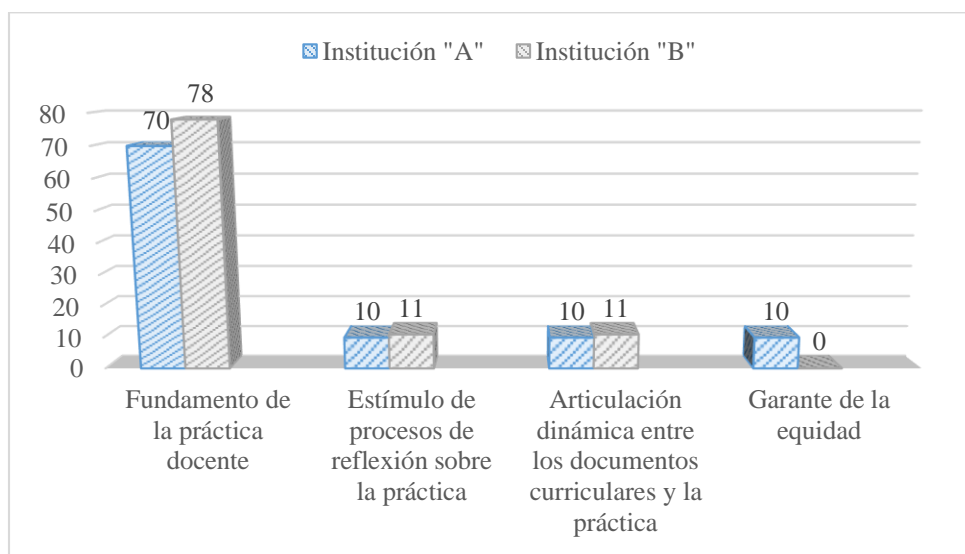
Frecuencias de los códigos acerca de las relaciones que se entablan con la norma curricular en ambas instituciones

| Código | Frecuencia Absoluta | |
|---|---------------------|-----------------|
| | Institución "A" | Institución "B" |
| Fundamento de la práctica docente | 7 | 7 |
| Estímulo de procesos de reflexión sobre la práctica | 1 | 1 |
| Articulación dinámica entre los documentos curriculares y la práctica | 1 | 1 |
| Garante de la equidad educativa | 1 | 0 |
| Total | 10 | 9 |

Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de directora y docentes.

Figura 30

Relaciones con la norma curricular en ambas instituciones



Fuente: Elaboración personal en base a respuestas de directora y docentes.

Como afirma Terigi (1999), un documento curricular permite reflejar parte de una historia porque propone concepciones, representaciones y prescripciones que se ponen en acto en su escritura. Se inscribe en un contexto político, social y educativo que representa el marco referencial desde donde comprenderlo, y es un vestigio textual que permite de alguna forma trazar el recorrido de la EI.

El PCI es contemplado como una herramienta de directivos y docentes para la toma de decisiones en un proceso de ajuste continuo, de aquello que la escuela en su conjunto enseña a sus alumnos, a través del desarrollo de sus prácticas pedagógicas y refuerzan la idea de que debe ser fruto de un acuerdo institucional en un proceso colectivo y negociado. Es una formulación que identifica a la institución e implica una negociación de significados y está condicionado por las particularidades de los actores educativos y el contexto en el que se desarrolla, entre los que se encuentran las familias de los alumnos.

Como resultado de esta construcción social, deriva de la misma acción pedagógica de la escuela y proyecta como los docentes adaptan sus prácticas pedagógicas, en relación directa con los aspectos curriculares que necesita ser procesada y acomodada al contexto en el que será aplicada.

En este sentido, la acción de desarrollo curricular está investida de un cariz político:

La política se traduce en el conjunto de actividades destinadas a organizar la vida de un grupo a través de la discusión e implementación de un proyecto común de orden, el que supone acciones con la intención de influir, conservar o modificar el poder y la organización necesaria para llevarlo adelante (Bambozzi, 2013: 14).

Estos procesos de resignificación llevados a cabo por los docentes marcan que, del conjunto de las prescripciones curriculares, solo algunos aspectos son incorporados a la práctica. El desarrollo curricular que ocurre efectivamente en las escuelas es diferente al ordenamiento que plantea el *currículum*.

Tomando algunos testimonios, puede percibirse que la adaptación o contextualización del *currículum* es entendido como una necesidad de ajuste de la enseñanza al contexto sociocultural, reconociendo la importancia del conocimiento de la realidad de los estudiantes. Esta contextualización comprende una selección de unos contenidos y el desdeño de otros.

El contexto de la práctica representa un ámbito de coexistencia de perspectivas y enfoques sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, estas tensiones están presentes en todo

momento y dificultan el consenso necesario para construir lo que algunos autores denominan una mentalidad curricular (Furlán, 1996; Zabalza, 1997); y que nosotros vamos a llamar reflexividad curricular.

La contribución que podemos hacer con este estudio al campo de las políticas públicas educativas, y específicamente a las políticas curriculares, es la concepción del desarrollo curricular como proceso de redefinición del *currículum*, por un conjunto de agentes, procesos y experiencias que contribuyen conjuntamente a recrearlo en relación al contexto, de acuerdo con un modelo constructivista del conocimiento y un enfoque interpretativo en ciencias sociales en el que prima no el diseño en sí, sino los significados que, de acuerdo con cada contexto, le otorgan los agentes.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

En esta investigación abordamos el proceso del *Currículum* de EI en la zona 5039-V región escolar de la provincia de Córdoba, atendiendo a la comprensión de los procesos de recontextualización/traducción desde su diseño hasta su puesta en acto en las escuelas.

La búsqueda de un esquema teórico-metodológico que posibilite dar cuenta de ese proceso nos llevó a servirnos de los aportes del ciclo de las políticas (Ball, 1994; Bowe, et al., 1992), permitiendo el movimiento de lo macro a lo micro en el proceso de formulación y puesta en acto de las políticas educativas. Asimismo, el foco estuvo puesto en describir la puesta en acto del *currículum* en el mesonivel (institución, escuela, jardín) con el propósito de identificar las traducciones que los directivos y docentes realizan de las políticas.

Para abordar la complejidad del objeto mencionado pensamos en un estudio de tipo cualitativo destacando su carácter flexible, fundamentado en la necesidad de penetrar en las prácticas curriculares de las docentes y directivos para conocer la puesta en acto que hacen del *currículum* en el mesonivel institucional a través de las diversas perspectivas, estrategias, y en un entramado de situaciones que impregnan sus experiencias.

De esta manera, el diseño de investigación articula la estrategia de investigación (estudio de casos) y las técnicas de recolección de datos (entrevistas, relevamiento de documentos), en un modelo analítico para el estudio de la política educativa que trata de captar el proceso de diseño, desarrollo y puesta en acto de la política en cada caso (Ciclo de las Políticas) desde una mirada que articula los aspectos estructurales y la acción.

Este estudio reconoce el carácter histórico de la configuración del *currículum* de la EI e identifica las relaciones que se entablan entre el mismo como política educativa y su puesta en acto en las escuelas de la zona 5039, para luego caracterizar los procesos de producción curricular que realizan las directoras y docentes.

Dentro del género de las “políticas públicas” reconocemos el campo teórico “de la política educativa”; y su objeto de estudio “las políticas educativas” que se encarnan en niveles de análisis; uno de ellos corresponde a las “investigación sobre políticas” y es allí donde ubicamos a la política curricular.

Consideramos al *currículum*, un proyecto educativo-político en la medida en que implica una práctica humana dirigida hacia determinados fines sociales. Desde la perspectiva de la ciencia política, las políticas educativas pertenecen al género de las políticas públicas (Betancur, 2015), y

entrañan un comportamiento intencional, que involucra a decisores y operadores, en un curso de acción o proceso, decidido por la autoridad formal – legal competente, de manera obligatoria para la sociedad, con impactos y resultados en el sistema político y social que reflejan además cosmovisiones y marcos ideológicos lo que les otorga dirección y sentido (Aguilar Villanueva 1992; Meny y Thoenig, 1992)

En este estudio la puesta en acto del *currículum* en las escuelas, aunque comporta una instancia de características similares, expresa también prácticas políticas de producción. Las dinámicas relacionales que se generan en las escuelas en torno a la traducción de las políticas se transforman en un aspecto central de esa puesta en acción.

Además de ello, se ensamblan con las posibilidades concretas de disponibilidad del cuerpo docente para poner en acto los lineamientos que da cuenta de la diversidad de procesos (afectivos, cognitivos, ideológicos, intersubjetivos, de interacción social o de construcción de identidades) que ocurren en la institución educativa y se relacionan directamente con el currículo.

Al reconocer estos caracteres de las políticas, su estudio hizo necesario hacer un relevo del sistema, tipo de gobierno y la estructura del Estado para elucidar las legalidades de la construcción de las políticas educativas; y también reparar en algunos énfasis y particularidades de origen institucional correspondientes al campo educativo: la configuración del sistema educativo, tanto el momento histórico de su constitución, como los principales hitos posteriores que le dieron forma y su nivel de maduración en un momento dado; la forma de gobierno, el tratamiento a la enseñanza, etc. (Betancur, 2015).

La perspectiva del *currículum* adoptada lo refiere como acto social de toma de decisiones en un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco en el que lo político, lo cultural y lo pedagógico son sus elementos constitutivos. Estas ideas de práctica, desarrollo y proceso llevan implícitas la noción de transformación en un continuo de decisiones que se van modificando a cada paso, de forma progresiva, desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro, donde la toma de decisiones despliega transformaciones en el desarrollo de la acción política, resultado de la contextualización de las prescripciones en esa escuela en particular.

A continuación, presentamos una recapitulación de lo trabajado y sistematizamos un conjunto de hallazgos que buscan responder a los interrogantes que nos planteamos, desde una aproximación que conjuga los distintos niveles analíticos desarrollados a lo largo de los capítulos.

8.1. La influencia del contexto discursivo en las legalidades de gobierno. Una mirada a la construcción argumentativa de los organismos multinacionales

Los grandes cambios en las concepciones de infancia y los rasgos característicos de cada período, producto de los efectos de las políticas socioeducativas nacional e internacional, determinan el rol del estado en su cuidado y educación a través de la producción política y sus procedimientos.

El NI ha ido conformándose y definiendo como parte del sistema educativo reflejando los discursos de época, atravesando la crisis del Estado en lo social, económico y político; y delimitando su función a través de pactos sociales. Su historia siempre estuvo enmarcada entre tensiones y disputas por definir su identidad: entre las concepciones asistencialistas de cuidado y guarda y el reconocimiento de un espacio educativo para la primera infancia; que transcurren entre tendencias tales como: universalidad-restricción, disciplinamiento-educación, expansión-retracción, democratización-marginalidad, diversidad-homogeneidad, alfabetización-sociabilización, incertidumbre-certeza.

La función y sentido histórico de la institución se ven incididas, conjuntamente, por las tendencias político-económicas de las voces de los organismos internacionales entre una dimensión asistencial y una dimensión pedagógica.

Los orígenes de las instituciones de atención a la primera infancia se remontan hacia fines del siglo XVIII anclados en la caridad o la filantropía, centradas en aspectos asistenciales, médicos y sanitarios en procura de disciplinar la inteligencia, formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria.

Con la fundación del sistema educativo moderno mediante la Ley N° 1420/1884 se construyeron algunos jardines de infantes, experiencia que estuvo acotada a los niños provenientes de los sectores urbanos, de familias de clases acomodadas. Esta experiencia daría origen a las posteriores discusiones sobre la conveniencia, efectividad y función del nivel.

En lo que respecta a la circulación discursiva, podemos diferenciar dos grandes momentos: en el primero -entre 1900-1970-, los acuerdos internacionales asumían a la infancia como un objeto social de protección e intervención. Se concebía al niño como un “objeto de protección y cuidado, beneficiario de políticas y programas; basado en la imagen del niño como un ser incapaz, irresponsable, incompleto y dependiente, lo que explica que otros sujetos que sí tienen derechos,

como el Estado, la sociedad, la escuela, los padres, mantengan con este una especie de derecho de propiedad. El papel del Estado estará condicionado a brindar la protección para los niños pobres y abandonados, generando dispositivos de vigilancia y regulación.

Esta visión hegemónica de la infancia refuerza la conformación de dos circuitos diferenciados de atención a los niños: por un lado, se afianzaba la alianza Estado-Familia-Escuela, a partir de la cual los niños ocuparon el doble rol de hijo-alumno y, por el otro, se fue consolidando el circuito de encierro-tutelaje, dirigido a la niñez excluida de dicha alianza; para los pobres, los abandonados, los huérfanos, corresponde la institucionalización/internación con la necesidad de re formarlos, para la adquisición de determinados valores, en un marco de disciplinamiento y buenas costumbres (Ponce, 2017; Visintín, 2017; Perazza, 2017).

En este período, el JI afronta una serie de acusaciones sobre su efectividad que condicionaron su expansión, sin embargo grupos de la sociedad civil y la iglesia sostuvieron discursos y acciones destinadas a la niñez pobre y marginada que suplieron o complementaron la exigua acción del gobierno, ocupándose de la niñez huérfana y abandonada, en la mayoría de los casos, a través de dispositivos institucionales de encierro.

Con la renovación pedagógica, en la segunda década del siglo XX, llegaron las influencias de la Escuela Nueva, caracterizada por ser respetuosa de las diferencias, en momentos en que el JI se encontraba ante el reto de la inclusión de los niños provenientes de los sectores más empobrecidos, recobrando fuerzas las asociaciones que promovían la creación de jardines de infantes. Con las premisas de este movimiento, el JI se concibe como un lugar de entretenimiento y a la maestra jardinera le basta con ser joven.

A esta etapa la escolta otra que se vio signada por una tendencia progresiva a la incorporación de los jardines de infantes al sistema educativo. Al mismo tiempo, los principios de la Escuela Nueva cuestionan la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento, promoviendo la formación de un alumno activo y un docente que propicia, pero no dirige permanentemente la actividad. Por los aportes de las ciencias psicológicas, se centró la mirada en el desarrollo del niño, de modo tal que este pasó de ser considerado objeto a ser sujeto de cuidado.

En la última dictadura cívico-militar los jardines de infantes fueron controlados y vigilados como todas las instituciones, deteniéndose su expansión. Los diseños curriculares, circulares y libros que se publicaban tenían una detallada enunciación de objetivos y actividades muy bien explicitadas a fin de que los docentes fueran sus meros ejecutores y siguieran las guías pensadas por los técnicos.

Con el retorno a la democracia, se revaloriza la función del NI como espacio educativo, se modifican los fundamentos y se reconceptualiza la socialización al ampliar sus alcances hacia los procesos de apropiación cultural a través de conocimientos que permitan leer la realidad en sus diversas manifestaciones. Se inicia un giro en el ángulo de enfoque intentando resignificar los objetivos del nivel.

El segundo momento discursivo contiene en su génesis la CDN de 1989 que implica un cambio radical en la consideración de la infancia, reconoce que los niños son sujetos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Este cambio de paradigma significó una modificación de aspectos jurídicos, institucionales y relacionales por lo que comenzaron a adecuarse las legislaciones y organizar las instituciones para la atención de los niños y construir nuevos vínculos adulto-niño. Este discurso se aleja de los supuestos modernos generando nuevas condiciones para la producción del sujeto infantil. El desplazamiento de los enunciados que forjaron la infancia como época de espera del mundo adulto hacia la formación de ciudadanos activos configuraron las relaciones políticas y jurídicas en las nuevas maneras de asumir a la infancia.

No obstante, a esta aparente superioridad del enfoque de derechos, existen diversas críticas a este último, pues pareciese ocurrir una nueva contradicción al interior de la noción de niños como sujeto de derechos, expresada en una cohabitación de dimensiones asociadas al concepto tradicional de infancia (énfasis en los derechos de protección en desmedro de los de participación), como de otras enfocadas en la autonomía de los niños.

La forma en que se define y caracteriza la infancia es un fenómeno eminentemente político que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad en un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo objeto de disputas y manipulaciones.

En los '90 adquieren visibilidad los argumentos de los organismos mundiales de financiamiento (BM, FMI) para quienes los sistemas escolares resultan ineficientes y sus productos

de baja calidad. Por ello, proclaman la reducción del rol del Estado en la educación pública, promoviendo la responsabilidad de los servicios educativos hacia la sociedad, la comunidad y la familia, desfavoreciendo a los sectores con menos recursos.

En el '93 se avanza en la sanción de la LFE, una de las tantas herramientas legales destinadas a la reforma del estado durante la década menemista con el argumento de la necesidad de una nueva educación que formara a los niños y jóvenes para trabajar y desenvolverse adecuadamente en un mundo globalizado. Se especifican los saberes a enseñar a través la elaboración de los CBC para todas las jurisdicciones del país; lo que implica una prescripción centralizada y obligatoria para el conjunto de instituciones. Si bien esta iniciativa implica una jerarquización del nivel, al tiempo señala una primarización de la sala de 5 años otorgándole como objetivo primordial el aprestamiento para la alfabetización.

La fragmentación y segmentación del sistema originada por la LFE se perpetuó en el tiempo y como una forma de reducir los efectos negativos de estas circunstancias en 2004 se definen los NAP como un modo de restituir el papel del Estado nacional como garante de condiciones de igualdad educativa para la totalidad del sistema

En 2006 se sanciona la LEN que plantea la responsabilidad y garantía estatal y reconsidera la organización del sistema educativo argentino, quedando jurídicamente organizado el NI.

Paralelamente, hubo diversos acontecimientos liderados por UNESCO, UNICEF, ONU que imprimieron el discurso sobre la educación a nivel global. Entre ellas, algunas iniciativas que muestran preeminencia en su capacidad para fijar pronunciaciones y directrices en el tema, inscriptas dentro de lo que comienza a definirse como AEPI, estructurando sus argumentos sustentados en un paradigma proteccionista, y a través de justificaciones delimitadas por la tríada desarrollo - inversión – derecho; poniendo de manifiesto la significación de las acciones en primera infancia como resolutivas de las problemáticas sociales.

En los organismos internacionales de crédito (BM, BID, FMI) los argumentos sustentan que la inversión de dinero en la primera infancia implica el retorno de lo invertido en capital humano.

Estos discursos producen y configuran prácticas que heredan las ideas y moldean las representaciones, los pensamientos y las acciones. Esta producción hegemoniza el ámbito de la ideología, las instituciones; estructura las organizaciones e instaura legalidades fruto de la promoción de estas doctrinas.

8.2. El poder de los discursos y los discursos del poder

8.2.1. El texto político y la subsidiaridad de las argumentaciones discursivas

En consonancia con los discursos internacionales en nuestro país se aprueban dos leyes que resultan paradójicas en la contemplación de la infancia. La primera de ellas en 1919 cuando el Estado nacional sanciona la Ley de Patronato de Menores que convalida la escisión entre minoridad e infancia estigmatizando a algunos niños que eran catalogados candidatos a la tutela del estado; la otra ley trascendental fue la Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de 2005 que deroga la anterior, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales como la CDN.

Entre ambos tratados hay una profusión de textos políticos que prescriben para la infancia el cuidado, la atención o la enseñanza, originando así circuitos diferenciados para el JM y el JI hasta constituirse en un nivel de escolaridad con una función deliberada y objetivos propios.

Si bien la revisión histórica realizada nos permitió visualizar tendencias internacionales, que han ingresado como parte de una “red de políticas globales” (Ball, 2012), y la recontextualización de esas mismas políticas, conjugadas con las características históricas de nuestro país, que han generado diferencias en la manera en que se forjó la educación en general y la EI en particular; el análisis de la política curricular en el contexto jurídico-político nos plantea un escenario caracterizado por algunas particularidades que estructuran la trama de las políticas educativas/curriculares de los últimos años.

En este trabajo definimos al *currículum* como un dispositivo, en sentido foucaulteano, que prescribe/regula las prácticas educativas para alcanzar las finalidades formativas declaradas (Picco y Orienti, 2017). El *currículum*, no obstante, tiene una autonomía textual dada por la traducción que se desarrolla de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores (De Alba, 1998), por lo que no solo es objeto de determinación de otros sujetos y estrategias, sino que a su vez los produce (Feldman y Palamidessi, 1994).

La República Argentina, compuesta por 24 jurisdicciones, adopta para el gobierno la forma representativa, republicana y federal, y un sistema de gobierno presidencialista, de régimen democrático. El MEN, como organismo del PE, es el encargado de definir el *currículum*, asistido por el CFE para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo argentino. Las

jurisdicciones provinciales y las instituciones educativas gozan de cierta autonomía consagradas en la LEN para la realización de adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, que respondan a las particularidades y necesidades del alumnado y su entorno; y reconoce como un derecho docente la participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.

En los últimos 15 años hubo dos definiciones curriculares nacionales que emergieron de la potestad del Estado de definir lo que se debe enseñar en los diferentes niveles del sistema escolar, convirtiéndose -en tanto definición de la macropolítica- en uno de los modos de influir en el ordenamiento social, político, cultural y económico de una sociedad y en la prescripción que orienta el trabajo de los equipos de directivos y docentes. El proceso de ambos fue participativo, intervinieron el campo del estado (ministerio, CFE, asociaciones docentes, docentes en servicio), y el campo cultural (especialistas destacados en diversas disciplinas en el ámbito de la universidad); una diferencia substancial fue que en los NAP Educación Digital, Programación y robótica, el campo del mercado tuvo una posición destacada como agente económico e influyeron en la selección cultural de los contenidos escolares a través de los perfiles profesionales que demandaban.

