Universidad de San Andrés

Maestría en Educación

DE LA POLÍTICA A LOS CUADERNOS: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CURRÍCULUM PRESCRIPTO Y ENSEÑADO EN DOS PROVINCIAS ARGENTINAS

Autora: María Virginia Juarez

Director: Axel Rivas

Co-directora: Belén Sanchez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 5
Presentación e interrogantes 5
Definición del objeto de estudio 5
¿El currículum importa? 6
Recorte metodológico 8
Desafíos y problemas 8
Estructura de la tesis 9
CAPÍTULO 1 10
FORMAS Y NIVELES DEL CURRÍCULUM 10
Introducción 10
El currículum: dispositivo político 10
La complejidad del currículum 12
El currículum prescripto 14
¿Qué es valioso como conocimiento? 15
La estructura, el rol docente y los objetivos 15
Las tradiciones curriculares 15
El alcance curricular y la secuenciación 16
La demanda cognitiva 16
Los enfoques de Prácticas del Lenguaje 17
El currículum enseñado: el cuaderno como dispositivo escolar 18
¿Qué características presenta el cuaderno como dispositivo? 19
La actividad 21
Los propósitos 21
Los ejes y contenidos 22
Los modos de conocer 22
Conclusiones 23
CAPÍTULO 2 24
EL MARCO METODOLÓGICO 24
Introducción 24
Metodología cualitativa 24
Fuentes primarias 24
Descripción de la matriz 26
La actividad como unidad de análisis 33
Conclusiones 33
CAPÍTULO 3 34
CONTEXTOS POLÍTICO-EDUCATIVO NACIONALES Y PROVINCIALES 34
Introducción 34

Universidad de SanAndrés

La política educativa nacional....34
La política educativa en Formosa....38
La política educativa en Río Negro....40
Conclusiones....43
CAPÍTULO 4....45
EL ANÁLISIS CURRICULAR: UNA MIRADA GENERAL....45
Introducción....45
Lineamientos curriculares nacionales....45
Contenidos Básicos Comunes....45
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios....47
Diseños curriculares provinciales: una mirada general....49
Diseños curriculares de Formosa....51
Diseños curriculares de Río Negro....56
Conclusiones....61
CAPÍTULO 5....63
EL ANÁLISIS CURRICULAR: UNA MIRADA DISCIPLINAR....63
Introducción....63
Enfoque de la asignatura y los propósitos declarados....63
Formosa....64
Río Negro....65
Mirada comparativa....66
Alcance curricular y secuenciación de los contenidos....67
Formosa....68
Río Negro....69
Mirada comparativa....69
Identificación de los contenidos prescriptos para 4° grado....70
Comprensión y producción oral....71
Comprensión y producción escrita....72
Literatura....72
Reflexión sobre los hechos del lenguaje....73
Mirada comparativa....74
Inclusión de indicadores de logro y desempeño....75
Formosa....76
Río Negro....77
Mirada comparativa....78
Precisión de estrategias para el abordaje de contenidos....78
Formosa....79
Río Negro....80
Universidad de SanAndrés

Mirada comparativa 81
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) 81
Conclusiones 82
CAPÍTULO 6 84
EL CUADERNO COMO DISPOSITIVO ESCOLAR: HALLAZGOS Y RESULTADOS 84
Introducción 84
Núcleos de interés 84
Breves y dosificados 91
¿Cuál es el desafío cognitivo? 97
Repetir sin soplar 103
Progresión y alcance cognitivo 112
Dos propuestas distintas 124
Conclusiones 126
CAPÍTULO 7 128
CERCANÍAS Y DISTANCIAS 128
Introducción 128
El alcance curricular 128
El desafío cognitivo 130
Escenarios de aprendizaje 130
Distancias que se acortan 131
Conclusiones 135
CONCLUSIONES 138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 148
Universidad de SanAndrés

INTRODUCCIÓN

Presentación e interrogantes

Nuestro trabajo se instala en la línea de investigación que analiza el papel y la influencia del currículum como dispositivo de política educativa en las prácticas de aula.
Nos preguntamos qué expresa el currículum a través de los diseños curriculares, qué de eso llega al aula y a los estudiantes, cómo lo hace y qué sucede en la distancia entre uno y otro.

Definición del objeto de estudio

El currículum se concibe como un dispositivo estatal que regula la comunicación entre las instituciones y el nivel central mediante políticas pedagógicas y curriculares. Distintos autores sostienen que se trata de un dispositivo prescriptivo en tanto define los saberes legítimos, establece qué debe enseñarse y cómo se debe hacerlo (Schmidt *et al*, 1996; Terigi, 1997; Rivas, 2013; Palamidessi y Gvirtz, 2010; Gvirtz, 2013). La noción de currículum se complejiza y permite pensar diversas asociaciones y ejes en relación con el sistema educativo en general y las políticas pedagógicas curriculares en particular.

La influencia de los distintos cambios a nivel sistémico y contextual es esencial para comprender y pensar los cambios que se han producido en el campo y que repercuten en la forma actual que el sistema educativo toma. Las políticas que el Estado lleva a cabo y su alcance local definen el nivel de gobernabilidad pedagógica. Una de las concepciones de política educativa que recupera esta complejidad es el flujo pedagógico (Schmidt *et al*, 1996).

Este modelo distingue tres niveles del proceso educativo: el sistema, el aula y el estudiante; los cuales se corresponden con tres dimensiones del currículum: el prescripto o intencional (*intended*), el implementado (*implemented*) y el alcanzado (*attained*). El flujo pedagógico analiza los métodos y estrategias que suceden en la puesta en acto de un currículum complejo, que se jerarquiza en una instancia potencial y actual en los diferentes sistemas educativos, los cuales son atravesados por las visiones culturales que cada país y cada actor tiene de la educación y de las disciplinas escolares. En nuestra

investigación, partimos de este marco conceptual y lo vinculamos con distintos esquemas de conceptualización que recuperan, revisan y superan la descripción y el abordaje del currículum prescripto y del alcanzado.

El currículum educativo en Argentina se estructura a partir de los objetivos y principios nacionales, los cuales se concretan en programas, guías de estudio y políticas estatales como los CBC de los años 90 y los actuales NAP. Debido a la naturaleza federal del país, el currículum se adapta a cada provincia a través de los diseños curriculares jurisdiccionales, donde se detallan los contenidos a enseñar, su secuencia y las estrategias pedagógicas a seguir. Esta dimensión curricular define lo que se espera que los estudiantes aprendan a nivel nacional y regional.

La implementación del currículum se refiere a cómo se lleva a cabo en cada escuela, considerando la cultura institucional, las decisiones docentes y las prácticas en el aula. En esta fase, el currículum se adapta a las condiciones específicas del contexto educativo, tanto en términos de contenido como de estrategias pedagógicas. Esta dimensión, también llamada currículum en acción, refleja cómo se organiza el conocimiento y cómo interactúan los estudiantes y docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Finalmente, el currículum logrado hace referencia a lo que los estudiantes realmente aprenden durante su educación. Esta dimensión está influenciada por el currículum planificado e implementado, así como por las relaciones culturales y sociales que definen la concepción de la educación.

El currículum es, entonces, un dispositivo que debe analizarse teniendo en cuenta la complejidad que lo describe así como las dimensiones en las que sucede. El aspecto de contenido, procedural y cognitivo está presente en cada una de los niveles. Estas distinciones son herramientas que permiten acercarse al currículum desde un espacio menos general, más claro y específico (Valverde, 2009) y así a uno de los temas que más preocupan hoy en día, la calidad de la educación.

El interés de nuestra investigación surge por analizar cuál es la relación entre el currículum prescripto y el enseñado, así como describir su distancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿El currículum importa?

El currículum prescripto establece parámetros que privilegian ciertos contenidos y experiencias de aprendizaje a la vez que desdeña otras. Así, una de las definiciones del

currículum lo reconoce como "una secuencia de oportunidades de aprendizaje dada a los estudiantes en el estudio de contenido específico" (Schmidt *et al*, 2001, p. 2)

El currículum importa (Schmidt et al, 1996; Schmidt *et al*, 2001, Valverde, 2004). Es un elemento clave en la búsqueda de la calidad de la educación (Valverde, 2004) ya que la dimensión curricular del currículum prescripto establece parámetros que privilegian ciertos contenidos y experiencias de aprendizaje a la vez que desdeña otras. En otras palabras, es "una secuencia de oportunidades de aprendizaje dada a los estudiantes en el estudio de contenido específico" (Schmidt *et al*, 2001, p. 2).

El currículum prescripto define los parámetros que sigue la enseñanza en cada sistema educativo, son los lineamientos curriculares en los que "el currículum…regula las prácticas de enseñanza… y determina cuál es el saber oficializado" (Gvirtz y Palamidessi, 2010, p. 75). El currículum importa porque desde su complejidad configura las posibilidades e imposibilidades de distintas experiencias educativas.

El interés de nuestra investigación surge por describir y analizar las experiencias educativas que el currículum prescripto estructura, para luego pensarlas en relación al currículum enseñado. Nos preguntamos qué comunica en el nivel prescripto a través de los diseños curriculares y qué sucede en el nivel de implementación, si se trata de un desvío (Palamidessi y Gvirtz, 2010) o si se piensa en términos de oportunidad (Remillard y Heck, 2014) y qué distancias y cercanías pueden trazarse entre un nivel y otro.

Nuestros interrogantes se centran en lo que sucede en el currículum prescripto y enseñado y la relación entre ambos en la enseñanza de Prácticas del Lenguaje en el 4to grado del nivel primario en escuelas de Formosa y Río Negro durante el año 2019.

Por un lado, describimos el currículum prescripto en los últimos dos diseños curriculares jurisdiccionales del nivel primario de las provincias de Formosa y Río Negro, desde una mirada general y una disciplinar en torno al área de Prácticas del Lenguaje, referidos al 4to grado. Describimos también las propuestas de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en la asignatura y el año definidos.

Por el otro, describimos y analizamos el currículum enseñado en las carpetas de los estudiantes desde su cualidad de material y dispositivo curricular. A tal fin, utilizamos el término "cuaderno" para referirnos a este nivel del objeto de estudio.

Estas categorías buscan recuperar el rastro de los diseños curriculares en los cuadernos y nos permiten establecer cercanías y distancias entre uno y otro nivel.

Recorte metodológico

En este recorte elegimos estudiar el currículum en el área de Prácticas del Lenguaje por la importancia y la transversalidad de esta disciplina en tanto alfabetiza y abarca una variedad de habilidades fundamentales para la estructura del pensamiento de los estudiantes, ya que influyen directamente en su capacidad de comprensión, expresión y análisis crítico.

La elección de 4to grado responde a su ubicación en el trayecto de la primaria, ya que es el primer segmento del segundo ciclo, por lo que se espera que la mayoría de los estudiantes esté alfabetizada y reconozca las particularidades de cada área de enseñanza. Es un grado en el que se afianzan las bases sobre las que se construye el proceso de aprendizaje.

Los diseños curriculares provinciales organizan la práctica de la enseñanza a la par que funcionan como un marco de referencia para docentes y escuelas. Se distinguen por nivel y disciplina, pero no por curso en el caso del nivel primario. En Argentina, son elaborados en base a los NAP por cada una de las provincias y por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Trabajamos con fuentes documentales primarias: los Núcleos de Aprendizajes Prioritario (NAP), el diseño curricular vigente y anterior de las provincias de Formosa y Río Negro con relación al área de Prácticas del Lenguaje, correspondientes al 4to grado del nivel primario en el análisis de currículum prescripto. La descripción y análisis del currículum enseñado lo realizamos a partir de las fuentes primarias del proyecto “La gobernabilidad pedagógica en el sistema educativo argentino: un estudio comparado provincial” del Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (CIAESA).

Desafíos y problemas

Uno de los desafíos de nuestra investigación se centra en analizar las huellas del currículum prescripto en el currículum enseñado, sin buscar coincidencias exactas, sino explorando cómo se manifiestan las particularidades de ambos niveles.

Pensar las distancias y cercanías entre cada uno implica reconocer que los canales de comunicación de cada nivel se expresan de forma diferencial, cultural y contextual propia de la dimensión curricular a la que pertenecen. A esta particularidad nos referimos al expresar leer rastros o huellas del currículum prescripto en el enseñado.

Otro desafío son las limitaciones del cuaderno como objeto de estudio ya que sólo recupera aquello que los estudiantes registran de forma escrita en la carpeta, dejando fuera las intervenciones docentes, de estudiantes o propuestas que no llegaron a registrarse.

Estructura de la tesis

El trabajo se organiza en siete capítulos. En el primero, desarrollamos el marco teórico y en el segundo abordamos el marco metodológico para el análisis de las dos dimensiones del currículum estudiadas.

El tercer capítulo describe los contextos políticos-educativos de los diseños curriculares vigentes y anteriores de las provincias de Formosa y Río Negro.

El cuarto y quinto capítulo abordan desde una mirada general y otra disciplinar el currículum prescrito en los documentos curriculares jurisdiccionales y los lineamientos nacionales propuestos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), respectivamente.

El sexto capítulo describe la cobertura curricular y las prácticas de la enseñanza del currículum implementado plasmada en los cuadernos de los estudiantes de dichas provincias.

El séptimo capítulo ahonda en las distancias y cercanías entre el currículum prescripto y el enseñado en relación con las provincias de Formosa y Río Negro.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 1

FORMAS Y NIVELES DEL CURRÍCULUM

Introducción

Este capítulo se organiza en dos ejes: aborda el currículum como un dispositivo complejo, centrándose en los niveles prescripto y enseñado del modelo del flujo pedagógico (Schmidt et al., 1996).

Por un lado, profundizamos en el currículum prescripto a través de categorías de análisis clave, con el objetivo de entender cómo se construye y regula. Por otro lado, exploramos el cuaderno como dispositivo escolar, considerando su rol en la conformación de los enunciados escolares (Gvirtz, 2013) y su relación con el saber disciplinar. Asimismo, analizamos su función como "instrumento o soporte que facilita y potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Badanelli Rubio y Angulo, 2007).

Universidad de SanAndrés

El currículum: dispositivo político

El rol del Estado en el sistema educativo puede abordarse desde distintos criterios, uno de ellos es el nivel de canales y dispositivos. Los canales son sistemas masivos de comunicación entre el Estado y el sistema educativo en los cuales es posible la construcción de sentido. Aquellos canales que comportan objetivos específicos "con una lógica propia de intervención, que establecen distintos niveles de coerción sobre los actores y las instituciones" (Rivas, 2013, p.38) son los dispositivos. Rivas (2013) reconoce siete: el currículum; la legislación educativa, la formación docente, la capacitación docente; la supervisión escolar, la elaboración, compra, distribución y regulación de materiales y recursos educativos; y, por último, los sistemas de evaluación y de promoción de alumnos.

El currículum se define entonces como un dispositivo estatal que regula la comunicación entre las instituciones y el nivel central mediante políticas pedagógicas y curriculares. El currículum es un dispositivo prescriptivo en tanto establece qué saberes

son legítimos, qué debe enseñarse y cómo se debe hacerlo (Rivas, 2013; Gvirtz y Palamidessi, 2010). Su alcance es masivo y comprende a todas las intervenciones de políticas curriculares.

Las políticas que el Estado lleva a cabo y su alcance local definen el nivel de gobernabilidad pedagógica. Una de las concepciones de política educativa que recupera esta complejidad es el flujo pedagógico. Se trata de un modelo teórico propuesto a partir de un estudio llevado a cabo por diversos investigadores, cuya culminación da origen a la publicación del libro *Characterizing Pedagogical Flow* (1996). En él, se analiza la enseñanza de Matemática y Ciencias a lo largo de seis países: Noruega, España, Estados Unidos, Japón, Suiza y Francia en torno al TIMSS, *Trends in International Mathematics and Science Study*. Este estudio a su vez, se organiza en tres niveles: el previsto, implementado y alcanzado al tener en cuenta lo que se espera que los estudiantes aprendan, lo que se enseña en cada aula y lo que los estudiantes fehacientemente aprenden.

Las observaciones dan cuenta de grandes diferencias en la relación entre textos curriculares y pedagogía, cuyo impacto en el aula provoca experiencias educativas diversas en cada uno de los países (Schmidt, Jorde, Cogan, Barrier, 1996, p.74).

Como comentamos, el flujo pedagógico es el modelo teórico que analiza los métodos y estrategias que suceden en la puesta en acto de un currículum complejo, que se jerarquiza en una instancia potencial y actual en los diferentes sistemas educativos, los cuales son atravesados por las visiones culturales que cada país y cada actor tiene de la educación y de las disciplinas escolares. Este modelo distingue tres niveles del proceso educativo: el sistema, el aula y el estudiante; los cuales se corresponden con tres dimensiones del currículum: el prescripto o intencional (*intended*), el implementado o enseñado (*implemented*) y el alcanzado (*attained*).

Las ideas y objetivos del sistema conforman el currículum previsto y se materializan a nivel nacional en el texto de programas, guías de estudio y políticas estatales: los CBC durante los años de la reforma del 90 y los actuales NAP. Como Argentina es un país federal con currículum provincial, el currículum prescrito se textualiza en los diseños curriculares jurisdiccionales. En ellos se define el contenido a estudiar, la secuencia, los conocimientos procedimentales y el alcance pedagógico que los sistemas educativos promueven. Es la dimensión que define “el qué y el cómo de la enseñanza” (Gvirtz & Palamidessi, 2010), lo que se espera que los estudiantes aprendan a nivel nacional y regional (Schimdt et al.,1996).

Por su parte, la implementación aborda las ideas, los tópicos y conocimientos de la fase anterior desde el enlace con la cultura institucional de cada escuela, sus actividades y prácticas; así como también los antecedentes y decisiones que los docentes toman en el aula, tanto en referencia al contenido, su secuencia, presentación y ejercitación, como a lo pedagógico. También conocido como currículum puesto en acto, permite describir las relaciones que se dan a nivel institucional. Esta dimensión refleja cómo las ideas, la secuencia y la jerarquía del contenido, así como la demanda cognitiva de las actividades y la propuesta pedagógica del material se construyen en acto. Se trata del currículum que se implementa y que sucede en el aula, no sólo en relación con el contenido sino también a los roles de estudiantes y docentes. En el caso de la presente investigación, es el currículum que vive en el aula y se registra en los cuadernos.

La política educativa es compleja y puede ser abordada desde distintos lugares. En este trabajo, se sigue la definición de Stephen Ball (2012) de políticas en tanto procesos sujetos a interpretaciones de forma constante y heterogénea. En este modelo, la recepción no es una simple codificación: es la arena de la puesta en acto que no puede reducirse al término de implementación en tanto supone la traducción de los textos y de las formulaciones abstractas contenidas en prácticas situadas.

Reconocer las particularidades de la arena de implementación implica revisar las reformas para pensar sus límites desde una mirada más compleja y concebir sujetos con voluntad de poder y pertenencia institucional, reconocer el carácter de los actores, sus ideologías y las determinaciones sociales que pesan sobre ellos.

El currículum logrado refiere a lo que los estudiantes realmente aprendieron en el transcurso de su experiencia educativa (Schimdt et al.,1996). Esta dimensión del currículum es afectada por el currículum intencional, el implementado y las relaciones culturales que se tejen en torno a la concepción social y particular de la educación y de lo que significa. Es posible acceder a esta dimensión curricular desde los resultados en las evaluaciones estandarizadas, ya sea nacionales o internacionales. Por ejemplo, en el caso de Argentina, refiere a los resultados de las evaluaciones nacionales Aprender o de las evaluaciones internacionales PISA.

La complejidad del currículum

El modelo del flujo pedagógico permite recuperar la complejidad del currículum a nivel sistema. Este modelo busca explicar por qué los resultados de las evaluaciones del

TIMSS varían en torno a cada país, es decir, qué factores contribuyen a la calidad de la educación. Se reconocen tres atributos claves: complejidad y representación del contenido, presentación y secuenciación del contenido y el tipo de discurso o clima epistémico (Camilloni, 2017) de las aulas (que acompaña las presentaciones del contenido). Schmidt, Jorde, Cogan y Barrier (1996) reconocen que "el contenido es la clave" (p. 73) en tanto habilita a pensar las diferencias y semejanzas entre sistemas educativos.

Schmidt y Prawat (2006) en relación al rol del Estado comentan que, en un sistema centralizado, el papel de los lineamientos curriculares (el currículum prescripto) tiene la función de supervisar y controlar desde "arriba hacia abajo" la experiencia educativa. En cambio, en un sistema descentralizado (con éxito) los lineamientos curriculares deben coordinar y equilibrar la participación de los distintos actores hacia un objetivo en común: la calidad de la educación y la formación de ciudadanos competentes para el siglo XXI (Valverde, 2004). Es decir, en un sistema educativo descentralizado, la implementación puede pensarse como oportunidad (Remillard y Heck, 2014). Nos preguntamos si esto sucede en el caso de Formosa y Río Negro o si termina construyéndose como un desvío de lo propuesto en los diseños, en otras palabras, como un modelo o un proceso (Palamidessi y Gvirtz, 2010).

Ahora bien, internamente, el currículum se reconoce también complejo en tanto establece relaciones que afectan las distintas dimensiones que lo conforman. Schmidt, Jorde, Cogan y Barrier (1996) reconocen tres: el contenido, la secuenciación y organización y, por último, la demanda cognitiva o las habilidades/capacidades puestas en juego.

A su vez, el currículum implementado o enseñado da cuenta de lo que efectivamente se enseña, lo que el docente trae al aula como conocimiento valioso y la forma en que presenta ese saber a los estudiantes. Presenta, al igual que el prescripto, las categorías de contenido, secuenciación y aspecto cognitivo. En nuestro análisis, codificamos esta última como "modos de conocer", es decir, categorías que recuperan qué vínculos y estrategias se proponen para abordar los contenidos. Como comentamos en el marco metodológico, su clasificación la realizamos en base a las propuestas recuperadas de los diseños curriculares jurisdiccionales.

El currículum es, entonces, un dispositivo que debe analizarse teniendo en cuenta la complejidad que lo describe, así como las dimensiones en las que sucede. El aspecto de contenido, procedural y cognitivo está presente en cada una de las fases: el currículum

prescripto, implementado y logrado. Estas distinciones son herramientas que permiten acercarse al currículum desde un espacio menos general, más claro y específico (Valverde, 2009).

El currículum prescripto

El currículum prescripto define los parámetros que sigue la enseñanza en cada sistema educativo. Se trata de los lineamientos curriculares en los que "el currículum…regula las prácticas de enseñanza… y determina cuál es el saber oficializado" (Gvirtz y Palamidessi, 2010, p. 75).

Este nivel recupera lo que una sociedad considera valioso enseñar y lo transmite en un proceso que se centra en los contenidos. De acuerdo con Coll (2007) "los contenidos reflejan y concretan las intenciones educativas y a través de ellas, las finalidades de la educación básica y la función o funciones prioritarias que los grupos sociales dominantes o mayoritarios le atribuyen". En esta línea, Palamidessi y Gvirtz (2010) definen al currículum como "el primer nivel de planificación del qué y del cómo se enseña en las escuelas" (p. 76).

