



**Universidad Nacional de La Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Departamento de Ciencias de la Educación**  
**Especialización en pedagogía de la Formación**

**Trabajo Final Integrador**

**Prácticas de enseñanza en el nivel inicial:  
permanencias a través del tiempo.**

Alumna: Laura Alejandra Poch

e-mail: [lauraapoch@gmail.com](mailto:lauraapoch@gmail.com)

Directora: Sofía Picco

Para obtener el el título de Especialista en Pedagogía de la Formación

**a) Resumen:**

El presente Trabajo Final Integrador, correspondiente a la Especialización en Pedagogía de la Formación (FaHCE, UNLP), se propone indagar en diferentes perspectivas de análisis que posibiliten complejizar la mirada sobre el Nivel Inicial de nuestro sistema educativo, más específicamente, en las prácticas de la enseñanza que tienen lugar en dicho nivel. Interesa especialmente construir marcos conceptuales que permitan destacar las permanencias que dichas prácticas pueden presentar a través del tiempo, dejando abierta la posibilidad de construir a futuro otro problema de investigación en la misma línea.

Se revisan categorías de análisis provenientes de diferentes perspectivas, a saber: institucional, histórica y curricular. Se analizan también, desde una mirada social y psicológica, las teorías latentes en los maestros y aquellas explicaciones que provienen de la biografía escolar de los mismos. Se pone especial foco en el concepto de infancia subyacente a las prácticas de enseñanza.

Palabras claves: Nivel Inicial- Prácticas de la enseñanza- Infancia-Rutinas

**b) Formulación y fundamentación de la problemática:**

El presente Trabajo Final Integrador, correspondiente a la Especialización en Pedagogía de la Formación (FaHCE, UNLP), se propone indagar en diferentes perspectivas de análisis que posibiliten complejizar la mirada sobre el Nivel Inicial de nuestro sistema educativo, más específicamente, en las prácticas de la enseñanza que tienen lugar en dicho nivel. Interesa especialmente construir marcos conceptuales que permitan destacar las permanencias que dichas prácticas pueden presentar a través del tiempo, dejando abierta la posibilidad de construir a futuro un problema de investigación en la misma línea.

Mi profesión me encuentra hoy en día como formadora de docentes del Nivel Inicial y, a su vez, siendo directivo de un establecimiento del nivel, por lo cual ambas visiones complementan, en cierta medida, el proceso de formación.

De las múltiples intencionalidades formativas que el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires prescribe, me interesa indagar en aquella que indica el desarrollo de la autonomía y del comienzo de la construcción del juicio crítico en el alumno. Se prevé generar, desde temprana edad, la posibilidad de espacios que faciliten en el alumno el paso de la heteronomía a la autonomía, sin necesidad de automatismos, con los cuales pueda argumentar y fundamentar sus acciones y decisiones, es la búsqueda central de aquello que, como docentes, debemos estimular:

“Desde el primer momento, esperamos que los niños vayan construyendo la idea de que el Jardín puede ofrecerles una experiencia formativa interesante y desafiante, que los va a incluir [...] a todos, que les abrirá la puerta de nuevos conocimientos y la posibilidad de integrarse al mundo desde sus deseos, intereses y posibilidades” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, Res. 4069/08, p.16).

Esta idea es construida en la formación inicial del docente desde las áreas del Diseño Curricular del Profesorado de Nivel Inicial que conforman el espacio de

Fundamentación, de los Saberes a enseñar y del Campo propio de la Práctica en el Nivel Inicial.

No obstante: ¿qué sucede en la vida en el Jardín de Infantes, en la práctica áulica diaria, cuándo ese docente novel comienza su labor en el Nivel Inicial? ¿Qué peso posee la socialización profesional y cómo entra en diálogo con la formación inicial?

Para indagar estos interrogantes, me parece importante comenzar por el análisis de las rutinas. Las mismas son, en el Jardín de Infantes, por excelencia las prácticas por las cuales el control social<sup>1</sup> se lleva a cabo. Las mismas se construyen a través de prácticas diarias, habituales que conducen al niño a incorporar esas “rutinas” institucionalmente válidas. De este modo, cabe interrogarnos de qué forma se produce esa conducción y esa incorporación.

Seguimos viendo a diario, en los principios del siglo XXI, formaciones de niños en tren, divididos entre mujeres y varones, respondiendo con silencio ante el canto de la lechuga o del broche en la boca, prohibiéndose la posibilidad de diálogo durante la merienda, etc. La automatización del hábito es más importante que la reflexión de por qué ello se hace en este tipo de prácticas. Liberalismo, positivismo y aula tradicional han sido los discursos del siglo XIX, que Pineau (2001), entre otros, ha marcado como bases sustantivas del discurso educativo. Ellos han construido características vinculadas a los niños en su categoría de alumno que, tal vez hoy, no han sido demasiado socavadas por otro tipo de discursos. La escuela, de esta manera establecerá dispositivos, inculcando valores morales (para una “moral homogénea”), hábitos esperables y necesarios, para hacer de la niñez la garantía de orden y progreso de la sociedad.

De esta manera, puedo observar que las rutinas son asociadas con formas de control y organización externa del alumno, más vinculadas a una pedagogía lasalleana que a una de raíces constructivistas. Se rutinizan las prácticas, se estereotipan y pierden el sentido real. Estas prácticas de autoritarismo encubierto, han sido puestas en cuestión,

---

<sup>1</sup> Desde el punto de vista de la educación, y tal como sostiene Fichter (1982, p.367) el control social es “una extensión del proceso de socialización”. Se trata del aspecto objetivo de la socialización, porque trata e inculca normas, valores y reglas de vida. Las regulaciones más visibles son las que se expresan a través de leyes, estatutos, regulaciones formales que todos los miembros de la sociedad deben cumplir en igual manera. También hay métodos informales de control, no necesariamente explicitados como los anteriores y si, tal vez, más fuertes que aquéllos. Podemos nombrar el control social ejercido por la religión, los medios de comunicación y la escuela.

analizadas y desnaturalizadas desde diferentes áreas de investigación. A pesar de ello, continúan formando parte del día a día en las instituciones del nivel.

