

CALIDAD EN LAS DECISIONES DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA
EN LA EDUCACIÓN DE LAS PRIMERAS INFANCIAS
(SALAS PARA NIÑOS/AS DE 4 Y 5 AÑOS)

QUALITY IN CURRICULUM DECISION-MAKING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
(IN CLASSROOMS FOR CHILDREN OF 4 AND 5 YEARS OLD)

María Eugenia Herrera Vegas¹ - Patricia M. Sarlé²

Fecha de recepción: 03-02-2021

Fecha de aceptación y versión final: 05-06-2021

Resumen

En este trabajo se analiza la calidad en la educación infantil, a partir del estudio de las decisiones que toman los educadores sobre la organización y planificación de la enseñanza en salas de 4 y 5 años de Nivel Inicial. El análisis contempló cuatro escenarios de discusión sobre calidad configurados a partir de antecedentes que polarizan entre sí: (1) aspectos culturales del concepto de calidad que atraviesan la enseñanza, (2) relaciones entre calidad y factores estructurales disponibles, (3) la selección de contenidos entre aquellos académicos y de desarrollo infantil y (4) las decisiones pedagógicas de organización de la enseñanza y sus distancias con modelos curriculares y criterios de calidad. Los resultados describen decisiones condicionadas por vacíos normativos locales (institucionales, curriculares, formativos y de gobernanza) que plantean formas culturales naturalizadas de resolver desafíos de la práctica. Los factores estructurales presentan diversidad de condiciones que se relacionan con la autonomía pedagógica del nivel inicial. Las decisiones que toman las docentes se orientan preferentemente más hacia contenidos de desarrollo infantil que a disciplinas académicas, considerando la norma curricular y su concreción en la “actividad central” de la jornada escolar. Estas se presentan, en la mayoría de casos, como una “colección de actividades” no vinculadas a objetivos de aprendizaje o temas comunes. Las decisiones espontáneas o reflexivas que organizan intervenciones docentes e interacciones entre los niños, no son documentadas o conceptualizadas, pero sí son observables en el aula. Un número de buenas prácticas, presentan criterios de relevancia en objetivos de aprendizaje y conocimiento del grupo, y pertinencia cultural basada en decisiones individuales de las educadoras.

Palabras clave: Calidad educativa - Organización de la enseñanza - Educación infantil - Estándares de calidad - Modelos curriculares - Implementación curricular.

Abstract

This article presents a quality analysis on early childhood education (ECE), built on a case study about curriculum decision-making. The study considered four scenarios of discussion regarding the concept of quality: (1) universal and cultural values of the concept that goes through the teaching process; (2) associations between quality and available structural factors; (3) discussion on the selection of academic or developmental contents; (4) pedagogical

¹ Magister en Educación. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Coordinadora de Proyectos en Primera Infancia y Crianza Saludable, en la Fundación Los Grobo. Argentina. Correo electrónico: maru.herreravegas@gmail.com

² Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta en la Carrera de Ciencias de la Educación, e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: psarle@gmail.com

decisions applied to practical classroom teaching. Results describe decisions that are conditioned by local regulatory gaps (territorial, institutional, curricular, teacher training, and governance), with naturalized, cultural approaches to overcoming teaching challenges. Structural factors present a diverse range of conditions that can be associated to pedagogical autonomy of early childhood education. When considering the federal curriculum program, decision-making is more oriented towards early childhood developmental contents than academic skills, which are considered in different types of pedagogical decisions, and mostly focused in the central activity of the school day. These “collection of activities”, in the majority of cases, are not linked to learning goals or common topics. Spontaneous and reflexive decisions that organize teacher interventions and children interaction are not recorded or conceptualize by teachers, although they can be observed in class. A reduced number of good practices were pertinent, in terms of contents, learning goals and knowledge about the group of children, records for self-observation, based on teachers’ individual decisions.

Key words: Educational quality - Curriculum decision-making - Early childhood education - Quality standards - Curriculum models - Curricular implementation.

1. Introducción

La preocupación por la calidad educativa, la pertinencia de las medidas estandarizadas para evaluarla y la adecuación de estos parámetros, es uno de los temas más controvertidos en nuestras escuelas infantiles, especialmente frente al crecimiento cuantitativo de la oferta y la necesidad de brindar espacios de cuidado y educación adecuados a todos los niños y niñas menores de 6 años.

Tras tres décadas de expansión continua de la oferta en América Latina, la educación infantil transita una discusión global, con un “esfuerzo de naturaleza cualitativa” que lleva a un “nuevo discurso político” (Tiana, 2010, p. 117) tendiente a la búsqueda de una definición sobre el concepto de calidad educativa.

No obstante, la definición del concepto y su implementación cuenta con evidencias empíricas que no resultan concluyentes (Fujimoto y Peralta-Espinoza, 1998; Palmer, 2015; Peralta-Espinoza, 2014; Pardo y Adlerstein, 2016; Batiuk y Coria, 2015; Steinberg y Cardini, 2018). Algunos de los argumentos para esta vacancia, que genera la dificultad de identificar “fenómenos a escala del sistema, como contexto en el que se inscriben las intervenciones y producciones” docentes (Batiuk y Coria, 2015, p. 48-49) son las insuficientes políticas de monitoreo y evaluación (Palmer, 2015) y, los estudios parcelados y aplicables a poblaciones puntuales (Fujimoto y Peralta-Espinoza, 1998) o provenientes de otros contextos, “principalmente, de países desarrollados”, ajenos a las realidades latinoamericanas (Palmer, 2015, p. 138; Pardo y Alderstein, 2016).