Es importante aclarar que el currículum permite cambios que no se reducen sólo al contenido, sino que implican modificaciones en la secuencia de enseñanza y las propuestas de acción y estudio que realicen. Siguiendo a Valverde (2004) las "experiencias potenciales" (traducción propia; p. 181) están directamente relacionadas con la calidad de la educación y con la política educativa.

La condición textual de este nivel se compromete en la enunciación del mismo. No se trata sólo de los contenidos y secuencias, sino del discurso que los engloba. La falta de claridad y de especificación de los objetivos pautados en los documentos curriculares repercute negativamente en los resultados de aprendizaje (Valverde, 2009; Westbury & Hsu,1996) y evidencia límites para alcanzar la equidad en la enseñanza y en los aprendizajes. De acuerdo con Valverde (2009) "una mirada crítica sugiere que estas formulaciones (de las metas curriculares) deben ser refinadas para corregir problemas de ambigüedad, de dispersión y contradicción, y de rigor académico" (p. 58) en pos de que los receptores del discurso sean verdaderamente orientados en el proceso de enseñanza.

La ambigüedad y la falta de claridad en la enunciación del currículum provocan una suerte de teléfono descompuesto en el que las metas y los objetivos se desdibujan de su plan original en distintas versiones. A su vez, la falta de precisión se condice con la

ausencia de objetivos curriculares que evidencien rigurosidad y estén orientados a desarrollar habilidades de alta complejidad cognitiva.

Distintas investigaciones han evidenciado que los países con bajo desempeño tienen lineamientos curriculares muy extensos, con gran cantidad de contenidos y poca precisión y profundidad en sus metas. En este sentido, se debe tener en cuenta que los documentos son dispositivos que regulan y comunican, por lo que, si el mensaje que los actores reciben no sólo no genera equilibrio, sino que se percibe confuso e inalcanzable, el funcionamiento del sistema educativo se verá afectado. Esta relación entre enunciación y desempeño puede recuperarse en su nivel intermedio, el currículum enseñado, al rastrear qué de las disposiciones y sugerencias suceden en el aula.

En el siguiente apartado, nos detenemos en el qué del currículum prescripto y las categorías que nos permiten describirlo para luego abordar la dimensión de puesta en acto que se materializa en los cuadernos

¿Qué es valioso como conocimiento?

Consideramos que los siguientes aspectos nos permiten aproximarnos a los tipos de conocimiento que se consideran valiosos y las aproximaciones que se proponen desde los documentos curriculares.

La estructura, el rol docente y los objetivos

La estructura refiere a la organización que presentan los diseños para ordenar la información y categorizar los puntos que se consideran principales.

A partir de la lectura de los diseños curriculares, definimos el objetivo social como aquel que da cuenta de la identificación y consecuente enseñanza de conocimientos socialmente significativos.

Al referirnos al rol docente, describimos la propuesta de los diseños curriculares.

Las tradiciones curriculares

Con respecto a las tradiciones curriculares, nos centramos en dos propuestas para pensar las posibles respuestas a la pregunta por el conocimiento valioso.

Camilloni (2006) identifica 4 grandes teorías curriculares:

1. el currículum como programas de contenidos a ser transmitidos, en el que las disciplinas definen los contenidos de los espacios curriculares.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

2. El currículum como conjunto de objetivos y experiencias a ser realizados por los estudiantes.
3. El currículum como proceso, definido por la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento.
4. El currículum como praxis, en el que se realza el rol del docente en el proceso educativo entendido como proceso de emancipación humana (p.26).

Estas cuatro formas de entender el currículum permiten conectar los documentos con espacios teóricos y trazar una línea con las intenciones y finalidades (Coll, 2006) educativas, las cuales recuperamos bajo la categoría de propósitos.

El alcance curricular y la secuenciación

La complejidad del contenido refiere a los temas que el currículum aborda: ¿cuáles son? ¿cuáles se enfatizan? ¿cuáles se dejan afuera? (Valverde, 2004) ¿qué importancia se le da a cada tópico dentro del currículum? Por su parte, la categoría de alcance curricular da cuenta de los contenidos conceptuales que se privilegian.

Asimismo, la complejidad de la secuenciación hace referencia al orden en el que se proponen los temas, ya sea a nivel documentos curriculares como a nivel clase. En esta complejidad se engloba también los acercamientos pedagógicos que acompañan cada uno de los temas durante una clase.

El alcance curricular y la secuenciación son recuperadas en las categorías homónimas y “Identificación de los contenidos prescriptos para 4° grado”.

La demanda cognitiva

La categoría de la demanda cognitiva y de las capacidades refiere a dos tipos de aprendizaje: el superficial y el profundo. El aprendizaje superficial o las actividades de bajo requerimiento cognitivo son tareas que demandan “la reproducción de la información” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p.71) y no su comprensión. Por el contrario, el aprendizaje profundo o de alto requerimiento cognitivo, sí busca la comprensión, así como un entendimiento amplio del tema que se está estudiando, la construcción de un vínculo del tema con la vida real y también, con los aprendizajes previos. El aspecto cognitivo del currículum remite a las dimensiones que atañe a los propósitos pedagógicos de un tema específico. En otras palabras, qué es lo que se espera que los estudiantes hagan con un contenido específico: ¿se espera que memoricen? ¿qué

utilicen un contenido para realizar una acción? ¿se espera que comprendan un concepto? ¿se espera que lo utilicen?

Como comentamos, estas dimensiones guían el análisis en el capítulo "El análisis curricular. Una mirada disciplinar". Asimismo, "Inclusión de indicadores de logro de desempeño" y "La precisión de estrategias" abordan el aspecto cognitivo del currículum. La codificación de los documentos a partir de estas categorías específicas permite abordar con precisión y claridad los enfoques que se privilegian desde el currículum y los que se materializan en la enseñanza, para delinear el tipo de educación que se promueve desde el currículum prescripto y el que, efectivamente, sucede.

Los enfoques de Prácticas del Lenguaje

Los enfoques que se asocian a esta disciplina definen el nombre de la asignatura: en algunos casos, se hablará de Lengua y Literatura, mientras que, en otros, de Prácticas del Lenguaje. Carolina Cuesta (2019) refiere a tres enfoques distintos del área que están presentes, en distinta medida, en los diseños curriculares: la perspectiva cognitivo textualista, la psicogénesis y la perspectiva sociocultural.

El textualismo cognitivista refiere a un enfoque estructuralista del objeto de estudio, entendiendo la lengua en términos de sistema y la literatura como obras, cuya aproximación se da a través de distintas categorías. Como toda perspectiva de esta índole, los distintos elementos se entienden según su posición en el sistema, dejando de lado el contexto de la comunidad o el desarrollo del estudiante. Un ejemplo de este tipo de enfoque es el análisis de obras literarias mediante categorías de análisis como narrador, tiempo y espacio; la estructura textual y el análisis sintáctico. El nombre "Lengua y Literatura" sigue esta perspectiva al destacar como objeto de estudio la lengua en tanto sistema y no el lenguaje, entendiéndolo como la producción oral y escrita de los hablantes, lo que pondría el acento en las interacciones y su contexto. Así, el textualismo cognitivista se enfoca en problemáticas que surgen y se resuelven con herramientas de análisis, pensamiento e investigación propios de la disciplina.

La psicogénesis, perspectiva de aprendizaje desarrollada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, propone que los niños aprenden a leer y a escribir en la interacción con la escritura misma y que en esa interacción el sujeto es productor y no mero receptor del conocimiento. Así, las dinámicas que se plantean lo hacen pensando en una persona que aprende de la interacción, es decir, activa en su rol de aprendiz. Así, "la gramática y la

normativa (se ubican) en un plano subsidiario, la lengua en uso (es) concebida como señalización de las funciones y propiedades de los textos" (Cuesta, 2019, pág. 159). Las prácticas del lenguaje se relacionan con este enfoque -y también, con el sociocultural- en tanto abordan la lectura y escritura en relación con el desarrollo de cada niño y la adquisición de habilidades y competencias, así como la lectura por objetivos. Así, en el recorte de la disciplina y su didáctica se valoriza la propuesta de situaciones que favorezcan la lectura y escritura en la escuela. En esta línea, el objeto de estudio es el lenguaje mismo y las situaciones que evidencian y promueven la adquisición de distintas competencias relacionadas con la producción oral y escrita.

La perspectiva sociocultural refiere al carácter social de las prácticas de la escritura y la lectura, en tanto los aprendizajes no sólo tienen estrecha relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino con los vínculos sociales y culturales que éstos trazan y refuerzan a través de los textos. Este enfoque se relaciona directamente con los términos como "experiencias literarias"-, "situaciones de escritura y lectura" y un marco de referencia que considera que los significados textuales se construyen en los intercambios áulicos (Cuesta, 2019, pág. 234).

Como se mencionó anteriormente, Cuesta plantea que estas tres perspectivas confluyen en los distintos diseños curriculares, los marcos curriculares como los CBC y los NAP y en las distintas políticas educativas relacionadas a la disciplina. En esta línea, la investigadora comenta que la enseñanza de la asignatura se convirtió una enseñanza de la "lectura y la escritura" que se describe como ahistórica y en la que las distintas perspectivas mencionadas conviven, dando lugar a una "amalgama" del objeto de estudio que se percibe sistema, lenguaje, desarrollo cognitivo -competencias y habilidades- y contexto.

Las categorías recién comentadas, nos permiten abordar la descripción y el análisis del currículum prescripto. En la siguiente sección, nos detenemos y profundizamos en el abordaje del currículum enseñado desde el cuaderno como dispositivo escolar.

El currículum enseñado: el cuaderno como dispositivo escolar

La particularidad del cuaderno como fuente de acceso a la materialidad de las prácticas escolares (Gvirtz, 2013) y como registro de lo que sucede en el aula en términos de contenidos y propuesta, permite describirlo como dispositivo escolar, es decir, como una herramienta que da cuenta del currículum enseñado y de las prácticas en la arena de

la institución escolar, a la vez que es parte de los procesos mismos que registra. Esta particularidad se evidencia en y a través de las prácticas discursivas escolares en las que los sujetos de enunciación reproducen y refuerzan roles y modos que institucionalizan el modo de enseñar y aprender.

El concepto de prácticas discursivas proviene del campo del análisis del discurso, el cual parte de la enunciación como acto individual "la puesta en funcionamiento de la lengua mediante un acto individual de utilización" (Benveniste, 1966 en Tosi, 2018) y se profundiza en distintas teorías, entre ellas la polifonía enunciativa y la argumentación de la lengua, las cuales postulan que toda enunciación es polifónica y argumentativa, en tanto remite y reside en otros discursos. Entonces, las prácticas discursivas se definen como prácticas enunciativas que exceden al enunciador mismo en tanto conllevan y se sitúan en una serie de discursos que se vinculan a las esferas sociales, determinándolas y determinándose a la vez. En este sentido, las prácticas discursivas escolares son las enunciaciones que se dan en el ámbito educativo y que, como tal, presentan ciertas características que provienen de este escenario, las cuales se reproducen en las distintas herramientas y dispositivos escolares.

Este supuesto se alinea con la noción de "dimensión material" de la vida escolar que propone Brailovsky (2010) en referencia a "los objetos, tecnologías y soportes materiales que sostienen y evidencian el sistema cultural de la clase" y su relación con la cultura, en tanto, la misma permite aceptar, afianzar, expandir, delimitar y contextualizar la importancia de ciertos objetos en detrimento de otros, entre ellos, el cuaderno. Así, el cuaderno es el objeto cuya función específica de "conservar y registrar (el saber) como un relato" se combina con el potencial de ser un objeto cuya riqueza también radica en el "estar en uso" (Badanelly & Mahamud Angulo, 2007), es decir que se construyen culturalmente en la práctica.

¿Qué características presenta el cuaderno como dispositivo?

Se trata de un dispositivo con una organización interna normativizada que se lee en los ejes de análisis y los espacios textuales dispuestos: se escribe dentro de los márgenes delimitados, nunca en el primer renglón ni en las partes lisas del mismo. Las incursiones fuera de estos límites son advertidas, no sancionadas, pero sí alertadas como un error a no repetir.

Los 3 ejes que guían nuestro análisis son los planteados por Gvirtz (2013): el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar como estructurantes del cuaderno.

En relación al primero, los cuadernos se organizan en un tiempo puramente cronológico que se circunscribe al año escolar y no al histórico, así, por ejemplo, en la muestra analizada las efemérides abren y cierran propuestas didácticas de uno o dos días que abordan sucesos históricos y/o sociales de forma breve y aislada, para dar cuenta de la conmemoración y contexto al acto escolar. Otro ejemplo, son las actividades de bienvenida al regreso del receso de verano e invierno. Estas decisiones refuerzan la escisión del tiempo escolar del histórico y una organización de temas y saberes que debe adaptarse a las propuestas que el calendario educativo trae.

En relación a los saberes curriculares, la autora plantea que su inserción en los cuadernos es posible en tanto se organizan como prácticas discursivas escolares, es decir, los saberes disciplinares y curriculares se estandarizan y estereotipan para transformarse en "saberes escolares" (p.96), cuya característica singular es "la capacidad de administrar otros discursos" (p. 98). Profundizando esta idea, Tosi (2018) plantea que los discursos de los textos escolares -entendidos como materiales curriculares- vehiculizan dos tipos de discursos, el académico y el normativo que proviene del currículum prescripto y postula el concepto de "modos de decir pedagógicos", es decir, de "rasgos discursivos propios del libro de texto que determinan su especificidad genérica …(y) contribuye a modelar un conocimiento que parezca formulado de manera sencilla y llana, sin contradicciones" (p. 113). Nos interesa esta definición en tanto, siguiendo a Badanelly y Mahamud Angulo, el cuaderno puede considerarse como material curricular en tanto es un "medio, instrumento o soporte que facilite y potencie el proceso de enseñanza - aprendizaje en sus múltiples dimensiones y objetivos" (p. 2) y que permite reproducir representaciones compartidas. Esta línea de pensamiento se vincula claramente con la etnografía escolar propuesta por Brailovsky (2010), específicamente con los conceptos de "estructura-aula", que se refiere a objetos que se definen según su función, y de "ambiente-aula", el cual postula una dimensión en la que los objetos escolares se construyen culturalmente en la práctica; es decir el cuaderno es un objeto que tiene un propósito definido, cuyas prácticas escritas están en proceso (Badanelly & Mahamud Angulo, 2007).

A su vez, pensar el dispositivo del cuaderno en términos de material curricular permite abordar los enunciados propuestos por los docentes bajo los mecanismos de decir y las características que distinguen los modos de decir pedagógicos visibles en los libros de texto: la espacialización del contenido, la figura de quien enuncia como figura de

autoridad; el uso tipográfico especial (en el caso del cuaderno, las entradas que tienen la voz del docente se realizan siempre en tinta, mientras que muchas de las intervenciones de los estudiantes son escritas en lápiz) y una serie de recursos que buscan simplificar la explicación y en términos de Gvirtz (2013), la deformación o patologización del discurso científico (p.99) que surge del proceso de transposición didáctica. Así, los saberes curriculares se presentan en una escena enunciativa (Tosi, 2018) que reafirma los roles educativos desde una arena que se presenta como ausente de conflictos. Sin embargo, en las siguientes páginas analizaremos qué disputas silenciosas se juegan entre los cuadernos y la normativa curricular.

Con respecto a la actividad como eje estructurante, profundizamos en ella en su descripción como categoría de análisis.

Al igual que Brailovsky (2010), Gvirtz (2013) expresa que el cuaderno propone un abanico de posibilidades limitadas que se relacionan a los modos de aprender y que tiene directa vinculación con los roles previstos y desempeñados por los actores escolares, en otras palabras, es el delineamiento de las experiencias de aprendizaje, desde lo que se espera que aprendan, a cómo y en qué condiciones. En nuestra investigación, exploramos estos aspectos del currículum enseñado desde las siguientes categorías.

La actividad

Con respecto a la actividad como eje estructurante, Gvirtz (2013) la define como "enunciados tipificables y caracterizables que caracterizan el cuaderno" (p. 70), en cuya organización pueden distinguirse tres tipos: las consignas, en tanto textos que tienen como finalidad la instrucción en el aprendizaje de los estudiantes; las respuestas o resoluciones y aquellos que buscan evaluar, calificar y corregir los enunciados del segundo tipo.

En esta línea, Pedro Cañal (2000) define las actividades como "un conjunto organizado de tareas de los alumnos y tareas del profesor en relación con la finalidad de la actividad… (en la que) se pone en juego información de determinado tipo" (p. 40), es decir que las actividades tienen un objetivo, una forma de realizarse y una fuente de información específica.

Los propósitos

En relación a los propósitos que pueden reconocerse en cada actividad, nos referimos a la configuración de la intencionalidad docente que podemos reconstruir a

partir de la propuesta enunciativa. En este sentido, elaboramos una tipología de 8 propósitos: “presentar un tema”, “practicar un tema”, “presentar y practicar un tema”, “recuperar saberes previos”, “expresarse desde lo escrito”, la “comprensión” y, por último, la finalidad de “evaluar”.

Los ejes y contenidos

Esta categoría se enlaza con la condición de fuentes secundarias y la elaboración de la tesis como parte de un grupo de investigación que desarrollamos en el apartado 1.3.
La confección tuvo como base la revisión de los diseños curriculares vigentes y anteriores de 6 provincias y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y la definición de 4 ejes temáticos y sus respectivos contenidos: Comprensión y producción oral; Lectura y producción escrita: Literatura, Reflexión sobre la lengua.

Los contenidos fueron confeccionados también en base a las propuestas de los 13 documentos curriculares analizados. En el apartado metodológico se detallan y describen.

Los modos de conocer

Esta categoría recoge la configuración de competencias que se reconocen como prácticas de la comunicación, que a su vez, son contenidos para la disciplina. Gvirtz (2013) plantea una tipología construida siguiendo lo que se conoce como “actividades de enseñanza” en la escolaridad, es decir, las acciones que se proponen como posibles e instructivas en el cuaderno: copiar, traducir, seleccionar, clasificar, ordenar, enumerar, completar, separar, componer, relacionar, definir, analizar, resumir, redactar, resolver y agendar.

En esta línea, Atuhurra y Kaffenberger (2020) proponen cinco niveles de complejidad cognitiva de acuerdo con el tipo de pensamiento, las conexiones y las acciones que cada tarea demanda. La propuesta de los autores establece una interesante relación con la taxonomía de Bloom: memorizar; explicar o realizar procedimientos; generar y demostrar comprensión; analizar e hipotetizar; evaluar y aplicar estrategias como último nivel.

Universidad de SanAndrés

Conclusiones

Este capítulo recupera las distintas relaciones que se suceden en los niveles del currículum, su impacto en la educación y las dimensiones de análisis que nos permiten abordarlo.

La relevancia del currículum radica en los mecanismos con los que se conecta con la cultura y la política. Las posibilidades y parámetros que abre son el resultado de procesos que privilegian ciertos contenidos, habilidades y capacidades, a la vez que restringen otras. La visualización y medición de estos mecanismos permite comprender qué tipo de educación se delinea y qué enfoques se privilegian a nivel nacional y provincial.

El currículum importa (Schmidt et al, 1996; Schmidt et al, 2001, Valverde, 2004) porque desde su complejidad configura las posibilidades e imposibilidades de distintas experiencias educativas. En esta investigación exploramos cuáles se proponen en el nivel prescripto y cuáles suceden y se registran en currículum enseñado y qué distancias se leen entre cada una de ellas.

Cada uno de los dos niveles presenta rasgos distintivos que permiten abordar su descripción como partes de un mismo engranaje. En las siguientes páginas, desarrollamos la metodología y la construcción de categorías que sostienen nuestra investigación.

Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 2

EL MARCO METODOLÓGICO

Introducción

Nuestro trabajo indaga la distancia entre el currículum prescripto y el enseñado a partir de la exploración y el análisis de documentos curriculares y cuadernos de escuela. A continuación, caracterizamos el universo de la muestra y las herramientas que nos permiten su descripción.

Metodología cualitativa

De acuerdo con los objetivos de la investigación planteados se adopta una metodología cualitativa. El análisis cualitativo "inexorablemente implica la representación" (Coffey y Atkinson, 1996, p.128), en tanto excede la categorización y la confrontación de datos y recurre a una reflexión de la reconstrucción y del relato que la escritura de una investigación cualitativa realiza.

El análisis cualitativo parte de "los materiales en bruto" (Meo y Navarro, 2009) para ir avanzando en distintas etapas de complejidad y abstracción. Así, en un primer nivel se encuentra la codificación cualitativa, es decir, "la clasificación, categorización y rotulación de los datos" (Dabenigno, 2015, p.3). Se trabaja con la estrategia cualitativa de análisis temático para abordar la complejidad y centralidad del currículum en sus distintos niveles. El estudio del registro de los datos a partir del cuaderno de clase permitirá abordar las dimensiones pedagógicas y curriculares utilizados en acto. El trabajo con documentos nacionales y provinciales permite analizar la dimensión política y de gobernabilidad pedagógica en la complejidad del proceso educativo.

Fuentes primarias

Trabajamos con las fuentes primarias de un proyecto del CIAESA y con fuentes primarias documentales: los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAPs), el diseño curricular vigente e inmediatamente anterior de las provincias de Formosa y de Rio Negro

con relación al área de Prácticas del Lenguaje, correspondientes al 4to grado del nivel primario.

Las fuentes son parte del proyecto "La gobernabilidad pedagógica en el sistema educativo argentino: un estudio comparado provincial" del Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (CIAESA), cuyo objetivo es conocer las relaciones entre las políticas pedagógico-curriculares desplegadas por los gobiernos nacional y provinciales y las prácticas de enseñanza al interior de las escuelas.

El proyecto trabaja con seis escuelas por provincia, cuya selección se realizó a partir de criterios específicos: debían situarse dentro de la capital provincial, ser diversas entre sí en referencia a la matrícula como al nivel socioeconómico y a los resultados en evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes.

Las fuentes incluyen entrevistas a docentes y directivos; registros fotográficos de la carpeta de Lengua y Ciencias Naturales de 4to grado de al menos un estudiante de cada institución; registros de la carpeta de planificación docente, del aula de 4to grado y de espacios comunes de cada una de las 6 escuelas visitadas en cada una de las provincias seleccionadas: Buenos Aires, Córdoba, Formosa, Mendoza, Río Negro y Salta. En esta investigación trabajamos exclusivamente con los registros de las carpetas de estudiantes de Formosa y Río Negro.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Recorte del objeto

En relación con el recorte del objeto de estudio, el proyecto guía su investigación en torno al currículum como dispositivo de política educativa en el área de Prácticas del Lenguaje de 4to año primaria en dos provincias específicas, Río Negro y Formosa.

Esta elección sigue dos criterios relacionados con el desempeño de las provincias en las Pruebas Aprender 2018 en el área de Lengua y la inversión educativa de cada provincia. En el caso del desempeño de Río Negro en dicha prueba estandarizada en el área de Lengua, el 79% de los estudiantes se ubica en el nivel de desempeño satisfactorio y avanzado; mientras que, en Formosa, el 69 % de los estudiantes se ubica en el nivel de desempeño satisfactorio y avanzado. A su vez, los valores de la comparación se acentúan al tener en cuenta las escuelas y no los estudiantes: el 38% de las escuelas de Río Negro superan el promedio nacional en Lengua y Matemática en 2018; en Formosa, el 29 % de las escuelas superan al promedio nacional en Lengua y Matemática (lo interesante es que,

en el 2016, el 35% de las escuelas superaba este promedio). Esta diferencia llama la atención y ubica a las escuelas y al proceso de enseñanza institucional en el foco.