Las prescripciones de las diferentes corrientes pedagógicas que surgen, se difunden o consolidan, reafirmando o contradiciendo determinadas políticas, condicionando las concepciones y prácticas que el docente construye en su hacer cotidiano (Spakowaky y otros, 1998).

De esta manera, el docente incorpora disposiciones que dan forma a su manera de sentir y accionar en el día a día, que encuentran su base en los lineamientos teóricos que sustentan las diferentes pedagogías.

Ahora bien, podemos preguntarnos: ¿Cómo se genera la reproducción de estas prácticas?

A modo de ejemplo, es contradictorio escuchar entre los docentes discursos sobre el *marketing*, la publicidad, la sociedad de consumo, el consumismo, sobre los efectos que sobre la identidad infantil éstos construyen y, a su vez, impulsar en el jardín, por ejemplo, la escucha de música comercial.

Merieu (1998) expresa en relación al tema de la autonomía:

“La sexta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en inscribir en el seno de toda actividad educativa (y no, como ocurre a menudo, cuando llega a su término) la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta, y lo reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y de reutilización no es un “suplemento del alma”, un añadido a una enseñanza que se haría, por lo demás, de modo tradicionalmente transmisivo, sino que es aquello que debe presidir la organización misma de toda empresa educativa. Es, hablando en propiedad, aquello por lo cual una transacción humana es educativa: “hacer comer” y “hacer salir”, “alimentar al otro que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle” y “acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera” (Merieu, 1998, p.90).

De esta manera, vincular el capital cultural que portan los alumnos al ingresar a la escuela nos remite a la necesidad de cuestionar, o por lo pronto, realizar una mirada crítica sobre el término “cultura”. Como sostiene Grimson (2008), un proceso necesario es que en un concepto redefinido de cultura pueda problematizarse justamente aquello que algunos conceptos anteriores daban por supuesto, a saber, la homogeneidad y la territorialidad. Elementos éstos que constituyeron el objetivo educacional en la conformación de los sistemas educativos, de los cuales el caso argentino no fue excepción:

“(…) por ello, dice Hannerz, “cultura” debe servir no para afirmar, sino para problematizar precisamente las cuestiones de fronteras y mixturas, de variaciones internas, de cambio y de estabilidad en el tiempo. Esta presuposición de complejidad vinculada a la heterogeneidad de todo grupo que presupone que las distinciones no funcionan como absolutas, es la primera condición para que un concepto redefinido de cultura se distinga claramente de todos los usos políticos que se hagan con la finalidad de fundamentar diferencias irreductibles o “naturales” (Grimson, 2008, p.64).

Sabemos que se aprende a ser “alumnos” y a ser “docentes” en nuestro paso por la escolaridad. Esas construcciones generan dispositivos que, en ocasiones, se constituyen como doxas, tal como refiere Reguillo (2000) con el término utilizado por Bourdieu para definir esas verdades:

“la doxa, como discurso persistente sobre la norma, el debe ser, lo único legítimo y el temor a su transgresión, dificulta, aleja, complica la posibilidad de revisar el pacto social, que sigue anclados a un imaginario al que parece resultar imposible, desde el abismo cultural que separa a los “nosotros” de los “otros”, otorgarle un lugar no amenazante a la diferencia” (Reguillo, 2000, p.76).

La búsqueda de la no-automatización como dispositivo en nuestras prácticas docentes, se encuadra con una pedagogía y una praxis de la liberación, que se emparenta con la autogestión y la acción: “el asunto de pedagogía, es a fin de cuentas, entretejido con los asuntos implicados en ser y hacernos humanos” (Haymes, 2006; en Gordon y Gordon, 2006, p.173).

Parafraseando a Freire (1970), nos posicionarnos como docentes frente a nuestros alumnos con una mirada del Otro, no como alguien exterior, lejano a quien rellenar y “tallar” a medida (de mis creencias, de los condicionantes, de mis conveniencias) sino como ese Otro con el cual podemos construir nuevos espacios, bajo el principio de dignidad, permitiéndonos realizarlo desde la hospitalidad, la fraternidad, mediatizados por el mundo.

En esta misma línea, preguntarnos sobre el Otro, sobre su libertad de ser, de accionar, en este caso, en relación a la temática que nos compete, de su cuerpo y de sus movimientos es importante:

“Resulta urgente decretar una amnistía que haga posible revisar los trayectos de lo que ha sido callado. En el debate por venir, va en juego la posibilidad de traer un futuro en el que nadie pueda, en función de ninguna creencia, ideología, interés, amordazar al otro” (Reguillo, 2000, p.84).

De esta manera, el ritual se presenta como una práctica social, con un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Da Matta, 1983). Tal como sostiene Vain (2011), se describe a los rituales como asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican, clasificando la información en diferentes contextos. El ritual remarca un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Además, el autor antes citado, afirma que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada. Aunque los rituales poseen una base

material su esencia es predominantemente simbólica; en este sentido su función es poner en acto un significado.

Sosteniendo el aspecto político del ritual, tanto que a través del mismo se puede incorporar y transmitir ideología o visiones del mundo, podemos vincular con aquello que afirma McLaren (1995) en relación a que los rituales, en tanto formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia como seres sociales y culturales.

Pareciera ser, como sostienen, Martínez y Sena (en Rimoli y Ros, 2009), que las acciones que se repiten a diario han de tener “un saber” que permite a los participantes orientarse en el espacio y en el tiempo, pero no proporcionan una comprensión de la realidad, porque hay un núcleo que no es visible: “Las formas de las rutinas revelan y ocultan. Al ocultar impiden modificar la realidad y se dificulta su comprensión” (Rimoli y Ros, 2009, p.10). La predictibilidad de los sucesos puede otorgar cierta orientación, pero cuando se hace presente la inflexibilidad, la acriticidad y se cercena la posibilidad de creación, pareciera necesario preguntarse si las acciones no están gobernadas más por el control sobre el alumno que por la construcción:

“La rutina puede deslizarse fácilmente hacia la represión; se debe tener cuidado de no ceder nuestras rutinas a la contaminación de restricciones opresoras o de transformar nuestras seguras y predecibles rondas cotidianas en senderos tortuosos de reglamentación. Los rituales pedagógicos destinados a “llenar el tiempo” son rápidamente abjurados. Reducir el rito instruccional a rutina es esclavizar en estructuras vacías” (McLaren, 1995, p.241).