La resultante de estos procesos de producción son dos políticas curriculares de alcance nacional que concretizan diversos marcos ideológicos sustentados en un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad que responden a los intereses, aspiraciones o ideales de una clase y guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses (Sánchez Vázquez, 1976 en De Alba, 2008). Esta es la clave para establecer los límites de posibilidad de la transmisión cultural en ámbitos de disputa que se sostienen en un sistema de creencias y posiciones socio-profesionales; el sentido, la experiencia y los asuntos de los cuales el orden discursivo sobre la infancia produce, al cual adscriben los sujetos que intervienen en este proceso-disputa de la organización política de la educación de la primera infancia.

Durante los gobiernos de 2003-2015 se inicia un proceso de reformas educativas atravesadas por la formulación de políticas inclusivas, el diseño de currículos, el incremento y reasignación de recursos con criterios de equidad y eficiencia, y la consolidación de una educación de calidad.

Como producto de estas políticas de gobierno se define una propuesta curricular, los NAP; como un modo de restituir el papel del Estado nacional como garante de condiciones de igualdad

educativa para la totalidad del sistema. Momento en que el sistema educativo estaba segmentado a consecuencia de la LFE que había originado circuitos diferenciales de calidad, acceso, permanencia y egreso que profundizaba la inequidad provocada por la situación económica y social en el que estaba inmerso nuestro país. Con estas iniciativas el Estado nacional concreta una directriz de los organismos internacionales en dos ideas de gobierno; la concepción de la educación como bien público y derecho de todas las personas, y la recuperación del papel del Estado nacional de regular el *currículum* definiendo una base común para todo el país.

Con la presidencia de Macri (2015-2019) no solo cambia el signo político del gobierno, sino que, además, la política educativa nacional adquiere otros matices. La educación se convierte en una herramienta de modernización del Estado y un instrumento para la cualificación de los futuros recursos humanos. Por ello, es contemplada como una inversión a futuro para el desarrollo personal y social veladas en los discursos de desarrollo sostenible, y el desarrollo integral y la ciudadanía.

A pesar de intereses, aspiraciones o ideales diversos, para la realización de las intenciones de las reformas ambos gobiernos recurren a un paquete de medidas similares.

En el primer caso, leyes que jerarquizan el NI; entre ellas la Ley de Financiamiento Educativo, la LEN, la Ley 27045 en las que se dispone la ampliación de la cobertura y de la obligatoriedad.

El aumento presupuestario en la educación, entre otras cosas, sirvió para dotar las escuelas con materiales educativos para enseñar y aprender (compra o producción de libros de texto, fuentes gratuitas y pagas de materiales educativos, portales de internet). Esta fue una estrategia del gobierno, que vio en los materiales educativos otro regulador de la enseñanza.

Otra iniciativa fue el lanzamiento del programa de formación docente “Nuestra Escuela” que abre el debate sobre sus fundamentos: podría ser una estrategia de desarrollo profesional docente que promueva la autonomía profesional u otra de las estrategias del Estado para guiar, acompañar o prescribir las prácticas pedagógicas.

En el segundo caso, las políticas imprimen una dirección distinta conforme a las directrices que adquieren, no obstante, se sirven de las mismas herramientas que su antecesor; un *currículum* centralizado que hace converger sus argumentos hacia la integración educativa en la cultura digital mediante la selección de contenidos considerados prioritarios en el nuevo siglo (programación y robótica); los materiales de desarrollo curricular para el logro de una “traducción lograda” y

reducción de los efectos no deseados de la “implementación”; y la formación docente para la “aplicación” de esta innovación pedagógica.

Las políticas de regulación curricular atesoran una lógica asentada en el trípode *currículum*, materiales de desarrollo curricular y formación docente, que se instituyen en el “caballito de batalla”⁸ de los gobiernos que ceden al concepto de "implementación" y las visiones lineales acerca de las relaciones entre la "política" y la “práctica”, tratando de reducir los márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en los diferentes contextos.

Las políticas constituyen el discurso oficial del estado que busca constituir y cambiar las prácticas educativas (Beech y Meo, 2016) a través de estos textos y artefactos que adquieren la apariencia de planes, programas, espacios de formación y capacitación, y equipamientos pedagógicos, entre otros. Podemos leer en ellos qué tipo de sujetos son los deseados, las prácticas esperadas y la formación valorizada, el desarrollo profesional, el desarrollo curricular y la innovación de la educación. En estos discursos se conciben el aprendizaje y la enseñanza desde diversas perspectivas que tienen un paralelismo con las visiones de mundo, de la educación y de los sujetos en cada época y determinan el rol docente.

En los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner la educación es reconocida como un derecho humano fundamental y, al mismo tiempo, una herramienta para la consecución de los demás derechos, esencial para la inclusión educativa y social de la infancia al atender la heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que configuran nuevas demandas para la enseñanza, resignificada como función primordial de la escuela. Se subraya la intencionalidad pedagógica y la formación integral que abarca aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos y revaloriza el valor intrínseco que el juego. El sentido de los aprendizajes en el NI se proyecta en directa relación a los propósitos que adquiere su enseñanza y se constituye en el objetivo del quehacer educativo que requiere un profesional que tenga claro las orientaciones del proceso pedagógico y la finalidad que se pretende alcanzar como estructurantes de la tarea docente; esto resignifica la enseñanza como la función específica de la escuela, reposicionando al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura.

⁸ En lenguaje coloquial es el argumento al que recurre una persona en forma reiterada para dar explicaciones sobre un tema.

Desde el gobierno de Mauricio Macri, se enuncia que la educación pública es el soporte del crecimiento nacional y el conocimiento es el factor clave para lograrlo, a partir de una escuela pertinente a las exigencias de mercado en interconexión con otros ámbitos gubernamentales (como la agencia para la empleabilidad y la productividad laboral) que garantice los aprendizajes fundamentales de los alumnos para que puedan desarrollarse como personas e integrarse al mundo del trabajo.

Se considera a los niños como consumidores de tecnologías digitales, admitiendo una infancia hiperrealizada (Narodowski, 2016) y autosuficiente, sin requerir de los adultos para el acceso a la información y sin necesidad de realizar esfuerzo alguno. El aprendizaje se define como una aventura, un proceso atravesado por la alegría y la diversión, y se despliega como una invitación a construir saberes en entornos digitales que los preparen para entender y cambiar el mundo, solucionar diversas problemáticas sociales, y prepararse para su integración al mundo del trabajo y el fortalecimiento del desarrollo económico-social de la nación. El juego asume una perspectiva instrumental, esto es, por su posibilidad para enseñar los contenidos específicos de TIC, como articulador de la motivación y de la producción de saberes. En esta trama las prácticas de enseñanza se orientan a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los estudiantes para generar apoyos que faciliten estas experiencias; y el docente se transforma en líder del cambio.

Córdoba es una de las 24 jurisdicciones que componen el país, está situada en la región centro, distribuida en 26 departamentos. Al igual que las demás jurisdicciones, es autónoma respecto del gobierno nacional en la mayoría de los temas, y consta para su organización de tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. Compete al Ministerio de Educación, asistir en todo lo inherente a la planificación, control y gestión de la política educativa provincial; dentro de sus funciones se encuentra la regulación curricular y está directamente relacionada con el carácter que asume la distribución del poder y la toma de decisiones en el sistema educativo (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

En la Ley de Educación Provincial 9870 se establecen los criterios de orientación pedagógica y organizativos que deben desarrollarse en los diversos niveles educativos, reconociendo el *currículum* como proceso dinámico, interactivo, investigativo, integrativo e innovador caracterizado por la apertura, la flexibilidad, la integralidad y la regionalización; ratificando la autonomía pedagógica de las instituciones educativas necesaria para elaborar y ejecutar su proyecto

institucional y realizar adecuaciones curriculares en el marco de los lineamientos curriculares provinciales y federales.

La EI en la provincia se propone asegurar la formación integral de los niños, orientándose a la obtención de algunos objetivos fundamentales entre los que se encuentran: promover el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños como personas-sujetos de derecho, la promoción del juego como contenido de alto valor cultural, la integración y participación de la familia y la comunidad en la acción educativa, y la atención en igualdad de oportunidades.

El período relevado estuvo signado por la permanencia de las gestiones del ejecutivo provincial y un liderazgo ministerial fortalecido en su arista política y pedagógica con una histórica continuidad de las políticas centradas en el acceso al NI.

El proceso de definición curricular se inscribe en el marco de las políticas en marcha para la EI (Ley Provincial de Educación, NAP), es coherente con los preceptos de la educación como un derecho fundamental y bien público, asumiéndose el Estado como garante de estas ideas. Es una de las herramientas de la política educativa como dispositivo de regulación de las prácticas pedagógicas justificado por lógicas propias de intervención del Estado, que busca prescribirlas a través del mismo trípode utilizado a nivel nacional: diseños curriculares, la producción y distribución de materiales, y la formación docente con el diseño de encauzar las acciones del sistema educativo y generar un cierto control sobre los resultados.

El currículo se forja como un proyecto político – pedagógico, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones de distinto orden (ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas) y una herramienta de la política educativa que expresa el compromiso del estado con la sociedad.

El diseño curricular se justifica, por un lado, en la necesidad de actualizar el anterior, ya que los documentos curriculares en Córdoba tienen un período de vigencia explícito de 5 años; y por otro, ante la exigencia de responder a las nuevas legislaciones nacionales en materia curricular, los NAP, y a la nueva ley de educación provincial. Como a nivel nacional, su proceso de producción fue participativo. La convocatoria de los equipos docentes y directivos se fundamenta en la idea de que, a través de su involucramiento, la apropiación y aplicación se efectivicen en el aula.

Manifiesta una contemplación de las infancias desde su heterogeneidad como producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada; como sujetos culturales con

autonomía, y capaces de incidir sobre las relaciones con los adultos, modificando pautas de autoridad y participando en la constitución de su identidad social. El lugar de los adultos se concibe desde la disponibilidad para la interacción y la salvaguardia de la seguridad afectiva mediante el desarrollo de procesos de alfabetización cultural que enriquezcan el desarrollo personal y social de los niños, y el acompañamiento en la construcción de significados culturales.

Puede reconocerse un discurso proteccionista de la infancia, a pesar de que la CDN reconozca y amplíe una serie de derechos de carácter civil, económico y cultural; existe una suerte de hibridación respecto de las concepciones de infancia, pues permanece en el discurso nociones tradicionales, como también aquellas asociadas al enfoque de derechos.

El juego adquiere un papel fundamental, enmarcado en el artículo 31 de la CDN, que refuerza el concepto de juego como derecho y sostiene su centralidad en la EI como contenido y estrategia del nivel. Enfatiza la intencionalidad educativa del nivel al reconocer la enseñanza como una acción ineludible y específica que no puede reemplazarse por la acción de cuidar o asistir, aunque estas últimas constituyan dimensiones de la educación integral. Al docente se lo reconoce desde una perspectiva ética al instalar la transmisión como misión de los adultos hacia los recién llegados a través de la donación de herramientas para entender y sobrevivir en el mundo.

El texto curricular se vio reforzado y complementado con la producción de materiales y la formación docente continua. Estos dispositivos están a cargo de los equipos estables del ministerio, lo que le otorga coherencia a los mensajes pedagógico-curriculares que circulan a través de la traducción de las políticas nacionales de igualdad e inclusión al lenguaje de las prioridades pedagógicas provinciales. Esta coherencia se sostuvo a pesar de los cambios de rumbo introducidos por el gobierno nacional (2015-2019), que fueron ignorados en los discursos y en los textos ya que los NAP de programación y robótica no se incluyeron a la propuesta curricular jurisdiccional, como se acordó en el marco de las actuaciones del CFE.

Entre las estrategias desplegadas que sugieren indicios de un modelo de participación limitada, que busca estrategias eficaces para la implantación del nuevo diseño con el mayor grado de fidelidad posible por parte de los docentes (Elbaz, 1990), nos preguntamos si el ISEP (como referente de la formación en servicio en la provincia) puede ser discutido según la teoría literaria (Ball et al., 2012) como una política ambigua, difusa, de reclutamiento de los directivos escolares con foco en el liderazgo pedagógico, o como una política prescriptiva utilizada como técnica

sistemática para instaurar en las escuelas los diseños curriculares adoptados por el Estado, con escasa preparación para intervenir de manera activa en el desarrollo del *currículum*.

Si bien el DCJ explicita y contextualiza el proyecto educativo de la provincia de Córdoba, la discusión curricular en nuestro país que reconoce una marcada influencia del debate entre la reforma educativa promovida desde el Estado nacional (como las iniciativas analizadas) y la postura crítica que reivindica el desarrollo curricular centrado en la escuela, el papel profesional del profesor y el carácter procesual del *currículum* encontró en el PEI otro instrumento de política educativa (Birgin et al., 1995).

En las líneas que siguen vamos a recuperar los hallazgos que resultaron del análisis que articula estas dos políticas en el contexto de la escuela.

8.3. El “contexto escolar” como elemento mediador en la puesta en acto de la política educativa

Las políticas actúan, moldean y afectan la vida diaria de las personas. Desde las nociones de la sociología política de “puesta en acto” (Ball et al., 2012) centramos el análisis precisamente en la instancia en que las políticas llegan a las escuelas, cómo irrumpen en la cotidianeidad y cómo son significadas por los docentes en las dinámicas de las instituciones. Estas herramientas teóricas permiten aprehender los complejos procesos de implementación del *currículum* gracias al examen de las relaciones entre políticas educativas, instituciones y actores escolares.

La pregunta por las políticas nos llevó a analizar los relatos de los docentes, qué efectos identifican, qué posiciones asumen y, en definitiva, cómo interpretan y traducen (Ball et al, 2011, 2012) esas políticas que los tienen como principales destinatarios.

Pero estas interpretaciones no se construyen en el vacío, tanto desde los referentes teóricos como desde las prácticas cotidianas se conforma un sistema que estructura el marco de significación desde el cual se interpreta la vida, dado que las concepciones tienen una génesis tanto individual como social, que se va configurando mediante un proceso bastante extenso en el que los conocimientos se van integrando hasta estructurar los saberes y las acciones de cada persona.

Los hallazgos respecto a las concepciones de infancia que tienen las docentes de NI, han mostrado elementos interesantes sobre los que vale la pena reflexionar para comprender cómo

asumen el rol de agente curricular, de acuerdo con las nociones que han configurado desde el ámbito personal, social, como desde el ámbito institucional en que se insertan.

Se evidencia una clara yuxtaposición de términos novedosos en los discursos, con prácticas tradicionales, que busca la manera de acomodar los conocimientos teóricos como sustento de las prácticas. La construcción del saber docente no implica solamente aspectos cognitivos. Lo que saben conserva huellas de lo histórico y lo social, tienen el impacto de las políticas globales, las nacionales, las instituciones formadoras y las instituciones donde trabajan, orientando las prácticas en los espacios donde se hace realidad el reconocimiento (o desconocimiento) de los derechos de los niños.

Las apreciaciones de las docentes dan cuenta de que no existe una representación unívoca de la infancia, sino una convivencia de nociones modernas, pero también posmodernas que se construyeron, al menos en el plano discursivo, como contradictorias (Cisternas Pacheco y Zepeda Aguirre, 2008). Se identifican tres formas de concebir la infancia: el niño como objeto de protección, el niño como sujeto de protección y el niño en perspectiva de sujeto de derechos.

Dentro de la primera, las docentes consideran una visión de la infancia como una etapa determinada por la preparación para el futuro. Esta idea sugiere una concepción de infancia marcada por lo que no es, como etapa de incompletitud, en la que hay que aportar elementos que contribuyan a la formación del individuo para cuando llegue el momento de la vida en que la persona debe estar completa, la adultez. Es decir, que su trabajo se orientaría a completar a ese ser incompleto a través de la formación, la enseñanza y con los ejemplos recibidos: “somos hacedores del futuro”, “el docente debe ser un líder que posea la capacidad de modelaje de sus estudiantes”, “somos las personas que le pueden cambiar la vida, [...] creo que somos el ejemplo, el ejemplo para que ellos puedan seguir”, “lo que significa el “maestro” en la vida de los niños, en la cual dejará huellas imborrables”; asumen a los niños como sujetos pasivos, carentes de conocimiento, a quienes hay que darles todo, porque “son esponjas y absorben todo lo que uno les puede dar”. La idea de que durante la infancia se trabaja para el futuro contribuye a su invisibilización en tanto que, en la definición de políticas institucionales, los objetivos educativos se orientan a prepararla para lo que viene.

También se habla de otro niño en los testimonios y es el niño en perspectiva de sujeto pasivo, que simplemente asume posiciones que fueron pensadas por adultos, concebido como alumno o

individuo en desarrollo: un sujeto a ser cuidado, protegido o escolarizado” (Escolano, citado en Alzate, 2003). En los proyectos institucionales la concepción de infancia se supedita al lugar del niño en la institución educativa; allí prima la mirada pedagógica sobre el niño. Concorre un desplazamiento de la categoría de infancia hacia su pedagogización (Narodowski, 1994) y la consecuente reducción a la condición de alumno, estudiante, entendida como la infancia escolarizada.

En este marco se alude a la educación con una tendencia psicologizante y escolarizante, centrada en el desarrollo psico-biológico, propio de la configuración educativa de comienzos del siglo XX: “La escuela es un instrumento para el desarrollo de esta personalidad y al mismo tiempo, es el espacio destinado a la estimulación y formación del niño...”. Estas formas de concebirla delimitan prácticas de socialización tradicionales relacionadas al gobierno de los cuerpos, la preparación para la escolarización, la vida adulta y la enseñanza de hábitos: “Es sabido que los sujetos cuando ingresan a una institución se involucran en procesos de socialización a partir de los cuales incorporan información acerca de cómo comportarse, que hacer, que decir, cómo decirlo ...”, “creo que nosotros somos las encargadas de empezar a formar esto que tanto se habla ahora que es el oficio del alumno, en todo lo que esto implica”.

Ambas formas de concebir la infancia rompen con las premisas de las directrices oficiales del currículo puesto que, dentro de ellas, el niño es un sujeto activo de derechos.

El discurso sobre el niño en perspectiva de sujeto de derechos, aunque es la asumida en las definiciones curriculares, en los documentos institucionales y en las expresiones docentes es la menos prevalente. Reconocen a los niños desde una perspectiva política y sociocultural como sujetos de derechos y las infancias como una pluralidad, producto de una construcción situada histórica y contextualmente; el niño se constituye en protagonista de su historia y formación, vinculado con la idea de una educación contextualizada en términos de la inclusión de la familia y la comunidad en el proceso educativo como agentes claves.

De lo anterior se desprende una visión de la infancia que instala a los niños como seres con capacidades y responsabilidades, proyectando una experiencia educativa capaz de conferir herramientas para la convivencia cotidiana, en las múltiples dimensiones de la vida social. Como lo expresa una docente: “yo creo que hay que concebir las infancias como algo plural infancias”; “[...] son infancias en plural, es un concepto que uno va aprendiendo y se va llevando con los

nuevos modos”; o el proyecto educativo: “Autónomo, creativo, que pueda desarrollar al máximo sus competencias, según sus posibilidades, a partir de sus saberes previos y de su historia personal, familiar y cultural; que sea capaz de desempeñarse activamente en la sociedad, permitiendo configurar su identidad sin desvincularse ni prescindir de los valores primordiales”

La definición de políticas institucionales deja al margen la reflexión pedagógica de las docentes sobre los niños como sujetos de derechos, imponiendo una determinada concepción de infancia que no siempre es explícita dentro de la institución educativa.

El juego, desde estos testimonios, pierde su carácter de proceso inherente al niño, el cual facilita el desarrollo de todas sus dimensiones y la adquisición de niveles cada vez más complejos de procesamiento de la información, y se convierte en una estrategia a partir de la cual se enseñan cosas a los niños: “somos privilegiadas por poder trabajar a partir del juego”, “trabajar a partir de lo lúdico”, “Eso hace la diferencia, el juego y aprender a través del juego”, “siempre utilizando el juego como fundamento de apropiación de saberes”, “aprender un montón a partir del juego”.

Un propósito común de las docentes es promover desarrollo en los niños, aunque la comprensión del desarrollo es bastante disímil entre ellas. Depende mucho de las concepciones que cada una de ellas tiene y en las que hemos encontrado que la formación teórica recibida y la escuela tienen una fuerte incidencia. Contribuyen, desde sus lineamientos y políticas, a configurar la enseñanza como una actividad práctica que se propone dar forma a las experiencias educativas para orientar las influencias que se ejercen sobre los alumnos y está determinada, entre otras creencias, por las concepciones de infancia sostenidas y por la concepción sobre el aprendizaje sustentado, en tanto regulador de ideas sobre la enseñanza (Gvirtz S. y Palamidessi, 1998).

Por otra parte, en algunas manifestaciones de docentes y en los proyectos institucionales todavía el nivel se considera como “preparación para”; esta es otra idea surgida de la combinación de las que provienen del ámbito escolar y de otras, producto de la formación teórica recibida. Muchas refirieron a la vocación como motivación para ser docentes del nivel, haciendo alusión a que se identificaron desde pequeñas o a partir de algunas experiencias anteriores en el cuidado de los pequeños; esto se complementa con una imagen neutral, formada en habilidades expresivas.