Frente a este panorama, nos interesa en este artículo presentar una reseña de evidencia empírica producida por una tesis de maestría que buscó analizar las prácticas de enseñanza en un territorio acotado, a partir de la cual se sistematiza y focaliza la posibilidad de pensar la calidad educativa mediante cuatro discusiones. Estas posiciones se configuran a partir de estudios que polarizan entre sí, y tratan de analizar las oportunidades y contradicciones de cada perspectiva de estudio. Estas discusiones proponen los siguientes temas y planteos:

- La calidad de prácticas de enseñanza se dirime entre dimensiones universales regidas por estándares comparables, esquemas que contemplen indicadores ‘culturalmente sensibles’, o valores propios de cada cultura que atraviesan la enseñanza (Fujimoto, y Peralta Espinoza, 1998; OECD, 2013 en Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013; Palmer, 2015; Slot et al, 2016b; Zabalza, 2016; OCDE, 2017; Pardo y Alderstein, 2016; Brailovsky, 2016)
- La calidad de procesos, contempla antecedentes y conceptos que se pueden enmarcar en factores estructurales desde el inicio del proceso educativo o en el uso pertinente de condiciones disponibles; las buenas prácticas de organización de los ambientes de aprendizaje y los educadores más calificados, muestran antecedentes que pueden compensar desequilibrios en la calidad de la enseñanza (Zabalza, 1998; Tiana, 2010; Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2013; Palmer, 2015; Slot, Lerkkanen & Leseman, 2016a; OCDE, 2017; Garvis & Lunneblad, 2018; Araujo, 2017).
- La calidad de implementación recorre modelos curriculares holísticos que integren contenidos del desarrollo infantil y disciplinas académicas, y modelos

“puros” o con alta proporción de especificidad de alguno de los dos grupos de contenidos (Diker, 2001; Sarlé, 2006; Frede & Ackerman, 2007; Peralta-Espinoza, 2014; Palmer, 2015; Sylva et al 2016c; Taguma, Litjens y Makowiecki, 2013; Marcus-Jenkins & Duncan, 2017; OCDE, 2017).

- En la práctica concreta en el aula, las decisiones pedagógicas muestran diversos niveles de consideración de criterios de calidad y empleo de variables didácticas, dentro de modelos de organización de la enseñanza que pueden acercarse a buenas prácticas de implementación curricular (Gibaja, 1993, Fujimoto y Peralta-Espinoza, 1998; Sarlé, 2006; Litwin, 2008; Brailovsky, 2016; Batiuk y Coria, 2015).

La evidencia empírica construida sobre cada una de estas discusiones arroja luz sobre características que asumen las decisiones docentes y que impactan en la definición de la calidad educativa de sus prácticas áulicas.

2. Diseño del estudio

La investigación a la que hacemos referencia se realizó en el año 2018, en ocho salas de 4 y 5 años de cinco jardines de infantes de Villa Constitución, ciudad de la provincia de Santa Fe, República Argentina, como objeto de una Tesis de Maestría en Educación (Herrera-Vegas, 2019). La tesis tuvo por objetivos generales, describir relaciones entre factores estructurales e institucionales, y la organización de la enseñanza, y caracterizar los procesos de organización y práctica de la enseñanza en jardines de infantes considerando decisiones adoptadas por un conjunto de docentes, mediante una Evaluación de Casos. Al ser una población pequeña (población general, 47.903 habitantes con 12 instituciones de gestión pública oficial y una matrícula aproximada de 900 niños al año), nos permitió contar con mayor claridad sobre los factores que buscábamos estudiar. Tratándose de una investigación con un objetivo descriptivo más amplio, el presente artículo se concentra en el concepto de “calidad educativa” y las discusiones específicas que propone la evidencia empírica construida por dicha tesis.

El trabajo se propuso de-construir la aparente ‘caja negra’ que se esconde tras las decisiones que toma el docente a la hora de planificar. Para esto, planteamos un diseño organizado sobre dos grandes pilares. Por un lado, un conjunto de factores territoriales y estructurales que podrían influir en el fenómeno. Por el otro, las singularidades del proceso de decisiones que permiten la organización de la enseñanza. Nos interesaba conceptualizar estos aspectos a fin de que pudieran ser visibilizados, y potencialmente integrados al quehacer docente de la educación inicial.

La estrategia de investigación elegida para producir evidencia empírica fue de carácter cualitativo, con énfasis descriptivo, que nos permitía abordar aspectos “latentes”, desde la perspectiva de los actores, su cultura y procesos, con una realidad social dinámica, y con conceptos interpretativos. Desde esta perspectiva, se tomaron elementos de la investigación sociológica, que permiten una “aproximación experiencial y fenomenológica” (Gallart, 1993, p. 107).

Desde esta lógica cualitativa y descriptiva, se utilizó un diseño de Estudio de Casos “a partir de procedimientos comparativos desarrollados inductivamente” (Neiman & Quaranta en Vasilachi de Gialdino et al, 2006, p. 226).

La selección de casos se realizó por muestreo intencional y teórico, construyendo la capacidad comparativa necesaria. La construcción de la muestra intencional de casos, comprendió tres (3) unidades de análisis: (a) jardines de infantes según su formato de organización institucional, (b) directivas, y (c) docentes. La selección de jardines de infantes y unidades educativas tuvo en cuenta la gestión estatal oficial, y las edades de 4 y 5 años. A partir de los formatos de organización institucional definidos como categorías reconocidas (Itzcovitch, 2010; Steinberg y Cardini, 2018) se clasificó un universo de 12 instituciones, en jardines independientes, jardines de infantes con salas nucleadas, y salas anexas a escuelas primarias (Itzcovitch, 2010) de las que se seleccionaron 5 salas tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Muestra intencional de escuelas y jardines seleccionados

Unidades Educativas (5) Formatos (3) Referencias	2 Esc. Primarias, salas anexas		2 Jardines Independientes		1 Jardín Nucleado
	NI-EP1	NI-EP2	JIN 1	JIN 2	JN-S / JN-N
Total Secciones y Docentes	4	2	7	5	8
Secciones participantes	2	1	2	1	2
Docentes participantes	2	1	2	1	2
Matrícula por U.E.	94	44	150	123	194
Total Matrícula	605(100%)				
Matrícula a cargo de participantes	181(30%)				

Fuente: Elaboración propia a partir de recolección de datos.