La importancia de la problemática planteada remite a repensar el rol docente y de las propuestas de enseñanza que éste proponga, en relación a la contribución a la formación de personas autónomas, habilitando la creación, la exploración por parte de los niños y niñas.



### **c) Sistematización de los principales estudios y debates sobre la problemática:**

A continuación analizaremos el problema identificado a partir de los principales estudios que se han llevado adelante desde distintas perspectivas teóricas:

#### *C - 1 - De la dimensión institucional.*

Tyack y Cuban (2001) han dado cuenta de las permanencias en lo escolar mediante el concepto de “gramática escolar”. Estos autores entienden por gramática escolar al conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

De igual manera, Viñao Frago (2002) postula el concepto de “cultura escolar” para dar cuenta de las tradiciones, prácticas, rituales y principios que permanecen y no logran ser alterados por los intentos de reforma, relativizando la idea de que los cambios que se producen se deban exclusivamente a esos intentos. El concepto de cultura escolar, en tanto trasciende los aspectos estrictamente instruccionales –refiriendo al conjunto de actores de la institución escolar, los lenguajes, discursos, aspectos organizativos y administrativos y a la cultura material de la escuela– excede al de gramática escolar, a pesar que ha aparecido asociado a ella.

Dubet (2006) ha planteado que los sistemas escolares se habrían expandido bajo la forma de un “programa institucional” que hoy estaría en crisis debido a su propio triunfo más que por los recientes intentos de reforma, cuya capacidad de promover cambios sería entonces relativa.

Otro de los rasgos de la gramaticalidad es la producción de “paradigmas raíces” (McLaren, 1995). Los “paradigmas raíces” sirven como guiones culturales que existen (porque han sido apropiados) en los docentes y en los estudiantes, que a su vez guían la cognición y orientan el tipo de experiencias aceptables. Sin embargo, la gramaticalidad, como una especie de guión cultural de la práctica docente, se ve asediada por la emergencia de múltiples discursos o “culturas” que nada tienen que ver con ese guión o esos “paradigmas raíces” de una práctica especializada como es la docencia, y que

frecuentemente desafían la seguridad de las instituciones y las prácticas, haciéndolas más caóticas, confusas y relativas.

Nicastro (2011) sostiene, que en la relación pedagógica el otro no está a la espera de que otro lo moldee o lo dirija: “en más de un caso, nos enfrentamos, en palabras de Ulloa (1994) a una relación del tipo de una encerrona, sin lugar para un tercero. O en otros casos, intentamos encarrilar a nuestros alumnos a la vez que los seguimos en sus desvíos” (Nicastro, 2011, p.59). O nos circunscribimos a encerrarlos en el “método” a cualquier precio, lo cual implica para ambos, docente y alumno, la amenaza de quedar excluidos de la relación.

He seleccionado las ideas antes expuestas, ya que me permiten ver cómo la matriz tradicional de moldear al alumno, de no posicionarlo como sujeto de derecho, se “cuela” en la vida institucional y se constituyen en prácticas educativas cotidianas que son adecuadas para analizar mi tema de investigación.

### *C – 2 – De las teorías latentes en los maestros.*

Al decir de Camilloni (2007), las teorías de los docentes han sido estudiadas por diferentes autores que han intentado conocer las modalidades epistemológicas de su formación como así también las posibilidades de su transformación. Sanders y McCutcheon definen a las teorías prácticas como las “estructuras conceptuales y las visiones que proporcionan a los docentes razones para actuar como lo hacen” (1986, p.57). Es importante considerar que estas teorías o creencias, a los fines del presente trabajo, no siempre son conscientes y/o coherentes.

Algunos autores registran las modalidades de su formación: “teoría ingenuas”, “teorías del sentido común” o “teorías folk”. Zeichner y Tabachnick (1981, p.7) sostienen que las creencias se han configurado en las miles de horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar. Estas creencias, marcadamente conservadoras, permanecen latentes durante el período de formación docente y reaparecen con gran fortaleza cuando el docente se encuentra ante su propia clase y debe iniciar su trabajo.

Raths (2001) diferencia entre creencias más importantes y menos importantes, y que éstas últimas son las más difíciles de cambiar. Sostiene que la forma de ser maestro y enseñar se forman muy tempranamente, se asocian con la construcción de la identidad y se encuentran con los conceptos básicos que se desarrollaron en la infancia, ya que están referidos a los roles de escolar, decisivos en el establecimiento de relaciones con los adultos. Postula que el cambio de las creencias debe efectuarse temprano en la formación para que tenga resultados positivos. Propone que el proceso de formación en la docencia, se concentre en la formación de disposiciones, entendidas como conjunto de acciones que pueden ser observadas. Las creencias, que están sosteniendo a las disposiciones, no son explícitas y algunas disposiciones pueden ser “reforzadas” en el nivel de las conductas. Éstas se relacionan con el conocimiento que el docente debe poseer, su capacidad para trabajar con colegas, y su acción a favor de la justicia, la honestidad y la equidad. De esta manera, cada disposición conduce a desarrollar conjuntos de acciones que resultan menos discutibles u opinables que las creencias.

Asimismo, Alliaud (1995) sostiene que la formación docente compromete a las personas –con sus historias, sus saberes, sus creencias, sus dudas, sus problemas, etc.– que se están formando, en los inicios o en cualquier momento de su carrera profesional, así como también a las situaciones en las que tienen que actuar.

Así entendida, la formación docente se aproxima a la narración más que a la información: “la formación concebida como información suele resultar resbaladiza y desconcertante. Resbaladiza, porque no logra impactar, movilizar, actuar sobre las estructuras y los saberes incorporados ni proveer marcos para la acción. Desconcertante “en tanto la masa informativa produce la ilusión de que, seguramente en alguna parte, debe ser una respuesta para los problemas que se presentan y así, en tanto no se consigue hallar la respuesta, sobreviven inmediata y naturalmente la autocrítica y el menosprecio por uno mismo” (Bauman, 2007, p.44).

