

Reforma Educativa de los ´90. Implicancias y alcances sobre la identidad profesional del docente y del Nivel Inicial.

Musin, Alcidez David.

Cita:

Musin, Alcidez David (2009). *Reforma Educativa de los ´90. Implicancias y alcances sobre la identidad profesional del docente y del Nivel Inicial. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-089/340>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ezpV/enu>

Reforma Educativa de los '90. Implicancias y alcances sobre la identidad profesional del docente y del Nivel Inicial

Alcides David MUSÍN
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste
alcides_musin@vocampo.com.ar

Introducción

En la presente investigación buscamos analizar la incidencia de la transformación educativa de los '90 en la provincia de Santa Fe sobre la identidad del nivel inicial¹, su afianzamiento como institución educativa y no meramente asistencial o doméstica, con una propuesta curricular propia y una legislación específica que regule su funcionamiento; y del docente desde su biografía profesional, entendiendo la identidad profesional como un constructo, a la vez individual y colectivo, influido por: la formación y experiencia laboral, las percepciones acerca del rol del profesor y de la institución educativa, el trabajo en sus dimensiones objetivas y subjetivas y las características personales².

La elección de esta temática se origina en el interés por contribuir al estudio del nivel inicial en la provincia, pretendiendo aportar elementos de análisis que contribuyan a ampliar la mirada sobre el mismo y profundizar, a través del planteo de futuras líneas de investigación, en el trabajo con las biografías profesionales de los docentes de este nivel en particular. Lo que se pretende es ofrecer conocimientos que posibiliten comprender el trabajo de los profesores, tanto desde la subjetividad y la historia profesional de los mismos, como al mismo tiempo desde la escuela como construcción social y cultural singular.

Consideramos que el mismo permitirá identificar los nudos problemáticos que impactan en la identidad profesional de los docentes producto de las modificaciones operadas en las políticas educativas, los cambios socioeconómicos y culturales y las transformaciones en los escenarios institucionales.

Las biografías representan la expresión del proceso de elaboración de la identidad, proceso de construcción a la vez individual y colectivo, en unos contextos sociales, políticos y culturales

¹ El nivel inicial en la República Argentina y en la provincia de Santa Fe en particular, contexto en el cual se llevará a cabo esta investigación, denomina y define como Nivel Inicial el primer tramo del Sistema Educativo Provincial, etapa en la que se brinda educación inicial a los niños de cero (0) a seis (6) años. Acorde con esta definición, la Ley del Nivel Inicial N° 10.411/89 organiza el mencionado nivel en dos ciclos: el primero incluye a los niños de cero (0) a cuatro (4) años y el segundo incluye a los niños de cuatro (4) a seis (6) años.

² NÚÑEZ, Claudio (2007) *"Escuela media y Trabajo Docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas"*. Proyecto Beca de Perfeccionamiento, SGCyT, UNNE.

determinados, en la medida que supone una re-construcción de las historias de los sujetos (Rivas Flores, 2007: 124). Elaborando sus biografías estamos construyendo no sólo sus vidas, sino también los contextos en los que se desarrollan; reconstruyendo e interpretando las biografías profesionales estamos también reconstruyendo e interpretando dichos contextos.

Las biografías así entendidas serían como narraciones que el propio sujeto hace sobre su propia vida. *“En definitiva, son textos en los que la persona interpreta y elabora el contexto en el que vive y el modo en que participa del mismo. Representa la lectura del contexto, por un lado, en cuanto viene a presentar el modo en que cada uno entiende el mundo en que vive y la experiencia que tiene en el mismo y, por otro lado, su escritura, ya que presenta la construcción expresa que se hace de esta misma experiencia. La identidad se nos presenta, de este modo, como decodificación (o reconstrucción) del mundo, en primer lugar, y como construcción de la actuación en el mismo, en segundo lugar. Reflexión y acción integradas en una dimensión personal y en un mismo marco de comprensión”³.*

Indagar en estos textos contruidos por los actores acerca de su identidad como docentes y de la del nivel como institución, recuperar sus voces, puede resultar particularmente fértil para producir otras miradas y reflexiones que contribuyan a revisitar, profundizar y complejizar nuestra comprensión sobre la historia del nivel inicial y de los sujetos que en él trabajan. Lo que buscamos es comprender, desde la perspectiva de los actores, contextos particulares en las que estas historias individuales y estos trabajos tienen lugar, ocurren, se mueven, mutan y por los que transcurren.

De lo expuesto anteriormente, surgen los siguientes interrogantes que guían nuestra investigación: ¿qué ocurrió con este nivel en esa década?, ¿cuáles fueron las notas sobresalientes de las políticas educativas para el nivel durante los '90?, ¿cómo lo han impactado en sentido general y desde los propios actores, docentes, que se desempeñaban en el nivel de referencia?, ¿cómo lo ha modificado, movilizado, “puesto en jaque”?, ¿qué cosas han cambiado en sus sentidos primigenios?, ¿qué estamos entendiendo por identidad profesional de los profesores del nivel?, ¿cómo era antes y cómo es ahora?, ¿en que cambió?, ¿cuáles son los elementos constitutivos y que además conforman lo que llamamos biografía profesional?, ¿cuáles fueron las experiencias vividas, sentidas, transitadas por los docentes del nivel durante la transformación?, ¿cómo incidieron estas políticas en el trabajo del docente de nivel inicial?.

³ RIVAS FLORES, José Ignacio “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento.” En SVERDLICK, Ingrid (comp.) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Antecedentes del Tema

Los estudios sobre la reforma educativa en nuestro país se han incrementado considerablemente en los últimos años.

En el campo de la educación inicial son escasos los trabajos que abordan esta cuestión, y los consultados hasta el momento para nuestro trabajo abordan la problemática de la reforma educativa y su impacto sobre las prácticas pedagógicas del nivel (Anselmino y Morán, 2004), cuestiones referidas a su historia (Ponce, 2006), las teorías psicológicas y pedagógicas sobre el niño en la educación inicial (Fay, Gaitán, Bauza y Belgich, 1997) y otros referidos a cuestiones didáctico-curriculares del nivel (Palomo, Pérez y Braga Menéndez, 1997; Malajovich, 2006; Harf, et al., 1996), además de la formación docente y la construcción de la identidad profesional (Spakowsky, 2006). Si bien como indicáramos anteriormente los mismos no abordan la temática específica planteada en este proyecto, constituyen antecedentes imprescindibles de consulta.