Asimismo, las provincias elegidas se ubican en diferente localización geográfica y presentan características políticas muy disímiles, las cuales describimos en el capítulo 3. Por otra parte, estas provincias evidencian un gasto educativo provincial neto similar dentro de la estructura del gasto educativo provincial, ya que en el caso de Formosa se trata del 64% y en Río Negro, del 75,2% durante el año 2018[1].

La elección de 4to grado responde a su ubicación en el trayecto de la primaria, ya que es el primer segmento del segundo ciclo, por lo que, en este punto, la mayoría de los estudiantes está alfabetizada y reconoce las particularidades de cada área de enseñanza. Así, en el caso específico de Prácticas del Lenguaje se espera que los estudiantes profundicen la práctica de lectura y de escritura, así como el conocimiento del sistema de escritura, a medida que avanzan en la complejidad de la comprensión de texto, del conocimiento ortográfico y la reflexión sobre la lengua. Se trata de un grado en el que se presentan y afianzan las bases sobre las que se construirá el proceso de aprendizaje durante los años de primaria. Estas características enriquecen y complejizan el estudio del currículum ya que su organización y propuesta debe dar cuenta de su ubicación dentro del trayecto y lo que conlleva: trabajar desde lo construido y sentar las bases de los contenidos, habilidades y prácticas que se espera que los estudiantes alcancen al finalizar la primaria.

Por último, en este recorte se eligió estudiar el currículum en el área de Prácticas del Lenguaje por la importancia y la transversalidad de esta disciplina en tanto su saber recorre distintas habilidades, modos de leer y escribir, que a su vez estructuran las posibilidades del pensamiento.

Descripción de la matriz

A lo largo de la investigación, para la aproximación al objeto de estudio, fue necesario el desarrollo de pautas de exploración.

Bajo la guía y el acompañamiento del equipo del CIAESA, junto a un grupo de pares -María José Salas y Nancy Aptekarski -diseñamos una matriz de análisis que guiara nuestra exploración de los diseños curriculares y los cuadernos.

[1]De acuerdo con el informe "¿Cuánto y cómo se invierte en la educación argentina?" realizado por el Observatorio Argentinos por la Educación en septiembre del 2019.

La confección tuvo como base la revisión de los diseños curriculares vigentes y anteriores de las 6 provincias y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y la definición de 4 ejes temáticos y sus respectivos contenidos: Comprensión y producción oral; Lectura y producción escrita: Literatura, Reflexión sobre la lengua.

Debido a la gran cantidad de contenidos que se presentan en los 13 documentos curriculares, tomamos la decisión de enunciarlos de forma general y clara, de modo que pudiéramos reconocer su presencia en los diseños. En el cuadro 1 se detallan y describen:

Cuadro 1. Ejes y contenidos. Prácticas del Lenguaje

Eje	Contenidos	Descripción
Comprensión y producción oral	Participación en conversaciones ajustadas a diversos contenidos y propósitos	La participación asidua en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, pedir y dar su opinión, formular preguntas y respuestas, entre otros).
	Utilización de vocabulario adecuado	Incluyendo un vocabulario acorde al contenido tratado
	Búsqueda de información previa a la interacción.	Esto supone informarse previamente (a través de la exposición del maestro, de la lectura seleccionada por el docente y/o de la información aportada por el alumno).
	Escucha atenta y comprensiva de diversos tipos de textos expresados de forma oral.	La escucha atenta y comprensiva de textos expresados de forma oral por el docente, sus compañeros u otros adultos, como exposiciones; instrucciones; descripciones. Identificar...en las instrucciones seriadas (consignas de tarea escolar, reglas de juego, entre otras) el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones. En el caso de la descripción, identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas, incorporando -para emplear en situaciones de producción- las palabras que hacen referencia a características básicas de aquello que se describe.
	Producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales	
	Producción de exposiciones individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula.	La producción, con la ayuda del docente, de exposiciones individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula...
	Texto Mediático	
	Texto Predictivo	
	Fórmulas sociales	
	Cuestionario	
	Argumentación y expresión de opiniones propias sobre los textos leídos y los debates producidos.	

Universidad de San Andrés

	Entrevistas, reportajes y encuestas	
	Construcción progresiva de estrategias que permitan defender su integridad personal (biopsíquica y espiritual).	
	Oralidad y escritura.	
Lectura y producción escrita	Participación en situaciones de lectura, silenciosa y en voz alta; con el acompañamiento del docente, expertos o pares; de diferentes tipos textuales con propósitos específicos en distintos y variados escenarios.	Participación en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores y en variados escenarios y circuitos de lectura (biblioteca del aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros).
	Estrategias de lectura: elementos paratextuales, información explícita, inferencias, hipótesis de lectura, información nuclear y periférica, vocabulario y situación comunicativa.	Poner en juego, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de textos y al propósito de lectura (consultar algunos elementos del paratexto**)** Poner en juego, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de textos y al propósito de lectura (realizar inferencias) Poner en juego, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de textos y al propósito de lectura (detectar información relevante) Poner en juego, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de textos y al propósito de lectura (inferir el significado de palabras desconocidas a través de pistas que el propio texto brinda- campos semánticos o familia de palabras- y la consulta del diccionario).
	Monitoreo los procesos de comprensión con ayuda del docente y de la relectura.	Monitorear, con ayuda del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura.
	Exploración de las relaciones entre mujeres y varones, reconocimiento de diferentes maneras de discriminación y adopción de una posición crítica al respecto.	
	Búsqueda, consulta de materiales y localización de la información a través de los índices y otros elementos paratextuales.	Indica que la búsqueda se realice en bibliotecas y otras instituciones de forma asidua y con variados propósitos. Se relaciona con el reconocimiento de elementos paratextuales de diferentes tipos de textos de soporte físico y virtual.
	Etapas del procesos de escritura: planificación, escritura de borradores, revisión del texto y reformulación del texto para alcanzar la versión final.	Planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y de ser necesario consultar material bibliográfico. Redactar realizando, al menos, un borrador del texto previamente planificado. Revisar el texto concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo de vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero.

Universidad de San Andrés

	Escritura de textos no ficcionales con un propósito comunicativo	La escritura de textos no ficcionales con un propósito comunicativo determinado: -narraciones que incluyen descripciones; -descripciones que respeten un orden de presentación; -diálogos encabezados por un breve marco narrativo. -cartas personales que respetan el formato propio de la carta incluyendo rutinas convencionales. Incluye: -mantener el tema -organización propia del texto -utilizar la puntuación correspondiente -controlar la ortografía -uso de conectores apropiados -vocabulario adecuado
	Proyectos comunicativos	
	Oralidad y escritura. Semejanzas y diferencias	
	Tipos de letras	
	Aspecto notacional	
Literatura	Obras literarias de tradición oral	La lectura (comprensión y disfrute) de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, coplas, rondas, entre otras).
	Obras literarias de autor: novelas, cuentos, poesías, canciones, obras de teatro, etc.	La lectura (comprensión y disfrute) de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, coplas, rondas, entre otras) y de obras literarias de autor (novela breve, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras)
	Las modalidades de lectura de acuerdo al propósito, al género o subgénero de la obra	
	Mundo ficcional o creado y los recursos del discurso literario.	Descubrir y explorar –con ayuda del docente– el mundo creado y recursos del discurso literario
	Interpretaciones personales y construcciones de significados (de obras literarias) compartidos.	realizar interpretaciones personales, construir significados compartidos con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos), expresar emociones y sentimientos; formarse como lector de literatura.
	Estrategias de lectura de literatura autoral	
	Producción de textos ficcionales, textos de invención y nuevas versiones de narraciones literarias orales y escritas	La producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual
	Estrategias de escritura	
	Recomendaciones, reseñas breves y comentarios sobre los textos leídos.	
	Intertextualidad	

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

	Exploración de distintos portadores de textos literarios, de distintos géneros, de distintos autores, de distintos temas, etc. con la ayuda del maestro	
Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos	Reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas de la comunidad.	Reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas de la comunidad.
	Situación comunicativa	
	Actos de habla	
	Intercambios conversacionales	
	Reconocer y usar formas de organización textual (incluye párrafo), propósito y adecuación del texto	Formas de organización textual y propósitos de los textos. El párrafo como una unidad del texto.
	Coherencia y cohesión	
	La oración	La oración como una unidad que tiene estructura interna.
	Clase de palabras: aspecto semántico y morfológicos	Reconocer y emplear aspectos semánticos y morfológicos de sustantivos, adjetivos y verbos.
	El verbo en las narraciones, en la exposición, en las instrucciones y textos de estudio.	Reconocer y usar verbos de acción y en pasado para las narraciones; en presente para los textos expositivos; infinitivo e imperativo para indicar los pasos a seguir en las instrucciones.
	Pronombres como elementos de cohesión textual	Reconocer y emplear pronombres personales como elementos de la cohesión textual.
	Conectores y marcadores discursivos	Conectores temporales y causales de los textos narrativos.
	Relaciones semánticas entre las palabras (sinónimos, antónimos, etc.)	Reconocer y emplear sinónimos, antónimos e hiperónimos para ampliar vocabulario y como procedimiento de cohesión.
	Familia de palabras	Reconocer y emplear familia de palabras para ampliar vocabulario; inferir significado y ortografía.
	Subsistemas léxicos	
	Tipos de textos	
	Reconocer y emplear reglas generales de acentuación y tildación.	Reglas generales de acentuación, lo que incluye separar las palabras en sílabas, identificar la sílaba tónica, los diptongos y clasificar las palabras según el lugar que ocupe la sílaba tónica.
	Signos de puntuación y entonación	Signos de puntuación: punto y aparte, paréntesis para aclaraciones, dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo, dos puntos para los textos epistolares.
	Ortografía de homófonos	Reconocer y emplear algunos homófonos (ej: Asia/hacia, tuvo/tubo)
	Usos de mayúsculas	Usos de mayúscula

Universidad de San Andrés

	Ortografía del sistema de escritura (según la regla y según el uso)	Algunas reglas básicas del sistema de escritura Por ejemplo: -no se emplea z delante de e-i; -si se pronuncia la u entre la g y la i, se coloca diéresis; -las palabras que empiezan con los diptongos ia, ie, ue, ui, se escriben con h; -el sufijo -ívoro, -ívora se escribe con v) -Las reglas que rigen la escritura de diminutivos y el plural de algunas palabras (por ej.: luz/luces/lucecita) Palabras de alta frecuencia de uso (ej. haber, hacer, escribir, día, entre otras)
	Reconocimiento de la legibilidad y de la prolijidad en los textos que producen como forma de respeto por el destinatario.	

Fuente: Elaboración de María José Salas, Nancy Apterskaski y Virginia Juarez

Este paso fue necesario para diseñar la matriz de los modos de conocer, es decir, de las formas de aproximarse a los contenidos propuestos.

La matriz de los modos de conocer significó un desafío para nosotras, debido a que recoge la configuración de competencias que se reconocen como prácticas de la comunicación, que a su vez son contenidos para la disciplina. Sorteamos esta barrera al reconocer temas como la lectura y escritura como acciones realizadas, diferenciadas de su contexto de acercamiento, por ejemplo “Participación en situaciones de lectura”. En algunos momentos, nos centramos en los recorridos propuestos por los NAP, en los que esta división puede aparecer más claramente.

En base a las propuestas relevadas en los documentos curriculares, identificamos los siguientes modos de conocer:

- ➔ Aplicar las reglas y/o características observadas de la lengua y la literatura
- ➔ Buscar información
- ➔ Clasificar en categorías de la lengua y la literatura
- ➔ Comparar aspectos lingüísticos, literarios y textuales
- ➔ Construcción de estrategias orientadas a defender la integridad personal
- ➔ Construir relaciones intertextuales
- ➔ Elaborar preguntas

- ➔ Establecer relaciones lingüísticas, gramaticales y textuales
- ➔ Expresar interpretaciones, emociones y valoraciones personales sobre un texto o tema
- ➔ Identificar diferentes categorías lingüísticas y reglas ortográficas
- ➔ Identificar información explícita
- ➔ Improvisar y representar obras literarias
- ➔ Observar y sistematizar reglas en relación con la lengua y la literatura
- ➔ Participar en proyectos comunicativos
- ➔ Participar en situaciones de lectura con diversos propósitos
- ➔ Producir textos con diversos propósitos comunicacionales
- ➔ Realizar inferencias sobre lo no dicho en un texto
- ➔ Reconocer aspectos de la estructura del texto literario y no literario
- ➔ Reconocer recursos de la literatura, la explicación y la argumentación
- ➔ Reconocer distintos tipos de géneros literarios y discursivos
- ➔ Recuperar aportes realizados por otros
- ➔ Reflexionar sobre el carácter ficcional del texto, su producción y circulación
- ➔ Reflexión sobre el sentido de los turnos y pautas que rigen los intercambios conversacionales
- ➔ Registrar información
- ➔ Sintetizar a través de esquemas y/o gráficos
- ➔ Solicitar aclaraciones
- ➔ Sostener el tema en una conversación

Universidad de SanAndrés

- ➔ Usar estrategias metacognitivas
- ➔ Utilizar estrategias de lectura
- ➔ Utilizar vocabulario y registro adecuado
- ➔ Verificar convenciones de escritura

La actividad como unidad de análisis

A partir de la matriz de contenidos y modos de conocer, confeccionamos un formulario para llevar a cabo el análisis de los cuadernos que permitiera explorar en las coordenadas propuestas.

Así, en los cuadernos, definimos la actividad, como mínima unidad de análisis, entendiéndola como "enunciados tipificables y caracterizables que caracterizan *(y estructuran)* el cuaderno" (Gvirtz (2013, p. 70).

A cada actividad del cuaderno le corresponde una entrada de formulario. Una actividad puede ser, por ejemplo, la discusión a partir de preguntas disparadoras sobre un tema/indagación de conocimientos previos, la lectura de un texto, leer un texto y resolver un cuestionario de preguntas, completar fichas tipo sopas de letras, anagramas, completar los blancos, etc., escribir un texto (de cualquier tipo), buscar información (tipo "trabajo práctico"), una puesta en común oral (si hay evidencias escritas al respecto), actividades de metacognición, por ejemplo. En una misma clase puede haber más de una actividad.

En cada actividad, a su vez, reconocemos contenidos, ejes, modos de conocer y propósitos de la actividad. Los contenidos permiten pensar la cobertura y el alcance curricular, así como la secuencia de contenidos; los modos de conocer y propósitos son categorías que posibilitan pensar la demanda cognitiva y la progresión en los cuadernos.

Conclusiones

En este capítulo describimos la metodología, las fuentes utilizadas y las matrices con las que abordamos el análisis. En las siguientes páginas, abordamos el contexto político-educativo y el análisis de los documentos curriculares.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 3

CONTEXTOS POLÍTICO-EDUCATIVO NACIONALES Y PROVINCIALES

Introducción

En este capítulo distinguimos los escenarios político-educativos que acompañan la elaboración y vigencia de los diseños curriculares analizados siguiendo un criterio jurisdiccional: primero nos adentramos en la política educativa a nivel nacional y luego, a nivel provincial, el caso de Formosa y Río Negro.

La política educativa nacional

Los diseños curriculares de Formosa y Río Negro sancionados en 1997 (de ahora en adelante, DCF97 y DCRN97) se inscriben en un marco jurídico establecido por tres leyes: la Ley de descentralización educativa - N° 24.049, sancionada en 1991; la Ley Federal de Educación -N° 24.195, aprobada en 1994; y la Ley de Educación Superior - N°24.521, sancionada en 1995.

La ley de descentralización educativa significó la transferencia administrativa de las instituciones escolares de nivel secundario o medio y de los institutos de formación docente que dependían del Estado Nacional a las provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cabe aclarar que, en 1978 -durante la última dictadura militar argentina- se había dado este traspaso en las escuelas primarias. Por su parte, la Ley de Educación Superior, modificada en el año 2015, asocia la educación a un sentido mercantilista, al referirse a servicios educativos, la posibilidad de arancelamiento de las instituciones públicas de gestión estatal, entre otras disposiciones. Si bien esta investigación sólo se centra en el nivel primario, consideramos que la referencia a la LES contribuye al panorama del marco normativo de los diseños curriculares jurisdiccionales de la década del 90.

La Ley Federal de Educación, vigente hasta el año 2006, definió, por un lado, una transformación en la organización y estructura del sistema educativo a partir de la extensión de la obligatoriedad educativa primaria de 7 a 9 años. Así, se dio nacimiento a la Educación Básica General (EGB) y Polimodal. El nivel de la EGB contempla una formación de 9 años obligatoria, mientras que el Polimodal se entiende como otro ciclo del nivel secundario -con modalidades de estudio a elección-, no obligatorio hasta ese momento. Por el otro, estableció en las provincias y Ciudad de Buenos Aires, la responsabilidad de elaborar el currículum provincial siguiendo un marco común nacional curricular -los Contenidos Básicos Comunes- de acuerdo a las necesidades y características propias de cada jurisdicción. A su vez, otorgó a las instituciones la posibilidad/necesidad de establecer sus propios proyectos curriculares siguiendo los lineamientos de cada comunidad escolar, de forma tal que los niveles nacional y jurisdiccional potencien su impacto.

Ahora bien, el marco que cobija los diseños actuales de estas provincias, vigentes desde el 2019 y el 2011 al presente, es muy diferente con el anterior y entre sí: a partir del año 2003 la política educativa se posiciona desde otro lugar que, de diversas formas, le otorga robustez y presencia al papel que el estado nacional cumple en la educación (Sanchez y Rivas, 2020); si bien mantiene la descentralización llevada a cabo con la Ley Federal de Educación.

Sanchez y Rivas (2020) proponen una periodización de 3 grandes etapas de la agenda de política educativa, que coinciden con mandatos presidenciales de Argentina, desde el año 2003 hasta el 2019 inclusive. Los autores recogen y analizan el impacto de las distintas políticas que ocuparon la agenda educativa durante estos períodos y la caracterización del financiamiento educativo: la etapa de las grandes leyes y “el regar y rezar” (pág.15) que se extiende durante la presidencia de Néstor Kirchner, del 2003 al 2007; la etapa de los programas de alcance y visibilidad que se corresponde con los mandatos presidenciales de Cristina Fernández de Kirchner, del 2008 al 2015; y finalmente, la tercera etapa refiere a la presidencia de Mauricio Macri, en la que se destaca la innovación y la evaluación educativa en un período de “reformar sin regar” (p. 21).

La primera etapa está claramente signada por el protagonismo legislativo y la inversión creciente en Educación. Entre los años 2003 y 2006 la administración estatal sanciona un paquete de leyes que busca redefinir el marco de la política educativa antes comentado: entre otras, la Ley del Fondo Nacional del Incentivo Docente -N° 25.919 en 2004; en el año 2005, la Ley de Educación Técnico Profesional - N° 26.058 y la Ley de

Financiamiento Educativo; en el año 2006, las leyes de Educación Nacional (LEN) - N° 26.206 y Educación Sexual Integral - N° 26.150.

La Ley de Educación Nacional (LEN) establece que tanto la educación como el conocimiento son un bien público y un derecho fundamental y prioritario que el Estado nacional, las jurisdicciones provinciales y de Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben garantizar. Determina una estructura unificada y validez de títulos y certificados expedidos a nivel nacional; la obligatoriedad "se extiende desde la edad de 5 años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria" (Art. 16) y define la organización en 4 niveles, es decir, revierte la EGB: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. A su vez, en el artículo 85 establece que se establecerán "estructuras, contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje para todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria".

Una de las metas que propone esta nueva ley es "universalizar la jornada extendida en el nivel primario" (Veleda, 2013, p. 14), luego de distintos proyectos jurisdiccionales que evidenciaron resultados positivos en los indicadores de la escuela primaria, entre los cuales se encuentra el caso de Río Negro, que describiremos más adelante.

Cabe comentar que, si bien lo anterior dicho, la falta de seguimiento y planeamiento de la implementación de mucho de lo propuesto produjo "magros correlatos en la práctica" (Sanchez & Rivas, 2020, p. 10). En palabras de Terigi (2016), "la sola sanción de leyes no modifica la educación. Son las políticas de gobierno del sistema y las prácticas educativas de las instituciones y actores concernidos las que modifican la educación" (p. 11). Consideramos esta observación fundamental y nos preguntamos si es posible ver esta preocupación plasmada en los textos curriculares al precisar estrategias o incluir indicadores que permitan acercar el documento al aula. En lo que respecta al plano curricular, se elaboraron nuevos lineamientos nacionales, condensados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Como se describió, se trata de dos marcos normativos muy distintos, con objetivos y visiones disímiles de la educación y el papel del Estado en ella. Feldfeber y Gluz (2011) en referencia a los encuadres legales del gobierno de Menem, por un lado y de los gobiernos Kirchner y de Fernández de Kirchner, por el otro, destacan que los cambios entre uno y otro fueron claros, por ejemplo, la "conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho" (p. 347) frente a la fragmentación del sistema y la descentralización del del rol del Estado que las reformas de los años 90 llevaron a cabo.

Si bien estas diferencias, las autoras plantean una continuidad en algunos aspectos como "la redefinición de la educación pública, los mecanismos de control que acompañan las intervenciones hacia los sectores de pobreza, la efectivización de los principios estipulados en algunas leyes…" entre otras.

La segunda etapa referida por Sanchez y Rivas (2020), que abarca del 2008 al 2015, es caracterizada por distintos programas nacionales que buscaron generar inclusión educativa[2], por la implementación de la Ley de Educación Nacional y por el apuntalamiento de la formación docente continua. Es un período también en el que se expresa "un nuevo paradigma de políticas sociales universales con fuertes componentes educativos orientados a la ampliación de oportunidades de los más vulnerables" (p. 13). Steinberg, Tiramonti y Ziegler (2017) en referencia a la escuela secundaria argentina, refieren distintas políticas de los últimos diez años que se orientan a desestabilizar la rigidez del sistema y generar cambios en la metodología de trabajo "sobre los saberes y el currículum escolar" (p. 169) que pueden pensarse en relación con la escuela primaria.

El diseño curricular de Río Negro, vigente desde el 2011, nace durante este momento de la política educativa, por lo que esperamos leer huellas de este tipo de políticas en el documento curricular.

La tercera etapa, del 2015 al 2019 (gobierno de Mauricio Macri), tiene entre sus rasgos diferenciales "la descentralización de la política educativa" (Sanchez y Rivas, 2020, p. 16) tanto en materia de recursos como directivas, lo que provocó la acentuación de las desigualdades entre las provincias, propias de modelo federal de educación. Por otro lado, si la igualdad e inclusión fueron los términos estrella del período anterior, en este lo fue la innovación (p. 17): con este viento y en línea con la Declaración de Purmamarca, se definió el "Marco nacional de integración de los aprendizajes" el cual presenta el desarrollo de capacidades como central en la organización curricular durante el trayecto formativo obligatorio de los estudiantes: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación (dominio de la comprensión lectora y la escritura), compromiso y responsabilidad. A su vez, la calidad educativa tuvo en las pruebas Aprender la concreción de un sistema de evaluación robusto que aporta datos y resultados sobre el desempeño de los estudiantes del nivel primario y secundario (Sanchez y Rivas, 2020, p. 21). El diseño de Formosa toma vigencia en 2019,

[2] "Lo imposible es que todos accedan a una educación de calidad si la calidad se expresa como posiciones superiores en un sistema de medición de diferencias." (Terigi, 2016, p. 7)

por lo que esperamos encontrar rastros de esta iniciativa que hace foco en el desarrollo de las capacidades entendidas como "un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad…" (Marco nacional de integración de los aprendizajes, 2017) y que recupera problemáticas que se expresan con datos y resultados a través de las Aprender.