En esta línea, Nicastro (2011) describe cómo ciertas dinámicas docentes se organizan alrededor de salvar al otro: “unos” son los salvadores de “otros”, que se encuentran en un lugar reconocido como “no bueno”. De esta manera, la enseñanza puede cambiar de destino rápidamente. Es decir, pensar al otro como aquel que puede, que podrá a través del andamiaje que el docente le otorgue, corriéndose del lugar del que

“salva al alumno” por aquello que “carece”, es indispensable para ser coherente con las prescripciones y los propósitos del Nivel Inicial.

Asimismo, Rimoli y Ros (2009), nos hablan de cómo el docente en el Nivel Inicial lleva adelante este tipo de “rutinas” a través de variadas estrategias, como son la persuasión por lo emocional, la recompensa, el humor, la utilización de determinadas canciones, etc.

Además, las autoras proporcionan ejemplos de dichas prácticas que intentan modificar la conducta del alumno, entre ellos, podemos mencionar:

- “Ir a la sala de los más chiquitos para “aprender” a portarse bien”.
- “Si gritan, la seño se pone triste”.
- “El que esté más lindo sentado es el secretario”.
- “No podemos salir porque ese tren parece una viborita y a mí me gustan los trenes derechos”.
- Canciones o rimas para establecer el orden, por ejemplo: “a guardar, a guardar cada cosa en su lugar”.

De esta manera, las autoras identifican elementos distintivos de los momentos de rutina:

- Suelen repetirse sin mediar reflexión, sin ser pensados como propuesta de aprendizaje para los niños, por lo cual tampoco se despliega en su desarrollo una situación didáctica.
- Se asocian a formas de control y organización externa de la conducta del niño.
- Parecen contraponerse a las actividades programadas, quedando por fuera de la planificación.

Vinculado a la anteriormente expresado, Fainholc (1994) sostiene: “podrían definirse las rutinas como una respuesta estereotipada, una acción mecánica o invariante. No es racional; luego de instalada tiene características de automatismo” (en Rimoli y Ros, 2009, p.103).

Pareciera ser que desde las teorías de los docentes estas prácticas rutinizadas aportarían, desde su organización repetida diaria, constante mayor seguridad a los alumnos:

“En esta posición podemos conceptualizar el mundo del ritual como totalmente relativo a lo que ocurre en lo cotidiano. Una acción que en la vida diaria es banal puede adquirir un alto significado (y así hacerse rito) cuando es destacada en cierto ambiente, por medio de una secuencia. No es preciso repetir para que se sospeche extraordinaria. Basta que se ubique al acto en una posición especial” (Rimoli y Ros, 2009, p.104).

Consideremos que los rituales que hemos mencionado buscan el disciplinamiento sobre el cuerpo del niño. Como expresa Vain (2011) en los rituales, el blanco del poder es el cuerpo y en este sentido cobra relevancia el concepto de lo social hecho cuerpo. Al domesticar el cuerpo se domestica al sujeto. Se apunta a establecer fuertes correlaciones entre el cuerpo y la disciplina, la tecnología de poder que circula a través de estos rituales opera desde el sistema de órdenes y señales, la correlación del cuerpo y del gesto, y la articulación cuerpo-objeto.

Estos rituales, de la persuasión a través de lo emocional, la recompensa, el humor, poseen como principal sentido destacar la asociación entre las acciones de la vida escolar y el soporte principal de la modalidad disciplinaria: “vigilar y castigar” en términos de Foucault (1989)<sup>2</sup>. Contribuyen a constituir un régimen de infrapenalidad en el cual se establecen las prácticas educativas aceptadas y por oposición las desviaciones de la norma.

Infrapenalidad, continúa sosteniendo Vain (2011), en tanto la escuela ha construido, a través de su historia, un exhaustivo conjunto de reglas que deben ser observadas, éstas regulan el desempeño de los alumnos en la institución, pautando sus comportamientos con un nivel mayor de obsesión que en la vida cotidiana. De ese modo, muchas acciones que para el conjunto de la vida social no constituyen faltas, detentan ese carácter al interior de la escuela. Este sistema de normas y desvíos posee su correlato en términos de premios y castigos, los que operan como recompensa o penalización de las acciones. Los alumnos no accionan en la escuela a partir de la significación que las

---

<sup>2</sup> El autor sostiene: “la “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder y una modalidad para ejercerlo” (Foucault, 1989, p.218).

propuestas educativas tienen para ellos, sino por sujeción a la norma, por el deseo de ser premiados o el miedo a ser castigados.

De esta manera, la vinculación de los conceptos antes mencionados con la investigación que aquí me compete, estaría dada por la posibilidad de observación de los dispositivos y prácticas que se llevan adelante en las salas de los Jardines de Infantes y que no son reflexionadas de manera tal de justificar su existencia y el vínculo que las mismas deben tener con los propósitos del Nivel Inicial.

*C – 3 – De la historia de las prácticas del Nivel Inicial y de la biografía escolar de los maestros.*

Siguiendo a Alliaud (1995), se puede afirmar que el pasado actúa configurando las percepciones, las representaciones, las concepciones y prácticas que los docentes tienen en la actualidad, y se observa cómo persisten propuestas pedagógicas diferentes que conviven en las instituciones y que fundamentan las prácticas, actuando como “matriz” en la tarea docente. La referencia histórica abre la posibilidad de explicar la vigencia de formas de pensar, sentir y actuar que aparecen como “naturales” y hasta “constitutivas” del perfil de la maestra jardinera, pero que sin embargo adquieren sentido al relacionarlas con el momento sociohistórico en el que se originaron, según explican Spakowsky y otros (1998).