En el ámbito regional existen estudios de particular relevancia, tanto en el plano teórico como en el metodológico, sobre la transformación educativa y la construcción de la identidad del docente desde su biografía profesional que constituyen un referente obligado para nuestra investigación. Estos estudios se desarrollan en el ámbito del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, en una línea de investigación sobre el nivel medio denominada: “Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural”, que desde el año 2003 se desarrolla bajo la dirección de la profesora Delfina Veiravé y con la participación de un equipo de profesores entre los que se encuentra el director de este proyecto⁴.

⁴ Proyecto de Investigación Dedicado: “*Vida y Trabajo de los Profesores de Enseñanza Secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural*” (P.I. 62/04, según Resolución N° 0310/05 C.S.). Dirección: Prof. María Delfina Veiravé. Programa Fomento a la Investigación. Proyectos Dedicados de Investigación. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Desde el 1° de abril de 2004 al 31 de marzo de 2007; Proyecto de Investigación Dedicado: “*Escuela media y trabajo docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas*” (P.I. 016/07, según Resolución N° 520/07 C.S.-). Dirección: Prof. María Delfina Veiravé. Programa Fomento a la Investigación. Proyectos Dedicados de Investigación. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Desde el 1° de enero de 2007 al 28 de febrero de 2009; Proyecto de Investigación: “*Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de Nivel Medio en contextos rural, urbano e interétnico de la Provincia del Chaco*” (código: 2007-00197). Investigadoras Responsables: Prof. María Delfina Veiravé- Mg. Teresa Laura Artieda. Convocatoria PICTO 2007-Universidad Nacional del Nordeste, Proyectos Aprobados por Resolución N° 163/08 del Directorio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Período de Ejecución: 2008-2011; Beca de Investigación. Categoría: Perfeccionamiento. Secretaría General de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional del Nordeste. Desde el 1° de octubre de 2004 hasta el 1° de octubre de 2006. Según Resolución N° 585/04 C.S. UNNE.-Denominación del proyecto: “*El Nivel Medio entre la Reforma y la Construcción de la Identidad. La implementación del Polimodal en la Provincia del Chaco*”. Dirección: Prof. María Delfina Veiravé.

La Transformación Educativa de los años '90. Caracterización del escenario político, social y económico

En la década del '90 en Argentina se profundizó un proceso iniciado en la última dictadura militar. Uno de los rasgos característicos que dio origen a este proceso, y que determinó las políticas de Estado en todos los ámbitos, fue el agotamiento del modelo de acumulación keynesiano⁵, el cual depositaba en el Estado nacional y en su acción política la función de asegurar el lugar central en la distribución de los recursos y orientar el proceso económico, y su reemplazo por un modelo en el que primó la lógica del mercado.

En consecuencia se generó entonces una importante reestructuración que polarizó la estructura social, revirtió la dinámica de ascenso en favor de un movimiento descendente que afectó fundamentalmente a las clases medias y se constituyó una masa de población marginal hasta ese momento ajena a la realidad nacional (Tiramonti, 2001). Estas políticas de corte neoliberal impusieron un nuevo régimen socioeconómico, caracterizado por la transnacionalización de la economía y un patrón regresivo de distribución del ingreso y la riqueza, que significó un proceso de concentración y acumulación del capital en los grandes grupos económico-financieros y la expropiación de bienes, ingresos y derechos de una amplia franja de la población que pasaron a engrosar los índices de pobreza.

Este nuevo régimen se constituyó, entre otras cosas, sobre la idea generalizada de un “Estado deudor, ineficaz y burocratizado”, conjuntamente con un fuerte cuestionamiento a la gobernabilidad en el nuevo escenario mundial ‘globalizado’. Frente a esa idea, se implementó un proceso de Reformas del Estado, con la finalidad de ‘desregular’ actividades, eliminar superposiciones burocráticas, reducir costos, aligerar procedimientos, transferir responsabilidades consideradas superfluas y subsanar los excesos de personal en la administración pública estatal (Pérez y Brá, 1998; Sverdlick, 2006; citado en Pagano, Sverdlick y Costas, 2007), que se efectivizó con políticas de ajuste -para hacer frente “al despilfarro del Estado”-, descentralización -para desburocratizarlo y acercar las decisiones a la “gente”- y desregulaciones -para permitir una mayor iniciativa privada-.

Esto implicó un debilitamiento del Estado y un cambio en la concepción de “lo público”: se pasó de concebir al Estado como espacio de negociación, de lucha política, donde las distintas fuerzas sociales podían participar del juego democrático que ello implicaba; un Estado

⁵ Myriam Feldfeber (2002: 11) afirma que la crisis educativa se inscribe en un contexto de cuestionamientos al modelo de Estado de Bienestar Keynesiano, con las particularidades que éste asumió en Argentina, y pone en cuestión el modelo de una educación pública visualizada, dentro de ese modelo, como un factor de movilidad social al servicio de una utopía integradora y como resguardo del derecho a la educación, con la consecuente obligación del Estado de garantizar su ejercicio.

garante del derecho ciudadano de participar, de gobernar, de protestar; a una concepción de Estado ineficiente e ineficaz que debía ceder el ‘monopolio’ de los ‘servicios’ (ya no derechos ciudadanos) a otras entidades que lo resolverían con eficacia” (Sverdlick, 2006; citado en Pagano, Sverdlick y Costas, 2007). Feldfeber (2003) sostiene que la reforma asignó nuevos sentidos a lo público, en general, y a la educación pública, en particular, ampliando y restringiendo las fronteras de lo que históricamente se definió como educación pública. Y en esta nueva construcción de sentidos de la educación pública se amplían sus fronteras incluyendo tanto la educación pública de gestión estatal como privada -reduciendo el problema a una mera cuestión de gestión-, a la vez que *“se restringe la noción de universalidad vinculada con la escuela pública como espacio de materialización de derechos”* (Feldfeber, 2003: 109).