Referencias:

NI-EP1: Nivel Inicial de Escuela Primaria 1

NI-EP2: Nivel Inicial de Escuela Primaria 2

JIN 1: Jardín de Infantes Independiente 1

JIN 2: Jardín de Infantes Independiente 2

JN-S / JN-N: Jardín Infantes Nucleado (Sede) y Jardín de Infantes Nucleado (Núcleo)

Desde el punto de vista de las técnicas de recolección se emplearon el análisis documental, las entrevistas, encuestas y observaciones participantes. Como técnica de análisis, se empleó la Teoría Fundamentada en Datos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

3. Resultados: Cuatro discusiones sobre la calidad en la educación infantil

El análisis de los casos que comprenden el estudio nos permitió construir una serie de categorías que ofrecen evidencia empírica para cada una de los escenarios que definimos: la singularidad de los valores culturales propios de cada territorio educativo; los condicionamientos que plantean los factores estructurales a la calidad; la importancia otorgada a la actividad central por sobre las discusiones curriculares y, la distancia que se observa entre la planificación y la práctica concreta en el aula. A continuación, presentamos resultados que ilustran estas categorías.

a. La importancia de los valores de la propia cultura. El desfasaje territorial.

La heterogeneidad de formatos de oferta institucional descrita en el diseño de la muestra intencional, tornan evidente cómo las decisiones docentes están atravesadas por singularidades propias de la cultura de configuración de la oferta y el acceso a la educación infantil, en una ciudad. Como “territorio educativo” (Zabalza, 2012), la ciudad define el lugar en el que “nacén, viven y se educan niños pequeños”, donde se configura la singularidad de una identidad y autonomía, la pertenencia a una comunidad y las formas de sociabilidad.

Las instituciones que conforman la muestra se ubican en una ciudad pequeña y de orígenes rurales que experimentó un crecimiento exponencial, en virtud de distintas migraciones internas e interprovinciales. La necesidad de espacios fue generando un crecimiento demográfico disperso, con alta concentración de habitantes en la zona cercana al ferrocarril y el puerto, y con localizaciones aisladas de -baja densidad- a lo largo de la -margen derecha del río Paraná y de la Ruta Nacional N° 9-.

En este territorio educativo encontramos jardines con dirección independiente (Jardines nucleados y escuelas infantiles), y salas anexas en escuelas primarias. Se trata de formatos reconocidos, en distintas proporciones, en las distintas provincias argentinas (Itzcovich, 2010).

Para garantizar esta oferta, la autonomía del nivel se encuentra supeditada a normas y regulaciones, cuyos requisitos y condicionalidades deben cumplirse cada año, en función de cupos mínimos de niños y niñas, de los cuales se desencadenan el tipo y edades de salas disponibles, la asignación de los docentes a cargo entre otros procesos. En este esquema de creación de estos servicios, se presenta un Desfasaje Territorial entre la ubicación geográfica de los edificios disponibles de los jardines de gestión pública oficial, y los radios poblacionales en los que viven algunas familias de barrios alejados, que repercuten en niveles de ausentismo, especialmente en invierno.

La configuración de esta oferta de salas, describe dos relaciones principales con las decisiones docentes.

● Relaciones con decisiones vinculadas al acceso de los niños a las salas. Esto incluye

(i) enseñar acorde a distintas edades en salas integradas, producto de la conformación de cupos mínimos. Un educador señalaba: “Me baso mucho en multitarea. Las edades yo tengo, van de los bebotones que recién van a cumplir 4, a los que ya tienen 4 para 5, los de 5, y los de 5 que van para 6. Es un real desafío.” (entrevista a docente)

(ii) adaptar la enseñanza de educación infantil a condiciones institucionales propias de escuelas primarias, como sala anexa y no independiente: “Pertenece a la institución, y nos atraviesan los proyectos de la escuela primaria. Hace poco teníamos que trabajar desde el punto de vista de la Violencia. Bueno, obviamente ese contenido se adapta a lo que es la realidad del nivel. Que es muy diferente por ahí a lo que es la realidad de

la primaria. Desde la disposición espacial hasta los contenidos. Es completamente diferente.” (entrevista a docente)

- Relaciones con decisiones a partir de la asistencia de los niños: esto representa una enseñanza que se define entre interrumpir, o integrar y dar continuidad de contenidos y actividades planificadas ante un grupo reducido de niños en jornadas de un alto nivel de ausentismo. En el caso de interrumpir, una educadora planteaba: “Cuando vienen así poquitos, por ahí no sigo con lo que tenía planificado. Porque para darle un tema o algo así, no tiene sentido”.

Los datos analizados hasta aquí exponen la sensibilidad de la dimensión cultural en la implementación curricular. La construcción de identidades, historias y tradiciones educativas, valores y creencias, describen un territorio con singularidades. En primer lugar, la heterogeneidad de situaciones descriptas presenta una brecha con la homogeneidad pretendida entre la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la adhesión de la provincia de Santa Fe a sus condiciones. La brecha “evidencia que no está prevista una distribución de responsabilidades entre el Estado Nacional y las administraciones jurisdiccionales” (Steinberg y Cardini, 2018, p. 33). Este vacío resulta problemático, en la medida en que abre la puerta a “potenciales solapamientos y vacíos”. En el caso santafecino, la gobernanza cuenta con una marcada centralización en el Ministerio de Educación de la provincia, que solo encuentra reglamentos provinciales de la década de los '90. Del análisis de las normas provinciales de funcionamiento, surgen no sólo vacíos, sino contradicciones que se separan de estándares “universales”, con roles del docente e intervenciones, con distintos posicionamientos. El desfase territorial de la oferta y el acceso local, configuran un territorio educativo que plantea relaciones con una singularidad de decisiones docentes dentro de los jardines de la ciudad, y variaciones respecto de configuraciones regionales y provinciales.

b. Factores estructurales. La Autonomía condicionada.