El perfil de la maestra jardinera, o en los primeros tiempos, de aquellas personas encargadas del cuidado de los niños, ha tenido una construcción histórica que se puede reconocer ya en aquellas instituciones inspiradas en el sexto año de la educación materna, en el que dividía la escolarización Juan Amos Comenio (1657). En el siglo XVII, tanto en las Dame Schools en Inglaterra como en las Escuelas de Amigas en España, la función de la institución como la de su personal era de carácter asistencial, con falta de sistematización en el accionar cotidiano. Luego llegarían Montesinos en España y Pape Carpentier en Francia, para impulsar la formación de personal especializado para las escuelas de párvulos. Estas experiencias, que fomentaban el desarrollo del niño a través del juego, bajo las influencias de Rousseau, Froebel y Pestalozzi, comenzaban a construir un camino. Es con el arribo del movimiento escolanovista a principios de siglo XX que se

produjo un desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación infantil y con ella, del personal destinado a dicha tarea. Se comenzó a hablar de un docente intervencionista, guía del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que postulaba el autogobierno del niño, su actividad, su accionar no sólo mental sino también corporal en la vida escolar.

En Argentina, el rol del docente de Nivel Inicial ha sufrido a lo largo de la Historia diferentes situaciones, requisitos y niveles de formación. Durante el período de nacimiento del Nivel (entre fines siglo XIX y principios siglo XX) las *kindergartianas* eran quienes se diferenciaban de los restantes maestros normalistas, dado que recibían la especialización en la enseñanza del sistema froebeliano. La maestra era la “especialista” en la aplicación de un sistema de enseñanza que ponía el acento en el ideal de “enseñar deleitando”. A principios de siglo XX, la consideración de las docentes *kindergartianas* como “niñeras de lujo”, hizo que el profesorado sea cerrado. De esta manera, y por varias décadas, seguirán al frente de los jardines de infantes maestras normales sin especialización en el nivel.

A partir de 1936, con el reconocimiento oficial del Nivel Inicial, se plantea nuevamente la premura de contar con un profesorado especializado. Central ha sido, para dicha búsqueda, el Instituto Nacional de Profesorado “Sara C. de Eccleston”, como anexo del Departamento de Aplicación. Los candidatos a cursar el profesorado debían ser Maestros Normales. Tal como sostiene Harf y otros (1997), el plan de estudios de 1937, elaborado por Cassani, priorizaba las disciplinas expresivas dado que al ser Maestros Normales, se consideraba que poseían los conocimientos relacionados con las ciencias sociales, naturales, matemática y lengua. Se le sumaba el requisito del límite de la edad, y la aptitud para el canto y el dibujo. De esta manera, el Jardín de Infantes siguió siendo un lugar de “entretenimiento” y a la maestra jardinera le bastaba con ser joven y conocer algunas áreas expresivas.

Cerradas las Escuelas Normales en 1968, se crearon los Institutos Superiores de Formación Docente. Para el Profesorado de Preescolar dejó de ser un requisito ser Maestro Normal.

“para los diseñadores del plan de estudios no parece ser necesario incluir en la formación de la Maestra Jardinera aspectos relativos a la política educativa,

historia de la educación, realidad socioeconómica del país, didácticas especiales, psicología general, etc. A la imagen “aniñada” se le suma una orientación neutral y preferentemente expresiva que subsiste hasta el día de hoy” (Harf y otros, 1997, p.28).

Como se pone de manifiesto en la cita precedente, considero que esta línea de análisis es relevante en tanto apunta a visibilizar algunos de los rasgos que acompañaron a la formación de los docentes del Nivel Inicial en sus orígenes y que aún hoy perviven de alguna manera en las prácticas docentes. Los estudios de Davini (1995) y de Diker y Terigi (1997), relativos a las instancias que intervienen en la formación de los docentes, pero específicamente aquéllos que analizan la fortaleza de la biografía escolar previa, abonan esta perspectiva.

#### C – 4 – De las representaciones de la infancia.

Pensar cómo ciertas representaciones de la infancia remiten a formas de tratamiento autoritario puede ser un elemento importante al momento de abordar la presente problemática.

En el común se representa a la niñez como aquella etapa de mayor vulnerabilidad psicosocial, que depende del adulto, el cual le posibilita y facilita la satisfacción de sus necesidades. Sostiene Carli (1994), que los niños han sido tradicionalmente pensados, escenificados a partir de representaciones universales: “así como un estado de gracia universal (que oculta las desgracias particulares), la infancia es objeto de inversión, protección, control o represión (...) Los niños mientras tanto se extravían entre las ciudades, se aburren en las aulas, sobreviven en hospitales desmantelados” (Carli, 1994, p.4).

Ariés, en su libro *Historia de la Infancia y la familia en el tránsito del Antiguo régimen a la Modernidad* (1994), realiza un análisis de cómo se representaba antiguamente a la infancia, planteando que la misma es una invención moderna producto del contexto social, político, cultural y económico.



En la Antigüedad, el niño diferenciado del adulto, sólo por su tamaño, era blanco de prácticas de abandono y de infanticidio. Era considerado un objeto, una propiedad.

Durante la Edad media, la infancia se presenta como un periodo frágil. La socialización del niño no era cuestión familiar, sino que se realizaba la transmisión de los oficios de generación en generación.

En la Edad Moderna el niño comienza a ser considerado como miembro de una etapa con características propias, diferentes a la adultez. Es, en este contexto, donde se gesta la escuela, con la idea de preservar la inocencia de los niños, su moral. Los padres se ocupan de las obligaciones que tienen para con sus hijos y a su vez, se otorga la patria potestad del niño al ingresar a la escuela.

La familia del siglo XVI y XVII se retira de la vida colectiva y su espacio se reduce a lo privado. Se realza la figura de la madre en relación al vínculo con sus hijos y se presta especial atención al cuidado físico y moral de los niños.

Ya con el paradigma de control, en el siglo XVIII y XIX, por parte de padres, gobiernos o tutores, los niños que vivían en la calle o sin familia son institucionalizados. La escuela se erige como el lugar predominante del traspaso de cultura entre generaciones. Sostiene Maneffa (2009), en relación a la misión de la escuela en el momento de la creación de los Estados-Nación:

“La tarea civilizadora y homogeneizadora del docente, como portadora del saber, quedaba investida de una autoridad legitimada, en tanto se convertía en el capataz de la gran obra diseñada por el fuerte y joven arquitecto Estado-Nación [...] las instituciones eran eficaces en tanto complementaban su acción y tenían como común referencia al Estado Nacional” (Maneffa, 2009, p.5).