Dentro de este contexto, las propuestas reformistas de la educación estuvieron en línea directa con las premisas básicas reseñadas anteriormente. El diagnóstico que señalaba –ya con fuerza desde los años 80– la existencia de un sistema educativo centralizado, burocratizado y homogeneizante constituyó una base argumental indiscutible para implementar los procesos de reforma neoliberal. La idea de que la “crisis de la educación” era la consecuencia de un ineficaz manejo del sistema educativo por parte de las administraciones estatales –nacional y provinciales- (de ahí la transferencia de las escuelas –“hito fundante” de la reforma del sistema educativo argentino- de la nación a las provincias y la idea de un Ministerio Nacional de Educación “sin escuelas”) se fue instalando de la mano de los enfoques del management en educación y de la calidad, entendida como el resultado de una relación económica entre insumos y productos.

Como se mencionó, la reforma educacional de la década de los ‘90 coincide con el proceso de crisis del estado de bienestar en Argentina, el consecuente desmantelamiento del aparato público estatal y la progresiva instalación de un estado neoliberal, en el marco de la reconversión del modelo de acumulación que sucedió al agotamiento del keynesianismo y que propició la incorporación del mercado nacional al orden mundial globalizado (Tiramonti, 2001). A su vez, se inscribe en una trama mayor de propuestas de reforma que surcaron la historia del sistema educativo argentino y cuyos resultados y alcances han marcado una clara ruptura respecto de los proyectos e intentos que la precedieron⁶, por las características particulares que coadyuvaron a su implementación.

⁶ Hay una historia reformista de la educación nacional que se inicia a fines del siglo XIX, casi al mismo tiempo que se institucionaliza el sistema educativo y se extiende a lo largo del siguiente siglo. La expresión más temprana de este propósito fue constituida por las propuestas de reforma de Osvaldo Magnasco, quien fuera Ministro de Instrucción Pública durante el gobierno del General Roca, que intentaron aplicarse entre 1899 y 1900. Sintéticamente, la línea fundamental de la política que se pretendía llevar adelante era la institucionalización de un

Ésta reforma se consolidó con la sanción de un cuerpo de leyes que, en materia educativa y desde el punto de vista normativo, contribuyeron a la organización estructural del sistema educativo argentino de los '90. Las orientaciones principales estaban en línea con el principio de “achicar el Estado” e hicieron foco en la descentralización y transferencia de servicios educativos (sin la consecuente transferencia de los fondos para el sostenimiento por parte de las provincias de esos servicios: el Estado Nacional se desprendió de las escuelas pero reservó para sí los fondos y las decisiones en materia curricular) (Rivas, 2003), en la modificación de la estructura del sistema, en el avance sobre la autonomía universitaria y en una reconceptualización de la educación pública (que pasaría a comprender a la gestión estatal y a la gestión privada bajo esa denominación).

Siguiendo el planteo de Tiramonti (2001), el programa reformista de la educación nacional se inicia en 1992 con la descentralización del sistema y se instituye legalmente con la sanción de la Ley Federal de Educación 24195⁷ en 1993.

La descentralización se plasmó en la *Ley de Transferencia* de los servicios educativos (Ley N° 24.049/91). Se trató de la transferencia de las escuelas desde la nación a los gobiernos provinciales bajo la idea de que las jurisdicciones a su cargo responderían –junto con los recursos necesarios- de manera directa a las necesidades y problemáticas locales bajo un desdibujado principio de la diversidad regional. Ante la idea de que la autonomía de decisión –jurisdiccional e institucional- mejoraría la eficiencia escolar, la transferencia de establecimientos fue presentada como la única alternativa frente a la crisis y su sanción llevó a completar un proceso de transferencia que ya se había iniciado en otras etapas, ordenando el traspaso de los establecimientos de Nivel Primario, Nivel Medio y Superior no universitario, bajo un discurso definido en términos de la redistribución del poder social y político, enmarcado en el paradigma de la democracia. En palabras de Rivas (2003) el Estado Nacional se desprendió de las escuelas pero no de los recursos para el sostenimiento de las mismas, lo que incremento la diferenciación en la calidad de las propuestas educativas que las jurisdicciones podrían brindar, no sólo en lo que respecta a cuestiones económicas e

secundario técnico que permitiera derivar hacia esta modalidad a los sectores medios que se incorporaban al nivel y evitar su posible presión sobre la universidad.

En 1916, el entonces ministro del gobierno de Victorino de la Plaza Carlos Saavedra Lamas, intentó una reforma estructural que proponía la disminución de la escuela básica común a 5 años y la implantación de una escuela intermedia que colocaba el momento de selección y derivación de los alumnos a distintas orientaciones la edad de 11 o 12 años. La propuesta se complementaba con una diversificación de la escuela media en opciones propedéuticas para la universidad, técnicas y de servicios y de oficios manuales.

Por último, durante la última etapa del gobierno de Onganía (1968), con José María Astigueta como ministro, se propuso nuevamente la disminución de la escuela elemental a cinco grados y la creación de un ciclo intermedio de cuatro años, sin carácter obligatorio. Esta reforma, que no llegó nunca a plasmarse, fue el último intento de construcción de una estructura educativa que incluyera un mecanismo formal de selección. En esta ocasión, y a diferencia de la reforma Saavedra Lamas, el cambio de estructura proponía disminuir la obligatoriedad escolar y con ello los años de escolaridad de los sectores populares (Dussel, 1997; Tiramonti, 2001).

⁷ En adelante LFE

inherentes al sostenimiento de los sistemas educativos y de los establecimientos a su cargo sino también en lo referente a las decisiones de política educativa regionales que atendieran a las necesidades de la población.

Paradójicamente, se inicia un período de recentralización de las políticas educativas a través de la implementación de programas de control centralizados y de una doble pérdida de autonomía: del estado nacional frente a los organismos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional) y de los estados provinciales frente a la nación por un diferencial acceso a recursos económicos y técnicos (Nosiglia y Marquina, 1995; citado en Nosiglia y Rebello, 2005: 5). Tal como lo señaláramos anteriormente, la descentralización administrativa junto con una fuerte concentración de las decisiones técnico políticas en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, la transferencia insuficiente de fondos, destinados mayormente para fines específicos por la vía de “fondos concursables”, a lo que se sumaron los particulares conflictos de cada jurisdicción y su sistema educativo, derivó en una aplicación muy desigual de la reforma y agudizó las tendencias a la segmentación del sistema educativo.