La calidad pensada como una “suma de características” (Zabalza, 1998), incluye la formación y desarrollo profesional de los docentes, la infraestructura, disponibilidad de materiales, y la relación o ratio ‘niños por educador’, interacciones entre adultos y niños, sistemas de evaluación, organización y funcionamiento de los centros educativos, la evaluación y supervisión del sistema y de los centros educativos, la disponibilidad y la utilización adecuada de los recursos necesarios (Zabalza, 1998; Tiana, 2010; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013; Palmer, 2015; Slot et al, 2016a; Sylva et al, 2016c; OCDE 2017; Araujo, 2017; Garvis & Lunneblad, 2018).

El análisis de los factores estructurales citados, dentro de una cultura local de oferta y acceso como esta pequeña ciudad santafecina, permite recurrir al concepto de “Autonomía Pedagógica” (Batiuk y Coria, 2015), que describe el grado de independencia del Nivel Inicial respecto del Nivel Primario. Según esta definición, los factores estructurales presentan una “combinación de la infraestructura (en tanto disponibilidad o no de edificio propio), la planta funcional, la dependencia institucional y el acceso de los niños al nivel (a través de la oferta de salas según edad)” (Batiuk y Coria, 2015, p. 65) y relaciones con decisiones pedagógicas y didácticas. “En la actualidad, Argentina no cuenta con definiciones nacionales de los distintos formatos institucionales, sino que estos están regulados por las normativas provinciales”

(Steinberg y Cardini, 2018, p. 29). Clasificados en “jardines independientes”, “jardines con salas nucleadas”, “secciones o salas anexas a escuelas primarias”, y “secciones integradas en ámbito rural” (Itzcovich, 2010, p. 45), cada uno de ellos cuenta con rasgos variables. En general, desde el concepto de Autonomía Pedagógica “se presume que a mayor nivel de autonomía, la enseñanza resulta más adecuada a los mandatos del nivel y reviste mejor calidad educativa” (Batiuk y Coria, 2015, p. 65).

En los antecedentes, la capacidad de los educadores de generar ambientes estimulantes y prácticas que parten del espacio físico y la organización de la clase para la producción de aprendizajes, puede resultar un factor diferencial de calidad, que incluso permite compensar parcialmente experiencias laborales menos calificadas (Slot et al, 2016, p. 4; OCDE, 2017, p. 119; OCDE, 2017).

Desde la infraestructura, la posibilidad de tramitar una construcción independiente, dentro del mismo predio de una escuela primaria incluso, puede contribuir “a resguardar la autonomía del nivel y su singular organización pedagógica” (Batiuk, y Coria, 2015, p. 66). La ubicación de salas anexas dentro de escuelas primarias resulta “un tema sensible para docentes, directivos y equipos de gestión” ya que el espacio físico, es una dimensión que forma parte de los “ámbitos de aprendizaje” (Iglesias-Forneiro, 2008) como instrumento didáctico de la organización de la enseñanza. Desde la organización de tiempos y actividades, o el acondicionamiento de ambientes de aprendizaje, la lógica de la escuela primaria irrumpe sobre la organización de tiempos del jardín de infantes. El timbre de recreo de primaria, y la capacidad de circular por espacios de la escuela ante la presencia de niños más grandes, brinda por momentos a estas salas una “textura primarizante” que recae en la inercia de adaptación a mandatos ajenos y más desafiantes. Desestructurar un espacio con telas para trabajar desplazamientos por ejemplo, implica correr mobiliario, guarda de materiales y una “logística” en salas muchas veces pequeñas y con restricciones en los tiempos para hacerlo. Si bien la observación da cuenta de buenas prácticas en estas salas, la frecuencia de realización es ocasional.

Como contraparte, en los jardines independientes, el manejo de ambientes de aprendizaje, permite propuestas de enseñanza respaldados institucionalmente, y que las docentes describen como capaces de ofrecer “otros aprendizajes”. De los datos recolectados y analizados, se puede inferir que cuando la dimensión física, temporal y relacional lo favorece, existe un buen uso de esta variable didáctica en cuanto a espacios desestructurados para actividades centrales. En los usos observados, existen facetas anticipadas de decisión, como involucrar a las familias y en recolectar hojas secas para llenar una sala, utilizar el patio para un mural o despejar la sala para realizar una actividad con distintos momentos lúdicos y expresivos.

Estas decisiones se reflejan en redacciones amplias en los documentos pedagógicos, y evaluativamente en registros fotográficos. En las redacciones, es frecuente encontrar usos más clásicos como realizar una actividad que organiza la sala de un modo que alterna ronda y pequeños grupos. Ante limitaciones horarias, las salas anexas en escuelas primarias tienden a diseñar espacios de esta modalidad con mayor frecuencia, y describen pasar la mayor parte del tiempo en la sala, sin transformaciones o uso de espacios alternativos como el patio. Para decisiones reflexivas y espontáneas en actividades libres, no hay tratamientos escritos en los documentos, pero se observan adecuaciones del espacio.

Con relación a la planta funcional, en esta graduación de dependencias se presentan dos formatos con uno o más directivos propios del Nivel Inicial (jardines independientes, y jardines con salas nucleadas), donde se configura un tipo de autoridad colegiada que desarrolla un saber común sobre la institución y el nivel. En un extremo opuesto, las salas en escuelas primarias, dependen de autoridades de la escuela primaria, que dan un contexto de enseñanza dentro de una lógica educativa diferente (Batiuk y Coria, 2015, pp. 65-66), describiendo una autoridad inclusiva, donde directivas y docentes reconocen en lógicas institucionales y de enseñanza mutuamente ajenas. En cuanto a las docentes, los antecedentes jerarquizan la importancia de la calificación profesional y experiencia laboral que “revelan relaciones complejas, interactivas y rara vez sencillas en cada país” (Sylva et al 2016c, p. 9).