La política educativa en Formosa

Durante la década del 80, 90 y primeros años del dos mil, la provincia presentaba indicadores críticos referidos al abandono, repitencia y sobreedad en un contexto de crisis económica (Cardini, 2003), las cifras eran muy elevadas en relación con el resto del país. En este panorama, en el año 1995 asume por primera vez la gestión provincial Gildo Insfrán, quien continúa siendo el actual gobernador de Formosa.

La política educativa en estos años fue de la mano de los vaivenes políticos. Si bien el Justicialismo ha sido el partido dominante durante este período (y lo sigue siendo en la actualidad), la convivencia de distintas posturas e intereses internos sin encontrar equilibrio se tradujo en una clara desarticulación de las gestiones de Educación en la provincia (Cardini, 2003). La atención a cuestiones partidarias y la falta de planificación a largo plazo en cuestiones educativas acrecentaron este rasgo de fragmentación.

En el marco de la reforma introducida por la Ley Federal de Educación, la implementación tuvo también sus bemoles. Si bien en los dos primeros ciclos de la EGB no se presentaron grandes dificultades, la situación con el tercer ciclo fue completamente diferente: las instituciones escolares, frente a la ausencia de definiciones de las autoridades provinciales, se vieron ante la necesidad de decidir cómo llevar adelante este cambio, lo que provocó un panorama muy disímil y poco claro en la provincia, que contribuyó a la profundización de los indicadores críticos.

Por otro lado, en relación con la inversión educativa, si bien la provincia se encuentra entre las que recibieron mayores fondos nacionales durante esta etapa, la literatura destaca que este influjo no se aprovechó para repensar y revisar las propuestas pedagógicas y las realidades sociales de los estudiantes, de modo tal que las trayectorias educativas pudieran mejorarse. Los fondos se destinaron a acciones y programas definidos por el gobierno nacional, sin tener en cuenta las particularidades y necesidades de la provincia (Cardini, 2003).

También en 1997, la provincia de Formosa aprueba un nuevo diseño curricular de la EGB1 y EGB2, correspondiente al nivel primario, siguiendo las políticas y la normativa que venía de Nación. Como analizamos más adelante, la desarticulación y falta de objetivos claros se visualiza en el DCF97.

En el año 2019, la provincia da vigencia a un nuevo documento curricular jurisdiccional. En estos años, Gildo Insfrán se mantuvo ininterrumpidamente como gobernador, estabilidad que suscitó la implementación de distintas acciones en el ámbito educativo que acercaron los índices de escolaridad a la media nacional y que buscaron mejorar la calidad educativa en términos de enseñanza y aprendizaje. En los siguientes párrafos, nos detenemos brevemente en algunos momentos que consideramos importantes para la configuración de un nuevo escenario educativo.

En el año 2009, continuando en la gobernación Gildo Insfrán, se anuncia el "Modelo formoseño" como marco ideológico "para lograr una sociedad más justa, equitativa y solidaria" que busca dar fundamento e integración a las distintas acciones llevadas a cabo en la provincia, desde una "concepción humanista y cristiana". El modelo propone una educación formadora del desarrollo integral de la persona, centrada en los valores. En relación al período anterior, consideramos que este modelo busca disolver la visión de fragmentación que caracterizó los años anteriores al dar una base y fundamento y así, recuperar la importancia de una visión largoplacista y de la coordinación de acciones para resolver distintas problemáticas (Documento "La Gobernabilidad pedagógica en Argentina", inédito).

En el año 2011, por decreto de la provincia, se crea el Instituto Pedagógico Provincial "Justicia Social" con el objetivo de llevar adelante las políticas referentes al desarrollo docente y a la formación en conducción educativa. En este punto, comenzó el trabajo con la asociación civil Educación para todos, liderada por Irene Kit y Sergio España (Documento "La Gobernabilidad pedagógica en Argentina", inédito).

En el año 2012, en relación con la política pedagógica, Formosa avanza con dos acciones puntuales: la adopción de un enfoque basado en el desarrollo de capacidades (aprobado en la Res. N° 314) y de la metodología de "Promoción Asistida" (luego, Programa de Promoción y Progresión Asistida), aprobada en la Re. N° 316. Las capacidades se entienden como herramientas afectivas necesarias para generar aprendizajes significativos, las cuales se desarrollan a través de distintos procesos cognitivos y estrategias docentes. En el texto de la resolución n° 314 se ejemplifica con la capacidad de analizar, pero no se dan mayores detalles excepto la necesidad de formar

a los docentes (ahora, en un rol de mediador) a través de políticas originadas en el Instituto de Justicia Social en las siguientes capacidades: comprensión lectora; expresión oral, producción escrita y otras competencias comunicativas; trabajo con otros, resolución de problemas; juicio crítico. Por su parte, la metodología de "Promoción Asistida" es una propuesta de trabajo en aula y por parte de los directivos para garantizar que el paso del primer ciclo de primaria al segundo sea fluido y los estudiantes hayan adquirido las herramientas y los conocimientos necesarios para ello. Los docentes y directivos deben capacitarse en ella a través de instancias de formación brindadas por el Instituto Pedagógico Provincial "Justicia Social" (Documento "La Gobernabilidad pedagógica en Argentina", inédito). Las entrevistas realizadas por el equipo de investigación del proyecto "La Gobernabilidad pedagógica en Argentina" de la Universidad de San Andrés comentan que esta metodología se implementa muchas veces a través de las secuencias de clases brindadas o los materiales de trabajo propuestos.

Como corolario de esta descripción del escenario provincial, observamos que el camino de las políticas sigue una línea verticalista de arriba hacia abajo: los ministerios (nacional o provincial) proponen y se espera que las instituciones escolares y sus actores educativos, realicen. Hacia el 2019 la situación era particular: las resoluciones n° 314 y n° 316 y los materiales del Programa de Promoción y Progresión Asistida se conformaron como canal curricular (Documento de trabajo, Proyecto Gobernabilidad en Argentina), anticipando las propuestas que se canalizarían en el DCF19. La fundamentación del este diseño encuentra su germen en el documento "Líneas de política educativa provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades y escolarización plena" que se resuelve aprobar en la resolución n° 314, el cual busca "propiciar el desarrollo sistemático de capacidades…formas de hacer" desde el reconocimiento de estrategias y actividades. Nos parece importante comentar que, en el DCF19 en el área de Lengua, la fundamentación hace hincapié en estas acciones, pero la enunciación de los contenidos pierde el foco en relación a esta propuesta. En el capítulo 5 detallamos con mayor profundidad este aspecto.

La política educativa en Río Negro

En la evaluación Aprender que se tomó a los estudiantes de 6to grado del nivel primario en septiembre del 2023 en el área de Lengua, Río Negro obtuvo resultados por encima del puntaje promedio a nivel nacional: en la provincia, el 68, 1% se encuentra en los niveles Satisfactorio y Avanzado; mientras que, a nivel nacional, el 66, 4% se

desenvuelve en estos niveles[3]. Históricamente, a lo largo de este siglo, la provincia de Río Negro ha obtenido resultados en las evaluaciones estandarizadas, en el área de Lengua, que superan la media nacional. Como mencionamos en la Introducción, este hecho nos motiva a analizar el caso de la provincia patagónica.

Río Negro se caracteriza por la construcción participativa de las políticas educativas, así como por evidenciar un gran nivel de autonomía pedagógica y curricular (Sánchez en Rivas, 2021, p. 58-59) que se remonta a los años 80. Luci (2003) propone la división en dos períodos para describir la política curricular: por un lado, la primera etapa que se extiende durante los años 80 hasta la sanción en 1991 de la Ley Provincial de Educación y que se reconoce por su autonomía en lo educativo y la generación de dispositivos y acciones que fomenten el crecimiento y la mejora de este ámbito. La segunda etapa responde a las directivas de corte neoliberal de los años 90 que se caracterizan por un marcado recorte en el gasto público, que se repite en el ámbito provincial y educativo que se evidencia en la baja de espacios y acciones que busquen mejorar la propuesta educativa, así como disminuir las desigualdades educativas (Luci, 2003).

Si bien esta segunda etapa intentó seguir más de cerca los lineamientos nacionales, Río Negro fue una de las tres jurisdicciones que no avanzó cabalmente con la reforma educativa propuesta por la Ley Federal de Educación (Luci, 2003, p. 56): la Ley Provincial de Educación de 1991 propuso una reforma que no tuvo el éxito esperado, desalentando a la comunidad educativa y poniendo en duda la posibilidad de llevar a cabo otra reforma tan cercana en un escenario de decepción. Por este motivo, recién a fines de los años noventa comienzan tímidas acciones de implementación en algunas instituciones educativas.

En relación con la política curricular, en 1991, como corolario del período de oro (Luci, 2003, p.58) de la educación rionegrina, se aprueba el diseño curricular de primaria, el cual se reactualiza como parte del proceso de reforma de la Ley Federal de Educación, en un proceso que no conlleva grandes cambios ni modificaciones (Luci, 2003, p. 59) y que finaliza con su aprobación en 1997.

[3] Si bien los resultados son auspiciosos en sí mismos, al mirarlos históricamente, se evidencia un marcado descenso -en la jurisdicción provincial y también a nivel nacional- a partir del año 2021, es decir, pospandemia, lo que nos sugiere pensar qué debería haberse modificado en las propuestas curriculares y de aula después de la pandemia mundial y por qué no sucedió.

Veleda, Coria y Mezzadra (2012) analizan las políticas educativas de Río Negro durante el período 2005- 2011, el cual se corresponde con la gestión de César Barbeito como Ministro de Educación de la provincia, y destacan la agenda reformista de este período en tanto se introducen y proponen modificaciones de elementos constitutivos del formato de escolaridad; así como el nivel de autonomía (y coincidencia) con los lineamientos del gobierno nacional y la concertación entre distintos actores como método de construcción e implementación. En otras palabras, el propósito que se persigue en este ciclo es claro: actualizar las prácticas de enseñanza al contexto contemporáneo, teniendo como eje la escucha y participación de distintos actores educativos y de la comunidad en general. En esta línea, consideramos importante agregar que el caso de Río Negro destaca no sólo por los resultados evidenciados en este período, sino también por la continuidad de los proyectos y el fortalecimiento y crecimiento de la arquitectura institucional que se refleja en las políticas y acciones llevadas a cabo durante los últimos años (Sánchez en Rivas et al, 2021).

En el año 2005 la provincia da comienzo al Programa Aulas Digitales Móviles en el nivel primario, con el fin de promover la alfabetización digital y el uso diario de las herramientas digitales, a través de equipamiento portátil para docentes y estudiantes fácilmente accesibles para el aula. Este programa que buscó actualizar las propuestas educativas y "formar ciudadanos digitales y reducir las desigualdades en el acceso a las TIC" (Veleda, Coria y Mezzadra, 2012, p. 25) se anticipó en 5 años al proyecto nacional de Conectar Igualdad, lanzado en abril del 2010.

En el año 2006, impulsada por la Ley 4337, se pone en marcha el programa de extensión de la jornada escolar para el nivel primario como respuesta a la situación de inequidad educativa que se venía registrando en los años previos: 4 horas diarias no eran suficientes para que los estudiantes en contexto de vulnerabilidad pudieran habitar la escuela, generar pertenencia escolar y así, participar y crecer en los aprendizajes propuestos. Consideramos que este programa marca un hito, en tanto sienta las bases que caracterizan la política educativa de los próximos años. Por un lado, se trata de una iniciativa que, claramente, tiene un carácter redistribucionista (Veleda *et al*, 2012, p. 20) el cual se extiende a las políticas de la gestión, entre ellas, el nuevo diseño curricular del nivel primario en 2011, el cual analizamos más adelante. Por otro lado, la participación de las escuelas estaba determinada por su voluntad: las instituciones escolares debían expresar su deseo de formar parte del programa, es decir, la escucha activa y la toma de decisiones se extendió a las escuelas. Por último, la extensión de la jornada involucraba

la enseñanza de inglés, de las TIC y el dictado de talleres que promovían el aprendizaje de los contenidos curriculares relacionados con la alfabetización desde espacios "alternativos y variados" (Veleda *et al*, 2012, p. 21), en otras palabras, el eje de diversificar los espacios de aprendizajes en un marco curricular, comenzó en dicho programa.

Por otro lado, el Programa de Fortalecimiento en la Alfabetización Inicial, lanzado en 2008, tuvo como objetivo acompañar a los estudiantes y mejorar sus trayectos formativos escolares a través de 4 acciones que hicieron foco en la capacitación docente continua y en la organización institucional para mejorar la enseñanza de la lectoescritura, por un lado; y por el otro, la apertura de espacios que logren acompañar al estudiante para alcanzar la promoción, asimismo como modificaciones en la normativa del dispositivo de evaluación y promoción.

Consideramos que la naturaleza redistributiva de los dos primeros programas, tanto como la impronta de revisión y modificación de prácticas naturalizadas del tercero, se cuela e instala en la revisión del diseño curricular que se lleva a cabo en el 2009 y que culmina con una versión definitiva en el 2011. Tanto la organización como la fundamentación del documento curricular evidencian la convergencia de distintos actores en su formulación (Luci, 2003; Veleda, Coria y Mezzadra, 2012; Sánchez, 2021), así como la preocupación por la experiencia y trayectoria de los estudiantes en la escuela.

Conclusiones

Los contextos político-educativos de los diseños curriculares jurisdiccionales reflejan estructuras, relaciones y modos distintos de hacer política educativa dentro de un mismo territorio nacional. Asimismo, los cortes históricos dan cuenta de continuidades en el caso de Río Negro y rupturas, en el de Formosa.

Por un lado, en el caso del diseño curricular de Formosa de 1997, influenciado por la descentralización educativa y la política de transferencias de competencias hacia las provincias, se muestra una tendencia hacia la fragmentación y falta de coordinación en su implementación. La falta de un plan claro de acción, sumada a la inestabilidad política y una relación de subordinación a la bajada nacional, provocó que los indicadores educativos de la provincia permanecieran entre los más bajos del país durante gran parte de este período.

Sin embargo, a partir de 2009, con la instauración del "Modelo Formoseño" y la creación de políticas educativas con un enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes, se dio un giro hacia la mejora de la calidad educativa, aunque con limitaciones en la práctica pedagógica y en la articulación de los contenidos curriculares. Se trata de un período de expansión del alcance de las políticas educativas y de crecimiento, caracterizado por la articulación de políticas y acciones con el fin de generar impacto.

En el caso de Río Negro, que también experimentó la descentralización educativa en los años 90, logró una mayor autonomía curricular, favoreció la participación de los actores locales en la construcción y ejecución de las políticas educativas. A lo largo de los años, la provincia demostró una mayor estabilidad y continuidad en la implementación de programas educativos que permitieron reducir desigualdades y mejorar el desempeño académico. La orientación participativa y la arquitectura horizontal, combinada con la actualización de los contenidos curriculares en respuesta a las necesidades provinciales, han permitido a Río Negro consolidar avances significativos en la calidad educativa.

Ambas provincias, en su contexto particular, tuvieron que enfrentar desafíos derivados de las políticas de descentralización, pero la diferencia principal radica en la capacidad de Río Negro para generar una política educativa coherente con las necesidades provinciales y sostenida en el tiempo, lo que se traduce en mejores resultados en indicadores clave como el desempeño escolar. En Formosa, a pesar de los esfuerzos por mejorar las políticas educativas, hubo mayor fragmentación en la puesta en acto, lo que limitó los logros en el ámbito educativo. La comparación revela que la continuidad, la participación y la integración de políticas públicas locales fueron factores determinantes para el éxito de Río Negro, mientras que en Formosa, la fragmentación de la gestión educativa dificultaron la implementación de reformas efectivas.

CAPÍTULO 4

EL ANÁLISIS CURRICULAR: UNA MIRADA GENERAL

Introducción

El capítulo presenta una mirada general de los documentos curriculares nacionales y provinciales: describimos el diseño curricular vigente y anterior del nivel primario de las provincias de Formosa y Neuquén, así como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) actuales. Buscamos dar cuenta de las particularidades del dispositivo curricular en cada provincia, atendiendo los contextos político-educativo nacionales y jurisdiccionales de cada documento normativo.

El capítulo se organiza en dos apartados: la descripción de los lineamientos curriculares nacionales por un lado y el análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales por el otro.

Universidad de SanAndrés

Lineamientos curriculares nacionales

En esta sección del capítulo nos centramos en los lineamientos curriculares que enmarcaron los diseños jurisdiccionales que abordamos en este análisis: los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Contenidos Básicos Comunes

En referencia a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), Gvirtz y Palamidessi (2010) comentan que este marco nacional curricular se pensó como una posible resolución a cuestiones que surgen al aprobar la convivencia de 24 diseños curriculares distintos (23 provincias más Ciudad Autónoma de Buenos Aires), entre ellas: establecer a nivel nacional contenidos disciplinares que se consideran imprescindibles; la posibilidad de articular equivalencias y continuidades entre los distintos diseños jurisdiccionales, la dificultad del mercado editorial para dar respuesta a mercados

editoriales acotados; por último, el riesgo de perder alcance en la promoción de criterios y visiones nacionales al formar a los ciudadanos (p. 93-94).

Los CBC, vigentes hasta el año 2006[4], definen un nivel de especificación curricular común a toda la nación, de acuerdo al nivel, ciclo y asignatura. Así, por ejemplo, los diseños curriculares vigentes desde 1997 hasta 2019 en el caso de Formosa, y hasta 2011 en el de Río Negro, se enmarcan en los contenidos básicos comunes de la Educación Básica General, segundo ciclo, Lengua. En ellos, los contenidos se presentan siguiendo principios constructivistas que acompañaron la reforma educativa española (Coria, 2013).

Coll *et al*. (1992) comentan que la Reforma del sistema educativo español que se dio en los años 80 "propugna una interpretación radicalmente constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y sostiene, al mismo tiempo, que los contenidos juegan un papel decisivo en la educación escolar" (p. 12). En este sentido, el término constructivista refiere a entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como aquel que debe asegurar a los estudiantes condiciones necesarias para su desarrollo cognitivo, social, cultural y emocional a la vez que guía al docente en una serie de contenidos y competencias que permiten alcanzar este objetivo.

Los contenidos, así, son definidos como centrales para que los estudiantes puedan desarrollarse personal y socialmente. Desde esta acepción, los autores explican la distinción que acompañará los diseños curriculares jurisdiccionales en nuestro país durante la reforma de los años 90: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conceptuales refieren a hechos y conceptos; los procedimentales recuperan hábitos, técnicas, estrategias, métodos o rutinas que permiten alcanzar de forma ordenada un objetivo (p. 83-84); por último, los actitudinales se centran en valores, normas y juicios valorativos esperados hacia y durante el aprendizaje.

Así, en los CBC y los diseños curriculares podemos leer una concepción del aprendizaje y la enseñanza que tiene una base tripartita, necesaria para orientar al docente en su planificación; pero, que necesariamente, deberá articular a la hora de llevar a cabo las propuestas para poder trabajarlas íntegramente; en otras palabras, los documentos curriculares de este período deconstruyen el qué enseñar para que el docente pueda pensarlo en términos de aprendizaje y lista, para luego volverlos a articular y unificar en una nueva propuesta que oriente el desarrollo de los estudiantes.

[4] Como comentan Sánchez & Rivas (2020), si bien los NAP no abrogaron los CBC, "los CBC "desaparecieron" como referencias en los documentos oficiales, los libros de texto, los espacios de formación docente e, incluso, de la práctica docente cotidiana." (Sanchez y Rivas, 2020, p. 9).

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

En el año 2004, el Consejo Federal de Cultura y Educación establece la necesidad de relevar los aprendizajes centrales de las distintas asignaturas para dar respuesta a la desarticulación y desigualdad que las políticas neoliberales de los años 90 habían dejado como saldo. Si bien se mantiene la descentralización y un sistema federal como estructura, se trata de acompañar las autonomías provinciales y jurisdiccionales desde una presencia más fuerte del Estado nacional, a través de un plexo legal que, secuencialmente, es aprobado por el Congreso Nacional (Coria, 2013; Sanchez y Rivas, 2020).

Éstos definen los contenidos comunes del sistema educativo argentino para garantizar una educación equitativa y equivalente que permita abordar el problema de las desigualdades educativas. Los NAP se enmarcan dentro de lo definido por los CBC y los diseños curriculares vigentes hasta el momento para identificar los saberes significativos y relevantes y construir desde una equidad educativa.

En estos documentos que se sucedieron desde el 2005 al 2008, la terminología o "la jerga CBC" (Coria, 2013, p. 153) que propone una división de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales y las noción de competencias se fragmenta: la distinción de tres tipos de contenidos se rompe y da lugar a la enunciación de saberes o "conjuntos de saberes centrales, relevantes y significativos, que …contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales … la experiencia personal y social en sentido amplio." (NAP, p. 12). Nuevamente, la idea de que la escuela debe abonar para el desarrollo personal y social se hace presente y que los contenidos son un medio para este fin, se repite.

Los Núcleos de Aprendizaje referidos al Nivel Inicial y Primario se aprobaron en el año 2005 y se llevaron a cabo distintas acciones que acompañaron el abordaje institucional de forma gradual y efectiva. En el documento "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario" (2005) los núcleos son definidos como "un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas…para generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos" y se agrega que se espera que "sean interpretadas e incorporadas en el quehacer cotidiano como "cajas de herramientas" (p.8). Consideramos relevante que esta primera definición se de en el espacio textual de una carta dirigida a docentes; la mención a saberes y no competencias; la referencia al término de igualdad, en tanto -similar a lo que sucede en los diseños que se analizan en este trabajo- busca dar solución al problema de la fragmentación, tal como

los CBC lo habían hecho en relación con la segmentación; y finalmente, la referencia al espacio del aula como espacio de definición (Coria, 2013, p. 159).

Si bien los NAP mantienen el núcleo duro de la propuesta al dar continuidad a los ejes y varios de los contenidos de la selección de los años 90 (Coria, 2013; Sanchez y Rivas, 2020), discursivamente, los núcleos de aprendizaje tratan de alejarse de los CBC al poner foco en la enseñanza en el aula, la necesidad de recuperar el saber experto docente (se los convocó a ellos y a distintos actores educativos -en diferente medidas- a participar del diseño y revisión de estos documentos) y referirse a saberes (ya no a competencias).

Coria (2013) comenta que esto evidencia "el pasaje de una política centrada en el currículum y la evaluación del aprendizaje, a una centrada en la enseñanza, y el pasaje de un enfoque centrado en las competencias y capacidades, a uno centrado en los saberes" (p. 163), es decir, que los problemas de la enseñanza toman relevancia en este marco curricular.