En lo concreto, *“la descentralización no fue en realidad ningún proceso de democratización del poder –argumentos utilizados en su momento–, sino un instrumento de ajuste financiero que implicó una transferencia de responsabilidades sin fondos y simultáneamente la recentralización del control en manos de un Estado –vacío de escuelas–”* (CTERA - IIP Marina Vilte, 2004; citado en Pagano, Sverdlick y Costas, 2007: 40).

La LFE –“el” instrumento legal reformista- definió una nueva estructura para el sistema educativo, la cual se implementaría de forma gradual y progresiva en cada jurisdicción: Educación Inicial para niños de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año; Educación General Básica (EGB) de 9 años de duración, a partir de los 6 años de edad y organizada en 3 ciclos (EGB 1, 2 y 3); Educación Polimodal, a continuación de la EGB y con 3 años de duración y por último, la Educación Superior, profesional y académica de grado y de posgrado.

Respecto de la obligatoriedad, la LFE extendió a 10 años la educación obligatoria (de 5 a 15 años), estableciéndose por primera vez en la historia de la educación argentina la obligatoriedad del Nivel Inicial.

En el marco del proceso de elaboración y posterior sanción de la LFE, el Ministerio de Cultura y Educación promovió acuerdos federales sobre el conjunto de saberes establecidos como relevantes para la totalidad del territorio nacional. Se definieron así los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para ser aplicados a escala nacional y en el que cada provincia los

tomaría como punto de referencia para la construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales. Otro dispositivo que formó parte del entramado reformista fue el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), luego devenido Operativo Nacional de Evaluación (ONE) con asiento en la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación Educativa (DINIECE), que tenía como objetivo la generación de información acerca de los desempeños y resultados del sistema educativo “para la mejora de la calidad de la educación”. Trece años más tarde se puede observar que las consecuencias del programa de reforma de las políticas neoliberales en educación han sido nefastas, ya que no sólo no se produjo el declamado proceso democratizador, sino que al contrario, se profundizaron las desigualdades (altos índices de exclusión y fracaso escolar para los pobres) y la fragmentación del sistema (cristalizado en un sistema en el que conviven muchas estructuras). El diagnóstico revela también que estos guarismos, lejos de distribuirse en forma homogénea, señalan una situación de desigualdad profunda entre las distintas jurisdicciones del país (Sverdlick, 2006).

En términos generales, se puede afirmar que la reforma educativa dejó un sistema fracturado y fragmentado, con un saldo económico negativo (de deuda externa) para una reforma muy costosa que desatendió los problemas más acuciantes y hoy agravados de la educación de nuestro país (analfabetismo, la sobreedad, la repitencia, el abandono).

Situación del Nivel Inicial previa y posterior a la Transformación Educativa

Casi 100 años antes de la LFE N° 24195, en 1884, con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 que organizaba solamente la educación primaria bajo jurisdicción del Consejo Nacional de Educación, el nivel inicial fue contemplado como escuela especial de enseñanza primaria pero no se estipulaba su obligatoriedad.

En su artículo 11 la citada ley señala:

“Además de las escuelas comunes mencionadas se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria:

*Uno o más **jardines de infantes**, en las ciudades donde sea posible dotarlos suficiente⁸”.*

La ley N° 1420 había establecido que antes de cumplir los 6 años, los niños podían ser admitidos en los jardines de infantes o en las escuelas especiales de enseñanza. Pedagogos y educadores como Domingo Faustino Sarmiento, Carlos Vergara, José María Torres, Juana

⁸ REPÚBLICA ARGENTINA, Ministerio de Instrucción Pública, Consejo Nacional de Educación. *Ley N° 1420/84 de Educación Común en la Capital, Colonias y Territorios Nacionales.*

Manso y Rosario Vera Peñaloza habían reconocido la importancia de la temprana educación del niño y su recogimiento en un espacio natural acorde a su edad y ya desde entonces asociaban las tareas educativas en este nivel con la floricultura y la analogía entre niños y plantas: de allí el nombre de jardín de infantes o escuela de infantes (Carli, 2002).

A partir del surgimiento de la primera escuela infantil en 1870, que sigue el método fröebeliano, comienza a diferenciarse el ciclo Jardín de Infantes (o Kindergarten como primeramente se lo denominó) de lo que más tarde se llamó ciclo Jardín Maternal (en nuestro país, su comienzo se remonta a 1822, fecha en la que se crea la primera escuela de párvulos dependiente de la Sociedad de Beneficencia bajo la dirección de María Sánchez de Mendeville).

En la provincia de Santa Fe, un grupo de vecinos de la ciudad de Rosario solicitó en 1883 a la entonces directora de la Escuela Normal de Rosario profesora Alcinda Morrow la instalación de un jardín de infantes anexo a dicha institución, pedido que se efectivizó en 1884 con la puesta en funcionamiento de dicho jardín. Se encargó la organización del mismo a la experimentada maestra Antonieta Choate y se constituyó así en la primera institución integral-asistencial destinada a huérfanos de la primera infancia.

El primero de los Jardines de Infantes estatales en la provincia data de 1901, creado a instancias de la Ley de Presupuesto N° 1054 y por la que se asignan los cargos de directora, ayudante y personal de servicio para el mismo. Este jardín funcionó en lo que fuera el Consejo de Educación, actualmente Complejo Cultural y Educativo “Domingo F. Sarmiento”, siendo su directora la profesora Dolores Uranga de Occhi y desempeñándose como docente la profesora Teresa Oberti.

Los cambios políticos, filosóficos y pedagógicos de la década del 20, y la acción de algunas educadoras como Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga, Rita Latallada de Victoria, transforman a los Jardines de Infantes dependientes de las Escuelas Normales, en salas experimentales de las ideas provenientes de los pedagogos de la Escuela Nueva, principalmente Montessori y Decroly.