Otro factor estructural que juega un rol importante para mejorar la calidad de implementación curricular, es el nivel de calificación de los educadores. Por ejemplo, en Europa un estudio transnacional describe, un patrón común en salas de 3 a 6 años, con un grupo grande de niños y un ratio niños/adulto menos favorable, es que los educadores con mejores calificaciones profesionales pueden compensar parcialmente las condiciones estructurales desfavorables (Sylva et al 2016c, p. 124; OCDE, 2017). En esta línea, otro estudio en Suecia, focaliza la situación de niños inmigrantes refugiados, donde “el tamaño del grupo y las calificaciones de los educadores se relacionan con inequidades en el acceso”. Ante el déficit de maestros calificados en zonas donde viven las familias, las autoridades municipales a cargo deciden aumentar el tamaño de los grupos a cargo de docentes mejor calificados, en lugar de ampliar la oferta y convocar maestros con menores calificaciones (Garvis & Lunneblad, 2018).

La descripción de las docentes, tienen como punto de partida una formación inicial de origen común. El 87,5% son egresadas de la misma institución, tienen participación en capacitaciones oficiales, y se presenta una reducida presencia de post-títulos o carreras adicionales. La provincia cuenta con propuestas de formación, si bien se describen déficits en su territorialización y puesta en servicio por falta de apoyos directivos e institucionales. En cuanto a la configuración de cupos y distintos niveles de asistencia, la relación de niños por adulto y los tamaños de grupos presentan relaciones adecuadas.

Como condiciones laborales, solo 25% de los casos, presentan la condición “ideal” de estar tituladas en un jardín independiente. El 75% plantea condición de reemplazante, con una estabilidad laboral volátil sujeta a la creación de servicios cada año. La antigüedad de ejercicio es alta en años pero también alta rotación: 75% cuenta con más de 10 años de ejercicio profesional, pero 63% lleva menos de 1 año en la institución participante de la muestra intencional.

Poner en relación estos recorridos con la experiencia sobre decisiones pedagógicas y práctica de la enseñanza, hace necesario identificar a la “planificación” y a las decisiones anticipadas como la forma conceptual más reconocida de organización de la enseñanza. Esta característica permite conceptualizar tres perfiles de enseñanza en cuanto a experiencia: (a) docentes con experiencia tanto en prácticas de planificación como áulicas (62,5%) que permite inferir un lugar central de las decisiones pedagógicas anticipadas, (b) experiencia en prácticas áulicas, y realización de la primera planificación durante el estudio (25%), que permite inferir la transición de una perspectiva de decisión espontánea o intuitiva en la práctica, hacia decisiones anticipadas y más reflexivas, y (c) experiencia en prácticas áulicas y ninguna experiencia en planificación (12,5%), que describen decisiones más basadas

en la espontaneidad e improvisación. En las salas anexas a escuelas primarias, estos perfiles reflexionan sus decisiones sólo con de 1 a 4 docentes colegas, y con una actuación de carácter más administrativo que pedagógico de las directivas (que reconocen falta de experticia en cuanto al nivel inicial). En los jardines independientes, las decisiones se plantean más contextualizadas entre un mayor número de docentes y una directiva idónea.

En cuanto al acceso de los niños como factor estructural, como hemos expresado, el formato institucional se inscribe en un desfasaje territorial y en requerimientos normativos que precipitan salas de edades simples y en edades integradas que se relacionan con decisiones vinculadas a las edades y niveles de ausentismo por proximidades entre el jardín y el hogar, sumado a factores climáticos. Ambas dimensiones, atraviesan todos los formatos institucionales.

Estas caracterizaciones, describen una combinación de factores estructurales más condicionantes para las salas anexas de escuelas primarias, en cuanto a la infraestructura (y sus distintas dimensiones físicas, temporales y relacionales), y a la planta funcional. No obstante, pueden observarse buenas prácticas con autonomía pedagógica aún en salas anexas, que surgen de posicionamientos docentes más afines a una eficacia de los procesos educativos, que “depende más del uso que se haga de los recursos existentes, que de su mera existencia”. (Zabalza, 1998, p. 6). El estudio encuentra prácticas ubicadas en este formato, que permiten identificar calidad de decisiones en situaciones planificadas, que expresan relaciones con objetivos de aprendizaje, y continuidad de enseñanza en situaciones de ausentismo. Sin que estas observaciones sean generalizables, permite reflexionar el lugar del posicionamiento en las decisiones y el “pensamiento apasionado” (Sarlé y Pintos, 2015, p. 24) y comprometido con la enseñanza.

c. Modelo curricular. Contenidos al servicio de la actividad central de la jornada escolar.

Una de las dificultades que presentan las instituciones analizadas reside en la carencia de normativa jurisdiccional. En este sentido, se recurre a la normativa federal, ya que no hay adecuación local desde 1996. Al profundizar el modo en que se deciden los contenidos frente a disposiciones curriculares, la selección se basa casi literalmente en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) definidos por el Ministerio de Educación de la Nación, porque es “lo único que tenemos nosotros” (entrevista docente). Esto puede orientar a que los docentes se inclinen a la hora de seleccionar sus contenidos hacia contenidos del desarrollo (como algunos países europeos y en Estados Unidos), más que a seleccionar a partir de nociones disciplinares.

Con estos vacíos de normativa curricular, la inclinación discursiva hacia contenidos del desarrollo infantil y la recurrencia de tópicos, los casos presentan tres tensiones principales en cuanto al modelo curricular nacional que se utiliza como referencia.

La primera tensión, es que las preferencias de contenidos se relacionan con requerimientos altos de calificación profesional para dar tratamiento a “un rango amplio y más abstracto de áreas de desarrollo del niño” (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013, p. 20). Los niveles de problematización de prácticas para decidir los contenidos y

“tópicos” descriptos, expresan “una falta de claridad (y posiblemente más diferencias en las opiniones) sobre la manera en que se conceptualiza el aprendizaje” (Silva et al, 2016c). El vínculo entre el conocimiento del grupo del proyecto de inicio como insumo para organizar la enseñanza, en la mayoría de los casos se traduce en un niño ‘abstracto’ que no se relaciona con una conceptualización efectiva de contenidos y con las posibilidades que los NAPs ofrecen.