La escuela delimitó, auxiliada por la mirada psicológica, a la infancia de manera taxativa. Delimitó lo que debía esperarse de los niños. La idea de minoridad-incompletud-inmadurez colocaba a la infancia en un lugar subordinado, cuya voz no debía tenerse en cuenta.

Se postula que una fijación o vuelta a esta última postura y mirada sobre la infancia, podría eventualmente vincularse con la necesidad planteada de mantener prácticas automatizantes sobre el alumno. Tal como sostiene Carli (2006), la educación es, en una de sus dimensiones, una vinculación entre generaciones y en este sentido ha sido siempre portadora de conceptualizaciones sobre la niñez. Se ha transmitido un concepto de infancia como objeto dado desde siempre, inmutable, ahistórico y simple, omitiendo las preguntas sobre sus transformaciones históricas, por sus matices, por sus desigualdades internas.

Por su parte, Narodowsky (1994) sostiene que a la luz de la pedagogía moderna, la infancia se constituye escolarmente, y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado escuela. Ejercicios de relaciones de poder en la medida en que la configuración escolar implica un conjunto de reglas intrínsecas a ésta, ininteligibles fuera de ella y que trascienden los límites de explicación de fines que uno de los componentes de la relación (la población adulta, los especialistas) impone como los únicos fines. Lo vincula con la idea foucaultiana de “institución de secuestro” en la medida en que reconoce la completud de ésta, su totalidad y homogeneidad en términos de normativas, y considera el dispositivo de segregación de una parte de la población en tanto cuerpo infantil, que lleva a abortar su desarrollo dentro de los cánones tradicionales para modernizarlo dentro de una nueva esfera de relaciones sociales. Por lo que, sigue expresando el autor, el ejercicio del poder da a la población adulta, avalado por el discurso pedagógico, configurará una relación de dependencia tanto en el plano jurídico, productivo y familiar: “el amor filial y el vínculo profesor-alumno sólo se constituyen si uno de los polos es débil e inferior y, por lo tanto, dependiente y heterónimo” (Narodowski, 1994, p.58).

Hobbes sostiene que esta heteronomía está basada en una regulación muy claramente estipulada en la sociedad moderna. El sometimiento de los niños a los adultos garantiza, en palabras de Narodowsky, la efectividad de la barrera separadora entre ambos, sobreviviendo de esta manera la diferenciación. La tecnología escolar ayuda a la determinación de la estructura del cuerpo infantil: “esta dependencia heterónoma, en gran parte construida en función de la institución escolar, es avalada por la voz del pedagogo

que conoce, ausculta, se entromete, disecciona las conductas infantiles” (Narodowski, 1994, p.58).

La revisión Histórica nos ubica, de esta manera, en una mirada específica sobre el concepto de infancia, de docente, de alumno esperable, “ideal”. Las formas autoritarias de relación, tal vez hayan sido funcionales a dichos objetivos.

*C – 5 – De la dimensión curricular: relación entre el curriculum prescripto y el curriculum real.*

En lo que se refiere a la dimensión curricular, ya Froebel, Montessori, las hermanas Agazzi, entre otros precursores del nivel, habían planteado las actividades, recursos, métodos que se adecuaban a las intencionalidades formativas. La influencia de dichas propuestas, junto a otras de igual importancia, se expandieron en las instituciones del nivel tanto en EEUU como en América Latina. Tal como sostienen Penchansky de Bosch y San Martín de Duprat (1997):

“En la Argentina, por ejemplo, desde las creaciones de los primeros Jardines de Infantes (1884) los programas estaban basados exclusivamente en la concepción froebeliana. Una muestra de ello es el “Programa para los Jardines de Infantes” publicado en 1897 [...] que, por su extensión y encuadre pedagógico, debe haber sido pionero en su momento” (Penchansky de Bosch y San Martín de Duprat, 1997, p.108).

La influencia del escolanovismo durante finales de los años ‘50 propiciaba en los programas de la época un rol de docente guía, que sugería y era capaz de seguir las propuestas del grupo.

Años más tarde, el Diseño Curricular para Jardines Maternales de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1992, se referenciaba sobre el desarrollo histórico del Nivel y sus particularidades: desde el mero asistencialismo hasta centrar la actividad en la relación del qué enseñar con el qué necesitaban aprender los niños,

orientándose a considerar la concepción de Vigostky, particularmente en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

Por otra parte, el actual Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires, para ambos ciclos, tanto de Jardín Maternal como de Jardín de Infantes, en vinculación con los rituales y las prácticas automatizantes, referencia la necesidad de romper con tradiciones y prácticas que se han mantenido en el Nivel. Existen criterios cotidianos que se mantienen más allá de una reflexión acerca de por qué se hacen, sustentándose en razones, justificaciones y necesidades pertenecientes a otras épocas.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial asume los siguientes propósitos fundamentales para la formación personal y social de los niños: favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones; asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de los valores y los principios necesarios para la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica; y el respeto a los derechos de los demás.

Por último, la consideración de la necesidad de reflexión sobre la práctica diaria y de la observación de los propósitos del nivel se vincula con las palabras de Labarta, miembro del equipo de especialistas que elaboraron el Diseño Curricular antes mencionado, quien expresa:

“Hacemos cosas que, como la anécdota de la receta de “La carne a la cacerola”, de aquella receta que va pasando de la abuela a la madre y de la madre a la hija [...] cuando la hija pregunta ¿por qué le cortan los dos extremos a la carne? , se responde sin más: “La abuela la hacía así” y por años nadie cuestiona ni pregunta más, hasta que un día, alguien que conocía a la abuela dice: “Lo que ocurría es que la cacerola de la abuela era muy chica y no entraba el trozo de carne entero”. Pues bien, el sentido del corte de los dos extremos de la carne no tenía nada que ver con una intencionalidad culinaria, o con la particularidad de la receta, sin embargo por generaciones se fue repitiendo mecánicamente, porque sí. [...] Uno debería preguntarse

cuántas acciones se han repetido o se siguen repitiendo sin saber demasiado bien por qué, de dónde surgieron, cómo surgieron, por qué lo seguimos haciendo y por qué alguien no dice hasta acá llegué. Son estas cosas que se hacen porque me lo dijeron, porque “se hace así” como la carne. Es hora de comenzar a preguntarnos sobre esto [...]” (Labarta, 2010, p.8)”.