Vale aclarar que centrarse en la enseñanza es sinónimo de darle entidad a la responsabilidad de los actores nacionales en su rol de garantes de la educación y no dejar librado en el estudiante, la institución o el docente, el éxito o fracaso de las trayectorias académicas (p. 164). Así puede leerse en la introducción del documento: "A fin de que esta acción se transforme en una herramienta de cohesión de las tareas docentes en nuestras escuelas es imprescindible renovar el compromiso de las autoridades y equipos nacionales y jurisdiccionales con acciones de acompañamiento y de sostén" (p. 12), es decir que el Estado nacional se compromete a acompañar estos documentos con políticas que contribuyan a garantizar su implementación en el aula.

En relación con el uso del término "saberes", Coria (2013) comenta que esta noción permite recuperar conocimientos generales de cada asignatura, y también reconoce a las personas como sujetos productores de ese saber en un contexto específico, a su vez que busca "unir lo que se había separado en la reforma curricular de los 90 -en términos de conceptos, procedimientos y actitudes…" (p. 167). Esta articulación, a su vez, da al docente una vista más clara y menos fragmentada de lo que se espera por año y grado.

Ahora bien, esta articulación que debería considerarse como "indicios del progreso de los estudiantes" dificulta esta acción, en tanto, como se verá, la enunciación de los contenidos toma un aspecto, en ocasiones, enmarañado, al abarcar en un sólo núcleo distintos conocimientos y habilidades en un mismo plano, sin diferenciación de escalas bajo la misma categoría de prioridad.

Diseños curriculares provinciales: una mirada general

En este apartado, describimos cuatro diseños curriculares: aquellos que están vigentes en cada provincia y sus antecesores inmediatos. Se utilizan las siglas DCF97 y DCF19 para referirse a los diseños curriculares de Formosa 1997 y 2019; también, al analizar los diseños de la provincia de Río Negro se seguirá este sistema: DCRN97 y DCRN11.

La organización de la sección, así como el capítulo, sigue un criterio jurisdiccional y cronológico. El abordaje de los documentos se centra en la estructura, la configuración del lector, el tipo de propósito que se persigue, la tradición curricular, el objetivo y el enfoque de la asignatura Prácticas del Lenguaje, entendidas como núcleos de análisis del dispositivo.

En relación con la estructura como punto de análisis, nos referimos al tipo de organización que presenta el currículum como texto. Por su parte, el rol docente se refiere a la descripción de este actor educativo. El propósito sintetiza el objetivo formulado en cada diseño curricular; mientras que la tradición curricular aborda con qué espacio simbólico y teórico se vincula.

En el caso de Formosa, abrimos el análisis a partir de las cartas de los ministros de Educación y Cultura; mientras que en el caso de Río Negro, comenzamos la descripción a partir de la sección “Presentación”.

Con estos núcleos de análisis definidos, avanzamos con la descripción de los diseños siguiendo los ejes comentados y profundizamos en algunos aspectos que consideramos relevantes, los cuales se describen brevemente en el cuadro 6.

Cuadro 6. Síntesis diseños provinciales. Formosa. Río Negro. 1997-2019

Criterios	**DCF97**	**DCF19**	**DCRN97**	**DCRN11**
Organización del diseño curricular	Marco General + 10 capítulos disciplinares.	Marco General de la Educación en Formosa, la Educación Primaria en Formosa y la organización curricular.	Introducción + “Encuadre institucional”, “Encuadre Pedagógico” y “Encuadre Didáctico” + sección de áreas disciplinares.	Marco teórico + enfoques + áreas disciplinares.

Rol docente	Orientador de aprendizajes y principal transmisor de conocimiento.	El docente, en este caso, es visto como orientador y facilitador del proceso.	Facilitador y orientador en el proceso de aprendizaje.	Facilitador de los aprendizajes desde una dimensión crítica y reflexiva, orientador estratégico.
Modelo pedagógico	Planificación Estratégica Situacional.	Pedagogía de valores. Modelo formoseño.	Adscripción a la teoría constructivista.	El modelo de la Buena enseñanza, de Litwin.
Niveles del dispositivo curricular	Las instituciones se plantean en términos de concreción de la política: las instituciones y los docentes tienen la responsabilidad de adaptar al contexto la propuesta.	Promueve la autonomía de las instituciones educativas y de los docentes para ajustar contenidos y estrategias pedagógicas.	Articulación entre los distintos niveles.	Las instituciones deben convertirse en espacios propicios para el trabajo de revisión y toma de decisiones curriculares según el contexto.
Concepción de conocimiento	Centrado en las áreas disciplinares provoca un carácter academicista y fragmentado del conocimiento.	Se busca que los contenidos no sean enseñados de manera aislada, sino que se propongan conexiones y relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento, favoreciendo el aprendizaje globalizado.	El conocimiento como construcción social.	El conocimiento es una construcción dinámica e interpersonal. Aprendizaje significativo.
Función de la escuela	Distribución del conocimiento.	Potencial transformador y la necesidad de garantizar el derecho a la educación.	La escuela se define como distribuidora social de contenidos culturales significativos. Función compensadora de la educación.	La escuela cumple las funciones de socialización, recreación y construcción del conocimiento.
¿A qué responde el diseño curricular?	A los lineamientos nacionales (EGB) y a los nuevos modelos productivos: Transformación educativa	A la necesidad de transformar la propuesta educativa desde el modelo de capacidades y la concepción de educación como un derecho.	A la adecuación curricular pedida por los lineamientos nacionales (EGB).	A la revisión curricular para pensar el ciclo primario y a las demandas de calidad educativa, equidad e inclusión.

Fuente: Elaboración propia

Universidad de San Andrés

Diseños curriculares de Formosa

En este apartado, se analizan dos diseños curriculares jurisdiccionales de esta provincia: el aprobado en 1997 y el vigente desde el año 2019.

Diseño curricular Formosa 1997

En 1997, la provincia de Formosa aprueba un nuevo diseño curricular de la EGB1 y EGB2, correspondiente al nivel primario, siguiendo las políticas y la normativa que venía de Nación.

El documento comienza con una carta del ministro de Educación y Cultura, en la que resaltamos algunos puntos claves:

- La alineación de la política provincial a la nacional para lograr la "Transformación Educativa". La referencia a cómo "la unidad normativa permite la diversidad operativa" convive con una aspiración de un proyecto educativo provincial con fundamentos filosóficos, sociales y políticos que permitan insertarse en el mundo sin perder el sentido formoseño, nacional y latinoamericano.
- El objetivo y eje de: "transformar el sistema educativo provincial en una herramienta apta para el desarrollo sostenido con justicia social" y la referencia a la necesidad de adaptación en un mundo con miras al avance científico y tecnológico.
- Los diseños son "puestos a consideración" para recibir retroalimentación de los actores educativos.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Siguiendo la descripción propuesta en el marco teórico, en cuanto a la estructura, el DCF97 se organiza en el Marco General por un lado y 10 capítulos disciplinares, por el otro. Consideramos que la división del diseño en dos grandes bloques pareciera generar una fragmentación en los lectores a los que se destina el documento: aquellos actores educativos, probablemente relacionados a la gestión, que encuentran en el Marco información útil y necesaria para sus quehaceres diarios; y los docentes, a quienes están destinados los capítulos disciplinares.

En este sentido, resuenan las palabras de Terigi (1997) y Ziegler (2003) acerca de la reconfiguración del rol docente a partir de la reforma de la Ley Federal de Educación en 1994. Ziegler (2003) plantea que la ley impulsó un cambio en el rol de los docentes y la percepción del mismo, en tanto su voz especializada dejó de tener un lugar protagónico y de autoridad para convertirse en lectores de documentos que deben replicar las

prescripciones curriculares. El docente deja de ser voz competente para enunciar desde el diseño y se transforma en destinatario y encargado de retroalimentar los documentos.

En consonancia con Ziegler (2003) y la reconfiguración del rol docente a receptores y lectores, Terigi (1997) define la lógica del conocimiento académico como el conocimiento valioso que debe enseñarse, al cual sólo es posible acceder mediante la voz de los especialistas a la que los docentes deben hacer eco. Asimismo, en este movimiento se fortaleció la figura de los especialistas, quienes contaban con el saber técnico y disciplinar válido para la toma de decisiones (Cuesta, 2019). La reconfiguración dio lugar a una práctica legítima sustentada por los nuevos documentos. En otras palabras, la reforma instaura la lógica del conocimiento académico: los documentos curriculares fueron elaborados por comisiones de expertos y destinados a los docentes, cuyo rol fue caracterizado simbólicamente por la ausencia de este conocimiento, "perdiendo legitimidad la voz de los docentes" (Ziegler, 2003, p.663). Es así que las huellas de la política nacional pueden encontrarse en estos párrafos.

En esta línea, puede leerse una concepción del rol docente como orientador del aprendizaje con responsabilidad de tomar decisiones en escuelas en cambio y encargados del proceso de transposición didáctica, es decir, de adaptar el contenido para la comprensión de los estudiantes. El docente es el principal transmisor de conocimientos. El aprendizaje se considera principalmente como una apropiación gradual de contenidos que se enseñan de manera secuencial.

En línea con lo anterior, El DCF97 propone como modelo pedagógico didáctico la Planificación Estratégica Situacional, es decir, entiende la planificación como "un camino de decisiones para la acción futura del docente, dirigida al logro de objetivos" (DCF19, p. 19). Se trata de priorizar según la realidad institucional y del curso en cuestión, ateniéndose a los objetivos fijados institucionalmente. En este modelo la EGB 1 y 2 se considera como una unidad pedagógica integral que se organiza en ciclos, entendidos como unidades operativas para alcanzar los objetivos planteados.

En el DCF97 se expresa un propósito social y distributivo del conocimiento de la escuela: "Hay una resignificación social de la escuela como distribuidora del conocimiento. Determinar qué conocimientos son socialmente significativos y asegurar el rendimiento y calidad de los sistemas educativos." (p. 17).

En referencia al conocimiento, el enfoque de este diseño centrado en las áreas disciplinares provoca un carácter academicista y fragmentado del conocimiento, en tanto

la determinación de lo valioso se define dentro de cada espacio curricular, sin entrar en relaciones entre las distintas propuestas.

Con respecto a los niveles del dispositivo curricular, las instituciones se plantean en términos de concreción de la política: las instituciones y los docentes tienen la responsabilidad de adaptar al contexto la propuesta. En este sentido, el DCF97 presenta un carácter centralizado al proponer una serie de pautas y contenidos que deben ser implementados en todo el territorio provincial, sin tener un enfoque fuerte en la participación activa de la comunidad educativa.

A su vez, el sistema educativo debe responder a las nuevas demandas de los modelos productivos: "es la demanda de un hacer relacionado con el saber que permita unir el conocimiento a la acción" (DCF97, p. 32). En este sentido, es posible pensar el diseño como un programa de contenidos a ser transmitido (Camilloni, 2006). En este punto, el diseño expresa claramente la voluntad de la reforma nacional y si bien enuncia cuestiones provinciales, el objetivo y propósito es el definido por Nación, sin miramientos a la situación particular, tal como Cardini (2003) comenta.

Como cierre, reconocemos los siguientes ejes como sintetizadores del diseño:

1. Transformación Educativa.
2. Concreción en las instituciones: "la igualdad de oportunidades … es un desafío pedagógico a concretarse en las instituciones" (p.41).
3. El conocimiento se plantea como un programa de contenidos a ser transmitido.
4. El rol docente centrado en la transmisión de conocimientos.
5. El propósito social y distributivo del conocimiento en la escuela centrado en el eje del trabajo y la eficacia.

El DCF97 se mantuvo en vigencia durante 23 años, hasta la elaboración de un nuevo diseño en 2019. En este período, si bien se mantuvo el partido político, cambió la mirada y también, las acciones de la agenda educativa. No es sorprendente encontrar, entonces, huellas de estas políticas en el DCF19, diseño en el que nos centramos los siguientes párrafos.

Diseño curricular Formosa 2019

El DCF19 comienza también con una carta del ministro de Educación y Cultura, en la que se resaltan los siguientes aspectos:

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

- La referencia a las bases filosóficas e históricas que guían la confección de los diseños como parte de un proyecto educativo: “expresan una forma de ver la realidad y nuestra concepción del hombre y la vida”.
- La maduración del proyecto educativo: las bases y los fundamentos están definidos (Modelo formoseño) por lo que se pregunta por los contenidos a enseñar, la forma de hacerlo, con una referencia explícita a las capacidades y a la relación con la tecnología.
- Se tiene en cuenta la mirada de la comunidad y de la nación, se deja de lado la referencia a lo latinoamericano que aparecía en el DC97.
- Los diseños son considerados como “hojas de ruta y como marco que otorgue cohesión”. En los fundamentos se profundiza la idea del currículum como un código de comunicación que expresa los acuerdos sociales que permite el diálogo entre los distintos actores y que busca alcanzar “una educación de calidad” (DCF19, p.12).

Este diseño se estructura en tres grandes secciones: el Marco General de la Educación en Formosa, la Educación Primaria en Formosa y la organización curricular. El enfoque del DCF19 está orientado hacia un aprendizaje activo, colaborativo y significativo, donde el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Se valoran las competencias cognitivas, sociales y emocionales, y se promueve el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en proyectos, y la reflexión crítica sobre los contenidos.

El docente, en este caso, es visto como orientador y facilitador del proceso. Se describe un actor cuyas tareas requieren de una mirada reflexiva, crítica y transformadora para pensar la distancia entre “ lo esperado” y “lo logrado”. (p. 24) En este sentido y en relación con las tradiciones curriculares, podríamos decir que el diseño se ciñe a la teoría que entiende el currículum como praxis, en el que se realza el rol del docente en el proceso educativo y se compara con el proceso de emancipación humana.

El DCF19 promueve la autonomía de las instituciones educativas y de los docentes para ajustar los contenidos y estrategias pedagógicas de acuerdo con el contexto específico. La adaptación local da espacio a las instituciones educativas y comunidades a tomar decisiones a partir de la capacitación y reflexión por parte de directivos y docentes. Sigue un propósito social que define la educación como “herramienta de liberación, cimiento del cambio cultural y acción transformadora de las realidades sociales” y se le atribuye el desafío de la formación integral de las personas en tanto la educación se basa “en una pedagogía de valores” (p.10). El DCF19 recupera los fundamentos y bases del

Modelo Formoseño, cuyo enfoque pedagógico se centra en el desarrollo de competencias, en la práctica reflexiva por parte de los docentes y en una gestión institucional reflexiva y dialoguista entre los distintos actores educativos. Este modelo implica reconocer aprendizajes prioritarios y contenidos estructurantes que permitan y posibiliten aprendizajes para toda la vida.

En el DCF19 se promueve un enfoque integrado e interdisciplinario, con un tratamiento flexible de las disciplinas y una articulación de saberes. Se busca que los contenidos no sean enseñados de manera aislada, sino que se propongan conexiones y relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento, favoreciendo el aprendizaje globalizado.

En relación con lo anterior, este diseño lee la educación como un derecho, como una herramienta de liberación, de Justicia Social, como un proceso, como un elemento central en la construcción de la identidad social y cultural. Define el sistema educativo desde su potencial transformador (DCF19, p.15) y la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad (a diferencia del DCF97, asociada a su condición de derecho y no de mercancía de la educación).

En resumen, en el diseño curricular de Formosa 2019 se refleja la evolución de las concepciones pedagógicas, los enfoques de enseñanza, los objetivos educativos y el tratamiento de las problemáticas sociales y culturales propios de una reflexión centrada en las preocupaciones y desafíos de las primeras décadas del siglo XXI.

Universidad de SanAndrés

Cercanías y distancias

Los diseños DCF97 y DCF19 presentan dos escenarios que ponen el acento en la educación desde su función social, pero por motivos distintos: en el primero, desde una concepción vinculada a la formación para el trabajo; en el segundo, vinculada a la educación como derecho. A su vez, las preocupaciones son similares con una enunciación que evidencia en el DCF97 una visión constructivista de la enseñanza en contraposición, de la perspectiva humanística y procesual que caracteriza al DCF19. En esta línea, la reducción de la sobrecarga curricular es uno de los cambios más importantes en la reforma del diseño.

Ambos diseños reconocen la necesidad de transformar la educación para que sea más inclusiva y garantice la igualdad de oportunidades. Aunque el DCF97 lo plantea dentro de un marco de políticas compensatorias, el DCF19 lo enfoca como un derecho central ligado a la justicia social.

En ambos enfoques se reconoce el papel central del docente, aunque de manera distinta. En el DCF97, el docente es un orientador del aprendizaje, mientras que en el DCF19 se lo presenta como un facilitador reflexivo que promueve el aprendizaje mediante un enfoque crítico y transformador. En esta línea, los dos diseños destacan la importancia de la gestión institucional y la participación de los actores educativos en la toma de decisiones, con la diferencia de que el DCF19 profundiza en una gestión reflexiva y dialoguista.

A modo de cierre, consideramos que el DCF97 refleja una mirada más tradicional y orientada al sistema educativo provincial dentro del marco nacional, con un enfoque de cambio más estructural, mientras que el DCF19 parece más maduro, contextualizado y orientado al desarrollo de competencias y valores sociales, con un énfasis en el diálogo social y la educación como un derecho central. La evolución de un enfoque más técnico y organizacional (DCF97) hacia uno más reflexivo y participativo (DCF19) marca un cambio significativo en el diseño curricular de la provincia.

Diseños curriculares de Río Negro

En este apartado, se analizan los dos últimos diseños curriculares jurisdiccionales de esta provincia: el de 1997 y el vigente desde el año 2011.

Diseño curricular de Río Negro 1997

En 1991 se aprueba el diseño curricular de primaria como consecuencia del período de oro de la educación rionegrina (Luci, 2003, p.58), el cual atraviesa un proceso de adecuación curricular en el marco de la reforma nacional impulsada por la Ley Federal de Educación. Esta adecuación curricular no conlleva grandes cambios ni modificaciones (Luci, 2003, p. 59) y finaliza con su aprobación en 1997.

El DCRN97 se organiza en una introducción que se complementa con tres apartados (“Encuadre institucional” y “Encuadre Pedagógico” y “Encuadre Didáctico”), más la sección de áreas disciplinares.

En la introducción se destacan los siguientes puntos:

- La metodología participativa en la adecuación curricular: docentes, delegados y especialistas. Se trata de la integración de distintos saberes: el saber docente, el especialista y el pedagógico. En esta concepción tripartita del saber se puede ver

una huella de la política nacional y la diferenciación de saberes y responsabilidades.

- La importancia de la acción educativa: la necesidad de acercar el vínculo entre teoría y práctica en el trabajo docente y de generar una cultura escolar autónoma, creativa y motivada.
- La triple coherencia del currículum: coherencia entre los fines educativos y las características del contexto; entre los fines de la educación y sus programas o metas; entre los programas o metas y los objetivos reales de los actos pedagógicos.
- La organización del conocimiento en áreas, ejes, ideas básicas, contenidos y líneas de acreditación sugeridas.
- Autonomía docente: se espera que el docente seleccione y agregue según cada contexto educativo.

La introducción invita a leer un diseño que refleja un proceso provincial en gran parte autónomo de los lineamientos nacionales que se lee más profundo y reflexivo al pensar la educación en relación con la propuesta del Estado nacional.

En primer lugar, se lee un enfoque centrado en la función compensadora de la educación ya que considera a la EGB como un mecanismo para reducir desigualdades sociales y garantizar que todos los estudiantes lleguen a un mismo punto de llegada, independientemente de su punto de partida social o económico. A su vez, se destaca una doble función de la educación, la de conservar el patrimonio cultural y de transformarlo.

La referencia al proceso de transformación destaca el rol de la escuela -y del estudiante- en la producción de conocimiento (no sólo en la distribución) siempre unido a un objetivo del orden de lo social: “servir tanto a la autorrealización del individuo como a las necesidades de transformación social” (p. 19). El aspecto de proceso toma relevancia delimitado por la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento (Camilloni, 2006). En este sentido, el DCRN97 tiene un claro propósito social en el que busca abordar las desigualdades educativas para que los estudiantes puedan desarrollarse y desarrollar sus capacidades desde un espacio de comprensión y respeto.

La escuela se define como distribuidora social de contenidos culturales significativos (p. 34) y una institución facilitadora de cultura que debe garantizar a todos los estudiantes la posesión de saberes significativos, a partir de criterios de justicia y equidad social.

Se refiere a la articulación entre niveles como una gran estrategia para poner en marcha y mantener la movilización de procesos relacionales entre diseños curriculares,

instituciones, docentes y alumnos y que comprenda al estudiante como ser único en su trayectoria a lo largo de toda su escolaridad. En esta línea, se habla de “compromisos auténticos y creativos” más que de prescripciones y “discrepancias entre lo real y lo ideal” (p. 30) y se espera que las instituciones educativas diseñen Proyectos Curriculares Institucionales que articulen los dos niveles del dispositivo curricular.

Así, estamos ante un currículum flexible en tanto son orientaciones cuya función es prestar apoyo para la acción educativa concreta y que todos los estudiantes transiten experiencias educativas fundamentales para su entorno y socialización.

El diseño presenta como modelo pedagógico la adscripción a la teoría constructivista del aprendizaje que considera que la fuente del progreso cognoscitivo se encuentra en los desequilibrios o conflictos que el niño percibe, frente a lo cual debe desplegar nuevas estrategias y construir nuevas estructuras que le permiten superar las limitaciones anteriores.

Por su parte, el rol docente se describe como facilitador y orientador en el proceso de aprendizaje. La enseñanza tiene que sintonizar con el proceso de aprendizaje de los estudiantes orientándolo en la dirección de los propósitos educativos. El docente presenta (y en esa presentación, adapta) los contenidos y la distancia que ese conocimiento adaptado guarda con sus fuentes.

El diseño curricular de Río Negro de 1997 responde a la adecuación curricular desde la perspectiva del conocimiento como construcción, la transformación del estudiante a partir de los desafíos cognitivos, el rol del docente como orientador de los procesos en relación con los objetivos de aprendizaje y la necesidad de autonomía y organización de las instituciones a partir de la confección de Proyectos Curriculares Institucionales.

Diseño curricular Río Negro 2011

El Diseño es producto de un proceso de revisión curricular del diseño anterior que se inició en 2009 y volvió a las escuelas en 201. Plantea una reforma curricular centrada en siete ejes, entre los que destacamos la organización, los fines y objetivos del nivel; el sentido de la escuela primaria; la organización profunda y superficial del diseño; así como su implementación.

En relación con la estructura, el diseño se organiza en un marco teórico, en enfoques y áreas disciplinares lo que invita a una lectura ordenada y clara, con información fácilmente accesible por el lector.

Expresa la función de la educación como un proceso dialéctico que tiene como objetivo transmitir y reproducir los aspectos culturales y sociales, permitir y dar espacio para el cambio en esa sociedad (p. 9). En otras palabras, establece que "la escuela cumple las funciones de socialización, recreación y construcción del conocimiento" (p. 10). Siguiendo a Camilloni (2006), se inscribe en las teorías curriculares que consideran al currículum como praxis, es decir, como acción que permite conducir a la emancipación humana.