Una segunda tensión, tiene que ver con la conceptualización de los contenidos en función del tipo de actividades en las cuales se disponen los contenidos seleccionados. La recolección y el análisis de datos consideran la relación entre la organización de tiempos de la jornada escolar y las distintas actividades “instructivas”, de “rutina” e “inertes” (Gibaja, 1993; Sarlé, 2006; Batiuk y Coria, 2015), dentro de una jornada de 3 horas y media que se regula para el Nivel Inicial de la provincia de Santa Fe. Con esta clasificación, se reconstruyen patrones frecuentes de organización de la jornada como: (a) el “Momento de Reunión (Noticias y Asistencia), o “Ronda inicial” de saludo y asistencia (b) Desayuno, (c) Orden de Sala, (d) Actividad Central, o puesta en común del tema y, en pequeños grupos, un juego, o “alguna actividad gráfico plástica” que plasme el tema; (e) Talleres, acceso al patio, o una combinación de patio y talleres.; (f) Orden de Sala; y (g) Despedida. En estas secuencias, la “actividad central” se refiere al tratamiento de los tópicos de diseño mencionados según los datos relevados. Si el “tema central” es el objeto de la organización de la enseñanza de esta muestra intencional, es posible reflexionar que el 100% del tiempo dedicado a elaborar proyectos de inicio, considerar y combinar variables didácticas, elaborar planes anuales, proyectos y unidades didácticas, así como narrativas evaluativas escritas y registros, se concentra en un lapso de entre el 19% y el 35% de la jornada escolar observada y analizada. Esta tensión, es mayor, si se observa con detenimiento las actividades libres clasificadas como “talleres”, que en las descripciones de este estudio presentan aprendizajes observables, pero aparecen sub-representadas en reflexiones, conceptualizaciones y decisiones (especialmente escritas), y presentan juegos reglados, nociones físicas sobre materiales, narraciones, entre otras, que equilibran e integran contenidos disciplinares.

La tercera y última tensión, tiene que ver con que “gran parte del trabajo cotidiano en las escuelas (además de las rutinas) se organiza en base a actividades aisladas que no necesariamente se encuentran ordenadas en base a algún tema común” (Batiuk y Coria, 2015, p. 78). Sin una formación profesional y práctica que coadyuve a preocupaciones filosóficas y pedagógicas, las decisiones plantean una “colección de actividades” (Palmer, 2015). Esta tensión, se constata en la mayor parte de los casos relevados, si bien se observan, en número más reducido, buenas prácticas.

d. Los criterios de calidad en las decisiones de enseñanza.

Como expresamos, existen relevamientos taxonómicos sobre políticas educativas en América Latina que conceptualizan estos criterios: “particularmente en el diseño y la operatividad de la acción educativa, (...), el consenso sobre los criterios de calidad de los Programas ratifica constantemente que deben cumplir como características mínimas: la articulación, la relevancia, la integralidad, la concertación, la participación y la pertinencia socio-cultural.” (Fujimoto y Peralta Espinoza, 1998). También hemos expresado, que estos criterios tienen interpretaciones heterogéneas, y

su análisis produce estudios parcelados en poblaciones y contextos específicos. Este antecedente regional entiende que para los sectores más vulnerables, que incluye a las familias que más utilizan los servicios de gestión estatal, “el tema de la calidad conviene revisarlo desde lo social y culturalmente pertinente para el niño menor de seis años de cada país, y del continente. Es evidente el desarraigo que existe entre los procesos de educación en América Latina y la cultura propia de los países, más aún con las culturas locales” (1998, p. 131). Este criterio, también invita a “construir currículos a partir de la mejor selección de todos los ámbitos culturales, desde lo local hasta lo global”, dentro de un “proceso intencionado” que considere qué se favorece, anula y desarrolla implícitamente” (1998, p. 130). Desde esta mirada, la expectativa es que “no debe confundirse la pertinencia cultural de los currículos, con sólo considerar los aportes de la propia cultura” (1998, p. 129).

Para desarrollar esta priorización, Fujimoto Gómez y Peralta Espinoza (1998) entienden que la “la antropología socio-cultural ha aportado que no hay culturas perfectas, sino que todas al igual que el Hombre, tienen fortalezas y debilidades”. En ese contexto, apoyado en fortalezas, la construcción de currículos de la educación infantil parte de la psicología evolutiva a través del desarrollo infantil, pero el saber pedagógico acumulado incluye aportes de la filosofía, sociología, biología, ecología y el saber pedagógico específico. Por último, enfatizan prioridades en contextos de mayor vulnerabilidad, “el currículo debe intencionar el desarrollo integral del niño, haciendo énfasis en la afectividad, la socialización y la autonomía”. Las autoras también resaltan interacciones amorosas y respetuosas de las docentes con los niños, y “el trabajo con padres de familia y miembros de la comunidad se haga énfasis en estas intencionalidades que fortalecerían el aspecto socio emocional y de salud mental de sus hijos” (1998, p. 132).

La selección de contenidos descripta en el apartado anterior, plantea tópicos en la línea de crear estos aprendizajes, pero también presenta una tensión en el equilibrio entre la intencionalidad educativa y el enfoque centrado en el niño que las autoras refieren. Representaciones como “ellos me llevaron” a un determinado tema, se riñe con el “objetivo de producir aprendizajes” (McEwan, 1998, p. 244) que sean de relevancia. La tarea concentrada solo en la interpretación de contenidos e intereses de los niños, “puede diluir el proyecto pedagógico haciendo que el quehacer cotidiano fluctúe o vaya ‘a la deriva’” ya que los niños “no siempre pueden expresar qué quieren aprender y quien verbaliza sus intereses, no siempre es representativo del grupo” (Spakowsky, Label & Figueras, 1996, p. 25). La intencionalidad educativa, tanto en una “colección de actividades” (Palmer, 2015), como en actividades centrales y libres instructivas de tiempo acotado, permiten reflexionar sobre niveles de pertinencia socio-cultural reducidos.