En las nociones de enseñanza de las docentes encontramos elementos valorativos y emotivos que desnudan inconsistencia discursiva entre las expresiones acerca de la preparación para la docencia y el quehacer que desarrollan; y entre la comprensión como aplicación técnica que supone

un docente ejecutor de definiciones de otros actores, o como actividad práctica que supone la construcción metodológica y el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de situaciones reales y complejas.

Las prácticas de enseñanza están conformadas, entre otras acepciones, por las ideas de aprendizaje que entienden como un proceso subjetivo en el que el alumno aprende involucrándose con otro, y consideran a los estudiantes como seres pensantes, que enfatiza una acción pedagógica centrada en los procesos de construcción compartida de conocimientos a través de un proceso de interacción; en el que la acción del docente es guiar, acompañar, orientar; estas ideas son fundamentales para los postulados de la escuela nueva, concepción vertebradora de algunos planes de formación docente.

En la confrontación de estas construcciones discursivas con los discursos de las políticas educativas podemos encontrar coincidencias, tensiones, rupturas e inconsistencias que las docentes sobrellevan en el proceso de recontextualización curricular.

Ball sostiene que las políticas en la práctica son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero también poderosos recursos retóricos, modos de entender el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos (Miranda, 2011).

Los enunciados docentes sobre el *currículum* revelan la polisemia del término; la palabra se asocia a una multiplicidad de significados; no obstante, en mayor proporción refieren al DCJ como un documento prescriptivo/regulado, mientras que el PCI es contemplado como una herramienta de directivos y docentes para la toma de decisiones y refuerzan la idea de que debe ser fruto de un acuerdo institucional en un proceso colectivo y negociado, condicionado por las particularidades de los actores educativos y el contexto en el que se desarrolla.

La política se vive en las escuelas como una epifanía que, según la RAE se define como una manifestación, aparición o revelación. La palabra viene del griego *epipháneia*, la cual se conforma del prefijo *epi* que quiere decir “por encima” y el verbo *phaínein*, traducido como “mostrarse” o “aparecer”. El significado de epifanía es muy versátil, pues también lo encontramos en la literatura para referirse a las escenas que aparentemente mostraban acciones cotidianas de los personajes, pero en algún punto emergía inesperadamente información reveladora para el lector, lo cual hacía que la trama se transformara y el receptor se interesara más en la historia. Igualmente ha

sido utilizada en sentido filosófico para referirse a una profunda sensación de realización al comprender la esencia o naturaleza de las cosas.

Aunque la palabra se adapte a distintos usos que tienen que ver con cuestiones culturales y sociales, es un hecho que en todas las significaciones se habla de una manifestación inesperada que provoca un cambio; ya sea que surja una epifanía cuando se está escribiendo acerca de algo, cuando alguien se encuentra en problemas y de pronto aparece un pensamiento que ayuda a solucionarlo o simplemente cuando las personas se sienten conmovidos por alguna experiencia religiosa, todas coinciden en la presencia de algo que alumbra el presente.

Los docentes viven el DCJ como una “bajada”, un significado propio de las visiones tradicionales de producción política; una aparición que se define concebida e instrumentada “desde arriba”, diseñadas por técnicos y burócratas en oficinas ministeriales, en base a planteos teóricos e información secundaria, pero sin un involucramiento real con las problemáticas propias del terreno en el cual han de ser ejecutadas. Aunque hayan participado en su producción, no se reconocen en los discursos que portan. Por ello, la conciben como una revelación que permite comprender la esencia de las cosas, que alumbra su presente.

Como señalan las significaciones “la bajada”, “la biblia”, “el padre nuestro” confirma esta sensación descendente para la comunicación y circulación de los textos políticos. La participación a la que se apela genera en las instituciones sentires asociados con una “simulación” por parte de las directoras y docentes; y los procesos de resignificación llevados a cabo marcan esta misma propensión ya que del conjunto de las proposiciones curriculares sólo algunos aspectos son incorporados a la práctica.

En los discursos docentes hay un arriba y un abajo; posiciones inalterables ocupadas por diferentes sujetos, grupos de sujetos, niveles de gobierno o instituciones: el gobierno-la escuela; los técnicos-los docentes; los especialistas-los docentes. Este antagonismo permite ver cómo las docentes se posicionan en el lugar de ejecución o reproducción de las políticas educativas y colocan la toma de decisiones en otro lugar.

Estos sentires de los docentes con relación a los modos de concebir la política, nos informan cómo ellos se ubican en determinadas posiciones y cómo utilizan recursos discursivos para describir lo que les produce, y cómo son producidos en tanto sujetos-objetos de la política. Tanto

los modos de comunicación como de participación que se generan intentan un ajuste próximo a la letra del texto político y un cambio de los sujetos ajustado a la política.

Nos preguntamos, entonces, si los docentes pueden ejercer el protagonismo atribuido desde la política educativa, o más bien, si ese protagonismo en realidad se vuelve responsabilización por la implementación.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias

- Abbot, J. & Terence, R. (1999). Constructing Knowledge and Shaping Brains. *How*, 9 (1), 9-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292703>
- Abratte, J. P. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación cualitativa*. Facultad de Filosofía y Humanidades y Jorge Sarmiento Editores. <https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/4-2006-La-escuela-tecnica-en-Cordoba.-Sentido-y-estrategias-de-la-transformacion-educativa.pdf>
- Abrate, L. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2018). Espacios y dinámicas escolares en clave de formación y profesionalización. Clase 2: *La escuela como ámbito de formación profesional*, (pp. 8-12). Módulo gestión, formación y profesionalización de equipos docentes. Especialización docente de nivel superior en conducción y gestión educativa. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Achío, M. (2008). El desarrollo de los comités de ética de investigación en Costa Rica y su entono nacional e internacional. *Reflexiones*, 87, 73-85. <https://docplayer.es/72167931-Reflexiones-issn-universidad-de-costa-rica-costarica.html>.
- Acosta Jiménez, W. (2007). *Configuración del discurso de la UNICEF sobre la infancia como sujeto de derechos: 1979–2001*. [Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional]. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20190628043450/acosta_j_tesis.pdf
- Alliaud, A. (1995). Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4(7), 2-9.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor S.A.
- Almandoz, M. R. (2005). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En G. Frigerio y G. Diker (comp.). *Educar ese acto político* (pp. 53-63). Editorial Del Estante.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Laia. . (Trabajo original publicado en 1970).
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.

- Ancheta Arrabal, A. (2014). Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de educación y atención de la primera infancia. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 52-71. <http://hdl.handle.net/10486/667167>
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal
- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: analyzing its contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Arzaluz Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17 (32), 107-144. <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v17n32/v17n32a4.pdf>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1987).
- Ball, S.J. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. Routledge Library Editions.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 10-17. <http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, S. J. (2001). Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99- 116.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. (E. M. Miranda Trad.). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2). Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Ball, S. J. (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 3-10.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge Library Editions.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge Library Editions.

- Ball, S. (2015). What is policy? 21 years later: reflection on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. & Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An over view of their uses. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624. Routledge Library Editions.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do Policy? Policy enactments in secondary schools*. Routledge Library Editions.
- Bambozzi, E. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar?* Del Copista.
- Batiuk, V. (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza (1ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNICEF. http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades_educativas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1974). *La Construcción Social de la Realidad* (S. Zuleta, Trad.; 3ª edición). Amorrortu.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata
- Betancur, N. (2015). Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: el rol de las instituciones, las ideas y los actores. En C. Tello. *Los objetos de estudio de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina.
- Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. (1995). Programas y proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar. *Revista Contexto e Educação*, 9(40), 26-48.

- Bobbit, J. F. (1918). *The curriculum of modern education*. Ingram.
- Bolívar, A. (2008). La práctica curricular. En A. De la Herrán Gascón y J. Paredes Labra. *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 73-86). McGraw-Hill.
- Bonoma, T.V. (1985). Case research in marketing opportunities, problems, and a process. *Journal of Marketing Research*, 22, 199-208. <https://doi.org/102307/3151365>
- Bosch, L. Menegazzo, L. y Galli, A. (1969). *El jardín de infantes hoy*. Editorial Del Colegio.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo. *Educación y Sociedad*, 2, 7-23.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.
- Cantero, G. y Celman S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Editorial Santillana
- Caramon Arana, M. C. y Martínez Martínez, J. A. (2004). La investigación de la enseñanza a partir del estudio de caso y el trabajo de caso. En M. E. Murueta. *Alternativas metodológicas para la investigación educativa* (pp. 23-35). Centro de Estudio Superiores en Educación.
- Cardini A. y Guevara J. (2017). *El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/08/160-DT-EDU-El-lugar-del-curriculum-en-el-mapa-de-la-educacion-de-la-primera-infancia-OK.pdf>
- Cardini, A. y Guevara J. (2019). La regulación del nivel inicial en Argentina: Panorama curricular. *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. UNICEF-CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/la-regulacion-del-nivel-inicial-en-argentina>
- Carranza, A. (2008). La perspectiva de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar. *Cuadernos de Educación*, 6(6). Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/751>
- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54. <https://doi.org/10.22458/rna.v1i2.332>
- Castro Rubilar, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 10, 13-25. Universidad del Bío Bío. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>

- Centro de Estudios Educativos. Investigación para una reforma educativa: proceso y producto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (4), 135-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787010>
- Cisternas Pacheco, N y Zepeda Aguirre, S. (2011). Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-36. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020013>
- Civarolo, M. (2009). Aprender y enseñar: proceso complejo-difícil tarea. *Experiencias de escritura 1*. <http://experienciasdescritura1.blogspot.com/2010/12/aprender-y-ensenar-proceso-complejo.html>
- Coimbra, M. A. (1987). Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. En S. Abranches W. Santos y M. A. Coimbra. *Política Social e Combate à Pobreza* (pp. 65-10). Zahar
- Colángelo, M. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Serie encuentros y seminarios. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Laia.
- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L. (s.f.). El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales. *XXI Revista de educación*, 10, 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800078>
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós
- Da Silva, T. (1998) “Cultura y curriculum como práctica de significación”. *Revista de estudios del curriculum*, 1, (1), 59-76. Ediciones Pomares Corredor.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad*. Una introducción a las teorías del currículo. (2ª ed.). Auténtica Editorial.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. (1ª ed.). Miño y Dávila Editores.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 9 de marzo, 1990. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

- Delich, F. (2006). La educación como bien público. *Boletín del foro por la nueva Ley de Educación*, 1(10).
- Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.1-17). Sage Publication, Inc.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. I*. Editorial Gedisa.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 38(111), 7-36 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Díaz De Salas, S. A., Mendoza Martínez V. M. y Porras Morales, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, 75, 1-25. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf
- Dubé, L. & Paré, G. (2003). Rigor in information systems positivist case research: Current practices, trends, and recommendations. *Mis Quarterly*, 27(4), 597-635. https://www.researchgate.net/publication/221931876_Rigor_In_Information_Systems_Posivist_Case_Research_Current_Practices_Trends_and_Recommendations
- Dussel, I y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550. <https://bit.ly/2SR2p1r>
- Elbaz, F. (1990). Teacher's participation in curriculum development. En A. Lewy. *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 365-367). Pergamon Press.
- Escolano, B. (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. En *Studia Pedagógica. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca*, 6, 5-16.

- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. COMIE. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>
- Feldman, D. Y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes. El currículum como texto normativo. *Propuesta Educativa*, 5(11), 69-73.
- Fernández Cruz (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-20. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF]. *El desarrollo de la Primera Infancia*. <https://www.unicef.org/early-childhood-development>
- Foro mundial sobre la educación, 28 de abril, 2000. http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. (A. Garzón del Camino, trad.). Siglo XXI.
- Frigerio G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel.
- Frigerio, G. y Diker, G (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137s.pdf>
- Fritzsche, C. y San Martín de Duprat, H. (1974). *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Ángel Estrada.
- Furlán, A. (1996). *Curriculum e Institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Editorial Síntesis
- Gallego, R., Pérez, R., Gallego, A. P., Pascuas, J. F. (2004). Didáctica constructivista: aportes y perspectivas. *Educere*, 8(25), 257-264. Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602515>
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.

- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory*. [El descubrimiento de la teoría fundamentada]. Aldine.
- González Pérez, C, y Plascencia De La Torre, J. C. (2017). Experiencias de conocimientos adquiridos por medio del currículo oculto por profesionales que han egresado de la Carrera de Psicología en Tepatlán, México. *Revista Educación*, 41 (1), 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21765>
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro-Eub.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educación*, 16 (47), 363-388.
- Gorostiaga, J., Tello, C. y Isola, N. (2012). Investigación educativa en América Latina: Notas históricas y tendencias recientes. En M. Palamidessi, C. Suasnábar y J. Gorostiaga (comps.) *Producción de conocimiento y políticas educativas en América Latina*. NOVEDUC.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Editorial Homo Sapiens.
- Grundy, S. (1991). *El currículum: producto o praxis*. Editorial Morata.
- Gutiérrez S., y Sánchez S. (1990). *Metodología del trabajo intelectual*. (10ª ed.). Esfinge.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Editorial Aique.
- Habermas, J. (1971): *Los intereses constitutivos del conocimiento*. Editorial Taurus.
- Harf, R. E., Pastorino, P., Sarlé, A., Spinelli, R., Violante, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. El Ateneo.
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. En C. Casell, & G. Symon, G. (Eds.). *Qualitative methods in organizational research* (pp. 208-229). Sage Publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). Editorial Mc Graw Hill.

- Herrera Cardozo, J. (2017). Reformas educativas en Latinoamérica: Huellas y camino a seguir. *Revista Neuronum*, 3 (1), 1-26. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/70>
- Itkin, S. (2004). Entrevista a Graciela Frigerio: De la gestión al gobierno escolar. *Revista Novedades Educativas*, 159, 5-9. https://elvtuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Frigerio_de_la_gestion_algobierno_de_lo_escolar.pdf
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. (2ª ed.). Morata
- Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, metodolatry and meaning. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 209–219). Sage Publications, Inc.
- Jiménez Chaves, V. E. & Cornelio Comet, W. (s.f.). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3 (2), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. (2ª Ed.). Ediciones Morata, S.L.
- Langley, A. y Royer, I. (2006). Perspectives on Doing Case Study Research in Organizations. *Mgmt.*, 9, 81-94.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. [Contextualización curricular: principios y prácticas]. *Revista Interações*, 8(22), 1-5. <https://revistas.rcaap.pt>
- López, N. y D'Alessandre, V. (2015). Políticas públicas para la primera infancia en América Latina. Reflexiones a 25 años de la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Presentación 02 SIPI.
- Mager, R. (1973). *La confección de objetivos para la enseñanza*. Editorial Salesiana
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação y Sociedade*, 27 (94), 47-69.

- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. G. Tello, (comp.). *Los objetos de estudios de la política educativa*. (pp. 14-25). Autores de Argentina.
- Mainardes, J., y Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318. <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>
- Malagón Plata L. A. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en enfermería*, 26(2), 136-142. Universidad de Antioquía. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215278013>
- Marrero Acosta, J. (2010). El curriculum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En G. Sacristán. *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp.205-220). Ediciones Morata.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. <http://hdl.handle.net/11441/59162>
- Maturo, Y. D. (2018). Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004 – 2015). [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional De Córdoba]. Repositorio Digital UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11578>
- Meléndez E. y Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas s socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *Práxis educativa*, 21(1), 55-63. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210106>
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino. *Estrategias de Investigación Cualitativa* (65-104). Gedisa Editorial.
- Menys, Y. y Thoenig, J. C. (1992). Las Políticas Públicas. (C. M. Rodrigues De Caires, Trad.; 1ª Ed.). *Cuadernos del Cendes*, 34(96), 185-192. <https://www.redalyc.org/pdf/403/40354944011.pdf>
- Meo, A., Dabenigno, V., Austral, R. y Romualdo, V. (2011, del 8 al 11 de agosto). Políticas educativas como “texto” y “discurso” Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso. [Ponencia]. *IX Jornadas de Sociología*, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-034/364>

- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. (2ª ed.). Jossey-Bas Inc.
- Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011). *Ludotecas escolares para el nivel inicial: fundamentación pedagógica y aspectos organizativos* (1ª ed.).
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97023/1-Ludotecas.pdf>
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012). *Actualizar el debate en la EI. Políticas de enseñanza*. Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (s.f.a). *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Serie Cuadernos para el aula, 1*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001223.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (s.f.b). *Aprender conectados Nivel Inicial*.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (s.f.c). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Inicial, Primaria y Secundaria*.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba (2011). *Diseño Curricular de la Educación Inicial*.
https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf
- Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba (s.f.a). *Orientaciones para la Apropriación curricular. Recorridos de lectura sugeridos. Educación Inicial*.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. (s.f.b). *El proyecto curricular institucional en proceso. Práctica cotidiana y continua. Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*.

- Miranda, E. (2011). Una Caja de Herramientas para el Análisis de la Trayectoria de la Política Educativa. La Perspectiva de los Ciclos de la Política (Policy Cycle Approach). En E. Miranda y N. Bryan (Coord.). *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to Use Focus Groups and Why. In D. L. Morgan (Ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (pp. 3-9). CA: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483349008.n1>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Aique
- Narodowski, M. (2016). *Un Mundo sin Adultos*. Debate.
- Newton Sutter, W. (2006). *Introduction to educational research*. Sage Publications.
- Nicol, E. (1967). *Los principios de la ciencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2005). *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. <https://www.oacnudh.org.gt/estandares/docs/Organos/Nino/Generales/OGnino7.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores. Agenda 2030*. http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/agenda_2030.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. *La atención y educación de la primera infancia*. <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>
- Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). The development of curriculum thinking in Argentina. En W. Pinar. *International Handbook of Curriculum Research*. Erlbaum.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*. 23(2), 13-72. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25397>
- Perazza, R. (2017). Concepciones alrededor de niño y las definiciones de políticas públicas. *Revista del Plan Fénix*, 66(8), 48-54. <https://docer.com.ar/doc/ns0e1ns>
- Perczyk, J. (2021). *La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. Repositorio Institucional Digital de Acceso

Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes.

<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025>

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos*. Editorial La Muralla S.A.
- Picco, S. y Orienti, N. (coord.) (2017). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. EDULP.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>
- Ponce, R. (2017). La Educación Inicial argentina. *Revista del Plan Fénix*, 66(8) ,14-21.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- Puiggrós, A. (1991). *Historia de la educación en la Argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Que pasó en la educación. Breve Historia desde la Conquista hasta el Presente*. (1ª ed.). Galerna.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. (30ª ed.).
- Rojas Flores, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento Crítico, Revista Electrónica de Historia*, 1, 1-39.
http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf
- Rojas Tudela, F. L. (2010). Currículum Oculto en la Educación en Derecho. *Revista Integra Educativa*, 3 (3), 87-95. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n3/n03a06.pdf>
- Sacristán J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- San Martín de Duprat, H. (1977). *Hacia el jardín maternal*. Ediciones Búsqueda.
- Santillán, L. (2016). Las iniciativas en primera infancia bajo análisis. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (11), 217- 235. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i11.268>
- Sañudo, L. (2006): La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98. Universidad Santo Tomás Bogotá. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>
- Sañudo, L. (2010, del 7 al 9 de abril). La diseminación ética de la producción de conocimiento educativo [Conferencia magistral]. *IX Congreso Latinoamericano de Humanidades*, Iquitos, Perú.

- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa [SEPIyCE].
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/#gsc.tab=0>
- Serrano González Tejero, J. y Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001
- Sierra, R. (1994): *Técnicas de Investigación Social*. Editorial Paraninfo.
- Simkin, H. y Becerra, H. (2015). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (47), 119 -142.
- Sire, J. (2004). *The universe next door: a basic worldview catalogue*. Intervarsity Press.
- Stake R. (1999). *La investigación educativa con estudio de caso*. (2ª ed.). Ediciones Morata
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. (1ª ed.). Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Tello, C. G. (2012): La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9), 1-31.
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797009.pdf>
- Tello, C. G. (comp.). (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa* (1ª ed.) Autores de Argentina.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Toro Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa *Revista Publicando*, 4 (11). 459-483. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397
- Tyler, R. (1970). *Principios básicos para la elaboración del currículo*. Editorial Troquel.

- Unión de Educadores Provincia de Córdoba [UEPC]. (2013). *La Educación inicial en Córdoba. Análisis de sus políticas, desafíos y alternativas para ampliar los derechos de todos los niños/as*. Instituto de Capacitación e Investigación.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), Ameigeiras, A.R., Chernobilsky, L.B., Giménez Béliveau, V., Gialdino, M. R., Mallimaci, F, Mendizábal, N., Suarez, A. L. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa. Volumen II*. Gedisa.
- Vegas, E. y Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial/Mayol.
- Villarreal Larrinaga, O. y Landeta Rodríguez, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa: una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16, 31–52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274119490001>
- Villarreal Barrera, S. (2002). *El proyecto educativo institucional. Marco legal y estructura básica*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Violante, R. (2001): Juego y enseñanza. *Anexo del Documento Curricular Enseñanza I y II GCBA*. Dirección de Currícula. Aportes para el Desarrollo Curricular.
- Visintín, M. (2017). Guarderías, Jardines Maternales, Comunitarios, Centros de Primera Infancia. *Revista del Plan Fénix*, 66(8), 22-32.
- Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications
- Yin, R. (2001). *Estudio de casos: planeamiento e métodos*. Bookman.
- Yunis, J. A. y Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. (3ªed.). Editorial Brujas.
- Yunis, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (2ªed.). Editorial Brujas.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular* (7ª ed.). NARCEA S.A. Ediciones.