Así, el currículum es definido como "una propuesta político educativa", "un marco normativo", "una oferta cultural" y" un instrumento de trabajo", "es un eslabón entre la teoría educativa y esa práctica (pedagógica)" (p. 14); se lo caracteriza como flexible, abierto, procesual y como la "herramienta que oriente las experiencias de aula" (p.15). A su vez, se hace referencia a un currículum integrado por el enfoque interdisciplinario y la necesidad de establecer conexiones entre teoría y práctica que se propongan desde las instituciones.

El currículum debe ser la herramienta que orienta las experiencias de aula. El carácter flexible del currículum. Las instituciones deben convertirse en espacios propicios para el trabajo de revisión y toma de decisiones curriculares según el contexto y la necesidad por lo que se requieren Proyectos Institucionales Curriculares.

Como modelo pedagógico se sigue el modelo crítico de la "buena enseñanza" (Edith Litwin) en el que los componentes dentro del modelo didáctico que propone el Diseño Curricular tienen la intención de permitir la reflexión de la enseñanza: analizar la práctica docente situada y proponer mejoras, como así también la construcción de saberes por parte del sujeto que aprende.

En línea con lo anterior, el rol docente se lee facilitador de los aprendizajes desde una dimensión crítica y reflexiva, orientador estratégico que promueve conflictos cognitivos para hacer avanzar el aprendizaje, a la vez que reflexiona sobre su rol. Se incorpora la importancia de pensar la enseñanza de manera más estratégica y consciente. El docente es quien debe generar el vínculo entre los espacios nacional y provincial; municipal o institucional: "Esto requiere partir de los saberes del grupo y, con intencionalidad y direccionalidad, ampliarlos y complejizarlos, en un clima de respeto por la libertad de expresión, de creatividad, de exploración, donde lo lúdico tenga lugar" (p.18).

El diseño responde a los ejes comentados anteriormente, centrándose en el contexto institucional, la participación colectiva de la comunidad educativa en la toma de

decisiones y en la construcción de proyectos curriculares educativos, desde una mirada integral.

Cercanías y distancias

Las diferencias y continuidades entre el Diseño Curricular de Río Negro de 1997 y el de 2011 reflejan la evolución y maduración de las concepciones pedagógicas y los enfoques educativos, así como también una profundización de la necesidad e importancia de los acuerdos entre los niveles del dispositivo curricular.

Los diseños DCRN97 y DCRN11 fueron confeccionados como adecuación y revisión respectivamente, con la participación directa de los docentes en espacios dedicados a estas tareas en las instituciones educativas. En esta línea, los dos documentos reconocen la importancia de la flexibilidad curricular en tanto las escuelas en su rol de comunidad educativa deben adaptar reflexivamente las orientaciones a su contexto y esencia, si bien en el DCRN11 se destaca el carácter procesual y abierto del diseño, subrayando la revisión continua a nivel institución.

La educación se concibe en términos de proceso histórico social, con énfasis en su función distributiva y transformadora de la cultura, si bien en el documento de 1997 hay una visión compensadora de la educación al proponer la EGB como un mecanismo que permite superar las desigualdades sociales; mientras que el DCRN11 la educación primaria se concibe como un derecho que debe garantizarse promoviendo docentes y estudiantes reflexivos y protagonistas del proceso educativo. En esta línea, en ambos diseños se subraya la importancia de que todos los estudiantes alcancen el mismo punto de llegada, aunque sus puntos de partida sean disímiles (principio de equidad educativa).

Los dos diseños provinciales analizados ven el aprendizaje como un proceso activo y constructivo, si bien la última reforma curricular resalta el proceso de interacción entre estudiantes y docentes para construir conocimiento.

En cuanto al rol del docente, en DCRN97 y DCRN11 se lo concibe como un facilitador del aprendizaje. Mientras que el DCRN97 enfatiza su función como orientador y adaptador de contenidos; el DCRN11 pone mayor énfasis en el proceso de reflexión crítica y en el trabajo estratégico sobre la enseñanza.

Como cierre, los dos diseños curriculares de la provincia patagónica evidencian una propuesta reflexiva que nos permite pensar este dispositivo en tres dimensiones distintas -política, pedagógica y social- con el propósito de orientar y acompañar las prácticas docentes, a la vez que plantea un proyecto político y social al prescribir una serie de

contenidos que deben promover el conocimiento de los conocimientos valiosos de orden general y la conformación de nuevos saberes que remitan a una construcción local e institucional. En los dos casos, se trata de diseños que miran la provincia y luego, dialogan con los lineamientos nacionales.

Conclusiones

Al analizar la política educativa de Formosa y Río Negro surgen situaciones muy disímiles dentro de un mismo contexto nacional: la relación con Nación, el diseño y la implementación de las políticas, el modo de pensar la situación provincial y los programas (y objetivos) que se encuentran en la agenda política:

Cuadro 7. Síntesis provincial. Formosa. Río Negro. 1997-2019

	Río Negro	**Formosa**
Relación con Nación	Autonomía provincial	Accionar desde lineamientos nacionales
Camino de las políticas	Horizontal	Vertical

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Río Negro, en los dos diseños los lineamientos nacionales están claramente integrados y a disposición de los propósitos y las problemáticas provinciales; mientras que en Formosa los dos diseños presentan situaciones diversas: en el DCF97 la propuesta provincial se diluye en los lineamientos nacionales y en el DCF119, hay una clara mirada provincial y búsqueda de la idiosincrasia de la provincia.

En ambos diseños curriculares vigentes la educación es considerada un derecho que debe garantizarse. Los enfoques pedagógicos en los diseños actuales de Río Negro y Formosa presentan similitudes en tanto promueven el trabajo con capacidades y experiencias desde una perspectiva sociocultural.

La reforma curricular de Formosa trajo esta mirada nueva, corolario de políticas y acciones conjuntas con miras en mejorar los índices educativos provinciales desde la provincia misma. El equilibrio político trajo consigo una maduración a nivel curricular y directivas provinciales que puso el foco en la importancia de las capacidades en el aprendizaje y en el acompañamiento de las trayectorias educativas.

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Por su parte, la reforma curricular en Río Negro revisa el diseño anterior en la vuelta al nivel primario, integra en la confección a docentes y directivos desde las instituciones educativas y subraya la importancia de la adaptación curricular en cada institución, de la reflexión y el trabajo en comunidad del docente y del directivo y de brindar espacios que inviten y promuevan el aprendizaje significativo.

A partir de esta caracterización general de los documentos curriculares y su relación con el contexto político educativo, en el siguiente capítulo profundizamos la descripción desde la mirada disciplinar de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 5

EL ANÁLISIS CURRICULAR: UNA MIRADA DISCIPLINAR

Introducción

Este capítulo analiza específicamente el área de Prácticas del Lenguaje en cada uno de los diseños y marcos curriculares, considerando cinco aspectos clave:

1. El enfoque y los propósitos declarados en la fundamentación.
2. La especificidad, selección y secuenciación de los contenidos.
3. La identificación de los contenidos prescriptos para 4° grado.
4. La inclusión de indicadores de logro y desempeño.
5. La precisión de estrategias y/o actividades para el abordaje de los contenidos.

En cada subapartado, se explica el sentido de estos aspectos y cómo se manifiestan en cada uno de los diseños curriculares.

Universidad de SanAndrés

Enfoque de la asignatura y los propósitos declarados

Como comentamos en el capítulo 1, los enfoques que se asocian a esta disciplina definen el nombre de la asignatura: en algunos casos, se hablará de Lengua y Literatura, mientras que, en otros, de Prácticas del Lenguaje. Carolina Cuesta (2019) refiere a tres enfoques distintos del área que están presentes, en distinta medida, en los diseños curriculares: la perspectiva cognitivo textualista, la psicogénesis y la perspectiva sociocultural.

En esta investigación, hacemos referencia a los enfoques predominantes en la descripción y fundamentación de la asignatura y en la caracterización de los contenidos. Realizamos esta distinción ya que no siempre encontramos coincidencias entre uno y otro. A continuación, organizamos la descripción de este aspecto por provincia y luego, diseño.

Formosa

El DCF97 en su fundamentación de la asignatura vincula la enseñanza del lenguaje al desarrollo de las personas y de los pueblos: “el lenguaje constituye un medio privilegiado de comunicación ya que posibilita los intercambios y la interacción social y a través de ellos, regula la conducta propia y ajena”; más adelante explica que “el aprendizaje del código lingüístico no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para ser competentes en el uso de la lengua oral y escrita” (DCF97, p.85).

La vinculación del aprendizaje de la disciplina con el desarrollo de capacidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos en el siglo XXI expone la prevalencia del enfoque de la psicogénesis: “resulta fundamental la enseñanza de la lengua a partir de contenidos significativos, recuperando saberes previos y respetando los procesos cognitivos y lingüísticos de la lectura y la escritura” (DCF97, p. 88). Las expectativas de logro pueden leerse también desde esta perspectiva: “Manejar el registro estándar con habilidad creciente” o “Elaborar producciones escritas como herramienta de comunicación personal y social” o (DCF97, p. 89).

Por su parte, el DCF19 sigue un claro enfoque sociocultural ya que las propuestas, orientaciones y metodologías se centran en las prácticas y habilidades de la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas culturales que se definen, desarrollan y promueven en contextos histórico-sociales. Por ejemplo, la alfabetización avanzada es definida en términos del avance “en el conocimiento y uso de la lengua escrita en su carácter de objeto y herramienta para aprender los contenidos escolares…” o “haciendo hincapié en … y también en el desarrollo de la capacidad metalingüística” (p. 59).

En DCF19, en “Propuestas para la enseñanza” el enfoque sociocultural convive con el textualismo cognitivo al recuperar la noción de lengua como sistema y como objeto de estudio y la necesidad de secuencias didácticas que exploren la gramática como tal: “permitan acotar un problema, profundizar su estudio, organizar los conocimientos que se van construyendo a propósito del mismo y sistematizar esos conocimientos” (p.60). También se hace referencia a la gramática como “herramienta para la comprensión y producción de textos orales y escritos”, es decir, al uso que tiene en relación a las prácticas culturales y a la propuesta de alfabetización en particular.

Al cerrar el estudio de los enfoques predominantes de las Prácticas del Lenguaje en los diseños curriculares de Formosa se evidencia la continuidad de perspectivas académicas y encuadres propios del textualismo cognitivista, es decir la persistencia de

la visión de la lengua como un sistema sobre el cual se necesita practicar y reflexionar; en otras palabras, se espera que los contenidos, en su mayoría, del eje de la reflexión sobre la lengua se mantengan entre un diseño y otro.

Por otro lado, el cambio de una predominancia de la perspectiva psicogenética a la sociocultural es una ruptura que debería evidenciarse en la selección de contenidos, en la inclusión de estrategias para su abordaje y de logros esperados ya que implica concepciones muy distintas de lo que los estudiantes de 4° grado deberían aprender en la asignatura Prácticas del Lenguaje.

Río Negro

En cuanto a Río Negro, el DCRN97 comienza el espacio de la asignatura Lengua y Literatura con una frase de Graciela Montes que remite directamente al enfoque sociocultural que propone Cuesta (2019): "el lenguaje…es un punto de encuentro entre los grandes y los chicos…una herramienta insustituible de la socialización" (Montes, citado en DCR97, pág. 268) y sigue con referencias al carácter social, histórico y cultural del mismo, al hablar de las funciones de comunicación y acción, mediante las cuales viabiliza el vínculo y la influencia en los otros.

Si bien pueden encontrarse referencias a los tres enfoques que propone Cuesta, el énfasis está en el sociocultural en tanto la disciplina y el lenguaje se explican "como hecho sociocultural, comunicativo y funcional, en su doble aspecto de comprensión o producción" (pág. 270). La comunicación se convierte en el aspecto primordial de la asignatura y del abordaje propuesto: "El concepto de competencia comunicativa implica los conocimientos y aptitudes que necesita cada individuo para hacer uso de todos los sistemas semióticos de que dispone como miembro de una determinada comunidad sociocultural" (pág. 270-271).

Nos gustaría subrayar que, al comparar los enfoques de los dos diseños del 97 de Formosa y Río Negro, no sólo la diferencia de la predominancia de uno y otra perspectiva es clara (psicogenética y sociocultural, respectivamente) sino que también, el abordaje y la fundamentación se distancian en gran medida: mientras que el primero no aporta indicios sobre cómo acercarse a la propuesta desde el aula, el segundo explica cada una de las corrientes lingüísticas, fundamenta la adopción de la sociolingüística y de la pragmática textual y da ejemplos y usos de cómo cambia el abordaje entre una visión y otra.

Por su parte, el capítulo de la asignatura “Lengua y Literatura” del DCRN11 comienza con la misma frase de Graciela Montes sobre la cualidad del lenguaje de ser punto de contacto entre las generaciones y herramienta de socialización. Destaca también, las mismas funciones del lenguaje que deben ser “abordadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”: representación, expresión, comunicación y acción. En la fundamentación se subraya el carácter sociocultural del lenguaje y la perspectiva asociada a ella.

En esta línea y en relación con el bilingüismo de la provincia, se reconoce el diálogo como aspecto primordial de la comunicación, en tanto permite construir conocimiento desde el respeto y la confianza. En este aspecto, se sugiere promover en el aula la literatura por placer y “de proyectos que promueven la lectura como fin en sí mismo, como los proyectos de biblioteca en el aula y de la hora de lectura silenciosa” (pág. 243).

A partir de lo descrito, es posible observar que no se producen variaciones de impacto entre los diseños DCRN97 y DCRN11. Si bien en la elaboración de este último, se dio un debate sobre el mejor método para la alfabetización inicial, se mantuvo una perspectiva constructivista en la enseñanza (Veleda, Coria y Mezzadra, 2012, p. 28).

Mirada comparativa

A modo de comparación entre las dos provincias, observamos diferencias significativas en los enfoques de los diseños curriculares. Mientras que el DCF19 prioriza el proceso de alfabetización como herramienta fundamental para la formación ciudadana, el DCRN11 pone el acento en la comunicación y el diálogo como ejes principales de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje.

Asimismo, el DCF19 resalta la importancia de trabajar propuestas que aborden explícita y exclusivamente nociones gramaticales con el objetivo de alcanzar una reflexión compleja sobre los usos de la lengua. En contraste, el DCRN11 sugiere que todo aprendizaje debe ser contextualizado, considerando que la adquisición de conocimientos lingüísticos ocurre en situaciones reales y significativas para los estudiantes. Este contraste refleja diferencias en la mirada sobre la enseñanza de la lengua: mientras Formosa prioriza un enfoque más estructural y normativo, Río Negro opta por una perspectiva funcional y situada en el contexto.

A pesar de estas diferencias, se puede observar una continuidad en los objetivos generales de los diseños curriculares de ambas provincias. No obstante, las rupturas conceptuales entre los diseños ponen de manifiesto las distintas perspectivas que

conviven en las políticas educativas de cada jurisdicción, mostrando las maneras en que cada provincia prioriza ciertos enfoques y herramientas para alcanzar sus metas.

Alcance curricular y secuenciación de los contenidos

El DCRN11 explica que "se considera contenidos al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela. En Lengua y Literatura se incluye la consideración del término saber en relación con los contenidos porque refiere a los contenidos no sólo desde la enseñanza sino desde la construcción de conocimiento que realizan los estudiantes" (p. 245). Esta definición refleja la dualidad inherente que la asignatura presenta al ser conocimiento, habilidad, práctica y herramienta de estudio y que los diseños curriculares jurisdiccionales analizados recuperan.

Esta dualidad se refleja en los cuatro documentos curriculares revisados, donde los contenidos están en constante relación con la reflexión y la autonomía como competencias clave que los estudiantes deben desarrollar. Sin embargo, aunque estos objetivos se plantean claramente en las fundamentaciones de los diseños, es difícil encontrar una articulación explícita entre dichas competencias y los contenidos propuestos. Además, consideramos que estas conexiones tampoco se evidencian de manera concreta en los cuadernos.

Los diseños curriculares de Formosa y Río Negro de 1997 siguen la organización propuesta desde los CBC y presentan tres tipos de contenidos que se enfocan en teorías sobre el lenguaje y la literatura, saber hacer y ser en sociedad: los conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta distinción desaparece en los diseños vigentes, los cuales presentan una organización diferencial: mientras que el DCRN11 se estructura en tres 3 contenidos - Lengua, Literatura y Reflexión sobre la lengua- y ejes para los dos primeros (oralidad, lectura y escritura); el DCF19 sigue la propuesta de los NAP y su división en 4 ejes.

En relación con la estructura, Bruner (1972) plantea que el aprendizaje es un proceso continuo y sostenido en el tiempo, por lo que los distintos contenidos deben recuperarse a lo largo de todo un ciclo escolar variando su complejidad e intensidad, para ir desde un conocimiento que se construye desde lo más concreto a otro que permita representaciones y vinculaciones propias de un pensamiento abstracto. Pensar el

currículum en espiral permite secuenciar los contenidos desde una lógica que revisa su estructura interna en relación al desarrollo de los estudiantes.

Los cuatro diseños curriculares jurisdiccionales analizados presentan la estructura en espiral, recuperando una concepción progresiva del aprendizaje al repetir en cada grado del nivel primario la selección de contenidos propuestos en los CBC y, posteriormente, los NAP, variando la complejidad del abordaje.

Por otro lado, la organización que se visualiza en el área de Lengua y Literatura en los cuatro diseños jurisdiccionales analizados se repite: son cuatro ejes que recuperan la oralidad, la escritura, la literatura y la reflexión sobre el lenguaje. La forma en la que cada eje se agrupa es particular a cada caso y la analizamos en detalle, junto a la identificación de los contenidos prescriptos para 4° grado, en el apartado siguiente.

La selección de contenidos de cada diseño explicita los criterios que guiaron la elección de contenidos de cada marco curricular. A continuación, estructuramos la descripción de este aspecto por provincia y luego, diseño.

Formosa

En el DCF97 se explicitan los 3 criterios que guían la selección de contenidos: el desarrollo cognitivo, la pertinencia social y la validez disciplinar. El primero aborda la profundización y el mejoramiento de las habilidades y estrategias propias de la lengua oral, la reestructuración de las representaciones mentales sobre el lenguaje y la extensión en las posibilidades comunicativas al trabajar con la lengua escrita. El segundo se relaciona con el objetivo de que los estudiantes "*comprendan y produzcan los textos socialmente significativos que circulan en distintos contextos*". El tercero es puramente disciplinar, en tanto la selección de contenidos "c*ontribuyen al pasaje gradual del conocimiento lingüístico y comunicativo implícito al explícito*" (p. 90). Los tres principios invitan a imaginar un currículum a través del cual los estudiantes alcancen un desempeño autónomo y crítico en la oralidad, la escritura y la lectura que puede repetirse en las distintas esferas de la sociedad, no sólo la escolar.

Por su parte, si bien el DCF19 no explicita los criterios que ordenan la selección de contenidos, recupera algunas ideas centrales al referirse a la organización de los saberes: "una vez que los niños y las niñas hayan afianzado la lectura y la escritura…la reflexión sistemática (sobre el lenguaje) se puede sumar una vez que los niños y niñas hayan comprendido el principio alfabético" (p.45).

Así, es posible leer como conocimiento valioso aquellos contenidos ligados al proceso de alfabetización y reflexión sobre la lengua. En referencia a la literatura, el DCF19 refiere su importancia en tanto permite afianzar la alfabetización y formar al estudiante en la cultura de una comunidad específica. En esta línea y, en base a lo recuperado en los párrafos anteriores, es posible afirmar que lo que se consideraba conocimiento valioso en el DCF97 -contenidos relacionados con la autonomía y el desempeño crítico en la lectura, la escritura y la oralidad- se modificó en el DCF19: el currículum vigente de Formosa propone alcanzar y reforzar el proceso de alfabetización, así como formar al estudiante en la cultura de la comunidad.

En relación con la organización, el diseño vigente se estructura a partir de los ejes de la asignatura y no solamente del tipo de contenidos propuestos. Llama la atención que la descripción de cada uno de ellos se realice en la presentación misma de los contenidos y no en su fundamentación.

Río Negro

El DCRN97 detalla los tres tipos de contenidos y al hacerlo, guía al lector en los criterios que sostienen la selección de contenidos: el conocimiento del discurso, la forma de saber hacer algo y cómo construir experiencias de socialización. La organización curricular de estos contenidos sigue una estructura en espiral y propone la comprensión y la producción de mensajes como eje organizador de los dos ciclos del nivel primario, intensificando en el segundo, la reflexión sobre el lenguaje y el sentido crítico de la lectura y la escritura.

El DCRN11 también explicita qué se define como contenido y qué criterios considera relevantes para seleccionar y pensar los contenidos de acuerdo con cada uno de los ejes: “se considera contenidos al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela. En Lengua y Literatura se incluye la consideración del término saber…porque refiere a los contenidos no sólo desde la enseñanza sino desde la construcción de conocimiento que realizan los estudiantes…” (p.249).

Mirada comparativa

Si bien los diseños DCF97 y DCRN97 se estructuran a partir de tipos de contenidos, es posible identificar en los cuatro diseños analizados, continuidad en la secuencia en espiral propuesta y en la organización por ejes.

En el caso de Formosa, la reforma curricular trajo consigo grandes cambios en relación al diseño anterior en la organización, la definición de la alfabetización como eje central y el aprendizaje en competencias, relacionado con la formación integral del estudiante que promueve la fundamentación del área curricular. Recordemos que el diseño anterior se enmarca en la EGB y en un enfoque academicista de la educación.

En el caso de Río Negro, la reforma curricular se planteó como una revisión que mantuvo la comunicación como propósito principal, si bien modificó la estructura de los mismos al organizar en tres grandes contenidos que, a su vez, se dividían en ejes.
En el siguiente apartado, abordamos un análisis más detallado de los contenidos propuestos.

Identificación de los contenidos prescriptos para 4° grado

En esta sección, describimos los contenidos que se identifican para 4° grado en cada uno de los diseños curriculares jurisdiccionales analizados.

En primer lugar, se presenta una tabla que recoge la cantidad de contenidos según los ejes temáticos de la asignatura de cada diseño curricular. En el caso de DCF97 se especifica la cantidad de contenidos conceptuales en tanto consideramos que son la guía que orienta los procedimentales. Por su parte, en el DCRN97 se toman en cuenta contenidos que aparecen resaltados en negrita y otros, que -aunque no lo estén- consideramos que presentan claramente una dimensión distinta del eje trabajado.

Nos parece pertinente mencionar en este punto la confusión que presentan algunos de los diseños en el reconocimiento de los contenidos como tal. Por ejemplo, el DCF97 agrupa los contenidos conceptuales en temas como consignas, argumentación, fórmulas sociales; pero, en algunos casos esta división se torna poco clara, por ejemplo, en “Funciones de la escritura” aparece claramente relacionado “Propósitos de la escritura”, pero también “Oralidad y escritura, semejanzas y diferencias”. En este caso, decidimos tomarlos como dos contenidos distintos: funciones y propósitos por un lado y diferencias y semejanzas entre oralidad y escritura, por el otro.