Desde la exclusiva referencia a Fröebel, que había dominado hasta la década del '10, se produjo un desplazamiento hacia un espectro de influencias escolanovistas que dejarían atrás el limitado debate entre la función doméstica o escolar del jardín y las acusaciones de misticismo pedagógico. Se modifican y enriquecen algunas ideas del sistema fröebeliano, tarea de la que se encargan los maestros bajo la guía de pedagogos de la talla de Juan Cassani y Clotilde Guillén de Rezzano.

A mediados de la década del '20 en la provincia de Santa Fe se cierran todos los servicios de educación inicial por razones económicas, situación que comienza a revertirse en los últimos años de la década. Posteriormente, en 1936 se aprueba el “Programa para el Primer Grado Inicial”, denominación que se le daría al grado pre-escolar. En relación con el Jardín Maternal la oferta es netamente asistencial frente a las necesidades y requerimientos sociales.

Resulta interesante destacar, llegados a este punto y siguiendo el planteo de Carli (2002), que “(…), en la expansión del movimiento de la escuela nueva, el nivel inicial encontró una punta de lanza para afirmarse pedagógicamente. A partir de allí se moduló una visión de la infancia dotada de saberes provenientes de distintas disciplinas ordenados de manera ecléctica⁹”.

Con la asunción del peronismo, a mediados de la década del '40 y la sanción de la Ley N° 5096 en la provincia de Buenos Aires (Ley Simini), la ahora llamada Educación Preescolar asume un lugar protagónico en el sistema educativo nacional. Su fin primordial era la promoción de proteger, asistir y favorecer el desarrollo integral –físico, moral, intelectual y estético– de todos los párvulos sin distinción de credo, raza ni condición social de acuerdo a los principios fröebelianos y montessorianos. Se afirmaba asimismo que, para que los niños ingresaran preparados satisfactoriamente a la primaria, debían concurrir al Jardín de Infantes. Cabe destacar que la citada ley en uno de sus considerandos se refiere a la madre trabajadora, que no puede ocuparse de la crianza y educación de sus hijos, razón por la cual es necesario e importante crear Jardines de Infantes.

Con el tiempo crecen cuantitativa y cualitativamente los jardines inaugurando un proceso de cambio sustancial en la legislación para la educación de la primera infancia. Surge en esta época en la provincia de Buenos Aires la formación de maestras de jardín de infantes en una combinación maestra normal-maestra de jardín, lo cual provoca cambios en la formación que favorecen una mayor libertad en los niños (Carli, 2002; Ponce, 2006; Redondo y Fernández, 2008).

Las ideas pedagógicas innovadoras surgidas a mediados del siglo impactan en el sistema educativo santafesino incidiendo para que en el año 1949 se promulgue la ley N° 3514. Esta norma constituye un hito en la historia del nivel, en virtud de que en la misma se establece la creación de treinta y siete Jardines de Infantes a los que se destinan setenta y una maestras jardineras egresadas de los Profesorados de Coronda y Casilda.

⁹ CARLI, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, cap. V, p. 203.

Durante la década de 1960 y 1970 se sucedieron en toda la provincia las creaciones de Profesorados de Educación Inicial en los Institutos de Formación Docente estatales y privados y es en la segunda mitad de la década del 60 cuando aparecen los primeros documentos oficiales que describen la Educación Preescolar (nombre con el que se designa al nivel) como parte del sistema educativo.

Se registró una considerable evolución cuantitativa del ciclo preprimario que obedeció al aumento de la demanda como resultado de los cambios producidos en la estructura y el rol de la familia y el consecuente rol activo del Estado en la atención a esa demanda (Braslavsky, 1983; citado en Harf et al., 1996). Frente a una realidad social que demandaba la solución al problema de los niños antes de la escolaridad primaria no podemos dejar de preguntarnos acerca de si esta extensión del nivel se debió más a la toma de conciencia de su función educativa o si sólo se proveyó de “niñeras de lujo”, tal como lo señaló Lugones 60 años antes. A casi 100 años del primer Jardín de Infantes argentino, se elabora el primer documento curricular para el Nivel Preescolar (Consejo Nacional de Educación, 1972), cuyos antecedentes más inmediatos fueron los “Fines de la educación preescolar” y el “Programa sintético para los Jardines de Infantes” dictados ambos en 1961 por el mismo Consejo. Los postulados de la escuela nueva continúan vigentes en ambos documentos.

Un poco más cerca en el tiempo, en la etapa de recuperación democrática, el nivel preescolar adquiere autonomía pedagógica al crearse direcciones propias que nuclean salas únicas de diferentes escuelas teniendo una como sede. Comienza entonces a plantearse la búsqueda de la integración interna del Nivel, el cual será definido por vez primera en documentos oficiales¹⁰ como Jardín de Infantes y Jardín Maternal tal como lo propondrá posteriormente la LFE.

En Santa Fe, durante la década del '80 y principios de los '90, la Educación Inicial comienza a desarrollarse con mayor fuerza. El influjo de las corrientes del pensamiento pedagógico (Pedagogía Crítica, Constructivismo, entre otros), las demandas sociales, las de los mismos docentes, impulsaron acciones políticas y comunitarias desde la que se logró iniciar la elaboración de Proyectos de Lineamientos Curriculares (1986-1989), autorizar a comunas, municipios y asociaciones a rentar cargos de Educación Inicial, favorecer el crecimiento cuantitativo y cualitativo de los Jardines de Infantes, crear cargos docentes para el nivel, sanción de la Ley de Nivel Inicial N° 10411/89 y el decreto 4340/90 que la reglamenta, concursos para cargos docentes, directivos y supervisores, etc.

¹⁰ MCBA, 1989 *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Secretaría de Educación, Imprenta Municipal, Buenos Aires.

Posteriormente a la sanción de la LFE, la denominación de Preprimario o Preescolar (que establece su carácter de etapa previa a la escolaridad primaria) se cambia por Inicial y se establece la obligatoriedad del último año del Nivel. En su artículo 10, la Ley describe la nueva estructura del sistema educativo que se implementará gradual y progresivamente y estará integrada por:

“a) Educación inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/ as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicio de jardín maternal para niños/ as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuda a las familias que los requieran¹¹”.