Documentos Legales

Ley N° 1420 de 1884. (26 de junio, 1884). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina: 8 de julio, 1884.

Ley N° 10903 de 1919. (21 de octubre, 1919). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina: 27 de octubre, 1919.

Ley N° 11317 de 1924. (30 de septiembre, 1924). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina: 19 de noviembre, 1924.

Ley N° 20582 de 1973. (29 de noviembre, 1973). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina: 19 de febrero, 1974.

Ley N° 21809 de 1978. (05 de junio, 1978). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina: 09 de junio, 1978.

Ley N° 24049 de 1991. (06 de diciembre, 1991). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina: 07 de enero, 1975.

Ley N° 24195 de 1993. (14 de abril, 1993). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina N° 27632.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/7134783/19930505?busqueda=1>

Ley N° 26061 de 2005. (28 de septiembre, 2005). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina N° 30707.

Ley N° 26206 de 2006. (28 de diciembre, 2006). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina N°31062.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/9102545/20061228?busqueda=1>

Ley N° 27045 de 2014. (03 de diciembre, 2014). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina N° 33044.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/118124/20150107?busqueda=1>

Ley N° 5096 de 1946. (9 de noviembre, 1946).Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires N° 10615.

Ley N° 8113 de 1991. (21 de noviembre, 1991). Senado y Cámara de Diputados de Córdoba. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina. Id SAIJ: LPO0008113

Ley N° 8525 de 1995. (28 de diciembre, 1995). Senado y Cámara de Diputados. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina. Id SAIJ: LPO0008525.

Ley N° 9870 de 2010. (15 de diciembre, 2010). Legislatura de Córdoba. Boletín Oficial de Córdoba Año XCIX - Tomo DLII - N° 4. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2011/01/060111_seccion1.pdf

Ley N° 10237 de 2014. (12 de noviembre de 2017). Legislatura de Córdoba. Boletín Oficial de Córdoba Año CI - Tomo DXCVIII - N° 207. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/11/271114_BOcba_1sj6.pdf

Ley N° 10348 de 2016. (11 de mayo, 2016). Legislatura de Córdoba. Boletín Oficial de Córdoba Año CIII - Tomo DCXVIII - N° 116. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/06/1_Secc_14062016.pdf

Decreto N° 533 de 2005. (27 de mayo, 2005). Poder Ejecutivo de la Nación. Boletín Oficial de la República Argentina N° 30662. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/7275262/20050527?busqueda=1>

Decreto ley N° 1910/E de 1957. (10 de abril, 1957). Poder Ejecutivo de Córdoba. Boletín Oficial de Córdoba: 14.05.1957.

Decreto ley N° 3999/E de 1967. (9 de noviembre, 1967) Poder Ejecutivo de Córdoba. Boletín Oficial de Córdoba: 16.11.1967.

Decreto N° 930 de 2015. (21 de agosto, 2015). Legislatura de Córdoba. Boletín Oficial de Córdoba. Año CII - Tomo DCVIX - N° 173. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2015/09/10092015_BOCba_1sLpcY38.pdf

Decreto N° 369 de 2016. (15 de abril, 2016). Poder Ejecutivo de Córdoba. Boletín Oficial de Córdoba AÑO CIII - TOMO DCXVII - N°89. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/05/1_Secc_05052016.pdf

Resolución N° 1536 de 2017. (29 de marzo, 2017). Ministerio de Educación y Deportes. Boletín Oficial de la República Argentina N° 33598. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/161556/20170404>

Resolución N° 188 de 2012. (5 de diciembre, 2012). Consejo Federal de Educación. Biblioteca Nacional del Maestro. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_188-12.pdf

Resolución N° 201 de 2013. (21 de agosto, 2013). Consejo Federal de Educación. Biblioteca Nacional del Maestro. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_201-13.pdf

Resolución N° 285 de 2016. (23 de agosto, 2016). Consejo Federal de Educación. Biblioteca Nacional del Maestro. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_285-16.pdf

Resolución N° 286 de 2016. (23 de agosto, 2016). Consejo Federal de Educación. Biblioteca Nacional del Maestro. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_286-16.pdf

Resolución N° 343 de 2018. (12 de septiembre, 2018). Consejo Federal de Educación. Biblioteca Nacional del Maestro. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_343-18.pdf

ANEXOS

Anexo I: Matriz de Concurrencia

| Pregunta-problema | Objetivo General | Preguntas de investigación | Objetivos específicos |
|--|--|--|--|
| ¿Cuáles son los procesos de producción y puesta en acto del <i>currículum</i> de EI en la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba? | Comprender los procesos de producción y puesta en acto del <i>currículum</i> de EI que realizan directivos y docentes de la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba. | ¿Cuál es la genealogía del <i>currículum</i> de EI de la provincia de Córdoba 2006-2019? | Historizar la configuración del <i>currículum</i> de la EI de la provincia de Córdoba. |
| | | ¿Qué relaciones se entablan entre el <i>currículum</i> como política educativa y su puesta en acto en la escuela? | Identificar las relaciones que se entablan entre el <i>currículum</i> como política educativa y su puesta en acto en las escuelas de la zona 5039. |
| | | ¿Cuáles son las características de los procesos de producción curricular que realizan directivos y docentes de la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba? | Caracterizar los procesos de producción curricular que realizan directivos y docentes de la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba. |

Anexo II: Modelo de Guion de Entrevista

Datos Personales:

Sexo: Edad:

Lugar de trabajo:

Cargo:

1. Trayectoria Docente

1.1. ¿Cuál es su formación académica?

1.2. ¿Cuál es su situación de revista en el cargo?

1.3. ¿Cuál es su antigüedad en la docencia? ¿Cuántos años de los que tiene de antigüedad en la docencia los cursó en esta institución? ¿Cuál es su antigüedad en el cargo?

1.4. ¿Ha participado en los últimos cinco años de acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento? ¿En qué institución realizó las actividades de capacitación, actualización y perfeccionamiento? ¿Qué modalidad tuvieron esas actividades –curso, Postítulo, especialización–; sobre qué temas/contenidos versó?

1.5 ¿Realizan acciones de formación en servicio en la institución? ¿Cuáles?

2. Concepción de la docencia

2.1. ¿Por qué eligió ser docente?

2.2. ¿Por qué eligió ser directivo? (solo en caso que corresponda)

2.3. ¿Cómo describe su papel como docente? (o directivo si corresponde) ¿Qué características tiene la actividad que realiza en su cargo? ¿Podría describirlas?

3. Creencias, supuestos sobre su práctica pedagógica/curricular

3.1. ¿Cómo concibe la enseñanza?

3.2. ¿Cómo concibe el aprendizaje?

3.3. ¿Cuáles son las mejores condiciones para la enseñanza?

3.4. ¿Cuál es la mejor situación para el aprendizaje?

4. Concepción de *currículum*

4.1. ¿Qué entiende por *currículum*?

4.2. ¿Que representa/significa la norma (prescripción, regulación) curricular? ¿Qué aspectos le resultan relevantes del DCJ/NAP?

4.3. ¿Qué relación se establece con la norma curricular?

4.4. ¿El DCJ tiene alguna incidencia en el trabajo docente? ¿Cual? ¿Cómo valora el DCJ?

¿Cuáles son las condiciones para que los niños puedan aprender lo que el *currículum* les asegura?

¿Cuáles de ellas son institucionales? ¿Cuáles dependen del trabajo de enseñanza que realiza cada docente?

5. Prácticas curriculares

5.1. ¿Cómo se elaboró el PCI? ¿Hay distintas instancias de trabajo sobre ese proyecto? ¿En qué momentos? ¿Quienes participan en ese trabajo? ¿Cuáles son sus características que asume esta actividad? ¿Qué consideraciones se tienen en cuenta? ¿Cómo se toman esas decisiones?

Anexo III: Modelo de Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Carina Gattone, DNI: 22009032, como trabajo de Tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Los objetivos de este estudio son:

- Identificar las relaciones que se entablan entre el *currículum* como política educativa y su puesta en acto en las escuelas de la zona 5039.
- Caracterizar los procesos de producción curricular que realizan directivos y docentes de la región escolar V, zona 5039, provincia de Córdoba.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando una clave de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se borrarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer las preguntas que considere durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya, le agradezco su participación.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo IV: Matriz para la Sistematización y el Análisis de Datos

Codificación

Para el análisis de los guiones de entrevista y documentos (PEI, PCI) se apeló al uso de códigos para nombrar, describir y explicar los datos hasta sistematizarlos, organizarlos y resumirlos.

- ✓ En un primer momento se hizo siguiendo un enfoque deductivo, basado en el concepto, y se desarrollaron algunos códigos antes de ver los datos.
- ✓ Posteriormente, se siguió un enfoque inductivo basado en los datos.

Traza de codificación

Los códigos exhiben diferentes funciones y grados de abstracción; por ello, el trabajo con los mismos se plantea con una determinada organización:

- utilizando una codificación general o a gran escala, durante la cual todos los pasajes de texto se asignan primero a **categorías temáticas** amplias,
 - para luego hacer un examen intensivo de los datos que reflejan un mayor grado de abstracción y codificar secciones individuales de estos grandes segmentos con mayor precisión dando origen a **categorías analíticas**.

Esta ordenación de todos los códigos asignados/creados dio origen a una estructura jerárquica que consiste en 16 categorías y 4 niveles de subcategorías.

| <i>Dimensión: Contexto de la práctica</i> | <i>Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes</i> | <i>Subcategoría: Centro educativo – Institución- Escuela</i> |
|---|---|--|
|---|---|--|

- ❖ Caracterización institucional
 - ✓ Historia de la escuela
 - Información general
 - Equipo de trabajo
 - Flujo de alumnos
 - Dotación material
- ❖ Tradición Institucional
 - ✓ Visión Institucional
 - ✓ Misión Institucional
 - ✓ Perfil de docente
 - ✓ Perfil de alumno

❖ Objetivos Institucionales

❖ Ideario Pedagógico

Dimensión: Contexto de la práctica

Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes

Subcategoría: Proyecto Curricular Institucional

❖ Intención reguladora

❖ Énfasis

❖ Tipo de definición curricular

❖ Orientación pedagógico - didáctica

Dimensión: Contexto de la práctica

Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes

Subcategoría: Gestión Directiva

❖ Gestión curricular

Dimensión: Contexto de la práctica

Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes

Subcategoría: Implicancia docente

❖ Trayectoria docente

- ✓ Formación académica
- ✓ Experiencia Docente

❖ Concepción sobre la docencia

- ✓ Elección de la profesión
 - Motivos internos
 - Vocación
 - Amor por los niños
 - Amor por la enseñanza
 - Aprendizaje constante
 - Transformación de la realidad
 - Motivación de logro
 - Habilidades
 - Motivos externos
 - Oportunidades de la comunidad
 - Inspiración
 - Mandato familiar
- ✓ Elección de la dirección
- ✓ Quehacer profesional
 - Quehacer directivo
 - Quehacer docente

- ❖ Supuestos sobre la práctica pedagógica/curricular
 - ✓ Supuestos sobre la enseñanza del *currículum*
 - ✓ Supuestos sobre el aprendizaje de los contenidos curriculares

- ❖ Supuestos sobre *currículum*
 - ✓ Currículum vitae
 - ✓ DCJ
 - ✓ PCI
 - ✓ Visión amplia de *currículum*
 - ✓ Política educativa
 - ✓ Prácticas institucionales

- ❖ Significación de la norma curricular

- ❖ Relación con la norma curricular
 - ✓ Fundamento de la práctica docente
 - ✓ Estímulo a los procesos de reflexión sobre la práctica
 - ✓ Articulación dinámica entre los documentos curriculares y la práctica
 - ✓ Garante de la equidad

- ❖ Prácticas curriculares

Presentación de resultados

Este paso nos permite presentar los datos de manera ordenada de tal forma que simplifique la información y permita extraer conclusiones; para ello, se usa una matriz para la sistematización de los segmentos codificados y la creación de tablas y gráficos de frecuencia.

Se presentan a continuación los hallazgos correspondientes a la institución A y B.

CASO "A"

**Dimensión: Contexto
de la práctica**

**Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores
y docentes**

**Subcategoría:
Centro educativo –
Institución- Escuela**

**Indicador:
Caracterización
Institucional**

Historia de la escuela

El jardín de Infantes inicia sus actividades el 22 de mayo de 1967 en un aula cedida por la única escuela primaria de la localidad. En 1985 suma otra sala de 5 años y en 1986 se consigue una casa en la que comienza a funcionar al año siguiente. Desde ese año hasta 2005 el jardín tiene un crecimiento sostenido en cantidad de matrícula y apertura de salas, hasta llegar a la cantidad de 6 salas funcionando en ambos turnos (3 salas de 4 años y 3 salas de 5 años), debido a este crecimiento es ascendido a primera categoría.

A la fecha el jardín sumó dos salas más, funcionando 8 salas (4 salas de 4 años y 4 salas de 5 años) en turno mañana y tarde.

Flujo de

Alumnos

Sala de 5 años Mañana: 22 alumnos

Sala de 5 años Tarde: 16 alumnos

Sala de 5 años Mañana: 20 alumnos

Sala de 5 años Tarde: 25 alumnos

Sala de 4 años Mañana: 22 alumnos

Sala de 4 años Tarde: 24 alumnos

Sala de 4 años Mañana: 25 alumnos

Sala de 4 años Tarde: 22 alumnos

Total: 176

Equipo de trabajo

Equipo de docente: 8 docentes: 4 en cada turno. 5 docentes titulares, 2 docentes interinas y una docente suplente.

Equipo directivo: 1 directora, titular.

Dotación Material

Edificio nuevo Plan Aurora, fecha de entrega agosto 2015. Consta de 4 salas con baños en c/sala (2 inodoros y 2 laboratorios de manos, cuentan con 4 canillas en una pileta grande baja para lavar elementos de trabajo.) Cada una de ellas tiene entradas independientes por pasillo y por el patio. Cada sala cuenta con 5 mesas y 20 sillas nuevas, estanterías, armarios para docentes, juegos didácticos y bibliotecas áulicas; SUM; 2 baños para docentes; 1 baño para discapacitados; cocina; secretaria, dirección, depósito para materiales didáctico - pedagógicos y otro depósito para productos de limpieza. El patio tiene huerta, hamacas, toboganes, trepadores, canteros con plantas y árboles autóctonos: algarrobos, aguaribay.

Cuenta con kit tecnológico de 15 Tablet y computadora de escritorio, 1 notebook, 10 netbooks, 1 Smart tv, acceso a internet en todo el jardín; 2 cañones proyectores; 1 equipo de música pequeño en cada sala, 1 parlante móvil de última generación y 1 equipo fijo en el SUM con parlantes en la pared y consola móvil; 2 impresoras y 2 computadoras de escritorio para uso directivo.

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Centro educativo –
Institución- Escuela*

*Indicador:
Tradicón
Institucional*

Misión institucional

El compromiso como Centro educativo es educar mediante un proceso de educación participativa, innovadora e integradora dirigido a producir aprendizajes significativos y elementales; desarrollados en un clima de respeto mutuo, con igualdad de oportunidades, aceptando las diferencias individuales.

Visión institucional

La convivencia escolar alude fundamentalmente a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, y desarrollo de las capacidades fundamentales es decir, el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados.

Solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje
Convivencia y aprendizaje, pues, se condicionan mutuamente. La casualidad circular permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro.

La función socializadora se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre estas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias y las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Solo de esta manera aprende a convivir mejor.

Perfil del docente

“El docente es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y responder a los retos de su tiempo.

Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a convivir con los demás y sean productivos.

La docencia es una práctica entendida como una labor educativa integral, los docentes ante las demandas del mundo actual y del futuro deben desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes para conseguir el aprendizaje significativo, de este conjunto de habilidades caben destacar varias, tales como: pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar, producir y comunicar. Todo esto con el fin de trabajar, estudiar y construir visiones en equipo, autoevaluaciones, compromisos y el compartir, el docente debe ser un líder que posea la capacidad de modelaje de sus estudiantes, ser creativo e intelectual y además inspirar a los alumnos para la búsqueda de la verdad.

La idea básica de la renovación está en el hecho de reconocer el planteamiento humanista y desarrollista, constituyendo una buena combinación para dar en forma combinada y pluralista su contribución a la reformulación de un modelo de formación docente que se fundamente en una racionalidad sustantiva y significativa.

El docente infantil debe estar bien preparado en relación a su rol para asumir la tarea de educar a las nuevas generaciones, y ello implica no solo la responsabilidad de transmitir conocimientos básicos para el preescolar, sino también el compromiso de afianzar en los niños valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades plenamente, mejorar su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

Ser docente de preescolar es tener la oportunidad de enfrentarse cada día a una caja de sorpresas: una sonrisa, el llanto, un logro, un interrogante difícil de responder, situaciones que hacen del ejercicio académico un rol gratificante y un reto permanente.

De manera general se puede decir que el educador infantil desempeña un rol didáctico y de animación, ya que atiende al niño tanto en aquellas actividades programadas de enseñanza como las rutinas diarias y las de entretenimiento.

Su rol será el de un organizador que prepara el espacio, los materiales, las actividades, distribuye el tiempo adaptando los medios de que dispone al grupo y a los fines que persigue. Habrá de crear para el niño un ambiente afectuoso, saludable y de bienestar en el que encuentre los estímulos necesarios para su aprendizaje y para que se sienta cómodo seguro y alegre.

Perfil de alumno

Es sabido que los sujetos cuando ingresan a una institución se involucran en procesos de socialización a partir de los cuales incorporan información acerca de cómo comportarse, que hacer, que decir, cómo decirlo, e interactúan con otros sujetos que portan y expresan significados, posicionamientos, intereses diferentes.

En estos procesos se van construyendo y reconstruyendo los aprendizajes necesarios para incluirse en la institución y vincularse con los diversos actores que la habitan.

Los estudiantes para constituirse como tales van experimentando situaciones que los ponen en contacto progresivo con ciertos saberes esperados de su rol, saberes que requieren un tratamiento particular y específico en articulación con los aprendizajes establecidos en los diseños y propuestas curriculares de cada nivel y modalidad, los proyectos educativos de cada escuela y de cada campo de conocimiento o espacio curricular. Estos saberes resultan relevante porque lo que nos proponemos es formar sujetos de derechos que actúen con responsabilidad, ciudadanos preparados para participar en los diferentes espacios sociales.

El estudiante necesita también aprender a identificar, registrar, organizar, sintetizar, sistematizar, reelaborar, relacionar información relativa a los diferentes contenidos de enseñanza y poder hacerlo de manera cada vez más autónoma.

Nos parece oportuno enfatizar una condición que ha sido señalada en las normativas y en los documentos oficiales referida a la “relación pedagógica” que es, la necesidad de generar vínculos de confianza y reconocimiento entre los educadores y los estudiantes como hecho fundamental y fundante en todo acto educativo.

El alumno realiza su oficio a partir de su identidad pero también por las influencias en las diversas facetas de su socialización.

El aprendizaje de este oficio se realiza por apropiación de las representaciones sociales del oficio de alumno que circula entre los otros alumnos y los adultos, por imitación de maneras de hacer que tienen lugar en la clase y por interiorización de restricciones objetivas que inducen respuestas adaptadas a las situaciones escolares cotidianas

En síntesis “el ejercicio del oficio de alumno es el resultado de una socialización implícita, incluso invisible ya que procede del currículo oculto que censura poco a poco los modos de reacción ineficaces o inoportunos” (Perrenoud, 2006, p. 223).

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Centro educativo –
Institución- Escuela*

*Indicador: Objetivos
Institucionales*

Objetivos institucionales

Ejercer un liderazgo directivo en el ámbito pedagógico curricular a través de la permanente búsqueda de logros académicos, maximizando el potencial de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Promover aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes a través de un currículo contextualizado, metodologías de enseñanza activas, innovadoras y participativas para la construcción de nuevos aprendizajes desde sus propias vivencias y diferencias individuales

Organizar equipos de trabajo profesional, para favorecer la integración de las estrategias y metodologías que conllevan al logro de aprendizajes significativos.

Promover y facilitar el desarrollo de actividades de perfeccionamiento docente para optimizar las prácticas pedagógicas. Favorecer la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Rever las prácticas docentes a través de la autoevaluación y la autocrítica.

Asegurar un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento a través de las prácticas pedagógicas.

Apropiarse del currículo prescripto, como normativa estructurante.

Dimensión:
Contexto de la
práctica

Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de
directores y
docentes

Subcategoría:
Proyecto Curricular
Institucional

Indicadores:
Intención
reguladora,
Énfasis, Tipo de
definición
curricular,
Orientación
Pedagógico-
didáctica

El Proyecto Curricular Institucional (PCI) constituye un nivel de explicitación y contextualización del proyecto educativo provincial.

La individualidad de cada escuela determina diversas estrategias de construcción y características que le son únicas. Esta perspectiva, reconoce el importante papel atribuido a los equipos docentes en la elaboración del diseño, ejecución y evaluación del currículum.