Algo similar sucede en el DCRN97, ya que la distinción de contenidos se da a través del uso de negrita en contenidos que expresan y agrupan otros. Por ejemplo, “Lenguaje oral en las relaciones sociales” comprende dimensiones como comprensión y producción de textos orales y reconocimiento, empleo e interpretación de signos paralingüísticos,

entre otros. Siguiendo el mismo criterio que el caso anterior, desagrupamos en distintos ítems, manteniendo la afiliación mediante la repetición del contenido expresado.

En los diseños curriculares que toman como marco los NAP, el reconocimiento de los contenidos es más claro, si bien la expresión de los mismos incluye una variedad de contenidos muy amplia. En este sentido, es posible leer en la enunciación la causa de la gran diferencia en la cantidad de contenidos entre el DCF97 y el DCF19, ya que, al mirar de cerca se expresan contenidos muy similares, pero agrupados desde lugares diferentes.

En las siguientes páginas, segmentamos la descripción según los ejes a modo de potenciar el análisis comparativo.

Cuadro 8. Cantidad de contenidos conceptuales por diseño curricular

	DCF97	DCF 19	DCRN 97	DCRN 11
Comprensión y producción oral	14	5	17	16
Comprensión y producción escrita	13	7	17	11
Literatura	9	2	12	28
Reflexión sobre el lenguaje	18	3	29	25
Total de contenidos conceptuales	54	17	75	80

Fuente: Elaboración propia

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Comprensión y producción oral

En relación con este eje, las diferencias y similitudes son varias.

En primer lugar, la enunciación de los contenidos. Como comentamos, en el DCF97 los contenidos se presentan divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales; los conceptuales se expresan en sintagmas nominales que hacen referencia al valor temático de cada uno de ellos, es decir, la predominancia de una tradición academicista que encuentra en la disciplina los criterios a seguir. Así, nos encontramos con contenidos como “la conversación espontánea”, “la narración y narración”, “el teatro y la dramatización” entre otros.

Por su parte, en el DCF19 la enunciación se centra en grandes competencias y quehaceres de los estudiantes, así, por ejemplo, en “la producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales que incluyan diálogos y descripciones…”se recuperan dos contenidos (escucha y narración de textos no ficcionales y descripción) que aparecen separados en el resto de los diseños analizados. A su vez, los contenidos se distinguen por situaciones comunicativas: por ejemplo, en la escena de escucha

comprensiva de exposiciones orales, no sólo se debe prestar atención a la escucha y comprensión, sino también a la solicitud de aclaraciones, al registro y a la recuperación de información. Así, el foco del aprendizaje abarca competencias y situaciones, más que temáticas y acciones.

¿Qué sucede en Río Negro? En el DCRN97 la enunciación de los contenidos tiene también una estructura nominal que se mantiene en el DCRN11, si bien en este último el núcleo de las construcciones remite a acciones de los estudiantes: producción de discursos, formulación de preguntas, realización de entrevistas, selección y organización de la información, entre otros. Este cambio pone de manifiesto un cambio en la tradición predominante al centrarse en lo que se espera que los estudiantes hagan y no sólo el contenido que aprendan.

Comprensión y producción escrita

El análisis de este eje en los cuatro diseños revela pequeños cambios en los contenidos ya que la mayoría de los documentos coinciden en lo que se considera valioso de enseñar. Esto está en sintonía con la definición de propósitos y objetivos similares desde una perspectiva comunicacional, que recupera la alfabetización como proceso central a enseñar.

En otras palabras, a lo largo de los años, la importancia de la comprensión y producción escrita no presentó diferencias significativas, manteniendo lo central del eje.

Literatura

En este eje se aprecian dos grandes diferencias en los cuatro documentos curriculares: la cantidad de contenidos y la enunciación.

El DCF97 presenta un total de 9 contenidos conceptuales, divididos en literatura autoral y oral en los que la literatura regional, contextual y de carácter oral ocupa un importante espacio: 6 de los 9 contenidos se centran en dramatizaciones, juegos con el lenguaje, textos poéticos, regionales, memoria de la comunidad y de cultura en contexto; el resto, recuperan los tres grandes géneros literarios: narrativo, lírico y dramático.

Por su parte, en el DCF19 encontramos dos contenidos que se centran, por un lado, en la lectura y comprensión de obras orales y escritas y por el otro, en la producción de textos ficcionales. Este salto se puede responder ya que el diseño vigente formoseño recupera simétricamente los contenidos propuestos en los NAP, lo que a su vez se lee en las referencias generales que se hacen a la literatura regional. A diferencia del anterior, la

propuesta contextualizada de la provincia en el diseño vigente parecería recuperarse en los cuadernillos del programa Progresar y Promover, dándole a los contenidos un espacio de articulación plena con los lineamientos nacionales.

En el caso de Río Negro, el DCRN11 presenta la mayor cantidad de ellos, al describir y explicar 28 frente a los 12 del DCRN97. Si bien la enunciación hace su magia, encontramos contenidos que no se formulan en el resto de los diseños analizados, en tanto recuperan desde la lectura literaria, la exploración y el uso de distintas estrategias de lectura en general. Así, se leen contenidos como "Estrategias de lectura. Narrativa" o "exploración de distintos portadores de textos literarios" que remiten a la acción concreta de leer textos literarios, mientras que en el resto de los diseños, los contenidos enfocan la aproximación, el reconocimiento, la comprensión de este tipo de textos sin detenerse en el cómo leerlos.

Por otro lado, en el DCRN97 el foco está en la acción y no sólo en el contenido disciplinar mismo cuya tendencia se evidencia también en el DCR11. Cabe destacar el espacio que se le da en el diseño vigente a acciones relacionadas con la reflexión, la socialización de significados y la conversación entre los distintos actores sobre cuestiones de la literatura.

Esta diferencia en los diseños de la provincia puede leerse como huella de la confección conjunta entre distintos actores educativos y la condición de revisión que caracteriza al diseño vigente.

Universidad de SanAndrés

Reflexión sobre los hechos del lenguaje

En este eje hay también diferencias en la cantidad de contenidos, enunciación, si bien no tanto en las habilidades y conocimientos que se expresan.

En el DCF97 se leen 18 contenidos, mientras que en el DCF19 la cantidad se reduce a 3 que recuperan el reconocimiento de variedades, la reflexión de distintos hechos y por último, el conocimiento de la ortografía y otros usos o hechos de la lengua. Más allá de este cambio en la cantidad, los diseños curriculares de Formosa se centran en los mismos hechos gramaticales, sin grandes diferencias en este punto.

En el caso de Río Negro, el DCRN97 presenta en este eje 29 contenidos, mientras que el DCRN11 los reduce a 25. Este cambio obedece a una enunciación que se basa en acciones y competencias y que deja de lado la idea de tema en general para propiciar la competencia metalingüística. Así, por ejemplo, en el DCRN11 se puede leer "Observación y deducción de la función de los signos de puntuación".

Cabe destacar una diferencia entre los dos diseños curriculares de Formosa y Río Negro: en los dos últimos hay una referencia al respeto por el destinatario, al hablar de legibilidad y prolijidad a la hora de presentar un escrito, que no aparece en ninguno de los diseños analizados de Formosa.

Mirada comparativa

A modo de conclusión los contenidos se mantienen, en su mayoría, en los cuatro diseños y dentro de los ejes propuestos.

Por un lado, en los documentos curriculares de Río Negro los contenidos recuperan aspectos distintos, sobre todo en los ejes de Literatura y Reflexión sobre el Lenguaje, lo que amplía no sólo la cantidad, sino también, la variedad, al sumar cuestiones como el respeto o las estrategias de lectura en la ficción.

Por otro lado, en el caso del DCF19, los contenidos describen habilidades (por ejemplo, "comprensión", "reflexión"), entregables (producciones escritas), acciones ("exploración", "disfrute") y conocimientos ("conocimiento de la ortografía correspondiente") de forma general y articulada desde una sola acción, por ejemplo: "La participación frecuente en situaciones de lectura con distintos objetivos de diferentes textos en diversos portadores y escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas áulicas, escolares y populares; ferias del libro, entre otros)". Esta forma de referencia, que retoma literalmente la expresada en los NAP de 4to grado, representa un destinatario experto en el tema y en la pedagogía, que se espera que adapte estos contenidos de acuerdo al curso, realidad y nivel, sin dar mucho más detalle en la fundamentación.

Por su parte, los diseños de Río Negro dialogan con un profesional desde un espacio de formación para el mismo docente, sobre todo en el DCR97, en tanto las especificaciones dadas parecieran tener por objetivo, acompañar al docente en las ideas y posibles implementaciones de lo que se espera que los estudiantes aprendan.

Finalmente, consideramos que la repetición de la mayoría de los contenidos y su didáctica se evidenciará en los cuadernos, es decir que el abordaje, el propósito de la clase y los contenidos serán muy similares en ambas provincias, si bien en el caso de Río Negro, esperamos ver, por lo antes mencionado, mayor cantidad de propuestas que recuperen habilidades, desafíos del orden de lo cognitivo más complejos e iniciativas que habilitan un abordaje integral de los contenidos.

Estas particularidades dan cuenta de los cambios que introdujo el nivel nacional en la definición de aprendizajes prioritarios y en la sanción de leyes que tuvieran por

universo la calidad educativa y la mejora de los índices críticos que la reforma de los años 90 había dejado.

También se leen huellas de las políticas provinciales: en el caso de Formosa, la propuesta del "Modelo formoseño" y del programa de "Promoción y Progresión asistida" se lee en la centralidad de situaciones y competencias frente al carácter primordial de los contenidos disciplinares de tradición académica que se lee en el DCF97.

En relación con Río Negro, a diferencia del diseño de Formosa de 1997, el DCRN97 surge como corolario de un período de oro de la educación en la provincia patagónica (Luci, 2003), lo que marca una distancia con las propuestas nacionales de la reforma curricular de esta década. Este hecho, genera continuidad con el DCRN11 en lo que respecta a contenidos centrales de la asignatura, si bien el diseño curricular vigente rionegrino destaca por incluir contenidos que recuperan lineamientos relacionados no sólo a las capacidades y la comunicación, sino también a la importancia del autoconocimiento, del respeto de pares y de la postura crítica.

Inclusión de indicadores de logro y desempeño

La inclusión de indicadores de logro y desempeño refiere a la explicitación de herramientas que informen y permitan recoger información sobre los objetivos de aprendizaje que se plantean en el currículum. Como comentamos anteriormente, la poca claridad en la expresión de contenidos y objetivos es un problema que deriva en aprendizajes frágiles, con conexiones débiles entre los contenidos y aislados de los requisitos y conocimientos que la sociedad actual requiere. En este sentido, Valverde (2009) refiere distintos procedimientos que permiten enunciar expectativas claras al sumar criterios o descripciones sobre el desempeño de los estudiantes, en este caso, lo que se espera que los estudiantes logren o realicen al especificar de forma clara hitos, etapas de avance o criterios de evaluación.

El apartado "Expectativas de logro" o "Lineamientos de acreditación" de los diseños recoge los propósitos de la enseñanza y lo que se espera que los estudiantes puedan realizar luego de un ciclo, es decir, que -siguiendo el planteo de Bruner del aprendizaje como un proceso continuo que debe sostenerse en el tiempo- la construcción de los conocimientos de cada grado permite ir construyendo desde lo más concreto y simple a representaciones abstractas y desafíos cognitivos más complejos. Por este motivo, el currículum en espiral aborda las expectativas de logro desde el ciclo y no el

grado; incluso en los diseños de Río Negro y el actual de Formosa, los contenidos se presentan listados en columnas que recuperan cada año del ciclo, ya sea primer o segundo. A continuación, organizamos el análisis por provincia.

Formosa

En el caso del DCF97, las expectativas del segundo ciclo expresan lo que se espera que los estudiantes puedan hacer al finalizar 6to año de la EGB: por ejemplo, "Producir distintos formatos textuales -instrucciones, exposiciones y narraciones- aplicando las estrategias de escritura adecuadas"; "Participar en situaciones comunicativas orales manifestando adecuación de variedades y registros"; "Frecuentar la lectura de textos literarios pertenecientes a distintos géneros, autores y tradiciones culturales" o "Manejar el registro estándar con habilidad creciente". Observamos en primera instancia, la generalidad de la enunciación: no detalla qué significa manejar el registro estándar o cuál sería la extensión de los formatos textuales.

En segundo lugar, nos llama la atención, la inclusión de acciones que remiten a acciones como participar y frecuentar, más que al dominio de competencias.
Por último, es llamativa la cantidad: 11 expectativas de logro, frente a un total de 54 contenidos (sólo en 4to grado). Esta disparidad evidencia, por un lado, la necesidad de priorizar elementos dentro de la lista de contenidos propuesta a la hora de llevar al aula, es decir, la ausencia de una relación lógica entre expectativas y contenidos. Por otro lado, un rol docente decisivo en la selección de los contenidos y la implementación de esta política: lo que nos preguntamos es cuál es la formación que este actor recibe para poder tomar este tipo de decisiones de forma fundamentada y consciente.

En relación al DCF19, la inclusión de indicadores sucede bajo el apartado "Capacidades básicas a desarrollar en Lengua y Literatura en el Primer y Segundo Ciclo de la Educación Primaria" y, tal como su título lo indica, recupera lo que se espera que el estudiante alcance durante todo el nivel primario. Es notorio, además, que la división de estas capacidades no siga la estructura de ejes, sino que se trate de las planteadas en el enfoque de capacidades: Comprensión lectora; Producción oral y escrita; Juicio crítico; Trabajo con otros; Resolución de problemas.

En los dos primeros casos, encontramos formulaciones como: "escuchar la lectura del docente manteniendo la atención y participando en intercambios antes, durante y después de la lectura", "en Segundo ciclo, participar en exposiciones orales y debates"; "escribir palabras y textos breves convencionalmente, aun cuando no todas las palabras

se ajusten a las reglas de ortografía o se omitan alguna palabras o letras". Como se puede observar, se recuperan acciones cuya relación con el contenido y el ciclo es extremadamente general, replicando así, la lógica de enunciación de los contenidos.

En relación con las habilidades del siglo XXI, las capacidades se formulan en términos muy similares a los casos anteriores: "reflexionar acerca de aspectos normativos, gramaticales y textuales (es escritos propios y ajenos) aprendidos en cada año del ciclo", "desarrollar habilidades para escuchar, intercambiar ideas y consensuar soluciones o conclusiones frente a diversas situaciones" o "asumir la escritura como resolución de problemas de índole lingüística, pragmática, textual y discursiva".

La relación entre ítems de contenidos y expectativas es dispar: frente a 17 contenidos, encontramos 25 indicadores de logro. Como mencionamos anteriormente, en ambos casos, la enunciación no da cuenta de qué significa realizar o profundizar cada acción en relación con el contenido y el momento de aprendizaje al que se refiere.

Río Negro

En el caso del DCRN97, los indicadores se ubican en el apartado "Lineamientos de acreditación para el segundo ciclo" (pág 331) e incluyen una serie de ítems que, a su vez, se desglosan en otros más específicos, por ejemplo: "Participar con seguridad, confianza y flexibilidad en interacciones comunicativas orales"; "Seleccionar textos literarios con criterio propio y disfrutar de su lectura"; "Reconocer el texto teatral y la representación teatral"; "Fundamentar sus preferencias y opiniones"; entre otras.

Se trata de 16 orientaciones que se relacionan con distintas habilidades de órdenes distintos: por ejemplo "reconocer" e "identificar" -acciones que forman parte de procesos cognitivos de demanda cognitiva básica- conviven con "comprender", "sistematizar", "fundamentar", que pertenecen a una dimensión cognitiva más compleja. Por otra parte, se encuentran también verbos como "participar", "escribir" y "escuchar" que remiten a acciones que forman parte del aprendizaje de la asignatura. Nuevamente, la disparidad entre lineamientos y cantidad de contenidos es llamativa: 16 frente a 75 (sólo de 4to grado) y pone el foco en la acción de priorizar y el rol docente. Nos parece importante comentar que, a diferencia del caso de Formosa, el diseño de Río Negro de 1997 presenta un detallado recorrido sobre los ejes, contenidos y enfoques de la disciplina; dándole al docente herramientas más concretas que orienten su trabajo en la planificación y el aula.

Esta última característica se evidencia también en el DCRN11. Este diseño es el único de los analizados que presenta expectativas de logro por curso y no por ciclo: 19

lineamientos para 4to grado, sobre un total de 80 contenidos expresados. En relación con la enunciación, podemos identificar verbos que remiten a acciones y competencias que se espera que los estudiantes puedan realizar al finalizar 4° año en relación a los contenidos vistos: por ejemplo, se puede leer "reconocer las diferencias entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto del modo indicativo y sus funciones en la narración", "leer textos literarios narrativos. Reconocer la estructura narrativa (canónica o no) e identificar voz narrativa, narrador, personajes y sus voces, lugar y tiempo" o "exponer, en forma oral, información organizada sobre un tema de interés o de estudio, con ayuda de láminas y/o afiches". A diferencia del resto de los diseños que analizamos, este apartado, funciona cómo brújula para el docente ya que identifica los aprendizajes y las experiencias claves que necesita para comenzar el siguiente año. Es relevante resaltar que en ninguno de los cuatro diseños se definen lecturas o escrituras, sino que se dan orientaciones sobre el tipo de textos a leer y/o escribir.

Mirada comparativa

Como corolario, luego de analizar este aspecto en los cuatro diseños, podemos afirmar que -excepto en el caso del DCF19- se registra una diferencia marcada entre contenidos e indicadores; que la enunciación tiende a ser poco específica y clara en ambos casos -a excepción del DCRN11- y a abarcar un ciclo o toda la primaria -exceptuando, nuevamente, el caso del DCRN11; finalmente, que las formulaciones de las estrategias distan de ser herramientas claras que permitan recoger información sobre la trayectoria de los estudiantes.

Precisión de estrategias para el abordaje de contenidos

Este aspecto se refiere a la inclusión de estrategias de enseñanza y/o actividades para el abordaje de los contenidos propuestos. Siguiendo a Anijovich y Mora (2021), las estrategias de enseñanza son "orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué" (p. 23) Así, esta categoría permite describir la inclusión de metodología de trabajo de acuerdo a los contenidos y la precisión de actividades para alcanzar los objetivos de aprendizaje pautados.

En los apartados como "Consideraciones metodológicas" (DCRN97) u "Orientaciones didácticas" (DCF97) los diseños brindan información sobre cuestiones

generales para abordar los contenidos, si bien, como veremos más adelante, algunos diseños suman esta información en otras partes de su estructura.

Formosa

En el caso del DCF97 este apartado recupera la información brindada en los contenidos conceptuales y procedimentales, de forma general, la organiza en párrafos y suma ciertas recomendaciones o propuestas de carácter amplio e impreciso. Así, se puede leer: "Las instancias de trabajo grupal proporcionan ocasiones para el intercambio comunicativo, la discusión, la reflexión y la formación de opinión…El educador organizará experiencias grupales e individuales de lectura, con variedades de formatos discursivos, a través de los que se ejercitará, sistemáticamente, el proceso lector…Los elementos del paratexto colaboran en la comprensión textual" (p. 128). La precisión de estas formulaciones nunca llega a proponer ideas o metodologías concretas para llevar al aula: por ejemplo, se comenta la necesidad de trabajar sistemática y sostenidamente el vocabulario de reconocimiento y de uso (pág. 130), sin especificar cómo, mediante qué estrategias, relacionado con qué proyecto comunicativo o tipo de actividad.

Llama la atención en el DCF97, la inclusión de criterios relacionados con la evaluación y no con la metodología de aprendizaje: por ejemplo, "precisión en las renarraciones", "empleo de repeticiones que contribuyen a la comprensión cuando se expone", "puntuación interna a la oración" (p. 131), entre otros. Nuevamente, la falta de precisión y de orientación concreta para llevar al aula llama la atención.

En el caso del DCF19, se puede leer bajo el apartado "Propuestas para la enseñanza" un sólo subtítulo que remite al eje de Literatura y en el cual se describen orientaciones sobre los diferentes ejes. Nuevamente, se trata de formulaciones imprecisas que refieren a ideas generales como "*comunidad lectora*" o acciones poco claras como "*proponer textos potentes por su calidad literaria, estética y por los desafíos e interrogantes que plantea su lectura*" (pág. 71) sin dar ninguna especificación al respecto. Por otro lado, en relación al eje de reflexión sobre la lengua, la poca claridad se repite: "la enseñanza de la gramática debe darse en el contexto de producción y comprensión, es decir, simultáneamente (...) Es conveniente que la enseñanza de la morfología se oriente en la idea del juego lingüístico…" (pág. 72). Nos parece relevante mencionar que en distintas partes, el diseño dirige al lector a revisar la serie "Cuadernos para el aula: Lengua 1, 2 y 3". Se trata de materiales curriculares que forman parte del Programa Promoción y Progresión Asistida los cuales conjugan un enfoque en específico, selección y

secuenciación de contenidos y propuestas didácticas de las clases mismas de acuerdo a la información recabada en las entrevistas realizadas por el grupo de investigación del CIAESA (Documento de trabajo del Proyecto "La Gobernabilidad pedagógica en Argentina" Inédito).

La reforma curricular introdujo grandes cambios en el diseño curricular vigente de la provincia, no sólo en el enfoque sino en el contenido y las propuestas de aprendizaje. Si bien este marco es claro, las orientaciones se caracterizan por su generalidad y falta de claridad a la hora de brindar sugerencias que logren un cambio en el aula. Nos preguntamos si estas sugerencias se especifican y profundizan en los Cuadernos del programa Promover y Progresar, los cuales funcionaron como textos curriculares orientadores en los últimos años (Documento inédito de investigación, CIAESA).

Río Negro

En el caso del DCRN97, en "Consideraciones metodológicas" el diseño explicita el modelo pedagógico elegido, lo que da al lector una orientación clara de lo que se debe privilegiar al pensar la asignatura en 4° grado: "Optamos por un modelo pedagógico que genere la construcción social del conocimiento lingüístico, que reclama un estilo de intervención docente dialógica, en el que el maestro es un interlocutor y no un dador" (pág. 286). Es importante destacar que, en esta parte del diseño, las sugerencias son muy claras y específicas para primer año; para revisar otras, un recuadro orienta al lector a otra parte del diseño.

Si bien las especificaciones se incluyen en todos los ejes, no siempre son precisas y con sugerencias de implementación directa. Es posible leer consideraciones generales como "Comentarán los recursos más evidentes que emplean los escritores para producir una obra bella e interesante y los recrearán en sus propios textos" (pág. 303). En el DCRN97, si volvemos al apartado de orientaciones, encontramos también referencias a la corrección, específicamente a los aspectos a tener en cuenta al evaluar escritos y cómo dirigir la atención en un problema a la vez (pág. 293).

Al revisar el DCRN11, en "Consideraciones metodológicas", se explicita el rol docente como orientador y no dador del aprendizaje, se refiere extensamente a consideraciones sobre la alfabetización en el primer ciclo y, de forma mucho más breve y general al aprendizaje del segundo y tercer ciclo: sólo se extiende en tres párrafos, dos de los cuales son citas textuales de Molinari y Finocchio. Al referirse al rol docente, encontramos distintas tareas que se espera que realice en relación a los contenidos, pero,

tampoco se especifica cómo llevarlo al aula; en otras palabras, la referencia al cómo es muy vaga, en contraposición al detalle que se lee en los apartados anteriores.