El Nivel Inicial ya no comprende solamente el Jardín de Infantes sino también el Jardín Maternal, en un intento por educabilizar un espacio que sólo era considerado asistencial. En el ámbito de la ciudad de Buenos Aires se elaboran dos diseños curriculares, uno para cada ciclo en el que se señala que *“la educación inicial está dirigida al niño desde los 45 días a los 6 años. Se propone lograr objetivos en todas las áreas del aprendizaje a fin de que el niño alcance una progresiva comprensión y organización de la realidad, así como una integración activa al ámbito escolar y al medio social¹²”.*

En nuestra provincia, se crea la Comisión de Diseño Curricular por Resolución Ministerial Provincial N° 445/96, dependiente de la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular, la cual comienza a trabajar en mayo de 1996 estableciendo las pautas y las estrategias para la conformación del equipo cuyo objetivo es la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Nivel Inicial, EGB (primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo) y Polimodal.

Las primeras acciones que se llevaron a cabo tendieron al análisis de toda la normativa nacional y provincial que encuadra este segundo nivel de concreción curricular, así como a la recuperación del Pre-Diseño Curricular del año 1991, del Diagnóstico producido por la Comisión de Diseño que actuara durante el año 1995 y de los Documentos “Santa Fe en el camino de la transición”. Finalmente, se elabora el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel Inicial en 1997¹³.

A esta nueva definición se le agrega el planteo de objetivos y contenidos (se pasó a contar con Contenidos Básicos Comunes para todo el país) para cada una de las disciplinas (matemática,

¹¹ REPÚBLICA ARGENTINA, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Ley Federal de Educación N° 24195/93*.

¹² MCBA, 1989 *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Secretaría de Educación, Imprenta Municipal, Buenos Aires.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, 1997 *Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Inicial*.

lengua, ciencias naturales, ciencias sociales, plástica, etc.), que si bien constituyen toda una novedad para el nivel, también es su parte más débil dado que queriéndose diferenciar de la escuela primaria termina utilizando sus mismas clasificaciones y divisiones con el consecuente riesgo de perder la especificidad propia del Nivel (Harf et al., 1996).

Vemos así como el nivel inicial ha sido el último en ser reconocido dentro del sistema educativo argentino y de que manera su carácter optativo condicionó el modo anárquico en que el nivel se fue expandiendo y la indeterminación acerca de las secciones que abarcaba. Estos aspectos fueron producto de las decisiones autónomas de cada una de las provincias, dado que la mayoría de ellas sólo integró la última sección de 5 años, algunas además admitían a los niños desde los 4 años y muy pocas a los niños desde los 3 años (Malajovich, 2006). En varias de las jurisdicciones estas secciones estaban incorporadas a las escuelas primarias y, aunque todas ellas fueron sumando personal docente especializado, en muchas de ellas se carecía de personal directivo propio.

Construcción de la identidad profesional del docente de Nivel Inicial

Los cambios curriculares introducidos en los últimos años en la República Argentina en el sistema de la formación docente inicial contribuyeron a instalar como uno de los temas de discusión la problemática de la construcción de la identidad docente (Spakowsky, 2006). La necesidad, planteada en este trabajo de investigación, de indagar en la construcción de la identidad docente de la maestra de nivel inicial implica esbozar algunas respuestas a los interrogantes que se relacionan directamente con la construcción de la identidad profesional de la maestra del segundo ciclo del nivel inicial, el jardín de infantes: ¿qué es ser maestra jardinera?, ¿cómo se fue constituyendo la identidad profesional de la maestra jardinera?

La construcción de la identidad docente tiene que ver con la noción de identidad profesional. Se puede hacer una distinción entre lo que es la identidad personal e individual y lo que significa la identidad profesional y/o docente, la cual implica e incluye dos ámbitos o dimensiones: el personal o privado y el colectivo o público. Sostenemos que en la base de la identidad individual está la idea de “mismidad”, concepto que involucra la seguridad de permanecer siendo uno mismo, dado que el individuo logró adquirir una relativa independencia frente a su grupo de pertenencia (ya que la identidad incluye siempre una identificación colectiva)¹⁴.

¹⁴ SPAKOWSKY, Elisa (2006) “Formación docente y construcción de la identidad profesional”. En MALAJOVICH, Ana (comp.) (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, siglo XXI editores, p. 214.

Así como se dijo que existe un sí mismo individual, existe un sí mismo profesional, entendido como un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo hacia sí mismo y hacia los otros significativos en su campo profesional. Es decir, el sí mismo profesional se nutre y se alimenta de imágenes, actitudes, deseos, valores, motivaciones, prohibiciones, conscientes e inconscientes. El sí mismo profesional produce la identidad profesional que se enraíza e imbrica en un determinado estilo profesional, está en permanente comunicación con los otros significativos (de los que deseo aprender) en la vida cotidiana del espacio escolar¹⁵.

Se entiende entonces que, en la construcción de la identidad profesional de las maestras jardineras, encontrar un estilo personal es una tarea que implica todo un desafío y un trabajo de construcción. Esta construcción implica una dinámica que comprende valoraciones, comparaciones, constataciones y reconstrucciones en relación con la construcción de la propia identidad y de la influencia que ejercen en esa construcción las identidades de referencia y las redes de poder que están en juego en ese espacio y en ese tiempo.

Es necesario señalar que existen también otros múltiples factores de índole histórico, cultural, social, institucional y de política educativa que coadyuvan a la construcción de la identidad profesional, y que imponen una impronta particular a las diferentes fases de la formación docente y a los modos de hacer y enfrentar la profesión y el trabajo, íntimamente relacionados a los sentidos y significados que los docentes de nivel inicial le atribuyen a estos últimos.

Queda entonces planteado el desafío a futuro de innovar la formación docente para el Nivel Inicial en el país y en nuestra provincia, adaptándola a las funciones sociales, políticas, culturales y pedagógicas del nivel (esbozadas en los documentos curriculares y en los instrumentos legales vigentes) en un intento por contextualizar la formación específica para el nivel acorde a las demandas, a los intereses y necesidades que la sociedad actual plantea, todo ello en el marco de lineamientos político-educativos apropiados que contribuyan eficazmente al afianzamiento como espacio educacional de este primer nivel del sistema educativo.