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se realizó un análisis sobre un conjunto de casos de organización de la enseñanza que describen procesos de implementación curricular como parte de un proceso global de búsqueda de evidencias que problematicen y aporten representaciones posibles que describan aspectos del concepto de “calidad” en la educación infantil. Los planos de discusión adoptados permiten algunas reflexiones que dan carnadura al concepto y sus dimensiones, a partir de prácticas concretas de un contexto particular.

Como “territorio educativo” (Zabalza, 2016), esta ciudad de la provincia de Santa Fe presenta una configuración singular en la creación de servicios educativos y en el tratamiento de radios poblacionales para el acceso de los niños. La gobernanza del nivel y las tradiciones educativas, describen un escenario de valores culturales propios, en lugar de un conjunto de condiciones basadas en “estándares” federales, globales o “universales”. Los vacíos normativos y curriculares de la provincia plantean formas de resolver la práctica de modos diferenciados, entre jardines de infantes “alineados” con los mandatos del nivel inicial, y salas de baja autonomía pedagógica estructural en escuelas primarias, no alineadas con dichos mandatos y el contexto en el que los niños viven. Esta distinción muestra prácticas naturalizadas e integradas a la vida cotidiana de directivos, educadores, niños y sus familias, como inscribir y enseñar a niños que asisten regularmente y a niños que asisten menos (especialmente en invierno). La decisión sobre el modo de organizar la enseñanza en esta coyuntura, se encuentra en manos de las docentes, partiendo de niveles de conocimiento del grupo y posicionamientos personales, que dirimen entre interrumpir actividades y temas centrales, o darles continuidad.

Desde el concepto de “Autonomía Pedagógica” (Batiuk y Coria, 2015), la combinación de factores estructurales presenta variabilidades entre formatos institucionales de la ciudad, que describen mayores condicionantes de calidad en las salas anexas en escuelas primarias. Particularmente la infraestructura y la conducción directiva, que llevan a la convivencia con la lógica educativa de otro nivel, son factores que plantean relaciones con las decisiones pedagógicas relevadas. No obstante, atravesando todos los formatos, y con algunos puntos en común con antecedentes europeos, la combinación de las calificaciones del educador, la experiencia laboral, las oportunidades de desarrollo profesional, el tamaño del grupo y el ratio de niños por adulto (Sylva et al, 2016c), se observan prácticas de enseñanza de una calidad insuficiente en la mayor parte de los casos. La experiencia en organización de la enseñanza, en los perfiles con más años de ejercicio, es asociada mayormente con las decisiones anticipadas y la planificación de actividades, y con un sentido más administrativo que pedagógico. Cuando el sentido trasciende esta perspectiva, se encuentran buenas prácticas que vinculan objetivos de aprendizaje con la organización. Pero es un número reducido de casos, donde se observa un proceso deductivo producto de experiencia, y un posicionamiento intencional vinculado a la subjetividad de las docentes. En el caso de quienes planifican por primera vez, o solo realizan reemplazos y no han planificado nunca, no se relevan conceptualizaciones incorporadas sobre decisiones espontáneas o improvisadas que se toman, y no hay asociación con aprendizajes intencionadamente promovidos. Vale considerar instancias que promuevan una problematización mayor del proceso de organización de la enseñanza y modelos o marcos que permitan una formación práctica de reconocer e integrar que existen distintos tipos de decisiones antes, durante y después de la clase. La rigidez de la planificación permite poner en palabras en un caso: “no me quedo sólo con la planificación”, que reconoce otras decisiones y enseñanzas, que se problematizan solo verbalmente y a partir de la observación. Estas “otras decisiones”, surgen de situaciones que transcurren durante actividades cotidianas centrales, libres o de rutina, en las cuales la reflexión permite distintos tratamientos que derivan en “sub-proyectos” y reiteraciones que fortalecen aprendizajes, o en omitir un tratamiento específico. También, de decisiones ante situaciones imprevistas o que “cortan el normal desarrollo de una actividad” (Litwin, 2008), se identificaron situaciones personales de los niños que ocurren frente al grupo, y disposiciones

externas a lo que ocurre en la sala como el calendario de efemérides y escenarios de alto ausentismo.

En cuanto al modelo curricular adoptado por preferencia, ante el vacío curricular provincial, la norma federal es tomada sólo como referencia o lineamiento general, para inclinarse hacia contenidos dentro de “un rango amplio y más abstracto de áreas de desarrollo del niño”, que presenta “una falta de claridad” sobre la manera en que “se conceptualiza el aprendizaje” (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013; Palmer, 2015; Sylva et al, 2016c). En estos casos los contenidos federales son analizados y seleccionados para una porción de la jornada escolar, que se identifica como actividad central o tema central, que representa entre el 19 y el 35% del uso del tiempo de la jornada de las escuelas analizadas. La conceptualización de aprendizajes realizados a partir del conocimiento del grupo y una selección de contenidos consecuente con ese diagnóstico, se da sólo en un 22% de los casos con una calidad buena que trasciende la actividad central y el ausentismo, y lleva un registro evaluativo visual; se suma un 11% que realiza un diagnóstico correcto y tiene prácticas de actividades centrales de una calidad suficiente, pero no trasciende dicha actividad ni registra evaluaciones y reflexiones de su práctica.

Con respecto a los criterios de calidad, y conceptualizando la pertinencia socio-cultural como foco, se concluye que las docentes realizan una apropiación de “la afectividad, la socialización y la autonomía” (Fujimoto Gómez y Peralta Espinoza, 1998) como prioridad de enseñanza a niveles discursivos y en los contenidos que se seleccionan como referencia. Pero la relevancia de estos aprendizajes no se ve acompañada por una organización de la enseñanza y una implementación curricular efectiva, tal como expresan las conclusiones de las otras tres discusiones incluidas en este artículo.