A partir del análisis de los (PCI) relevados puede advertirse algunas características comunes y otras que le son propias.

| Características | Jardín “A” |
|--|---|
| Año de elaboración/revisión/ actualización | La última actualización es de 2018. En 2019 (año en que se realiza el trabajo de campo), no se realizó. |
| Tiempos de elaboración | No se especifican |
| Actores intervinientes | No se especifican |
| Conceptualización sobre <i>currículum</i> | Inexistente |
| Estructura del PCI | Organizador anual de propuestas didácticas. Proyectos Institucionales. |
| Análisis del DCJ | Inexistente |
| Evaluación del PCI | Inexistente |
| Planificación Curricular | Inexistente |
| Proyectos Áulicos Institucionales | En 2018: 1 de Educación Física 1 de Lenguaje y Literatura 1 de Ciencias Sociales 2 de Identidad y Convivencia 1 de Educación Sexual Integral (ESI) 1 Proyecto de Articulación Interniveles. |

En esta primera aproximación muy rudimentaria se observa que el PCI es una herramienta que se usa para definir la organización anual y establecer algunos acuerdos de trabajo alrededor de ejes de contenidos y planificaciones didácticas.

***Dimensión: Contexto
de la práctica***

***Categoría: Currículum
como herramienta de
trabajo de directores y
docentes***

***Subcategoría: Gestión
Directiva***

***Indicador: Gestión
curricular***

“[...] yo corrijo dos planificaciones por semana y sigo y miro lo que hace cada una [...]”.

“Yo creo que el jardín tiene una impronta de por qué existe ¿no?, ese contrato fundacional, obviamente que se fue modificando con el tiempo pero si tiene una actualización de porque funciona y para que está y me parece que Identidad y Convivencia, [...] el vínculo de lo humano, tener la relación con el otro, poder crear un contexto para que funcione el proceso de enseñanza y aprendizaje [...]si vamos a hacer un mapa conceptual o un diagrama lo pondríamos como en el centro y de allí vamos sacando algunas flechas para ir poniendo los diferentes campos de conocimiento que siempre van a terminar estando interrelacionados, flechas que vayan para un lado para el otro, porque es indispensable para la forma que tiene el jardín de trabajar”.

“yo no puedo dejar nunca de hacer una lectura política de la situación”.

“yo les digo chicas (docentes) esto lo tenemos que hacer, ahora tenemos que evaluar”.

[...]

“Pero no estoy de acuerdo con eso y eso también a las docentes se los explico”.

“ [...] Para mí trabajar en equipo hoy era una manera de ver educación de otra forma ¿sí? de poder enriquecerse con el otro, igual que hacíamos con los chicos en la sala, de poder apoyarnos con el otro, de poder ayudarlo al otro y a uno mismo a la vez, porque le digo, muchas veces cuando uno se encierra en su idea no entra nada más allí, es como esto que el que sabe ya, cree que lo sabe todo, no le va a entrar ningún otro conocimiento nuevo. La idea es siempre dejar una certeza sobre algo y una duda de querer saber un poco más, [...]”.

Dimensión: Contexto de la práctica

Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes

Subcategoría: Implicancia docente

Indicador Concepción sobre la docencia

| <i>Jardín A</i> | <i>Formación académica</i> | <i>Experiencia como docente y directora</i> | <i>Situación de revista</i> |
|-----------------|---|---|-----------------------------|
| Directora | Profesora de Educación Preescolar Licenciada en Educación Inicial | 18 años / 1 año | Titular |
| Docente 1 | Profesora de Educación Preescolar | 28 años | Titular |
| Docente 2 | Profesora de Educación Inicial Licenciada en Educación Inicial | 1 año | Suplente |
| Docente 3 | Profesora de Educación Preescolar Psicóloga | 18 años | Titular |
| Docente 4 | Profesora de Educación Preescolar Profesora de Educación Primaria | 32 años | Titular |
| Docente 5 | Profesora de Educación Preescolar | 21 años | Interina |
| Docente 6 | Profesora de Educación Preescolar | 13 años | Interina |
| Docente 7 | Profesora de Educación Preescolar Fonoaudióloga | 18 años | Titular |
| Docente 8 | Profesora de Educación Preescolar Profesora de Educación Especial | 21 años | Titular |

Actividades de formación en servicio realizadas por docentes de la institución “A”

| Actividades de formación en servicio | Frecuencia absoluta |
|--|----------------------------|
| Formación en servicio | 0 |
| Suscripción a revistas/páginas especializadas | 0 |
| Auto-capacitación a través de medios virtuales | 1 |
| Programa Nuestra Escuela | 6 |
| Comunidades de aprendizaje | 0 |
| Observación entre pares | 0 |
| Trabajo por parejas pedagógicas | 8 |
| Total | 15 |

Tema de las actividades de capacitación y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución “A”

| Tema actividades capacitación | Frecuencia absoluta |
|--------------------------------------|----------------------------|
| Didáctica de NI | 7 |
| Políticas educativas | 1 |
| Psicología del aprendizaje | 1 |
| Didáctica y <i>currículum</i> | 0 |
| Didácticas específicas | 0 |
| Total | 9 |

Elección de la Docencia

| Respuesta de Directora | Respuesta de Docentes |
|--|---|
| <p>Da: “[...] yo tengo la idea o la utopía de pensar, que realmente la educación puede cambiar muchas cosas, que lo puede cambiar todo, en realidad”.</p> <p>“[...] en el bachillerato [...] íbamos a dar apoyo escolar con unos compañeros”.</p> <p>“yo entrenaba atletismo, [...] lo ayudaba a mi tío que era mi entrenador [...] con los chiquitos [...] 4, 5, y 6”.</p> <p>“[...] desde los 14 años [...] animaba fiestas infantiles pero solo en lugares donde conocía, no me pagaban”.</p> <p>“[...] fue siempre jugar a ser maestra [...] siempre andaba con la tiza para todos lados, no sé, creo que me gustó, tuve muy buenas maestras que yo las miraba”.</p> <p>“Bueno que yo siempre le decía a los padres, de todos los roles que tengo en mi vida como persona en el que más cómoda me siento es como maestra, yo me siento ahí que soy yo , esa soy yo . En las otras las voy piloteando”</p> <p>Elección de la dirección:</p> <p>Da: “[...] creo que fue un desafío para mi...y siempre tuve como otra visión de lo que había que hacer en el jardín”.</p> <p>“[...] un desafío propio [...]”.</p> | <p>Doa1: “Elegí ser docente porque mi madre me inculcó [...] y bueno después elegí trabajar con los niños, me gusta mucho...me vinculo bien con los niños, me llevo muy bien, así que es una vocación muy especial para mí”.</p> <p>Doa2: “Yo elegí ser docente primero porque mi madrina en la provincia de Santa Fe ejerce y bueno de chica la veía y bueno me fascinaba el pintor [...]”.</p> <p>“Me gusta mucho enseñar, pero me gusta mucho aprender también, me parece que tengo como una capacidad para receptor por ahí lo que me dicen o lo que me corrigen o que eso refuerza mucho el yo querer enseñar a los niños [...]”.</p> <p>Doa3: “Yo empecé [...] en una guardería de preceptora no docente y empecé a trabajar sin mucho conocimiento a los 18 años, y a medida que fui relacionándome con los niños y estando en una institución con características escolares y me fue como gustando...así que empecé el profesorado”.</p> <p>Doa4: “Yo vivía en el sur de la provincia en una localidad pequeña, no había facultad [...] y como siempre me había gustado la escuela [...] inicié como profesora, la idea era ser maestra de grado pero [...] cuando llegó el momento de hacer las prácticas me enamoré del nivel inicial... Así que terminé los dos “[...] siempre mi elección fue el nivel inicial. Lo ame toda la vida, [...] realmente</p> |

“[...] creo que son la **lectura de las posibilidades de la vida** [...] está esta posibilidad, con mucho respeto me presenté”.

“[...] me gastaban por atrás [...] no importó porque yo, a mí eso lejos de tirarme para abajo es como que me hace [...] una catapulta, o sea me salta más todavía para arriba, lo mismo pasa en la vida... entonces yo me esforcé aún más para **superarme**”.

“Otro de los puntos para querer ser directora es [...] todo el contexto, digamos social del pueblo que uno tiene buena lectura, [...] no soy ni tan cerrada, ni vengo a hacer una revolución si no a respetar algunas cosas que son base y hacen base para el pueblo pero que a la vez hay otras que podemos ir de a poco modificándolas para que sea para **el bienestar de todos a futuro**”.

me encanta trabajar con los niños, es lo mío trabajar con los niños”.

“[...] me parece que tenemos una bella profesión y **el trabajo con los niños es maravilloso**”.

Dob5: “Yo empecé a los 15 años **cuidando a niños** [...], empecé después, con otra amiga a hacer **animaciones de fiestas**, [...] era lo mío estar con los chicos, **siempre me gustó estar con niños y hacerlos divertir**”.

“... si tanto **me gustan los chicos** se ve que tengo que ser maestra jardinera; así que empecé el Profesorado [...] de Educación Inicial”.

“[...] quiero ser maestra, **quiero vivir de mi profesión**”.

“[...] siempre amé esta profesión más que a cualquier otra [...] es realmente mi **vocación**. [...] si tuviera que [...] ir a la dirección, no, no; me quedo con los chicos, me quedo en la sala”.

Doa6: “...de chica **cuidaba a mi sobrina, a mis primas**, bueno me encantaba **contarles cuentos**... y ellos me decían que era muy **cariñosa**, que siempre me enfocara para este lado, donde yo vivía no había muchas universidades así que carreras tampoco y dentro de lo que a mí me gustaba estaba maestra de inicial, sabía que de primaria no, no era lo que a mí me gustaba; así que bueno comencé, me encantó, me encantó”.

Doa7: “[...] era lo que **me gustaba**, no hubo opción de ninguna otra. [...] a mí no me gustaba más que **la docencia**, no primaria porque odio la matemática, así que era maestra jardinera y era maestra jardinera”.

“[...] **me gustaba** la docencia, **enseñar** y a lo mejor quizás, si entre enseñar en primaria y en jardín, la opción era no matemática entonces me decidí por el jardín”.

Doa8: “Bueno, yo desde que tengo noción, desde que iba a sala de 5, **siempre dije que iba a ser maestra jardinera como mi señora Alicia**”.

| | |
|--|--|
| | <p>“Donde había grupos de niños yo siempre estaba metida y ayudando, ya sea la iglesia, grupos de barrio, de club de barrio y me fui dando cuenta a medida que iba creciendo que no era solamente que me gustaba ayudar en los hogares de niños sino que me gustaba participar, colaborar y enseñar”.</p> <p>“...yo me di cuenta que lo que me gusta es enseñar”.</p> <p>“en ese acto de enseñar y en ese lugar para nosotros, para toda mi familia, la escuela es una extensión de casa”.</p> <p>“amo enseñar”.</p> |
|--|--|

Quehacer del docente/directivo

| Respuesta de Directora | Respuesta de Docentes |
|---|--|
| <p>Da: “[...] lo que no me gusta por ejemplo de la dirección es tener que decirle a otro lo que tiene que hacer, eso me molesta sobre manera, porque yo no me siento que estoy arriba de nadie sino que me siento que estoy (eh)...a ver, para ponerlo gráficamente, no estoy en una mesa rectangular sentada en la punta de la mesa si no que me siento más en una mesa redonda ¿sí?”.</p> <p>“[...] estamos todas sentadas igual (eh)... de igual manera compartiendo el mismo mate, las mismas perspectivas. [...] a veces tengo que decir: miren acá me parece que hay que hacer foco en esto, con mucho respeto hacia el trabajo del otro porque creo que como yo sí sé lo que es valorar el trabajo que uno hace, desde el hacer de maestro, me parece que yo aprendí la lección hace mucho tiempo y entonces en eso sí trato de ser muchísimo más empática con las chicas y salirme del rol de, bueno ella es como mi jefa ¿no? no es como tu jefa, yo soy tu jefa, nuestro sistema netamente verticalista [...] como que hay siempre dentro de la profesión mucha [...] ignorancia de cómo realmente funciona la legislación, como funciona, y no es que yo ande con la legislación debajo del brazo pero tengo bastante lectura de eso”.</p> | <p>Doa1: “Somos la base para que el niño continúe en la educación, ¿no cierto? y bueno, la base debe ser bien puesta y el vínculo con los niños desde el cariño, el aprender día a día, el vincularse con ellos y ver no tan solo la enseñanza sino saber qué pasa, como están, brindarles no tan solo la educación sino el cariño”.</p> <p>Doa3: “[...] derecho de los niños a tener una buena educación, desde ese lugar ético me paró para asumir mi rol docente; teniendo en cuenta lo particular, lo singular, el contexto de los niños, con que vienen, con qué saberes vienen”.</p> <p>“[...] una de las cosas más importantes es que el niño sociabilice, digamos que aprenda estar con otros, que aprenda a estar en una institución, que aprenda hábitos, que aprenda a comunicarse con otros, a transmitir sus saberes”.</p> <p>Doa4: “el trabajo con los niños es fundamental y el rol que tenemos nosotros desde el nivel inicial, desde los 4 años. Estoy tomando a los niños cuando empiezan en el sistema, creo que nosotros somos las encargadas de empezar a formar esto que tanto se habla ahora que es el oficio del alumno, [...] somos las encargadas de formar los primeros</p> |

“Yo administro [...] gestiono [...]”.

“[...] Yo llegué y la dinámica de trabajo fue totalmente diferente, o sea cuesta mucho cambiar algo que está institucionalizado, [...] en las instituciones educativas generalmente eso sucede porque [...] la persona que lo dirige tiene ya una estructura y cuesta cambiarla, [...]”.

“[...] uno tiene que tratar de saber ponerse en serio en el lugar del otro, si no logra eso es difícil transmitir lo que querés pasarle como mensaje, pero básicamente creo que tiene que ver con eso”.

“[...] eso es también una de las costumbres de cada institución, sea educativa o no, el que está a cargo siempre la liga, es el responsable de todo [...] no me lo tomo como algo que, que cercena mi vida, si no lo contrario, lo llena de combustible [...]”

“hay un poco de ignorancia con respecto a la normativa, pero eso tiene que ver porque en algunas instancias de las capacitaciones que han hecho las docentes tanto sea en su (ehh) ... recorrido académico para llegar al título, a lo mejor no se abordaba la importancia de lo que era la normativa, ¿por qué?, porque se trabajaba el nivel desde las experiencias previas ¿sí? se trabajaba incursionando, yo tengo docente desde 17.000.000 (diecisiete millones) (ehh)...bueno...no es por, no es por discriminar esto, pero quiero que entiendas que hay como diferentes formas de pensar. Esta chica que te digo Luana tiene 29 años (eh), Luana es como una arcilla ¿me entendés? vos le decís Luana vamos a la arcilla para allá Luana lo otro y... ahora anda a decirle a una que acaba de cumplir 55, che vamos a ir para allá: hay no... Vos sabes que cuesta un poco más, y esto lo sabes por experiencia, cambiar lo que ya está habituado y lo que está instalado, a mí me costó [...]”

hábitos; y se usa después en todo lo que uno estudia. El niño tiene que aprender a escuchar, tiene que aprender a respetar al otro, tiene que aprender a convivir con el otro; en esa instancia el rol nuestro como docentes es fundamental. [...] Yo creo que el trabajo con los niños, el enseñar a los niños, este proceso de enseñanza aprendizaje es siempre un ida y vuelta”.

“[...] Y ahí sí está la función del docente en establecer que enseñar de acuerdo a su grupo de alumnos, donde priorizar y dónde no [...]”

Doa5: “[...] nosotros somos un referente muy importante en ellos (ehh) creo que somos las personas que le pueden cambiar la vida, [...] creo que somos el ejemplo, el ejemplo para que ellos puedan seguir. No solamente estamos para escucharlos sino estamos para que ellos aprendan, para acompañarlos [...] mirarlos, y ahí descifrar realmente lo que ellos necesitan [...] en los primeros años, (ehh) creo que eso los puede llegar a marcar profundamente en un futuro”.

Doa6: “yo creo -mira- que en el nivel inicial tanto como el rol docente es lo primordial y la base para todo chico. Ellos al ingresar al jardín ingresan con cultura, hábitos todos distintos y -bueno- el rol del docente es tratar de incorporarlos a todos; darle los primeros hábitos, el trabajo en equipo, tener una buena relación y diálogo con su familia porque ellos también se incorporan en un establecimiento...Entonces de a poco trabajar en equipo, no solo el docente, sino también... de la institución, todas las reglas o estatuto de la institución saberlos, invitando al alumno, tener en cuenta su trayectoria, sus conocimientos previos; pero a la vez influye mucho la trayectoria de ellos”.

Doa7: “[...] creo que es uno de los mejores momentos del ser humano la infancia y gracias a Dios las maestras jardineras somos las primeras que los tomamos a ellos, por suerte. También nosotras tenemos la suerte de trabajar con jugar, con divertirnos, aprender a través del juego”. [...] El juego es primordial en el jardín, [...]”.

Doa8: “somos privilegiadas por poder trabajar a partir del juego con los nenes; y creo que nosotros tenemos esa chiquitos de 3, 4 y 5 años que son esponjas y que absorben todo lo que uno le puede

| | |
|--|---|
| | dar. [...] trabajar a partir de lo lúdico que lamentablemente después en otros niveles se pierde [...]. Eso hace la diferencia, el juego y aprender a través del juego”. |
|--|---|

Dimensión: Contexto de la práctica

Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes

Subcategoría: Implicancia docente

Indicador: Supuestos sobre la práctica pedagógica/curricular

Supuestos sobre la enseñanza

| Respuesta de Directora | Respuesta de Docentes |
|---|---|
| <p>Da: “[...] lo primero que uno enseña, [...] lo que uno es como persona, más allá del conocimiento que tengas no importa de que carrera o de que, que contenido o de que campo de conocimiento específico, pero uno para enseñar primero tiene que tener [...] ganas, [...] si hay ganas yo creo que hay de todo porque yo creo que uno busca los medios para que funcione, [...]”</p> <p>“[...] me parece que tiene que ver con el todos pero a la vez con él cada uno, sin perder de vista quién es cada persona [...]”</p> <p>[...] creo que ningún docente tiene una teoría en la que puede hacer pie y decir yo me paro en este rectángulo o en esta baldosa porque pienso en el andamiaje de Vygotsky o porque yo hago ensayo y error como Skinner [...] ninguno va a poder hacer de eso [...] un techo [...] es como especie de rompecabezas donde uno junta partes de diferentes corrientes de pensamiento y pedagógicas que nos pueda servir para elaborar alguna otra, por supuesto que lo que baja del gobierno es tomado porque estamos hablando de dos cosas diferentes”.</p> | <p>Doa1: “[...] una planifica durante la semana para darle [...] a los niños los aprendizajes [...] cada una va buscando sus estrategias para que cada uno participe [...] motivándolos”.</p> <p>“la enseñanza es que la docente esté dispuesta a dar los contenidos y los niños a aprenderlos, [...] no todos de la misma forma porque somos todos individualmente diferentes [...]”</p> <p>Doa2: “[...] enseñar es un acto maravilloso, conmovedor [...]”.</p> <p>Dob3: “Preparar el escenario [...] preparar la situación [...] preparar la clase, aun teniendo muchos años de antigüedad”.</p> <p>“[...] Preparar mis estrategias [...] que todos puedan participar y todos puedan ser escuchados y mirados, preparar recursos interesantes para el edad y estar atenta en el momento en vivo que sucede con los niños, con mis intervenciones, con las intervenciones de los otros, [...] y estar como ahí en vivo cocinando el aprendizaje [...] evaluar</p> |

Síntesis comparativa de los supuestos sobre la enseñanza de directora y docentes de la institución “A”

| Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
|---|---|
| <p>- uno enseña lo que uno es como persona, para enseñar primero tiene que tener [...] ganas, - tiene que ver con el todos pero a la vez con él cada uno- es como especie de rompecabezas donde uno junta partes de diferentes corrientes de pensamiento y pedagógicas</p> | <p>- darle a los niños los aprendizajes, buscando sus estrategias motivándolos - docente dispuesta a dar los contenidos y los niños a aprenderlos - un acto maravilloso, conmovedor - preparar el escenario, preparar la situación, preparar la clases, reparar mis estrategias - escuchados y mirados, preparar recursos interesantes - mis intervenciones - cocinando el aprendizaje - evaluar</p> |