Objetivos:

Objetivo general:

- Indagar el impacto de la transformación educativa de los '90 sobre la identidad del nivel inicial y del docente desde la biografía profesional de los actores.

Objetivos específicos:

¹⁵ ABRAHAM, Ada (1998) "La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, N° 13, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 10-14.

- Describir las notas sobresalientes de las políticas educativas de los '90 para el nivel en la Provincia de Santa Fe.
- Explicar la influencia de las mismas sobre la identidad profesional del docente y del nivel como institución.
- Analizar los cambios, continuidades y rupturas experimentadas por el nivel y el trabajo docente a partir de los cambios operados en el mismo tanto al nivel de la legislación, de su propuesta pedagógico-curricular como administrativo-organizacional.

Metodología

Se trata de una investigación de naturaleza metodológica exploratoria-descriptiva. El estudio se localizará en la provincia de Santa Fe, concretamente en el ámbito de la ciudad cabecera del departamento General Obligado y sede de la Región II de Educación, Reconquista.

Las fuentes principales y fundamentales de información serán, por una parte, los documentos y normativas educativas oficiales, nacionales y jurisdiccionales, cuyo análisis nos permitirá dar cuenta de los cambios experimentados por este nivel de enseñanza desde la sanción de la LFE y la implementación del Nivel Inicial. Por otra parte, lo serán los propios sujetos, empleando como procedimiento/ instrumento para la recolección de información la entrevista semi-estructurada y en profundidad porque es el procedimiento de aplicación más común en el método biográfico, además de ser *“una forma de discurso entre dos o más hablantes y un evento lingüístico en el cuál el significado de las preguntas y las respuestas están contextualmente enraizados y juntamente contruidos por el entrevistador y el respondiente”* (Sautu, 2004: 41).

Para ello, y desde un enfoque metodológico cualitativo, trabajaremos con una muestra según propósitos o muestra intencional (muestra no probabilística). Esta es una estrategia en la cual escenarios particulares, personas o eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información importante que no puede ser conseguida de otra forma. Se aplica a muestras de pequeño número, con la cual se logra obtener representatividad o “tipicalidad”, en algunos casos, y heterogeneidad, en otros. En investigación cualitativa, la utilización de este tipo de muestra permite lograr la representatividad de los contextos, individuos o actividades seleccionadas (Sautu, 2004; 2007; Glaser y Strauss, 1967).

La muestra estará constituida por alrededor de 5-6 docentes (3 maestras jardineras, 2 directoras y 1 supervisora) de Nivel Inicial que estén o no actualmente en servicio, estableciéndose como criterio de selección que acrediten una antigüedad en jardines de

infantes de gestión estatal de aproximadamente 25 años o más, dado que en el contexto en el que se enmarca la investigación, la sanción de la ley provincial de Nivel Inicial N° 10411/89 y el decreto N° 4340/90 que la reglamenta y la posterior sanción de la LFE, constituyen un hito trascendente en la organización del Nivel Inicial en la provincia y sientan las bases para la posterior transformación del mismo.

Luego de procesar y analizar este primer material se prevé la realización de una nueva instancia de entrevistas y contactos con los docentes para iniciar la construcción de las narraciones biográficas en forma colaborativa. Para ello, se elaborarán nuevos instrumentos: guiones de narración biográfica para la reconstrucción de trayectorias profesionales que permitan profundizar con los docentes los contenidos desarrollados en el primer relevamiento y en la comprensión de los ejes de análisis del Proyecto. Corresponde a la metodología adoptada la producción de constantes interacciones con los sujetos devolviendo la información generada por el equipo para lograr construir cooperativamente las narraciones.

En virtud del vacío existente hasta el momento sobre la temática planteada, lo que se pretende básicamente es aportar conocimientos sobre el tema y obtener la experiencia necesaria que permita la formulación de hipótesis relevantes para investigaciones posteriores, además de aumentar la familiaridad con el fenómeno que se desea estudiar (Hernández Sampieri et al., 1997; Huberman y Miles, 1994).

La biografía, historia y relatos de vida¹⁶ constituyen géneros narrativos en los cuales se cruzan perspectivas y estilos provenientes de diversas disciplinas, desde la literatura hasta la historia (Sautu, 2004: 21). Siguiendo a esta autora, podemos sostener que las tradiciones metodológicas en la investigación biográfica son múltiples, pero a objetos del tema de investigación de este trabajo nos centraremos en la utilización de metodologías cualitativas vinculadas al enfoque de “historia de vida” (*life history research*). Si los métodos cualitativos suponen la construcción del dato en la interacción del investigador con los sujetos a los que estudia (Vasilachis de Gialdino, 2003: 233), esto resulta particularmente evidente en la historia de vida, en la que el dato surge del ejercicio de un diálogo entre dos personas: “*todas las entrevistas son eventos interactivos (...), son construidas in situ, un producto de la conversación entre los participantes de la entrevista*” (Holstein y Gubrium, 1995: 2).

¹⁶ La expresión “relato de vida” se introdujo en Francia hace un par de décadas (Bertaux, 1976). Hasta entonces el término consagrado en las ciencias sociales era el de “historia de vida”, traducción literal del inglés *life history*; pero este término tenía el inconveniente de no distinguir entre la historia vivida por una persona y el relato que ella podía hacer de esa historia a petición de un investigador, en un momento determinado de su historia. Esta distinción es esencial. Además, los debates contemporáneos que oponen a “realistas” y “antirrealistas” se basan precisamente en esa distinción, ya que los primeros afirman que el relato de vida es una descripción aproximada de la historia realmente vivida (tanto objetiva como subjetivamente), mientras que los segundos sostienen que la relación entre relato e historia es incierta, e incluso que la expresión misma de historia “realmente vivida” no tiene sentido.

La forma dialógica, “*oral, más espontánea*” (Bertaux, 1997: 34), caracteriza así al relato de vida, que no se desgrana siguiendo una línea cronológica exacta, sino que reconoce idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones. No debemos olvidar, por otro lado, que lo que recogemos cuando realizamos un relato de vida son las interpretaciones del entrevistado sobre hechos de los cuales ha formado parte, que se elaboran a partir del presente de la persona, de sus deseos, proyectos y perspectivas en el momento en que realizamos la entrevista (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006: 175).