Lo mencionado en este último apartado en vinculación con otros aspectos antes desarrollados, permite pensar con una complejidad y una especificidad propias del Nivel Inicial en aquéllas ya difíciles relaciones que Stenhouse (1991) había visualizado como el núcleo del *curriculum*, a saber: las relaciones entre el *curriculum* prescripto y el *curriculum* real.

Para este autor, el *curriculum* se define como el intento de comunicar los principios fundamentales de una propuesta formativa de manera tal que puedan ser trasladados críticamente a la práctica. En este sentido, el problema central de todo *curriculum* radica en ese “traslado crítico”, en ese espacio que media lo prescripto y lo real, y donde es el docente el sujeto principal, aunque no el único.

Por un lado, las perspectivas de análisis abiertas en este Trabajo Final Integrador nos aproximan a comprender un escenario complejo. Por otro lado, la perspectiva curricular más específicamente nos aporta otras categorías para mirar las continuidades en las prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial. Queda aún un interesante trabajo de investigación por realizar para comprender más cabalmente por qué las rutinas en el Jardín de Infantes permanecen a pesar de las recomendaciones de los Diseños Curriculares y por qué la reflexión propia del ejercicio profesional docente no logra fracturar su efectividad.

Asimismo, no se abordan aquí pero no se desconoce la fuerza analítica que posee categorías como la de *curriculum* oculto.

**d) Definición de interrogantes acerca de los debates expuestos:**

Adhiriendo a lo sostenido por Duschatzky y Aguirre (2013) al afirmar que:

“Pensamos la escuela pero en verdad, aprovechando este territorio, lo que intentamos es pensar el pensamiento. Pensar lo que (nos) afecta en la relación con las cosas. En este sentido, la escuela sólo se convierte en la oportunidad accesible, para dar rienda suelta a las preguntas que nacen de estar ahí. Las imágenes y balbuceos que van tomando forma interpelan modos de hacer, sentir y conceptualizar que suceden en prácticas sin frontera. La escuela a través de sus habitantes, pero sobre todo de las escenas que compartimos, nos ofrece un sinnúmero de signos” (Duschatzky y Aguirre, 2013, p.12).

El pensar aquello que naturalizamos en el día a día de la vida en el Jardín puede y debe ser repensado, a favor de una reflexión que vaya tras la búsqueda de un “mirar” para actuar y transformar.

A partir del análisis del Diseño Curricular para el Nivel Inicial vigente, expongo algunos interrogantes vinculados:

- ¿Se piensan las acciones cotidianas desde una perspectiva pedagógica? ¿Rige sólo el sentido común?
- ¿Los docentes se observan como constructores y transformadores de cultura o sólo como reproductores de la misma?
- ¿Qué sentido tiene la continuidad o perdurabilidad de ciertos rituales o automatizaciones de la vida cotidiana escolar?
- ¿Cuánto de autonomía y de participación social plantea la vida cotidiana escolar?
- ¿Qué se oculta en los rituales de la vida cotidiana?
- ¿Qué escuela y qué alumno se ponen en juego? ¿Qué escuela y qué alumno se quiere?
- ¿Qué espacios para reflexionar se habilitan en la institución sobre la presencia de los rituales, de las automatizaciones, de los estereotipos?

– La formación que reciben los docentes en los Institutos de Formación Docente y en las instancias de formación continua, ¿les permiten construir buenas prácticas de enseñanza? ¿Les posibilitan realizar buenas prácticas reflexivas?

**e) Objetivos de la investigación:**

- Analizar la permanencia de ciertas prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial opuestas a las prescripciones curriculares.
- Observar la manera que permanecen los rituales y las rutinas contrarias a los objetivos del Nivel Inicial vinculados a la autonomía de la niñez.
- Recoger las voces de los diferentes actores de la comunidad educativa, para analizar la problemática propuesta.



**f) Posible metodología de investigación:**

La propuesta de investigación es de corte cualitativo, más específicamente, una investigación cualitativa pedagógica. Se propone realizar entrevistas semi estructuradas a docentes en ejercicio en el Nivel Inicial y fuera de él, noveles y con varios años de antigüedad, directivos de instituciones del nivel, padres con hijos en el nivel, etc., diferentes sujetos involucrados de una u otra manera con el Jardín de Infantes.

Además, se realizarán observaciones en diferentes instituciones de Nivel Inicial (de diferentes contextos) con el fin de observar qué sucede con los interrogantes planteados en el presente trabajo, recogiendo las voces de los actores, analizando los supuestos.

Las entrevistas y observaciones planteadas en el anterior párrafo, serán realizadas en dos Instituciones del Nivel, una de gestión estatal y otra de gestión privada, en pos de responder a los interrogantes planteados.

**g) Bibliografía consultada:**

- ACHILLI, E. (2000): *Investigación y Formación docente*. Rosario, Laborde Editor.
- ALLIAUD, A. (1995): “Pasado, presente y futuro del magisterio argentino”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., Miño y Dávila Editores, Año IV, N° 7.
- APPLE, M.; GENTILI, P. y DA SILVA, T. (1997): *Cultura política y currículo*. Buenos Aires, Losada.
- ARIÉS, P. (1994): *Historia de la Infancia y la familia en el tránsito del Antiguo régimen a la Modernidad*. Madrid, Taurus.
- BALL, S. (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.
- BAUMAN, S. (2007): *Vida de consumo*. España, Fondo de Cultura Económica.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1984): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BERTONI, L. A. (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BIRGIN, A, BRASLAVSKY C. y DUSCHATZKY, S.: (1992): “La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación”, en BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (Comp.): *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981): *La Reproducción*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1988): *Cosas dichas*. Buenos Aires, GEDISA.
- BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BÁRCENA, F. (2010): “Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial”, en *Profesorado*, Vol. 14, N° 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART2.pdf>
- CAMILLONI, A. (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- CARLI, S. (1994): “Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”, en (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., Miño y Dávila Editores, Año III, N° 4.