Condiciones para la enseñanza

| Respuesta de Directora | Respuesta de Docentes |
|--|--|
| <p>Da: “[...] no importa lo que esté sucediendo, uno puede enseñar, [...] conocimientos para la vida [...]”.</p> <p>“[...] si uno pudiera separar esto como las condiciones sociales, culturales y económicas que nos gustarían que todos tuvieran, y a mí me gustaría que todo tuvieran la misma, una misma base, [...] pero yo sé que esas diferencias sociales, están muy marcadas desde hace muchos años en nuestro país [...] uno tiene que [...] hacer hincapié primero en una asistencia social, para que pueda funcionar lo que sería la educación netamente dicha [...]”</p> <p>“[...] básicamente creo que es eso, que uno enseña de todas las manera y que hay muchas posibilidades cuando uno tiene como una visión de que cada uno hace esto diferente [...] cada una lo va a trabajar de diferente manera [...] cada grupo va a salir con la impronta de su docente”.</p> <p>“[...] uno va dejando su impronta en los chicos, eso, eso no se puede quitar , no hay forma, porque si no lo haces el chico tampoco no va a aprender, ese, ese vínculo que uno tienen que tener yo creo que también es esencial”.</p> | <p>Doa2: “las condiciones necesarias para que eso se produzca -si es una predisposición de parte del docente [...] en los niños creo que también entran en juego las condiciones materiales”.</p> <p>“[...] me parece que para que el aprendizaje y la enseñanza se produzcan entran en juego muchas cosas más allá de la predisposición [...]”.</p> <p>Doa4: “[...] es fundamental que el docente puede establecer un contacto con el niño [...] la función del amor, [...], del lazo afectivo, [...] es fundamental para que se dé el proceso de enseñanza aprendizaje. No puede ser solo una transmisión de contenidos, [...], uno tiene que movilizar, que cambiar algo en el niño [...] no olvidarnos del rol afectivo que tenemos los docentes”.</p> <p>Doa5: No hay aprendizaje sino se hace en un clima de armonía, de paz [...] ahora necesitan mucha motivación, o sea, tenemos que venir y estar bien preparadas las docentes como para motivarlos, para crear un clima de buen aprendizaje, porque el niño se aburre sino, [...] buscar estrategias, buscar cosas para qué el niño</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>realmente asuma y asimile todo lo que le queremos enseñar [...]”.</p> <p>Doa7: “[...] cada vez que planificamos, tomamos un tema y cada clase hay que prepararla, considero, no hay que ir improvisada sino hay que preparar y estar atento a los interrogantes que nos pueden hacer los chicos. Es preparar material, preparar la clase bien como para desarrollarla sin ninguna sorpresa [...]”. Pero teniendo en cuenta también cada planificación qué hacemos, el interés de los chicos [...] y motivarlos y dar la clase de forma que todos participen, de que todos sean escuchados y se sientan importantes, [...] cada planificación qué hacemos buscar estrategias [...] sobre la marcha porque algunas cosas por ahí los chicos te preguntan y bueno ver cómo salimos y buscamos nuevas estrategias para resolverlas. Después es importante realizar la evaluación de la clase como para exponer la próxima clase o seguir adelantando en cosas”.</p> |
|--|---|

Concepciones sobre el aprendizaje

| Respuesta de la Directora | Respuesta de Docentes |
|---|---|
| <p>Da: “El aprendizaje creo que siempre está en proceso, creo que no es nunca, ni siquiera cuando uno aprueba por ejemplo un concurso, es una cuestión así como te decía al principio, no es nunca algo acabado, (eh) aquel que piense que lo sabe todo, bueno, creo que le está poniendo un límite grande a su propia vida. Yo soy participe de decir que, por ejemplo en los niños del nivel podemos poner pisos pero jamás vamos a poder poner techos, para poder hacerlo gráficamente”.</p> <p>“[...] pero yo creo que la enseñanza y la educación es en la vida en sí, no solo en la escuela. En la escuela, bueno, es la función primordial que tiene, pero hoy la función primordial de la escuela es un sostenimiento social para que no haya un levantamiento social. Nosotros estamos haciendo eso, esta es una lectura muy personal no?, no es una bajada de línea, ni se le ocurriría al gobierno decir algo por el estilo pero bueno yo no puedo dejar nunca de hacer una lectura política de la situación</p> | <p>Doa1: “[...] si todos ponemos un poquito cada uno, vamos a enseñar y los niños van a aprender en forma conjunta”.</p> <p>Doa2: “[...] el aprender también es un acto de equilibrio y desequilibrio [...]”.</p> <p>Doa3: “[...] se produce ahí el aprendizaje, cuando se logra sumar algo nuevo al esquema que ya teníamos [...]”.</p> <p>Doa4: “[...] para que se dé el aprendizaje tiene que haber una preparación previa, una planificación, buscar estrategias, conocer perfectamente el grupo con el que se va a trabajar”.</p> <p>Doa8: “[...] nosotras que tenemos varios años en la docencia pasamos por concepción de lo que era enseñar [...] y aprender, por distintas etapas, siempre el docente tuvo un rol activo pero no</p> |

| | |
|---|---|
| <p>porque a mi si me interesa y creo que la política no es una política partidaria sino que son decisiones que toma el estado y que repercute absolutamente, bueno, en lo económico, en lo educativo, en la salud, en la seguridad , en todos los ámbitos”.</p> | <p>siempre lo tuvo activo positivamente. [...] fue variando en algunos conceptos: esto de cambiar el rol del alumno, de dejarlo que active y dejarlo que participe, dejarlo que construya obviamente junto con el docente [...] el poder construir el saber entre el alumno y yo como docente [...] nosotros nos tenemos que correr de ese lugar que sabemos todo [...] y abrimos a esto nuevo, a construir el saber el adulto con el niño”.</p> |
|---|---|

Síntesis comparativa de los supuestos sobre el aprendizaje de directora y docentes de la institución “A”

| Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - proceso - no es nunca algo acabado - la función primordial de la escuela es un sostenimiento social - hacer una lectura política de la situación | <ul style="list-style-type: none"> - enseñar y los niños van a aprender en forma conjunta - acto de equilibrio y desequilibrio - sumar algo nuevo al esquema que ya teníamos - preparación previa, una planificación, - conocer perfectamente el grupo - rol activo - cambiar el rol del alumno, dejarlo que participe - construir el saber el adulto con el niño |

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría: Currículum
como herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Implicancia docente*

*Indicador:
Concepción de
Currículum*

Concepciones de *Currículum*

| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
|--|---|
| <p>Da: “[...] para mí el currículum, tiene... hay como dos partes del currículum, uno: esto como yo te decía de lo que está instalado en la institución que es este famoso oculto, que no es tan oculto porque es bien visible, y después[...] y, por otro lado, creo que el currículum tiene que ver un poco, un poco no, todo el currículum nuestro para mí es el diseño curricular y después hay desde allí, una elaboración para que eso funcione al nivel institucional y ahí es donde está el currículum, digamos, del jardín. De este jardín es esto, que tendría que ser lo que tendría que ser el Proyecto Institucional y todos los Planes de Mejora o los diferentes proyectos que hay a nivel institucional [...] cada impronta que uno le va dando a la institución, que acá por ejemplo, en este caso hacía muchos años que la actualización era tipiar lo que estaba con una letra diferente, ni había que tipiarlo, había que seleccionarlo y cambiarle la letra, [...] nadie se apropiaba de ese proyecto y a lo largo del tiempo [...] se desvanecía en llevarlo a cabo en la sala [...] porque vos no podés llevar a cabo en la sala algo que no sentís que, que es tuyo. Primero tenés que tener ganas de hacer eso, [...] me parece que la educación es todo como, como un engranaje ¿no? cada, cada parte de lo que es el sistema educativo y lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como una formita que va agarrándose una con la otra para que esto funcione”.</p> | <p>Doa1: “Bueno sería lo que cada uno fue aprendiendo -me parece a mí- y fue adaptando para después poder enseñar porque si no tenés un buen currículum en el aprendizaje, para poder ser una docente no podrías enseñar”.</p> <p>Doa2: “[...] el currículum son como huellas o marcas que cada docente imprime en sus propias prácticas y que también hacen como en su conjunto al jardín [...]”</p> <p>Doa3: “[...] tiene que ver con nuestra formación con lo que fuimos (este) aprendiendo desde la experiencia [...]”.</p> <p>“[...] no tengo un concepto bien armado [...] tiene que ver si, con historia, con una formación, [...]. Algo sobre alguien, que tiene una organización”.</p> <p>Doa4: “[...] lo enfoqué desde el currículum desde el diseño curricular por el cual nosotros nos tenemos que regir en nuestro trabajo. [...] ahí está la selección de contenidos que nos propone el gobierno, que es nuestro referente; o sea nosotros trabajamos en una institución que depende de un gobierno que tiene políticas educativas [...] que generan una selección de contenidos..., que el docente a su vez, conociendo a su grupo y en su lugar de trabajo, tiene que dar, que enseñar de ese currículum o cómo aplicar ese diseño que nos mandan, esos contenidos que nos mandan, al grupo que nosotros tenemos.</p> <p>Doa5: “Así que si se refieren al currículum de cada institución, [...], es una forma de actividades, una forma de proyectos que uno tiene que ir adaptándolo al grupo de niños que le toca este año ¿sí? Se puede ir modificando [...] es una forma de conocer; [...] algo, o sea, ya sea la institución, ya</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>sea un docente, ya sea una persona, es lo que uno trae”.</p> <p>Doa6: “Para mí hay diferentes <i>currículum</i>, [...] cada lugar tiene su <i>currículum</i>. Y para el docente es como una <i>guía</i>, en la cual vos tenés ahí que contenido y objetivos, definición de cada área en la cual tenés que evaluó...buscar que contenidos son prioritarios para lo que va a enseñar y de ahí sacarlos como del <i>currículum</i> para una guía para poder planificar, [...]. <i>Una guía para el docente</i>”.</p> <p>Doa7: “[...] se me hizo un dilema de para que lado ir. Primero lo pensé como una de las chicas dijo <i>el currículum vitae</i> entonces uno ahí dice hay como una selección o <i>un agrupamiento de habilidades que uno adquirió</i> para poder lograr un trabajo [...] y el currículum es donde nosotros vamos a utilizar <i>una selección de determinados objetivos y contenidos que nosotros vamos a dar</i> [...] es como una suma, un conjunto de habilidades, de trayectorias, de contenidos que podemos dar o podemos mostrar, depende de lo que vayamos a usar, [...]”.</p> <p>Doa8: “Directamente me fui para <i>el diseño curricular</i>, [...] un <i>instrumento</i> que tenemos los docentes para poder <i>organizar nuestra tarea diaria</i>, para poder <i>organizar ese proceso de enseñanza-aprendizaje</i>. Para mí el diseño es eso, un <i>instrumento</i> que a los docentes nos sirve para poder <i>organizarnos</i>... “Creo que es eso, un <i>instrumento para poder organizar nuestra labor docente</i>”.</p> |
|--|--|

Síntesis de las concepciones de *Currículum* de directora y docentes de la institución “A”

| Código | Frecuencia |
|------------------------------------|-------------------|
| Currículum vitae | 5 |
| Diseño Curricular Jurisdiccional | 5 |
| Proyecto Curricular Institucional | 1 |
| Visión amplia de <i>Currículum</i> | 1 |
| Política Educativa | 1 |
| Prácticas Instituidas | 4 |
| Total | 17 |

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Implicancia docente*

*Indicador:
Significación de la
norma curricular*

| Significación de la Norma Curricular | |
|--|--|
| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
| <p>Da: “[...] a mí me parece muy rico nuestro diseño, si siempre tiene esta apertura de las posibilidades de modificación que justamente se van agregando en los documentos [...]”.</p> <p>“[...] yo siempre les digo, por ahí suena feo, porque la que no es creyente, el diseño es el padre nuestro, lo tienen, no es que se lo tienen que saber de memoria pero si lo tiene en dos tomos, tiene que saber qué áreas está en un lado, qué áreas están en la otra, sí tienen que saber dónde están los objetivos, tenerlos marcados, tener algunas selecciones, lo pueden tener marcados de diferentes maneras cada una a su manera”.</p> <p>“[...] es un diseño curricular bastante rumiado [...] abierto hacia las instituciones educativas, donde dejó la participación tanto de los directivos, primero de los inspectores, esto no fue sentado con la mesa de los capos altos [...] se tuvo en cuenta el pensamiento de los inspectores, no solo de los asesores del gobierno, también de los inspectores zonales, de los directivos y de los docentes que participaron. [...]”.</p> <p>No está planteado desde un lugar alejado que vamos a trabajar así, vamos a idealizar una educación para Córdoba que sea de esta manera, no, no, no, no, no esto fue bien contextualizado. Se tuvo en cuenta todas las regiones de la provincia, que eso es importante, y se puede aplicar a todos los lugares y realmente se puede aplicar ahí”.</p> | <p>Doa8: “una bajada de línea, algo que nos baja, [...]”.</p> <p>Doa7: “Es algo como que tenemos que cumplir, que nos va a avalar”.</p> <p>Doa4: “[...], una bajada de línea de acuerdo a las políticas educativas que tiene el gobierno, o sea nosotras tenemos que trabajar con eso, [...]”</p> <p>Doa7: “[...] lo que nos avala a nosotros, porque trabajamos determinados contenidos y actividades y creo que es el aval. Bueno, cuando estamos trabajando, elegimos algo, [...] porque está dentro del diseño”.</p> <p>Doa4: “no es opcional utilizar tal diseño, [...]”</p> <p>Doa2: “[...] está prescripto, es decir que es algo que regula la enseñanza, lo que vamos a enseñar con determinados contenidos, objetivos determinadas estrategias y como hay un currículum que está prescripto; [...], hay un currículum que está oculto [...] Son por ahí detalles que no entran en ningún lado, pero que son así. Lo prescripto es lo que está escrito”.</p> <p>Doa8: “[...] un aval legal o un respaldo legal ya que es algo bajado, una norma, algo impuesto, [...] nos da un respaldo legal a lo que nosotros estamos haciendo”.</p> <p>Doa3: “[...] quita lo caprichoso [...] de que no podemos enseñar lo que a nosotros se nos ocurra, [...]”.</p> <p>“[...] estamos reguladas para tener un fundamento pedagógico, de las prácticas, pero también como que tengamos un encuadre, es decir, -bueno- no se pueden ir para cualquier lado, digamos. Es una regulación”.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Doa4: “[...] es el diseño curricular que se respeta, que es una bajada, todo eso, también en las instituciones está el famoso <i>currículum</i> oculto que, por ahí, es lo que el docente pese a todo realiza en su sala. [...] ponen en práctica su <i>currículum</i> particular, que sin dudas está basado en la curricula que baja el gobierno, pero coexisten un poco las dos prácticas. En las docentes más antiguas hay prácticas muy afianzadas que por ahí cuesta sacar [...] tiene que haber un <i>currículum</i>, un diseño curricular, que organice, que ordene, que establezca, es fundamental, sino sería un caos”.</p> <p>Doa3: “[...], me resulta como muy interesante el diseño curricular. Me parece que es un instrumento muy bien hecho, o sea está hecho por profesionales de la educación, adonde tienen en cuenta muchos aspectos y me parece que es un trabajo. [...] me encontré con un diseño curricular [...] excelente. Para mí -como docente- como herramienta es muy bueno.</p> <p>Doa1: “ Eso es como un respaldo -para nosotras- para poder enseñar, como dicen las chicas porque si no, nosotras podríamos enseñar cualquier cosa y no es así, para eso tenemos un modelo para sacar de ahí, nuestro respaldo, para poder educar”.</p> |
|--|---|

Síntesis comparativa de las significaciones de la norma curricular de directora y docentes de la institución “A”

| Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -rico - posibilidades - el padre nuestro - abierto - participación - contextualizado | <ul style="list-style-type: none"> - bajada de línea - está prescripto - oculto - un aval legal o un respaldo legal - regulación - algo que tenemos que cumplir - no es opcional - escrito - encuadre - que organice, que ordene, que establezca - instrumento - herramienta - respaldo - modelo |

Dimensión: Contexto de la práctica

Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes

Subcategoría: Implicancia docente

Indicador: Relaciones con la norma curricular

| Relaciones con la Norma Curricular | |
|--|--|
| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
| <p>Da: “Para nosotros es base [...], acá no es sacar la guitarra inventar o bajar de la página salita amarilla [...] o la maestra jardinera y transformar no, no, no, acá la base ¡NO ES ESO! Es una herramienta más, es como mirar en un libro alguna idea, mirar en la pantalla y bajarlo [...] cuando nosotras empezamos en las salas teníamos más creatividad, [...]”.</p> <p>“Creo que el diseño aparte te invita a seguir siempre estudiando porque te cita las bibliografías y va abriendo cada panorama, tanto el diseño como cada documento que la provincia va sacando, todo lo que tiene que ver con la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, bueno en esta provincia el que no se capacita es porque no tiene ganas”.</p> <p>“[...] están las bajadas de la subsecretaría en diferentes formatos vos podés imprimirlos, tenés virtual. Me parece que la provincia da todas las posibilidades a los docentes de Córdoba en ese sentido no lo he visto en otras provincias”.</p> <p>“[...] los documentos acompañando, porque esos documentos nunca van a invalidar al diseño si no que lo legitiman y lo actualizan constantemente y eso es -me parece- que es la visión que yo les di, no es que es el documento por un lado, el diseño por otro, los NAP por otro y ahora serían los irrenunciables por otro, esto es todo para los ingredientes de una misma ensalada [...]”.</p> | <p>Doa4: “[...] el <i>currículum</i> es el que organiza mi trabajo docente, o sea toda mi práctica docente”.</p> <p>Doa6: “[...], uno busca por ahí el tema que va a trabajar y de ahí se basa en que objetivo, que contenido según la edad, la sala que se encuentra y se busca cual está para lo que uno va a enseñar ...es un refuerzo y una ayuda para nosotros”.</p> <p>Doa7: “[...] en la planificación, yo por lo menos, siempre busco una idea base y a partir de ahí me voy, busco los contenidos del diseño sí o sí, siempre están presentes; los objetivos van variando puedo inventar, puedo sacar de otro lado puedo investigar pero los contenidos siempre”.</p> <p>Doa8: “Y el poder fundamentar, el tener una bibliografía para fundamentar lo que haces”.</p> <p>Doa3: “[...] la fundamentación, tenés ejemplos, tenés todo [...] es obligatorio. [...] porque nosotras también después tenemos que evaluar ¿no? y utilizamos objetivos para ser evaluados del diseño. O sea, [...] nos regula, nos encuadra pero también nos guía hacia que se espera; [...] nos bajan los objetivos que tenemos que trabajar, [...] también nos guía, nos organiza [...] es un instrumento donde no solo encontramos los objetivos que tenemos que evaluar, sino todo un bagaje de información y de fundamentos para hacer esas prácticas, porque es muy completo [...]”</p> <p>Doa2: “[...] el currículum tiene sentido, o cobra sentido nuestra enseñanza cuando lo que enseñamos tiene sentido y está encuadrado en el contexto en el que vamos a enseñar. Me parece que ahí es como lo importante, si lo que estamos enseñando realmente es significativo para el niño o no”.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Doa3: “[...] lo que garantiza también es esto que todos los niños –digamos- se acerquen a los mismos contenidos ¿no? Quitá un poco la cosa caprichosa o individual de decir –bueno- yo quiero enseñar esto a mis alumnos ¿no?; a los niños de 4 de toda la provincia de Córdoba se les enseñe a tal cosa, a los niños de 5 –digamos- esto garantiza un poco la equidad”.</p> <p>Doa2: También digo que por ahí en el año no alcanzas a dar -por ahí- todo lo que está propuesto [...]. Entonces está bueno que en diferentes contextos, distintos jardines, distintas localidades de una sola provincia, cada docente puede tener esa oportunidad de enseñar los significativos para este contexto en particular”.</p> <p>Doa7: “para mí lo encuentro muy completo y me sirve un montón para poder dar clases, al momento de diseñar mis planificaciones, sí o sí voy ahí y encuentro todo lo que necesito”.</p> |
|--|--|

Síntesis de las relaciones con la norma curricular de directora y docentes de la institución “A”

| Código | Frecuencia |
|---|------------|
| Fundamento de la práctica docente | 7 |
| Estímulo de procesos de reflexión sobre la práctica | 1 |
| Articulación dinámica entre los documentos curriculares y la práctica | 1 |
| Garante de la equidad educativa | 1 |
| Total | 10 |

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Implicancia docente*

*Indicador:
Prácticas
curriculares que se
promueven*

| Prácticas curriculares que se promueven | |
|--|--|
| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
| <p>Da: “Trabajan los contenidos del diseño, [...] los contenidos no son modificados, [...], lo que hacemos es leemos el objetivo del diseño y de acuerdo a la planificación que queremos pensar vemos de adaptar ese objetivo utilizando el diseño que está planteado pero que a la vez engloba ese objetivo primordial”.</p> <p>“[...] la forma de trabajo con el diseño es esto, el objetivo que el diseño plantea nosotros lo podemos adaptar de acuerdo a nuestra planificación pero va a estar englobado, es como una ley, ¿no cierto? y una ordenanza, no puede ser contradictoria con aquella si no que está englobada y si tomamos tal cual el contenido y lo seleccionamos de acuerdo a lo que queremos plantear como objetivo, eso sí. El diseño, las chicas lo tienen en los dos formatos, todas [...]”</p> | <p>Doa2: “[...] trabajé con aprendizajes prioritarios que –bueno- yo no sabía que existía –digamos- que también vienen bajados del gobierno. [...] eso regula lo que todos los niños de cuatro tienen que aprender todos los niños de cinco, coordina lo que tenemos que dar”.</p> <p>Doa8: “También manejamos un documento donde tenemos los contenidos y aprendizajes fundamentales, [...] que el que enseñar no solo está regulado por el diseño sino que dentro del diseño hay contenidos que no se pueden dejar de dar, sí o sí en cada sala y el cómo enseñar en realidad hay distintas políticas educativas, teorías de la educación desde hace tantos años que nos van indicando los cambios y nosotras nos vamos realmente acomodando”.</p> <p>Doa4: “[...] cada institución a través de su proyecto educativo institucional es como que hace una priorización de contenido y establece una orientación de cómo enseñar, desde dónde”.</p> <p>Doa4: “[...] cada institución acuerda, llega a acuerdos que establecen prioridades que también guían el accionar de ese docente en cada institución”.</p> <p>Doa7: “Pero son los acuerdos que hacemos a principio de año, de que estén todas las áreas [...]”</p> <p>Doa3: “[...] en una reunión primera en la institución se hacen acuerdos -por ejemplo- que trabajar todas las salas de 4 y también eso trae aparejado un trabajo en conjunto con los padres, también una articulación [...]”.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Doa7: “[...] en los proyectos institucionales tenemos también un montón de cosas que están lindas para trabajar a través de los acuerdos”.</p> <p>Doa6: “Articular que temas se trabajaron antes como para no repetir los mismos y continuar con los contenidos que ya se trabajaron antes”</p> |
|--|--|

Caso "B"

**Dimensión: Contexto
de la práctica**

**Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores
y docentes**

**Subcategoría:
Centro educativo –
Institución- Escuela**

**Indicador:
Caracterización
Institucional**

Historia de la Escuela

Luego de proyectos e iniciativas por parte de la dirección de la Escuela Primaria del pueblo, quedó inaugurado el Jardín de Infantes el primer día hábil del ciclo lectivo del año 1974. Inicialmente funcionó en un aula de la Escuela Primaria, con 30 alumnos. En el año 1984: se crea una nueva sección y se traslada a una casa prestada por la municipalidad. En el año 1985 adquiere dirección autónoma y en 1988 se crea una nueva sección.