La entrevista activa es una conversación pero no sin un propósito, plan o guía. Como en otras entrevistas, las preguntas del entrevistador incitan a las respuestas a dirigirse hacia los intereses del investigador. La habitual preocupación por la contaminación es reemplazada por la toma de consciencia de que son activos ambos (entrevistador y entrevistado). El punto es capitalizar el intercambio dinámico en los dos para revelar ambos la sustancia y el proceso de construcción de sentido en relación a los objetivos de la investigación (Holstein y Gubrium, 1995).

“En el estudio de las ‘voces’ de los profesores, (...), se puede comprobar como sus distintas identidades suponen formas distintas de afrontar la profesión. En ellas se puede ver como biografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente, de acuerdo a las opciones que van caracterizando su vida profesional. De esta forma, las propias condiciones en que el docente vive forman parte de su desarrollo biográfico. No sólo como un marco sino como parte constituyente de su propia identidad, (...).

Así pues, la identidad profesional se forma, fundamentalmente, en torno a las experiencias de tipo social, político y moral que va experimentando a lo largo de su carrera y sobre las cuales realiza opciones que orientarán su práctica futura¹⁷”.

En síntesis, el método biográfico en la tradición de historias de vida está focalizado en las experiencias personales, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales el sujeto participó directa o indirectamente y su interpretación, mediada por las experiencias posteriores. Por lo tanto el relato que hace la persona no es sólo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad. Las investigaciones que se apoyan en el método biográfico combinan esos

¹⁷ RIVAS FLORES, José Ignacio “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento.” En SVERDLICK, Ingrid (comp.) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

componentes al plantear el objetivo del estudio y diseñar las entrevistas o seleccionar los documentos personales.

“Lo que realiza el profesor en su tarea no es solo el resultado de la aplicación de distintas propuestas más o menos técnicas sino fundamentalmente de una actividad que resulta del conjunto de su propia historia y de las condiciones en las que trabaja. En este sentido, los aspectos individuales -en ocasiones privados- plantean el desafío de insertarse en la experiencia del colectivo social. Los sentidos y significados individuales de los profesores remiten y suponen las relaciones con otros sujetos, que permiten generar tramas de un saber social y aportes al conocimiento científico¹⁸”.

Bibliografía

1. ABRAHAM, A. (1998) “La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, N° 13, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, pp. 10-14.
2. ALASSIO DE GAINZA, S. (s/f) “La Educación Inicial en Santa Fe: Su Historia”. En *Infancia en Red*. Consultado el 15 de julio de 2008 en http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/etapa2/3ra_entrega/santa_fe.asp.
3. ANSELMINO, G.; MORÁN, M. (2004) “El impacto de la Ley Federal de Educación en las prácticas del Nivel Inicial”. Ponencia presentada en el 2° Congreso Internacional de Educación: *“La Formación Docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo”*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, octubre de 2004.
4. BERTAUX, D. (2005) *Los relatos de vida*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
5. CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores,
6. DENZIN, N. (1989) *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods*, Newbury Park, Sage Publications, volume 17.
7. FAY, D.; GAITÁN, S.; BAUZÁ, A.; BELGICH, H. (1997) *Pensando la transformación de la educación en el nivel inicial*, Rosario, Homo Sapiens.

¹⁸ NÚÑEZ, Claudio (2007) “Escuela media y Trabajo Docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas”. Proyecto Beca de Perfeccionamiento, SGCyT, UNNE.

8. FELDFEBER, M. (2002) “La reforma educativa en Argentina: un modelo de privatización de la crisis”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, N° 20, Buenos Aires, pp. 10-17.
9. FELDFEBER, M. (2003) “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina”. En: FELDFEBER, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
10. GLASER, B. y STRAUSS, A (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, New York, Aldine Publishing Company.
11. HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. (1996) *Nivel Inicial: Aportes para una didáctica*, Buenos Aires, editorial El Ateneo, cap. 2.
12. HOLSTEIN, J. y GUBRIUM, J. (1995) *The active interview*. Qualitative Research Methods Series, Sage Publications, volume 37.
13. HUBERMAN, M. y MILES, M. (1994) "Data management and analysis methods." In: DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.) *Handbook of qualitative research*, California, Sage Publications.
14. MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (2006) “Historia de vida y métodos biográficos”. En: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, cap. 5.
15. MIRA LÓPEZ, L. y HOMAR DE ALLER, A. (1970) *Educación preescolar*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
16. NOSIGLIA, C. y REBELLO, G. (2005) “La concertación educativa. Una aproximación al estilo de definición e implementación de las políticas de ‘Transformación Educativa’ en Argentina de los 90”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XIII, N° 23, Buenos Aires, pp. 3-12.
17. NÚÑEZ, C. (2007) *Escuela media y Trabajo Docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas*. Proyecto Beca de Perfeccionamiento, SGCyT, UNNE.
18. PAGANO, A.; SVERDLICK, I. y COSTAS, P. (2007) *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino*, Buenos Aires, FLAPE-Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

19. PALOMO, J.; PÉREZ, N. y BRAGA MENÉNDEZ, C. (1997) *La Transformación Educativa en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
20. PONCE, R. (2006) “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia.” En: MALAJOVICH, A. (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
21. REDONDO, P. y FERNÁNDEZ, M. (2008) “Pensar los niños, aproximaciones a los debates en torno a la educación de la primera infancia”. En: Clase N° 2, *Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto*, FLACSO.
22. RIVAS, A. (2003) *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación. República Argentina*, Serie de Estudios sobre el Estado, el Poder y la Educación en la Argentina, Documento N° 2, CIPPEC.
23. RIVAS FLORES, J. I. (2007) “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento.” En SVERDLICK, Ingrid (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
24. SAUTU, R. (comp.) (2004) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.
25. SAUTU, R. (comp.) (2007) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.
26. SPAKOWSKY, Elisa (2006) “Formación docente y construcción de la identidad profesional”. En: MALAJOVICH, Ana (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, siglo XXI editores.
27. TIRAMONTI, G. (2001) *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO - Temas Grupo Editor.
28. VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006) “La investigación cualitativa”. En: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, cap. 1.
29. WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (comp.) (2001) *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.