- CARLI, S. (Comp.) (2006): *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle, el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- CARUSO, M. (2001): “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias (...) del movimiento de la Escuela Nueva”, en PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. *La escuela como máquina de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- CARRETERO, M. (1992): *Pedagogía de la educación preescolar*. Buenos Aires, Aula XIX, Santillana.
- COMENIO, J. A. (2000): *Didáctica Magna*. México, Porrúa. 1657.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal.
- DA MATTA, R. (1983): *Carnavales, malandros y héroes*. Río de Janeiro, Zahar.
- DAVINI, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DE ALBA, A. (1995): *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DENIES, C. (1994): *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires, El Ateneo.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (DGCyE) (2007): *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Resolución N° 4069/08, Provincia de Buenos Aires.
- DUBET, F. (2004): “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI, E. (Org.): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- DUBET, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013): *Des-Armando escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI. 1970.
- FRIGERIO, G. (2006): “Infancias (apuntes sobre los sujetos)”, en TERIGI, F. (Comp.): *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- FELDFEBER, M. (1999): “Estado y educación en la Argentina de los 90”, en ASCOLANI, A. (Comp.): *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario, Ediciones del Arca.
- FICHTER, J. H. (1982): *Sociología*. Barcelona, Herder.
- FOUCAULT, M. (1989): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1990): *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires, Alianza.
- FOUCAULT, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- FRIGERIO, G.; TIRAMONTI, G.; POGGI, M. y AGUERRONDO, I. (1994): *Las instituciones educativas: cara y ceca- Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Troquel Educación.
- GVIRTZ, S.; GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. (2009): *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Aique.
- GEERTZ, C. (1992): *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires, Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GORDON, L. y GORDON, J. A. (Eds.) (2006): *Not Only the Master's Tools. African-American Studies in Theory and Practice*. Colorado, Boulder, Paradigm.
- GRIMSON, A. (2008): *Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad*. Bogotá, Tabula rasa.
- GUTIÉRREZ, A. (1995): *Pierre Bourdieu, las prácticas sociales*. Posadas, Editorial Universitaria.
- HARF, R.; PASTORINO, E. y SARLÉ, P. (1997): *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires, El Ateneo.
- HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (1992): *Identidad y proceso de identificación*. México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- ILLICH, I. (1995): *La sociedad desescolarizada*. México, Planeta.
- LABARTA, L. (2010): “Ser docente del nivel”, en *Encuentro de Inspectores de Educación Inicial*. 20 de octubre de 2010.
- LUZURIAGA, L. (1961): *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires, Losada.

- MANEFFA, M. (2009): “Sujetos sujetados”, en OSORIO, F. (Comp.): *Ejercer la autoridad: un problema de padres y maestros. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires, Noveduc.
- MARTINIS, P. (1998). *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos*. Montevideo, FHUCE. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/53051174/Los-procesos-de-construccion-de-la-identidad-docente-Pablo-Martinis>
- MARTINIS, P. (2006): “Sobre escuelas y salidas: la escuela como posibilidad, más allá del contexto”, en MARTINIS, P. (Comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Psicolibros. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/56475262/Sobre-escuelas-y-salidas-la-educacion-como-osibilidad-mas-alla-del-contexto>
- MAYOL LASALLE, M. (Comp.) (2009): *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Buenos Aires, Puerto creativo, OMEP.
- MC LAREN, P. (1995): *La escuela como una performance ritual*. México. Siglo XXI.
- MEIRIEU, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- MERIEU, P. (2003): *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- NARODOWSKI, M. (1994): *Infancia y poder*. Buenos Aires, Aique.
- NICASTRO, S. (2011): *Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. Y PERRENOUD, Ph. (2008): *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- PINEAU, P. (2001): “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, P.: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- PINEAU, P. y FERNANDEZ, M. (2009): “Notas para una historia de la educación de la primera infancia”, en Curso de Posgrado de Primera Infancia y Educación,

- Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- PUIGGRÓS, A. (1998): *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- RATHS, J. (2001): «Teacher's beliefs and teaching beliefs», *Early Child, Hood Research and Practice*, vol. 3, n° 1.
- REBELLATO, J. L. (1997): *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. Montevideo, Centro de Formación y Estudios del INAU. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/rebellato%20horizontes.pdf>
- REDONDO, P. (2012): “Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina”, en *Propuesta Educativa*, N° 37, Año 21, Junio de 2012, Vol. 1, págs.6-16.
- REGUILLO, R. (2000): “Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios”, en *Revista Diálogos de la comunicación*, N° 59-60.
- RIMOLI, M. y ROS, N. (2009): *Rutinas y rituales en la Educación Inicial: cómo se organiza la vida cotidiana*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SANDERS, D. P. y MCCUTCHEON, G. (1986): “The development of practical theories of teaching”, en *Journal of Curriculum and Supervision*.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en los profesionales*. México, Paidós.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SIEDE, I. (2007): *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- SPAKOWSKY, L.; LABE, C. y FIGUERAS, C. (1998): *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires, Colihue.
- STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3a. ed.). Madrid: Morata. 1981.
- TENTI FANFANI, E. (1995): “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., Miño y Dávila Editores, Año IV.

- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ULLOA, F. (1995): *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Bs. As., Paidós.
- VAIN, P. (2011): “Los rituales escolares y las prácticas educativas”, ponencia presentada en *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Mar del Plata, 12 al 14 de mayo. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicacion/es/260.pdf>
- VEZUB, L. (2007): “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, ISSN 1138-414X, Vol. 11, N° 1.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.
- ZEICHNER, K. y TABACHNICK, B. R. (1981): “Are the effects of university teacher education washed out by school experience?”, en *Journal of Teacher Education*.