En el año 2000 se crea otra sección y al año siguiente se libera la dirección del Jardín. En el 2004 se crea una nueva sección de 4 años, contando hasta ese momento con 5 salas.

El 23 de agosto de 2005 es inaugurado el edificio destinado al funcionamiento del Jardín de Infantes y en 2006 es re categorizado y pasa a ser de 1ª categoría.

En 2011 se crea la última sala de 4 años, contando actualmente con seis salas desdobladas en ambos turnos.

| Flujo de | Alumnos |
|---------------------------|--------------------------|
| Sala de 5 años Mañana: 27 | Sala de 5 años Tarde: 26 |
| Sala de 5 años Mañana: 28 | Sala de 4 años Tarde: 26 |
| Sala de 4 años Mañana: 25 | Sala de 4 años Tarde: 25 |
| | Total: 157 |

Equipo de trabajo

Equipo de docente: 6 docentes: 3 en cada turno. 4 docentes titulares, 2 docentes suplentes.

Equipo directivo: 1 directora, titular.

Dotación Material

El edificio es propio, perteneciente al Gobierno de la Provincia de Córdoba, inaugurado el 23/08/2005. Cuenta con dos salas, cada una con dos baños, un SUM que se ha dividido para armar una tercera sala, una dirección, una cocina y dos baños en el SUM.

Existe una puerta de entrada y de salida y dos puertas que dan al patio de juegos.

Patio de recreo con dos áreas: una con césped donde están los juegos y otra con baldosas.

Patio delantero con mástil principal, entrada y arenero.

Cada sala cuenta con mesas y sillas, rincones del hogar, de carpintería, de bloques, de lectura, pizarrones. Armarios, alacenas, estantes y repisas. Esteras y percheros.

En la dirección: escritorios y sillas. Armarios. Biblioteca.

En la cocina: heladera, calefón, cocina, mesadas y alacenas, mesa y silla.

Kits tecnológicos: CD y DVD, instrumentos musicales. Equipo de música, micrófono, reproductor de CD y de DVD, cañón proyector, carro con tablets para los alumnos, netbooks para los alumnos, cámara digital, notebook, pizarra digital, robotitas, parlante pequeño, televisor, microscopio digital, grabadora de CD, teléfono, portero eléctrico. Monitor, teclado, CPU, mouse, impresora

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Centro educativo –
Institución- Escuela*

*Indicador:
Tradicón
Institucional*

Misión institucional

El compromiso como Centro educativo es educar mediante un proceso de educación participativa, innovadora e integradora dirigido a producir aprendizajes significativos y elementales; desarrollados en un clima de respeto mutuo, con igualdad de oportunidades, aceptando las diferencias individuales.

Visión institucional

La convivencia escolar alude fundamentalmente a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, y desarrollo de las capacidades fundamentales es decir, el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados.

Solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje
Convivencia y aprendizaje, pues, se condicionan mutuamente. La casualidad circular permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria (aunque no suficiente por sí solo) para que se dé el otro.

La función socializadora se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre estas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias y las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Solo de esta manera aprende a convivir mejor.

Perfil del docente

Mediador de saberes, democrático, flexible, facilitador de la participación.

Comprometido con su rol y con su tiempo.

Creativo, reflexivo y generador de espacios de aprendizaje que favorezcan la cooperación, el debate, el intercambio de experiencias, de modo que todos los alumnos alcancen logros equivalentes a pesar de la diversidad.

Conocedor y respetuoso de las características particulares de la comunidad educativa.

Capaz de defender su rol profesional.

Perfil del alumno

Autónomo, creativo, que pueda desarrollar al máximo sus competencias, según sus posibilidades, a partir de sus saberes previos y de su historia personal, familiar y cultural; que sea capaz de desempeñarse activamente en la sociedad, permitiendo configurar su identidad sin desvincularse ni prescindir de los valores primordiales.

| | | | |
|---|---|--|---|
| <i>Dimensión: Contexto de la práctica</i> | <i>Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes</i> | <i>Subcategoría: Centro educativo – Institución- Escuela</i> | <i>Indicador: Objetivos Institucionales</i> |
|---|---|--|---|

Objetivos Institucionales

Promover experiencias con pares y adultos que favorezcan el aprendizaje de una convivencia solidaria y cooperativa mediante la participación en proyectos grupales y en actividades comunitarias.
 Propender a la formación del niño como sujeto histórico, concreto, singular, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos que le permitan desarrollar sus competencias a partir de la diversidad.

| | | | |
|---|---|--|---------------------------|
| <i>Dimensión: Contexto de la práctica</i> | <i>Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes</i> | <i>Subcategoría: Centro educativo – Institución- Escuela</i> | <i>Indicador: Ideario</i> |
|---|---|--|---------------------------|

Ideario

Revisar los cambios propuestos para la educación del Siglo XXI y reemplazar el mandato fundante de la escuela de “homogeneizar”, por el de incluir, atendiendo a la diversidad, reconociendo y respetando las diferencias, proporcionando oportunidades para el desarrollo a partir del principio de “equidad”.

**Dimensión: Contexto
de la práctica**

**Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes**

**Subcategoría:
Proyecto Curricular
Institucional**

**Indicadores:
Intención
reguladora, Énfasis,
Tipo de definición
curricular,
Orientación
Pedagógico-
didáctica.**

| Características | Jardín “B” |
|--|--|
| Año de elaboración/revisión/ actualización | 2011, 2012, 2013, 2015, 2019 |
| Tiempos de elaboración | No se especifican |
| Actores intervinientes | No se especifican |
| Conceptualización sobre <i>currículum</i> | Inexistente |
| Estructura del PCI | Selección de contenidos, Organizador anual de propuestas didácticas. Plan de mejora institucional 2017 (PMI), Acuerdos Didácticos Institucionales (ADI). |
| Análisis del DCJ | Inexistente |
| Evaluación del PCI | Inexistente |
| Planificación Curricular | Selección de contenidos. No se fundamenta. |
| Proyectos Áulicos Institucionales | Se establecen por año. En 2019: 7 de Ciencias Sociales 4 de Ciencias Naturales 1 de Matemática |

***Dimensión: Contexto
de la práctica***

***Categoría: Currículum
como herramienta de
trabajo de directores y
docentes***

***Subcategoría: Gestión
Directiva***

***Indicador: Gestión
curricular***

“[...] No sé si ideología que se haya conformado en torno al DC, pero que hay construcciones que se mantienen sí, que se van fortaleciendo. Yo siempre busco que se vaya fortaleciendo lo bueno, pero que se vuelva a pensar lo que no. Puede ser que haya ideologías que se van formando: como que ahh, o siempre lo mismo, entonces no pensamos otra forma de darlo, y bueno eso es lo que siempre hay que problematizar con ellas”.

“[...] Yo hablo más de la estrategia en el aula, del cómo enseñar, me parece que a veces queda más en lo escrito en las planificaciones -que por supuesto que se hace lo que dicen las planificaciones- pero a veces no se logra completar el desarrollo que se había planeado, surgen otras cosas, se varía en el momento”.

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría: Currículum
como herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Implicancia docente*

*Indicador:
Concepción sobre la
docencia*

| Jardín A | Formación académica | Experiencia como docente/ directora | Situación de revista |
|-----------------|---|--|-----------------------------|
| Directora | Profesora de Educación Preescolar Profesora de Educación Primaria Licenciada en Ciencias de la Educación | 28 años / 16 años | Titular |
| Docente 1 | Profesora de Nivel Inicial | 16 años | Titular |
| Docente 2 | Maestra especializada de Educación Inicial | 26 años | Titular |
| Docente 3 | Profesora de Nivel Inicial | 6 años | Suplente |
| Docente 4 | Profesora de Enseñanza pre escolar. | 29 años | Titular |
| Docente 5 | Profesora de Nivel Inicial. Profesora de Nivel Primario. Licenciada en Nivel Inicial. | 4 años | Suplente |
| Docente 6 | No participó de la entrevista | | |

Actividades de formación en servicio realizadas por docentes de la institución “B”

| Actividades de desarrollo profesional docente | Frecuencia absoluta |
|--|----------------------------|
| Formación en servicio | 1 |
| Suscripción a revistas/páginas especializadas | 1 |
| Auto-capacitación a través de medios virtuales | 4 |
| Programa Nuestra Escuela | 3 |
| Comunidades de aprendizaje | 1 |
| Observación entre pares | 2 |
| Trabajo por parejas pedagógicas | 2 |
| Total | 14 |

Tema de las actividades de capacitación y perfeccionamiento realizadas por docentes de la institución "B"

| Tema actividades capacitación | Frecuencia absoluta |
|--------------------------------------|----------------------------|
| Didáctica de NI | 4 |
| Políticas educativas | 4 |
| Psicología del aprendizaje | 2 |
| Didáctica y <i>currículum</i> | 2 |
| Didácticas específicas | 3 |
| Total | 15 |

Elección de la Docencia

| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
|---|---|
| <p>Db: “[...] había tenido experiencias cortas con niños chicos desde los 15 años [...] me habían invitado a dar catequesis sin saber nada de pedagogía, nada de docencia, [...] siempre me dieron los grupos de niños más pequeños ahí me empezó a llamar la atención, a ver que me sentía bien con los niños y creí que ellos conmigo también [...]”</p> <p>Elección de la dirección “[...] por el hecho de estudiar, de hacer cursos, aparte de los títulos de carreras que seguí, y también siempre me gustó estudiar, perfeccionarme [...]. Siempre pensé que se podían cambiar cosas, [...] las mismas compañeras te van diciendo: ¡vos podés ser directora, dale rendí!”</p> | <p>Dob2: “yo desde re chica siempre toda la vida dije que iba a ser maestra de nivel inicial [...] yo creo que termine en el jardín y dije que quería ser como mi seño Nuni”</p> <p>Dob1: “[...] siempre quise desde chiquita, quise ser maestra jardinera y cuando terminé el secundario estudié periodismo como 3 años, pero no era lo mío [...]</p> <p>Dob3: “[...] en realidad me gustaba siempre más lo relacionado a la psicopedagogía, a la psicología y... terminé el secundario trabajé y de grande me anoté en el profesorado, [...] me gusta trabajar en la sala”.</p> <p>“Aprendo mucho de los chicos”</p> <p>Dob4: “Por interés en la infancia, apreciación en cómo aprenden los niños/as”.</p> <p>Dob5: “Elegí ser docente porque nuestra sociedad necesita cambios para mejorar y como bien sabemos, los niños son el futuro. Por ello, decidí aportar mi granito de arena educando en la primera infancia, etapa en la que se van adquiriendo los pilares fundamentales que nos van formando como personas, ya que mi accionar como docente del “hoy“ se verá reflejado en el “mañana”. Sin dejar de mencionar el cariño que me despiertan los pequeños, sus ideales, sus respuestas, sus ocurrencias, su inocencia”.</p> |

| Quehacer docente/directivo | |
|--|--|
| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
| <p>Db: “[...] el rol principal del director está en habilitar, en habilitar más que en conducir, porque habilitando vas conduciendo; habilitar espacios, tiempos, habilitar la palabra de los otros para que podamos construir juntos la escuela de todos los días. [...] habilitar espacios pedagógicos, tiempos de encuentro para construir juntas el conocimiento, para construir el diseño curricular que vamos a dar a los niños, para seleccionar contenidos, pero me parece que está en eso: la participación de toda la comunidad y en habilitar la escuela que es de todos”.</p> <p>Respuesta de directora: “[...] después en el aula está mucho del currículum oculto, por lo que le sale a cada una o lo que le sale por la mezcla de la experiencia y el haber probado distintas estrategias durante tantos años. Lo que se ve es que todavía sigue siendo bastante difícil borrar ciertas matrices que ellas ya traen o esto que te digo que ya como lo aprendieron ellas porque así les enseñaron a ellas [...]”</p> | <p>Dob2: “Trato de hacerlo con responsabilidad. Le dedicó mucho tiempo [...] trato de dar lo mejor, [...], siempre tratar de estar atenta tanto a los chicos, a las necesidades, las familias que suelen confiar a veces en nosotras también y expresarnos algunas necesidades que puedan tener y [...] tratar de colaborar desde nuestro lugar [...] enfocándonos en lograr los objetivos, digamos, que nos proponemos en el año”.</p> <p>Dob1: “[...] con mucho compromiso y responsabilidad [...] la sala es mi lugar en el mundo [...] me encanta ir a trabajar [...] ser docente a mí me parece que es nuestra gota en el mar [...] somos hacedores del futuro, que es muy importante aunque la sociedad diga lo contrario, no se merezcan la docencia, [...]”.</p> <p>Dob3: “[...] lo que más me importa, es la huella que puedo dejar en los chicos, [...] yo no lo veo como un trabajo [...] lo disfruto. (Eh)... es como que muchas veces los chicos te hacen sentir que vos sos su héroe, como te miran, las cosas que haces, ellos se ríen disfrutan y eso es lo que más se valora”. “[...] que pasen los años y que todavía se acuerden de la seño de jardín eh...eso es lo más lindo y me lo tomo con mucha responsabilidad”.</p> <p>Dob4: “Constituyo una guía para los estudiantes, mediadora para que ellos se apropien de saberes. En el aula, a través de diversos métodos de enseñanza, siempre utilizando el juego como fundamento de apropiación de saberes, dar las clases utilizando diferentes recursos”.</p> <p>Dob5: “[...] guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Intento despertar el interés, la curiosidad, las ganas de aprender, de investigar cosas nuevas en un ambiente de diálogo conjunto, donde cada uno pueda dar su opinión, ser escuchada, respetada y tomada como punto de partida para ir complejizando los saberes. Debido a ello, me parece imprescindible que como docentes tomemos conciencia de la importancia</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>social y política que tiene “educar a personas” para lograr la transformación de la realidad y de la vida de todos, para que nuestros alumnos puedan convertirse en personas reflexivas, críticas, constructivas, activas para la sociedad en la que están insertas”.</p> <p>“[...] como docentes debemos capacitarnos constantemente. No es necesario ser un docente modelo, sino un modelo de docente; responsable y comprometido, consciente de lo que el rol implica, sobre todo, por lo que significa el “maestro” en la vida de los niños, en la cual dejará huellas imborrables, que, si bien no van a determinar la vida de esos niños, sí influirán de manera notoria”.</p> |
|--|---|

Dimensión: Contexto de la práctica

Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes

Subcategoría: Implicancia docente

Indicador: Supuestos sobre la práctica pedagógica

| Supuestos sobre la enseñanza | |
|--|---|
| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
| <p>Db: “[...] como un proceso que [...] como decía Freire el que enseña aprende y el que aprende enseña, por eso el saber nunca está terminado y todos los días lo vamos reconstruyendo [...] los niños te enseñan muchas cosas, actualmente saben muchas cosas -que creemos que no, a veces, pero- están nutridos de la información que le llega por diferentes canales y... y bueno, la escuela está para tomar todo eso y que el niño pueda aprender un poco más de lo que ya sabe, no quedarse con lo mismo, sino siempre más”</p> <p>“[...] no debemos perder la intencionalidad de la enseñanza, el maestro sigue siendo el que planifica y el que sabe que quiere hacer, hacia dónde va a llevar a los alumnos; la enseñanza con intencionalidad, que es incorporar todo lo que nos brindan los alumnos, las familias, el contexto; pero sigue siendo una práctica planificada por el docente”.</p> | <p>Dob3: “[...] es toda una construcción”.</p> <p>Dob2: “[...] nosotras tratamos de enseñar a nuestros alumnos pero aprendemos un montón de ellos también”.</p> <p>Dob1: “[...] van de la mano, la enseñanza y el aprendizaje y es como ida y vuelta así, [...] no se sabe ahí quién enseña, quién aprende ¿no? quién aprende quién enseña [...]”</p> <p>Dob3: “[...] una construcción que se hace en conjunto pero que se construye de los dos lados porque muchas veces los chicos piensan que nosotras somos las que sabemos todo y en realidad yo he aprendido mucho de ellos... también”.</p> <p>Dob4: “[La enseñanza conforma la transmisión de conocimientos por parte del docente [...]”.</p> <p>Dob5: “[...] En el camino de la docencia, se presentan diversidad de obstáculos que hay que saber manejarlos, hacerlos a un lado y continuar este gran camino a la responsabilidad más grande que tenemos como educadores... la vida de personitas, que dependen de nuestra enseñanza para proyectar y construir sus futuros”.</p> |

Síntesis comparativa de los supuestos sobre la enseñanza de directora y docentes de la institución “B”

| <i>Repuesta de la directora</i> | <i>Respuestas de los docentes</i> |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - un proceso - nunca está terminado - aprender un poco más de lo que ya sabe <ul style="list-style-type: none"> - intencionalidad de la enseñanza, - el maestro planifica - hacia dónde - práctica planificada por el docente | <ul style="list-style-type: none"> - una construcción - la enseñanza y el aprendizaje y es como ida y vuelta <ul style="list-style-type: none"> - una construcción que se hace en conjunto - transmisión de conocimientos |

Condiciones para la enseñanza

| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
|---|---|
| <p>Db: “[...] poder enseñar con muchos materiales educativos, chicos con el apoyo de todas las familias, con un medio sociocultural favorable a todos los niños; pero sin embargo, que cada situación, que cada niño es la mejor condición que tienen en el momento para educarlo y que uno es quién debe poder ver la situación de cada uno y poder adaptar la enseñanza que uno va a planificar para ellos, [...] tratando de brindarle las oportunidades que esa condición no les da; [...] para eso tiene que estar la escuela, como para poder equilibrar esas diferencias”.</p> | <p>Dob1: “Y para que se produzca en el aula una de las condiciones tiene que ser un docente capaz. Primero que nada tiene que ser capaz de poder, de poder de hacer que el otro aprenda ¿no? Que el niño aprenda esa debe ser una de la mayor condición y [...]”.</p> <p>Dob2: “Que se interese”.</p> <p>Dob3: “la motivación porque uno por ahí puede pensar en los espacios o en los materiales pero vos podés tener todos los materiales y el espacio disponible y si no tenés motivación, no tenés ganas, eso los chicos lo perciben, lo ven, en cambio quizás con poco o desde nada podés motivarlos para jugar y... y aprender un montón a partir del juego”.</p> <p>Dob2: “[...] lograr el interés, lograr motivarlos a veces con, con pequeñas cosas realmente pero lograr cómo captar esa atención para que, para que se pueda dar ese entramado, ese intercambio tan rico con ellos”.</p> <p>Dob1: “Sí, yo creo que si el docente no tiene ganas de enseñar no se aprende, a mí me parece que si el docente es apático y no lo hace porque le gusta o... no se siente capaz de lo que hace, me parece que el aprendizaje no sé, no sé realiza, entonces pienso como una relación directa, [...] el docente es importante, es re importante porque si el docente no es capaz, no sabe cómo transmitir..., el niño no aprende”.</p> <p>Dob3: “[...] prestar atención también a, a lo que nosotros creemos que ellos aprenden o al proceso de cada uno, porque uno a veces sigue dando cosas y quizás entonces no todos siguen el ritmo de uno, entonces es también difícil eh poder prestar atención a todos y fijarnos quién entendió, quién estuvo interesado, quién participó y detenerse en esos que quizás necesitan más de nuestra atención”.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Dob4: “[...] una buena motivación, un método de aprendizaje eficaz y una buena utilización del tiempo”.</p> <p>Dob5: “[...] para que los niños aprendan, es que cada uno tenga lo que necesita para hacerlo, siempre partiendo de sus intereses y conocimientos previos. Sabemos que los grupos son muy diversos, que ya los entretenimientos no son los de antes. En la tarea docente, no podemos dejar de tener en cuenta que las nuevas generaciones, han nacido rodeado de las Nuevas Tecnologías. Estos niños son fruto de una era digital y su alfabetización, por lo tanto, es o debe ser muy diferente a la de generaciones anteriores. Sin tener en cuenta la diversidad, podemos provocar en los niños problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y estos, no provienen únicamente de los alumnos, sino que los maestros también formamos parte de esa problemática. Por tal motivo debo recurrir a las más variadas estrategias para conseguir que los alumnos logren aprender. Ya que las mismas cumplen un papel fundamental en dicho proceso”.</p> |
|--|---|

| Supuestos sobre el aprendizaje | |
|--|--|
| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
| <p>Db: “la condición fundamental: un docente que tenga ganas de nuevas estrategias, de conocer primero a las familias, a los chicos, de darse cuenta que precisa cada uno porque -hay situaciones muy particulares-; lo primero me parece que es eso, un docente que es que tenga ganas”.</p> <p>“[...] seguir formándose, de estudiar, porque para esto hace falta una práctica profesional, no sale de la improvisación, sino que tenés que estudiar para poder pensar nuevas formas nuevos caminos”.</p> <p>“el apoyo de la familia hay muchos casos en los que necesitamos el apoyo de la familia y de otras instituciones, como instituciones que tengan que ver con la educación especial muchas veces las</p> | <p>Dob2: “Y un poco institucional. Es bueno brindar el espacio adecuado eh... que esté en condiciones óptimas el jardín, que esté acorde para ellos. Donde se puedan desplazar con total seguridad, las salas medianamente bien provistas y después del docente lo que cada uno pone, como decíamos al principio, su responsabilidad, su amor, a la tarea tener en cuenta el grupo que tienes ese año y a su vez y necesidades individuales [...] Conocer a las familias, estar atentos al contexto de cada uno, eso es como muy nuestro”.</p> <p>Dob1: “Sí, muy del docente, yo creo que, que si habría un porcentaje sería 70, 30 sería 30 la institución y 70 el docente para que se produzca el aprendizaje del niño ¿no? Me parece que (em)... institucional sería los proyectos eh... el acompañamiento del director, que se yo, como dice</p> |

políticas sociales de la municipalidad para colaborar en ciertos casos en que los niños faltan mucho a la escuela o tienen algún tipo de problema familiar o de vivienda hay variadas situaciones y cada una debe ser atendida”

“el docente es una de las primeras condiciones para que todos puedan aprender”.