A manera de cierre, al detenerse en buenas prácticas basadas en posicionamientos que trascienden condiciones estructurales y limitaciones, se encuentran rasgos de calidad de decisiones de enseñanza que entienden a la jornada escolar, como “una experiencia con interacción en tiempo real, que ocurre una sola vez y merece la pena ser vivida” (Maggio, 2018). Estas prácticas invitan a pensar en “atacar el núcleo duro de la didáctica” (Pinto, 2019) resignificando sus variables, en una “innovación inmersiva” que involucre a todos los actores del proceso (Pinto, 2019) y en una “didáctica en vivo” que invite a problematizar y documentar lo que sucede y analizar para dar nuevos marcos teóricos de las prácticas (Maggio, 2018).

5. Referencias bibliográficas

- Araujo, M. C. (2017). Promoting high-quality childcare at scale in Latin America, en “Early Childhood Matters Advances in early childhood development”. Bernard Van Leer Foundation. Recuperado de https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/06/ECM17_14_Childcare_Araujo.pdf
- Batiuk, V., y Coria, J. (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza Buenos Aires: OEI – UNICEF. Recuperado de http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades__educativas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf

- Brailovsky, D. (2016). *Didáctica de Nivel Inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Fujimoto-Gómez, G., y Peralta-Espinoza, M. (1998). *La atención integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Organización de Estados Americanos. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.oas.org/udse/readytollearn/documentos/7.pdf>
- Frede, E. & Ackerman, D. (2007). *Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider* en "Pre-school Policy Brief", March 2007, Issue 12. National Institute for Early Education Research. Recuperado: https://www.isbe.net/documents/preschool_curriculum.pdf
- Garvis, S. & Lunneblad, J. (2018). *Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Sweden*. The Equal Access Study en ICEC Working Paper Series. International Centre Early Childhood Education and Care (ICEC), Department of Children and Childcare. Deutsches Jugendinstitut e.V, München. Recuperado de https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Expertisen/WEB_DJI_Report_Sweden.pdf
- Gallart, M. A. (1993). *La integración de métodos y la Metodología Cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación*, en *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Gibaja, R. E. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Herrera-Vegas, M. E. (2019). *Qué y Cómo se enseña en el jardín de infantes: un estudio de casos sobre la organización y la práctica de la enseñanza en Villa Constitución, Provincia de Santa Fe*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Recuperado de <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/16671>
- Herrera-Vegas, M. E. (2016). *Villa Constitución y su Niñez*. Fundación Acíndar. Recuperado de http://www.fundacionacindar.org.ar/sites/default/files/2018-06/Evaluaci%C3%B3n%20Diagn%C3%B3stica%20Etapa%20I%20-%20Villa%20Constituci%C3%B3n%20y%20su%20ni%C3%B1ez_0.pdf
- Iglesias-Forneiro, M. L. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*". *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*. (47), 49-70.
- Itzcovich, G. (2010). *Tendencias recientes del Nivel Inicial. Un análisis estadístico de la situación en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef.
- Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- McEwan, H. (1998). *Las narrativas en el estudio de la docencia*" (236-259), en "La Narrativa en la Enseñanza, el aprendizaje y la investigación", Colección Agenda Educativa. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Marcus-Jenkins, J. & Duncan, G. J. (2017). *Do Pre-Kindergarten Curricula Matter? en "The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects"*. Consensus Statement from the Pre-Kindergarten Task Force. Recuperado de

- https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/duke_prekstudy_final_4-4-17_hires.pdf
- OCDE (2017). *Starting Strong. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Pardo, M., y Alderstein, C. (coord.) (2016). *Estrategia Regional sobre Docentes. Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Unesco Publishing. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)
- Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/estado_del_arte_y_criterios_orientadores_para_la_elaboracio/
- Palmer, G. (2015). Chapter 13: Curricula in Early Childhood Education, en "Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education", P. T. M. Marope and Y. Kaga (eds.). Francia: UNESCO Publishing. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233558> .
- Peralta-Espinoza, M. V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica- Revista Latinoamericana de Educación Infantil, REDALEI, 3 (1), 63-72.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sarlé, P., y Pinto, L. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. *Debates contemporáneos y estudios de diseño desde la perspectiva de una nueva agenda para la didáctica*, ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea). 37, 11-26.
- Spakowsky, E., Label, C., y Figueras, C. (1996). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Slot, P., Lerkkanen, M. K. & Leseman, P. (2016a). D2.2: The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: secondary analyses of large scale studies in five countries, en *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC (collaborative project)*. Recuperado de <https://ecec-care.org/resources/publications/>
- Slot, P., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G., & Lerkkanen, M.K. (2016b). D2.3: Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment, en *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC (collaborative project)*. Recuperado de <https://ecec-care.org/resources/publications/>
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., Pastori, G., Slot, P. L., & Lerkkanen, M. K. (2016c). D2.4: Integrative Report on a culture-sensitive quality & curriculum framework, en *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC (collaborative project)*. Recuperado de <https://ecec-care.org/resources/publications/>
- Steinberg, C., y Cardini, A. (2018). *Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC)

- Taguma, M., Litjens I. & Makowiecki K. (2013). Quality Matters in Early Childhood Education and Care. OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/SWEDEN%20policy%20profile%20-%20published%2005-02-2013.pdf>
- Tiana, A. (2010). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, coord. Marchesi, A. – Tedesco, J. C., Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Argentina: Editorial Gedisa.
- Zabalza, M. A. (1998). Criterios de Calidad en la Educación Infantil. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid. Diciembre-98.
- Zabalza, M. A. (2012). Territorio, Cultura y Contextualización Curricular. INTERACÇÕES, (22), 6-33.
- Zabalza, M. A. (2016). Educación Inicial y Territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno. Buenos Aires, Argentina: Editorial Homo Sapiens.

Nota

- (1) Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación (Universidad de San Andrés). Nombre de la Tesis: "Qué y cómo se enseña en el jardín de infantes. Un estudio de casos sobre la programación de la enseñanza y la práctica áulica de la Educación Inicial, según docentes de Villa Constitución (provincia de Santa Fe)". Tesista: María Eugenia Herrera Vega. Directora. Patricia M. Sarlé. Tesis defendida y aprobada el 21 de agosto de 2019.