Gaby, el edificio, que estemos todo calentito para poder aprender está bueno, pero si no hay un docente en el aula no se aprende nada.

Dob3: “[...] la responsabilidad del... del docente y que por ahí pasa mucho más allá de la función docente en sí, sino que muchas veces también hacemos de asistente social, psicólogo, enfermero y un montón de cuestiones más que hay que prestar atención para que los chicos puedan estar bien o por lo menos el rato que estén con nosotros en la sala, lo disfruten y puedan aprender, llevarse algo”.

Dob4: “[...] el aprendizaje es la apropiación que hace el estudiante de esos conocimientos. Aprender asume adaptarse al conocimiento.

Una buena situación de aprendizaje debe tener una organización adecuada del trabajo por parte del docente que le permita al estudiante la vivencia de experiencias significativas que le generen una movilización de sus saberes y poder adquirir nuevos.

Dob5: “[...] el aprendizaje es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda nuestra vida. Nunca dejamos de enseñar y aprender en todos los ámbitos, pero se formaliza en la escuela”.

En este proceso, las personas nos relacionamos y actuamos con el mundo que nos rodea y es en esos momentos donde vamos adquiriendo conocimientos, habilidades, hábitos y valores que nos sirven para nuestro desarrollo. Y cada uno tiene su manera particular de hacerlo, con sus intereses, sus tiempos y hay que respetarlos”.

“Me parece que la mejor situación es crear un ambiente agradable y constructivo de aprendizaje de los alumnos, partiendo de lo que saben e ir complejizando. Para ello se necesita respetar y revalorar los espacios, los tiempos de cada niño, el trabajo en equipo en donde puedan compartir saberes y construir nuevos juntos”.

Síntesis comparativa de los supuestos sobre el aprendizaje de directora y docentes de la institución “B”

| Supuestos sobre aprendizaje | Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
|------------------------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - el saber nunca está terminado y todos los días lo vamos reconstruyendo - docente que tenga ganas de nuevas estrategias, de estudiar - el apoyo de la familia y de otras instituciones. | <ul style="list-style-type: none"> - apropiación de conocimientos. - adaptarse al conocimiento - movilización de sus saberes y adquirir nuevos <ul style="list-style-type: none"> - proceso - actuamos con el mundo que nos rodea - adquiriendo conocimientos, habilidades, hábitos y valores <ul style="list-style-type: none"> - manera particular - necesidades individuales - contexto - la responsabilidad del... del docente - asistente social, psicólogo, enfermero <ul style="list-style-type: none"> - ambiente agradable - respetar y revalorar los espacios, los tiempos de cada niño |

Dimensión: Contexto de la práctica

Categoría: Currículum como herramienta de trabajo de directores y docentes

Subcategoría: Implicancia docente

Indicador: Concepción de Currículum

Concepciones de Currículum

| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
|--|--|
| <p>Db: “[...] el <i>currículum</i> sería el camino – digamos- trazado, prescripto por el gobierno que nos dice qué hay que enseñar, cómo hay que enseñarlo, a través de las orientaciones pedagógicas, cómo y cuándo evaluar; sería nuestra guía en nuestro trabajo, porque es el objeto que le da contenido a lo que hacemos, es lo que usamos durante todo el año para planificar la enseñanza”.</p> | <p>Dob3: “Eh...yo lo considero como una herramienta que ayuda a guiarnos en nuestras planificaciones. A poder plantearnos objetivos y poder guiarnos en cuanto a esos objetivos. Qué contenidos quiero que los niños puedan incorporar”.</p> <p>Dbo1: “Si, el <i>currículum</i> está en todo presente en todo momento en el jardín en todo, en todos los aspectos...si...”.</p> <p>Dob2: “El que nos organiza constantemente, digamos, ¿no? nosotros en el jardín a principio de año siempre los primeros encuentros son para organizar anualmente, digamos, las actividades y bueno siempre apoyadas en el <i>currículum</i>. Siempre basada en eso”.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Dob4: “Es una herramienta didáctica que incluye criterios, metodología y procesos que servirán para proporcionar a los estudiantes una formación integral y completa. Se encuentran los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación. Es competencia del Ministerio de Educación su confección”.</p> <p>Dob5: “Currículum son todos los planes, diseños de estudio, desde lo macro a lo micro, que se construye para la enseñanza. Involucrando no solo a contenidos específicos, sino a todos los recursos necesarios (materiales y humanos) para el proceso educativo de los niños”.</p> |
|--|--|

Síntesis comparativa de concepciones de *Currículum* de directora y docentes de la institución “B”

| Código | Frecuencia |
|------------------------------------|-------------------|
| Curriculum vitae | 0 |
| Diseño Curricular Jurisdiccional | 3 |
| Proyecto Curricular Institucional | 0 |
| Visión amplia de <i>Currículum</i> | 2 |
| Política Educativa | 0 |
| Prácticas Instituidas | 0 |
| Total | 5 |

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Implicancia docente*

*Indicador:
Significación de la
norma curricular*

Significación de la Norma Curricular

| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
|---|--|
| <p>Db: “son los lineamientos y contenidos y aprendizajes que tenemos que desarrollar durante el año en nuestra labor pedagógica, en el aula; que ya ha sido pensado por grupos de curriculares conformados por distintos especialistas de la educación y con consultas a nosotras- las docentes- en el proceso de construcción de los diseños curriculares. Representa los lineamientos que tenemos que seguir si trabajamos dentro del nivel inicial”.</p> <p>“[...] para nosotros sigue siendo un documento valioso, es como nuestro libro base, documento base, el que todos los días estamos consultándolo y volviendo a él”.</p> | <p>Dob2: “Y es como el libro base”.</p> <p>Dob1: “La Biblia”.</p> <p>Dob2: “Claro... Sí es lo básico, es el libro sagrado”.</p> <p>Dob1: “Sí, sí... está ahí, siempre está ahí, arriba de la mesa, digamos, el diseño curricular. A partir de ahí uno planifica va, planificamos, todos. Siempre lo tenemos ahí en las reuniones arriba de la mesa y uno mismo su casa”</p> <p>Dob3: “Ahí nos vamos basando para sacar contenido de acuerdo a cada disciplina y nos vamos guiando para planificar”.</p> <p>Dob5: “[...] es precisamente ese plan de estudio, elaborado por especialistas, donde establecen las asignaturas a ser enseñadas con objetivos y aprendizajes y contenidos. Es decir, es el documento oficial”.</p> <p>“[...] la mayoría de las personas que construyen el DCJ, nunca han estado frente al aula”.</p> <p>Dob4: “El DCJ permite la disposición del aprendizaje en forma organizada, incluyente y activa”.</p> |

Síntesis comparativa de las significaciones de la norma curricular de directora y docentes de la institución “B”

| Significaciones de la norma Curricular | Repuesta de la directora | Respuestas de los docentes |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - lineamientos - pensado por grupos de curriculares, especialistas de la educación y docentes - proceso de construcción - documento valioso, - libro base, - el que todos los días estamos consultándolo | <ul style="list-style-type: none"> - libro base - la Biblia - libro sagrado - el diseño curricular - siempre lo tenemos ahí - nos vamos guiando para planificar - elaborado por especialistas - documento oficial - las personas que construyen el DCJ, nunca han estado frente al aula - el DCJ permite la disposición del aprendizaje en forma organizada, incluyente y activa |

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Implicancia docente*

*Indicador:
Relaciones con la
norma curricular*

| Relaciones con la Norma Curricular | |
|--|---|
| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
| <p>“[...] lo más relevante que siempre le digo a las maestras que tenemos que leer y volver a releer son las consideraciones generales donde habla de la familia, de la evaluación, del juego y también las orientaciones metodológicas no me acuerdo en este momento como es el título pero es dónde te dice cómo enseñar cada campo disciplinar porque cada disciplina tiene su lógica y su modo en el que tenés que enseñar entonces lo más valioso. Más allá de los... Lo usamos mucho para los objetivos y los contenidos y los aprendizajes pero la parte más rica que muchas veces no leen y que tenemos que seguir leyéndola es esa la de las orientaciones metodológicas dónde te dice cómo enseñar”.</p> <p>“Les recomiendo siempre que busquen o que o se lo llevo yo, porque hay cuadernillos con temas para todo tipo de contenidos para los aprendizajes transversales entonces son muy ricos como me parece que viene a complementar el diseño curricular es que está muy bien hecho también”.</p> <p>“[...] la incidencia es más que nada en las planificaciones, lo que se escribe sacando de ahí; pero después, por más que lea la maestra las orientaciones metodológicas, cómo enseñar, [...]”</p> | <p>Dob1: “[...] la organización de los contenidos a mí me parece que es... que es práctica, qué es fácil de leer, [...]”.</p> <p>Dob3: “Sí, sí, a mí también porque están como muy progresivos”.</p> <p>Dob2: “[...] vamos teniendo en cuenta he... algunas cosas, digamos como para trabajar en la sala, cómo trabajar, que también solemos leer de ahí”.</p> <p>Dob3: “O las fundamentaciones de porque cada disciplina en el nivel inicial porque es importante”.</p> <p>Dob2: “Y la incidencia es constante porque si nosotros nos basamos en los objetivos que tomamos de ahí y en los contenidos de aprendizajes. Incide en el accionar cotidiano digamos”.</p> <p>Dob1: “para planificar nuestras, nuestras actividades usamos el diseño curricular, así que, si incide constantemente en nuestro trabajo por eso decíamos que es la Biblia porque me imagino que la Biblia está siempre abierta en una casa entonces eso está siempre abierto ¿no? Siempre”.</p> <p>Dob3: “Y a mí me ayuda también, personalmente, en la evaluación porque cuando yo me planteé indicadores de evaluación lo hago en base a los objetivos que me planteé y entonces objetivo los busqué en el diseño curricular, los tuve en cuenta de ahí”.</p> <p>Dob1: “[...] es tan amplio el diseño curricular y aparte la interpretación te da para montón de cosas que, que nosotros lo podemos adoptar para</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>nuestros alumnos, para el lugar donde está inserto el jardín [...] se puede adaptar tranquilamente a cualquier lugar de Córdoba, a cualquier jardín y a cualquier situación para cualquier comunidad, [...]"</p> <p>Dob3: “[...] a lo mejor en algún momento se tendrá que actualizar porque supuestamente hubo una última actualización pero que quedó prácticamente igual”.</p> <p>Dob5: Para planificar en el aula, nuestra principal herramienta es el Diseño Curricular, los NAP. Me parece una herramienta muy útil para todo docente en todos sus aspectos. Además de detallar lo que los niños deben aprender de cada asignatura, se encuentra el por qué, el cómo, cuándo.</p> <p>“[...] está un poco incompleto en cuanto a actualizaciones de contenidos, ya que en ocasiones nos ha pasado con colegas que para planificar alguna temática en especial, no hay objetivos ni aprendizajes y contenidos. Especialmente en el área de las nuevas tecnologías.</p> |
|--|---|

Relaciones que se establecen con la norma Curricular en la institución “B”

| Código | Frecuencia |
|---|-------------------|
| Fundamento de la práctica docente | 7 |
| Estímulo de procesos de reflexión sobre la práctica | 1 |
| Articulación dinámica entre los documentos curriculares y la práctica | 1 |
| Garante de la equidad educativa | 0 |
| Total | 9 |

*Dimensión: Contexto
de la práctica*

*Categoría:
Currículum como
herramienta de
trabajo de directores y
docentes*

*Subcategoría:
Implicancia docente*

*Indicador:
Prácticas
curriculares que se
promueven*

| Prácticas curriculares que se promueven | |
|--|--|
| Respuesta de directora | Respuesta de docentes |
| <p>Db: “[...] en nuestro jardín hacemos siempre a principio de año un cronograma de unidades con contenidos”</p> <p>“Hemos hecho observación de prácticas compartidas o de un observador a la otra, contar experiencias [...]”</p> <p>“[...] tenemos otros aprendizajes y contenidos propios de nuestro contexto que siempre le agregamos a lo del Diseño Curricular”.</p> <p>“Mucho hemos hecho también en los talleres que teníamos desde la formación del PNFS, de la formación situada, eso nos ayudó mucho para planificar, para repensar los proyectos, las estrategias, cómo relacionarnos con las familias, la participación de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en conocer que hacemos”.</p> <p>“[...] se sistematizan, se escriben, se establecen tiempos, secuencias. Primero se hacen acuerdos pedagógicos, se establecen tiempos, frecuencias en que se realizarán las actividades como para que se pueda hacer durante el año y no sea algo que después se diluye en el tiempo y no se pueda y no se hizo. Lo mismo cuesta mucho el seguimiento de esas acciones porque eso también hay que sistematizarlo, o ver quién lo va hacer, porque muchas veces son tantas las cosas desde la dirección que hay que hacer que perdés en cuenta a veces que se te pasó el tiempo o que había que hacer tal cosa”.</p> <p>“[...] tenemos un PCI que cuando cada vez que hay modificaciones en el Diseño Curricular del Nivel Inicial, en el diseño prescripto -del cual hablábamos- que mientras soy directora en dos</p> | <p>Dob2: Son muy dinámicas y... y como que estamos todas reunidas y todos opinamos todas damos nuestra ideas...</p> <p>Dob3: Eso sí, democráticas sí...</p> <p>Dob2: Claro, escuchar las propuestas de todas y bueno entre todas vamos organizando.</p> <p>Dob3: Tenemos una directora que es muy abierta y que nos deja hacer lo que nosotros queremos, todos opinamos y llegamos a las conclusiones, de todas, de acuerdo la mayoría”</p> <p>Dob2: “[...] otras que opinan, otras que dan otra idea, otra que busca el material de otro año y vamos sacando ideas nuevas”.</p> <p>Dob1: “[...] el lugar en donde está el jardín es una de las decisiones ¿no? La comunidad (ehh) los alumnos, [...] el lugar de dónde vienen nuestros alumnos es algo muy importante [...] una de esas cosas es el lugar en donde vivimos la experiencia. Los años de trabajar en el mismo lugar también hacen a nuestra, a nuestra planificación anual [...]”</p> <p>Dob2: “Sí, ya conocemos la comunidad, el entorno, la disposición que tenemos en el entorno y... en base a eso nos vamos organizando”.</p> <p>Dob1: “[...] conocer a los alumnos, ahora con esto de la unidad pedagógica también, sirve mucho para organizar el año, sí, sirve mucho y también que es un plan...somos, bueno somos 6 secciones de las cuales 4 son titulares de hace 2000 años entonces de eso también ayuda conocernos entre nosotras ya cada una sabe cómo piensa la otra, que se yo,</p> |

oportunidades tuvimos diseño curricular nuevo; bueno hacemos selección, lo leemos, nos tomamos el tiempo para leer entre todas el documento completo y luego hacemos la selección de acuerdo a nuestro contexto, hacemos tipo una selección de los contenidos y aprendizajes que nos parecen prioritarios como para no dejar de dar eso y lo hacemos entre todos. Puedo decir que casi todo lo que tiene que ver con lo pedagógico lo hacemos entre todos, por más que nos lleve mucho tiempo, pero lo que es propio del jardín: nuestro PEI, nuestro proyecto es con participación de todas las docentes y en algunos casos también los padres han opinado y hemos tenido en cuenta sus opiniones”.

“[...] una contextualización del documento oficial, es decir, una bajada, una adaptación a nuestra realidad, a nuestra institución, a lo que cada una de nosotras creemos que es valioso, los niños de nuestra comunidad”.

“[...] todos los años lo revemos. Porque también nos ha pasado que de esos aprendizajes y contenidos prioritarios, siempre hay algunos más prioritarios entonces lo mismo tratamos de sistematizar y de hacer un cronograma institucional para que más o menos todos los niños independientemente de a qué sala les tocó ir o con qué docente, todos más o menos lleven durante el año un desarrollo parecido en cuanto a los contenidos y aprendizajes. No planificamos después las actividades juntas, en eso hay más libertad y eso es bueno porque surgen distintas secuencias didácticas, con distintos recorridos, unidades didácticas con diversos recortes pero más o menos tenemos un cronograma, sirve de guía para todo el año, que lo hacemos entre todas también en febrero”.

“[...] saberes relevantes que los niños tienen que desarrollar a través de que, a través de poner en práctica y planificar qué contenidos que aprendizajes”.

“[...] siempre la premisa es tratar de poner lo mejor, de compartir, de consultar las cosas, siempre rescatando lo bueno de cada una”.

pienso que eso también ayuda a organizar el año el año escolar”.

“[...] después cada una planifica sola, bueno tenemos diferentes sistemas”.

Dob3: “[...] con las chicas de mi turno (ehh)...siempre nos organizamos para planificar en conjunto, nos ayudamos”.

Dob2: “[...] el comienzo de año se hace eso, organización ¿no cierto? pero después a lo largo del año en base a eso que tenemos organizado es abierto. Cada una lo va acomodando y adaptando a su grupo a su modo a la edad de sus niños”.

Dob3: “Un cuadro”.

Dob1: ah bueno y tiene, tiene fechas... fechas de inicio y de cierre de las unidades o de los proyectos según como sean. Este tienen un título aleatorio, título cómo general, global [...]”.

“[...] algunos aprendizajes prioritarios, digamos, que es lo mínimo después cada una va agregando de... pero para trabajar más o menos en el año en el jardín, en la institución eh ...para trabajar los mismos contenidos y aprendizajes así [...] es en un cuadro, [...]”

Dob2: Ahí tenemos en cuenta las efemérides, por ejemplo, todo eso cómo para que todo quede organizado y nada se nos pase en el año.

Dob1: “[...] el proyecto [...] va cambiando, vamos agregando cosas [...] la señora Raquel es muy organizada, muy responsable, así que ella siempre nos está pidiendo, [...] que agreguemos. Hay reuniones de personal para hacerlo, cambiarlo o agregarle cosas, este, a veces nos dividimos el trabajo, cada una pone lo que piensa”.

Dob1: “[...] el proyecto fue cambiando desde cuando yo entré al jardín en el 2006 y bueno se fue nutriendo [...] es más rico [...] y se va modernizando y bueno la señora Raquel también cambia su forma de pensar a veces la hacemos que sea más moderna, [...] bueno entre todas colaboramos con el proyecto. Nos repartimos mucho para hacer las cosas”.

Dob1: “Si...entre los turnos, sobre todo, el turno mañana y el turno tarde como que nos organizamos y...y hacemos el proyecto.

Como siempre es al principio de año qué...ahí se hacen todas las modificaciones que, que vimos que el año pasado no funcionó, he...Bueno también tenemos un cuadro, una grilla dónde vamos poniendo las cosas que... que nos propusimos, que nos proponemos y también las cosas que nos propusimos y que no cumplimos, entonces para el otro año a principio de año revemos entonces decimos, bueno, para qué vamos a hacer eso sí al final tenemos 10 000 proyectos y no terminamos haciendo ninguno, entonces fuimos sacando, fuimos poniendo eh.. entonces, bueno, entre todos vamos uniendo pero generalmente es a principio de año cuando tenemos más tiempo, después en el año no

Dob2: Claro y vamos viendo lo que funcionó y bueno se puede repetir eh... siempre lo tenemos en cuenta lo que funcionó y alguna que otra cosa le queremos cambiar también lo modificamos y a veces cuando hay algo que tenemos alguna problemática y vemos que no funcionó tratamos de dar sugerencias nuevas y bueno y empieza otra propuesta diferente para para probar en ese año

Dob3: “[...] Siempre yo remarco mucho la importancia de seguir capacitándose yo por lo menos que recién empiezo sirve mucho para aprender, obviamente que la práctica te da todo pero desde acá de lo que pueda hacer yo lo hago para mejorar”.

Dob2: “[...] uno se pone a pensar algunas cuestiones de la organización y todo que...que a veces se van pasando, digamos. Será por costumbre”.

Dob5: “se realizan reuniones entre directivos y docentes para establecer acuerdos en base a lo que necesita la comunidad escolar y tratar de prevenir los problemas de cualquier índole que pueda surgir, especialmente los cotidianos. Y está en cada docente la responsabilidad y consciencia del desempeño académico áulico”.