La revisión curricular de la reforma se centró en la identificación de contenidos, pero dejó un espacio de mejora a la hora de incluir estrategias de enseñanza. Esto es importante teniendo en cuenta que el diseño se plantea como orientador en una propuesta que centra la responsabilidad y la toma de decisiones en las instituciones y en los docentes.

Mirada comparativa

Como cierre de este apartado, podemos afirmar que la información sobre estrategias y actividades en los diseños en relación con el 4° grado es muy general en los cuatro diseños.

Tampoco hay evidencia de sugerencias para trabajar los contenidos y habilidades desde las desigualdades en el acceso y la apropiación de la lectura y de los libros, es decir, estrategias que permitan abordar la diversidad en los niveles de lectura, escritura, oralidad y comprensión que conviven en las aulas.

La reforma curricular de cada provincia si bien generó cambios en distintos aspectos (Formosa puso el acento en el enfoque y contenidos, mientras que Río Negro se enfocó en los contenidos), las orientaciones y su enunciación general y poco clara se mantuvieron.

Universidad de SanAndrés

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)

En esta sección, analizamos el marco curricular de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios vigente a partir del año 2005 desde la mirada disciplinar.

En el documento curricular, el título de la asignatura es Lengua. Los núcleos mantienen los ejes propuestos en los CBC: comprensión y producción oral (5 núcleos); lectura y producción escrita (4), literatura (2), reflexión sobre la lengua y los textos (3).

Es una mirada integradora de los contenidos que pone el foco en la acción de los estudiantes en relación a grandes grupos de saberes. Es lo que se espera que los estudiantes transiten y realicen en su paso por el 4° grado.

Nuevamente, consideramos que la enunciación del texto es poco clara y detallada en relación al quehacer como al contenido el qué es muy claro, pero el cómo no es parte del contenido prioritario. Así, por ejemplo:

> "La producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual: relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, incluyendo diálogos, descripciones, personajes, entre otras posibilidades; textos de invención orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos. En todos los casos, supone la inclusión de recursos propios del discurso literario." (p.32).

Recuperando la idea de los NAP como "caja de herramientas", este tipo de discurso da al docente orientación sobre qué trabajar, pero no sobre cómo hacerlo o cómo secuenciar los núcleos.

Conclusiones

Las reformas curriculares de cada provincia aportaron cambios y continuidades con distintos matices según la jurisdicción.

En Formosa, uno de los cambios más significativos es la reducción de la sobrecarga curricular y el cambio de una perspectiva contenidista a una competencial, focalizada en el desarrollo de competencias específicas y habilidades comunicacionales.

Mientras el DCF97 encuentra como criterio de selección el desarrollo cognitivo, la pertinencia social y la validez disciplinar, el DCF19 pone la lupa en el proceso de alfabetización y reflexión sobre la lengua, incluso la literatura debe promover la alfabetización, así como la formación del estudiante en la cultura de una comunidad específica.

En relación con los enfoques de la asignatura, la continuidad de enfoques académicos y marcos propios del textualismo cognitivista implicó la persistencia de la concepción de la lengua como un sistema sobre el que se debe practicar y reflexionar. En contraste, el cambio de una perspectiva psicogenética a una sociocultural representa una ruptura que se refleja en la selección de contenidos, la inclusión de estrategias para abordarlos y los logros esperados.

La reforma curricular en Formosa trajo cambios muy marcados a un diseño que se leía obsoleto luego de una vigencia de 22 años, pero mantuvo la relación que la provincia establece con los lineamientos de Nación ya que recuperó exactamente la propuesta de los NAP en Prácticas del Lenguaje.

Con respecto a la provincia patagónica, la reforma curricular presentó cambios en los contenidos y acentuó la tendencia con foco en lo pedagógico que, en el DCRN97, convive con la contenidista.

Universidad de San Andrés

El caso de Río Negro en relación con los contenidos es opuesto al formoseño: la provincia patagónica incrementó la cantidad de contenidos en el diseño curricular vigente ya que sumó unidades que recuperan lineamientos relacionados con la integración de conocimientos, habilidades, así como también actitudes y valores propios de un estudiante del siglo XXI. Las propuestas desde los contenidos y también desde la fundamentación en DCRN11 abogan para construir aprendizajes profundos y significativos.

En consonancia, el diseño curricular vigente de Río Negro se acerca a una perspectiva competencial al poner el énfasis en los procesos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje, así como también en las competencias y habilidades comunicacionales.

En relación con el enfoque predominante, no se producen variaciones de impacto entre los diseños DCRN97 y DCRN11 ya que en ambos predomina el sociocultural, es decir el abordaje del lenguaje como hecho sociocultural que encuentra en el diálogo un aspecto primordial de la comunicación.

En relación con la comparación entre provincias, leemos continuidades en los diseños curriculares vigentes de Formosa y Río Negro en cuanto a los contenidos y los enfoques ya que en ambos prevalece el sociocultural.

También leemos rupturas en el detalle: mientras que el DCF19 centra en el proceso de alfabetización la herramienta clave que permite formar ciudadanos, el DCRN11 lo hace en la comunicación y en el diálogo. Asimismo, mientras en el caso del DCRN11, los contenidos responden a una extensa lista que se complementa con indicadores de logro por grado y estrategias relacionadas con los contenidos; en DCF19 la propuesta se descubre sin indicadores claros o estrategias de logro explícitas.

En el siguiente capítulo, describimos y analizamos los cuadernos teniendo en cuenta los hallazgos de este capítulo.

Universidad de San Andrés

CAPÍTULO 6

EL CUADERNO COMO DISPOSITIVO ESCOLAR: HALLAZGOS Y RESULTADOS

Introducción

El capítulo describe y analiza las prácticas de la enseñanza del currículum implementado plasmada en los cuadernos de Prácticas del Lenguaje de los estudiantes de 4to grado del nivel primario en escuelas de Río Negro y Formosa durante 2019.

El capítulo se estructura en cinco núcleos de interés que recuperan el análisis comparativo de los cuadernos y de las provincias.

Núcleos de interés

En este segmento abordamos cinco núcleos de interés, es decir, cinco hallazgos que surgen al analizar el alcance curricular, los modos de conocer, las secuencias temáticas, los objetivos y finalidades que se persiguen.

Antes de avanzar, nos parece importante relevar que, debido a la muestra desigual en cantidad de cuadernos y actividades, decidimos describir por cuaderno y analizar en conjunto, sin perder de vista esta particularidad de la muestra. En este sentido, los datos se construyen desde la presencia relativa, es decir porcentual, en el cuaderno y los resultados se definen en la comparativa de criterios. En Formosa, la muestra abarca 11 cuadernos; mientras que, en Río Negro, son 9 los objetos analizados. En el cuadro 9, presentamos la totalidad de la muestra organizando los elementos por provincia y por cantidad de actividades.

Es importante aclarar que al hablar de cuaderno nos referimos al objeto de la estructura aula (Brailovsky, 2010), es decir, aquel que se construye en un escenario según su función; ya que, en todos los casos, el objeto empírico que cumple la función de

registrar es la carpeta. A su vez, elegimos la nomenclatura cuaderno ya que su nombre da cuenta del objeto en tanto dispositivo (Gvirtz, 2013).

Cuadro 9. Organización de la muestra de cuadernos de Formosa y Río Negro según provincia y cantidad de actividades

Provincia	N° de cuaderno	Cuaderno	Cantidad de actividades
Formosa	1	FOR.501.CC1.G.c	104
Formosa	2	FOR.435.CC1.G.a	77
Formosa	3	FOR.435.CC1.G.b	75
Formosa	4	FOR.380.CC1.G.c	68
Formosa	5	FOR.380.CC2.G.c	64
Formosa	6	FOR.019.CC1.G	55
Formosa	7	FOR.380.CC1.G.a	52
Formosa	8	FOR.496.CC1.G.b	52
Formosa	9	FOR.496.CC1.G.c	46
Formosa	10	FOR.002.CC1.G.b	26
Formosa	11	FOR.002.CC1.G.a	20
Río Negro	12	RNE.355.CC2.G	93
Río Negro	13	RNE.355.CC1.G	75
Río Negro	14	RNE.002.CC1.L	73
Río Negro	15	RNE.297.CC2.L	69
Río Negro	16	RNE.276.CC2.G	56
Río Negro	17	RNE.276.CC1.L	54
Río Negro	18	RNE.319.CC.X	45
Río Negro	19	RNE.336.CC2.L	39
Río Negro	20	RNE.336.CC1.L	9

Fuente: Elaboración propia

Los cuadernos presentan una organización interna en orden cronológico: la fecha encabeza cada entrada; luego, según el grado y la docente a cargo, pueden seguir descripciones en relación al clima de ese día o información personal sobre el estudiante; en el caso de la muestra observada, en algunos casos se trata del nombre y apellido y/o número de documento. Esta organización, a su vez, colabora en el desarrollo de la alfabetización ya que, mediante la repetición y el contexto regular, los estudiantes se acercan a experiencias que les permiten reconstruir y desandar en un proceso propio con palabras seguras el sistema de escritura (Palabras para alfabetizar, 2023). A su vez, este tipo de registro tiene un fin pedagógico ligado a la familiaridad de ciertos términos mediante la repetición y la memorización.

Como comentamos en el capítulo metodológico, el análisis de este dispositivo recolecta información desde la actividad como eje estructurante. Así, en la primera estación de este recorrido, nos detenemos en los contenidos y ejes predominantes, para luego reflexionar sobre los modos de conocer y la propuesta de enseñanza.

Universidad de San Andrés

Cuadro 10. Porcentaje de contenidos por cuaderno. Formosa. 2019[5]

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Textos literarios narrativos	18,64%	17,54%	53,33%	26,39%	20,31%	5,08%	31,03%	35,38%	40,38%	11,54%	20,00%
Clases de palabras	14,41%	11,40%	8,00%	11,11%	9,38%	22,03%	13,79%	16,92%	17,31%	11,54%	15,00%
Textos no literarios	9,32%	15,79%	18,67%	1,39%	3,13%	0,00%	1,72%	0,00%	0,00%	23,08%	20,00%
Acentuación	0,00%	11,40%	1,33%	18,06%	17,19%	15,25%	10,34%	0,00%	0,00%	3,85%	10,00%
Ortografía (+ dictado)	10,17%	1,75%	0,00%	8,33%	7,81%	5,08%	15,52%	1,54%	0,00%	3,85%	0,00%
Lectura	3,39%	0,00%	0,00%	5,56%	3,13%	8,47%	0,00%	9,23%	5,77%	0,00%	0,00%
Textos literarios - poesía	9,32%	3,51%	0,00%	6,94%	7,81%	0,00%	3,45%	3,08%	3,85%	7,69%	0,00%
Análisis sintáctico	3,39%	19,30%	2,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,15%	9,62%	11,54%	5,00%
Comprensión lectora	0,85%	5,26%	2,67%	1,39%	0,00%	3,39%	8,62%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%
Oración y párrafo	2,54%	6,14%	1,33%	2,78%	4,69%	20,34%	3,45%	6,15%	7,69%	3,85%	0,00%
Signos de puntuación	2,54%	2,63%	0,00%	1,39%	0,00%	3,39%	0,00%	0,00%	3,85%	3,85%	0,00%
Escritura	0,85%	0,00%	2,67%	0,00%	0,00%	0,00%	1,72%	1,54%	0,00%	3,85%	0,00%
Familia de palabras	0,00%	0,88%	1,33%	0,00%	0,00%	0,00%	3,45%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Cohesión	0,00%	3,51%	0,00%	0,00%	1,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,85%	0,00%
Paratexto	0,00%	0,00%	0,00%	1,39%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Tipos textuales	0,00%	0,00%	0,00%	1,39%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,85%	5,00%
Técnicas de estudio	2,54%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Comunicación	5,93%	0,00%	0,00%	1,39%	9,38%	11,86%	3,45%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%
Otros	16,10%	0,88%	8,00%	12,50%	9,38%	5,08%	3,45%	20,00%	11,54%	7,69%	10,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 11. Porcentaje de contenidos por cuaderno. Río Negro. 2019

[5] La metodología de cómputo se basa en la identificación de cantidad de actividades por modo de conocer en cada cuaderno y luego, en base al total de actividades por cuaderno, el cálculo del porcentaje de presencia de cada modo de conocer por dispositivo. La misma se aplica a las diferentes presencias relativas a las que nos referimos por provincia y cuaderno.

Universidad de San Andrés

	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Textos literarios narrativos	26,00%	25,00%	18,82 %	18,57%	13,11%	15,38%	22,22%	40,00%	33,33 %
Clases de palabras	16,00%	15,91%	25,88 %	10,00%	14,75%	13,85%	15,56%	15,00%	0,00%
Textos no literarios	8,00%	7,95%	8,24%	20,00%	16,39%	9,23%	6,67%	2,50%	0,00%
Acentuación	7,00%	9,09%	0,00%	2,86%	0,00%	0,00%	6,67%	0,00%	0,00%
Ortografía	7,00%	5,68%	5,88%	2,86%	1,64%	1,54%	6,67%	12,50%	11,11 %
Lectura	0,00%	0,00%	3,53%	7,14%	9,84%	12,31%	11,11%	0,00%	0,00%
Textos literarios - poesía	5,00%	3,41%	0,00%	4,29%	0,00%	0,00%	2,22%	0,00%	0,00%
Análisis sintáctico	2,00%	2,27%	3,53%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Comprensión lectora	1,00%	1,14%	7,06%	2,86%	4,92%	6,15%	0,00%	0,00%	0,00%
Oración y párrafo	0,00%	0,00%	7,06%	2,86%	11,48%	10,77%	0,00%	7,50%	0,00%
Signos de puntuación	0,00%	0,00%	2,35%	2,86%	3,28%	3,08%	4,44%	5,00%	0,00%
Escritura	0,00%	0,00%	0,00%	2,86%	1,64%	3,08%	4,44%	0,00%	0,00%
Familia de palabras	5,00%	3,41%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,50%	11,11 %
Cohesión	9,00%	6,82%	0,00%	1,43%	1,64%	1,54%	4,44%	2,50%	22,22 %
Paratexto	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Tipos textuales	0,00%	0,00%	2,35%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Técnicas de estudio	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Comunicación	3,00%	1,14%	2,35%	14,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Otros	11,00%	18,18%	12,94 %	7,14%	21,31%	23,08%	15,56%	12,50%	22,22 %
Total	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Fuente: Elaboración propia

En relación con los contenidos, en ambas provincias se destacan 2 de 18 temas: textos literarios narrativos y clases de palabras, mientras en el primero su presencia oscila entre el 15,33% y el 53,33%; el segundo, ocupa entre el 10% y el 22, 3% de los temas que se registran en la actividades. Se trata de dos contenidos que pertenecen a ejes cuyos objetivos y campos de estudio son disímiles: el de Comprensión y producción escrita y el de Reflexión sobre la lengua. Estos ejes en conjunto ocupan el 70% de lo trabajado en los cuadernos.

Los contenidos que nombramos “textos no literarios” y “acentuación” aparecen con variadas actividades y frecuencia marcada (en el segundo caso, sobre todo) en ambas provincias, nuevamente se trata de temas que pertenecen a los ejes antes mencionados. En esta parte del análisis, encontramos una diferencia entre Formosa y Río Negro, ya que, en el último, tres contenidos del eje de Reflexión sobre la lengua tienen una presencia

mayor en el total: familia de palabras, ortografía y análisis sintáctico. En el lado opuesto, los contenidos de tipos textuales, comunicación, paratexto y técnicas de estudio están ausentes en la mayoría de los cuadernos en la muestra de Formosa y Río Negro.

Por otro lado, como se puede observar en los cuadros 10 y 11, en los cuadernos aparecen contenidos que suelen concentrar información y prácticas asociadas al alcance de la alfabetización: orden alfabético, práctica de cursiva o de imprenta minúscula, sílabas como unidad fonética, por ejemplo.

Teniendo en cuenta la predominancia de contenidos comentada, es de esperar que los modos de conocer estén relacionados con la aplicación de reglas, identificación de categorías lingüísticas y reglas ortográficas, clasificación, establecimiento de relaciones lingüísticas, gramaticales y textuales desde el eje de Reflexión; mientras que el eje de Comprensión y producción escrita, esperamos encontrar mayoría de modos de conocer como la participación en situaciones de lectura y escritura, la identificación de información explícita y no explícita, el reconocimiento de aspectos de la estructura textual, de los recursos, géneros literarios y la reflexión. Como se puede observar, se trata de acercamientos que se ubican en distintos niveles de la taxonomía de Bloom, desde el conocimiento hasta la creación misma, en consonancia con las propuestas de los diseños curriculares analizados.

Cuadro 12. Presencia relativa (porcentual) de modos de modos de conocer por cuaderno. Modos de conocer. Formosa. 2019

Modos de conocer	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Aplicar las reglas y/o características observadas de la lengua y la literatura	10%	17%	4%	12%	12%	16%	14%	6%	9%	16%	11%
Buscar información	0%	3%	2%	3%	2%	0%	2%	2%	4%	1%	2%
Clasificar en categorías de la lengua y la literatura	4%	8%	4%	9%	11%	13%	8%	6%	5%	8%	9%
Comparar aspectos lingüísticos, literarios y textuales	0%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	4%	0%
Construcción de estrategias orientadas a defender la integridad personal	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Construir relaciones intertextuales	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Elaborar preguntas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	2%
Establecer relaciones lingüísticas, gramaticales y textuales	14%	12%	8%	1%	2%	13%	4%	10%	6%	0%	2%
Identificar diferentes categorías lingüísticas y reglas ortográficas	9%	8%	3%	10%	8%	7%	11%	7%	11%	1%	7%

Expresar interpretaciones, emociones y valoraciones personales sobre un texto o tema	1%	1%	3%	1%	1%	0%	1%	0%	0%	5%	2%
Identificar información explícita	0%	7%	3%	4%	4%	4%	8%	0%	0%	7%	17%
Improvisar y representar obras literarias	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Observar y sistematizar reglas en relación con la lengua y la literatura	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	0%	1%	0%
Participar en proyectos comunicativos	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Producir textos con diversos propósitos comunicacionales	2%	2%	5%	0%	2%	5%	2%	9%	3%	8%	2%
Participar en situaciones de lectura con diversos propósitos	11%	7%	16%	10%	10%	7%	8%	16%	14%	5%	7%
Realizar inferencias sobre lo no dicho en un texto	0%	3%	0%	3%	2%	4%	2%	0%	1%	0%	4%
Reconocer aspectos de la estructura del texto literario y no literario	2%	9%	4%	8%	3%	3%	4%	5%	6%	8%	4%
Reconocer recursos de la literatura, la explicación y la argumentación	0%	0%	0%	1%	1%	1%	1%	0%	0%	1%	0%
Reconocer distintos tipos de géneros literarios y discursivos	0%	1%	4%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	1%	0%
Recuperar aportes realizados por otros	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Reflexión sobre el sentido de los turnos y pautas que rigen los intercambios conversacionales	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Reflexionar sobre el carácter ficcional del texto, su producción y circulación	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Registrar información	14%	9%	2%	16%	15%	7%	19%	10%	9%	21%	20%
Sintetizar a través de esquemas y/o gráficos	3%	1%	0%	1%	0%	1%	1%	3%	1%	0%	2%
Solicitar aclaraciones	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Sostener el tema en una conversación	1%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%
Usar estrategias metacognitivas	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%
Utilizar estrategias de lectura	14%	2%	15%	0%	3%	1%	1%	9%	5%	1%	6%
Utilizar vocabulario y registro adecuado	0%	1%	0%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	1%	0%
Verificar convenciones de escritura	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Universidad de San Andrés

Otro	12%	8%	17%	17%	19%	15%	10%	13%	23%	3%	4%
No identificable	0%	1%	2%	6%	2%	0%	1%	3%	3%	3%	0%
Total por cuaderno	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100 %	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 13. Presencia relativa (porcentual) de modos de modos de conocer por cuaderno. Modos de conocer. Río Negro. 2019

Modos de conocer	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
Aplicar las reglas y/o características observadas de la lengua y la literatura	11%	16%	15%	9%	18%	20%	12%	7%	11%
Buscar información	1%	1%	2%	0%	3%	3%	6%	1%	6%
Clasificar en categorías de la lengua y la literatura	3%	8%	11%	2%	6%	4%	8%	5%	0%
Comparar aspectos lingüísticos, literarios y textuales	0%	0%	1%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Construcción de estrategias orientadas a defender la integridad personal	2%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Construir relaciones intertextuales	1%	1%	0%	1%	0%	0%	1%	0%	0%
Elaborar preguntas	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Establecer relaciones lingüísticas, gramaticales y textuales	18%	13%	4%	6%	6%	1%	2%	10%	6%
Identificar diferentes categorías lingüísticas y reglas ortográficas	9%	8%	5%	5%	6%	4%	10%	8%	6%
Expresar interpretaciones, emociones y valoraciones personales sobre un texto o tema	3%	5%	1%	5%	4%	7%	7%	5%	0%
Identificar información explícita	1%	0%	6%	2%	5%	4%	0%	0%	0%
Improvisar y representar obras literarias	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Observar y sistematizar reglas en relación con la lengua y la literatura	2%	3%	1%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Participar en proyectos comunicativos	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Producir textos con diversos propósitos comunicacionales	2%	1%	6%	4%	5%	5%	8%	8%	6%
Participar en situaciones de lectura con diversos propósitos	16%	16%	5%	12%	12%	12%	19%	10%	6%

Universidad de San Andrés

Realizar inferencias sobre lo no dicho en un texto	0%	0%	1%	4%	2%	2%	0%	0%	0%
Reconocer aspectos de la estructura del texto literario y no literario	2%	1%	4%	2%	3%	3%	0%	1%	0%
Reconocer recursos de la literatura, la explicación y la argumentación	0%	0%	1%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Reconocer distintos tipos de géneros literarios y discursivos	1%	1%	0%	1%	0%	0%	2%	0%	0%
Recuperar aportes realizados por otros	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%
Reflexión sobre el sentido de los turnos y pautas que rigen los intercambios conversacionales	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%
Reflexionar sobre el carácter ficcional del texto, su producción y circulación	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Registrar información	7%	8%	16%	21%	10%	10%	7%	6%	17%
Sintetizar a través de esquemas y/o gráficos	1%	0%	3%	2%	0%	1%	1%	1%	0%
Solicitar aclaraciones	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Sostener el tema en una conversación	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	11%
Usar estrategias metacognitivas	0%	0%	0%	2%	1%	1%	0%	0%	0%
Utilizar estrategias de lectura	9%	8%	1%	1%	0%	0%	5%	10%	6%
Utilizar vocabulario y registro adecuado	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Verificar convenciones de escritura	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Otro	8%	6%	15%	12%	17%	18%	12%	25%	28%
No identificable	2%	2%	4%	2%	6%	5%	2%	1%	0%
Total por cuaderno	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes apartados, abordamos mecanismos y procesos que se desprenden de estos datos y de las observaciones cualitativas de los cuadernos.

Breves y dosificados

El título del apartado se centra en el tipo de registro que los cuadernos proponen y su vinculación con el resto de la secuencia propuesta según la escena genérica (Tosi, 2018) del cuaderno. Partimos de los modos de conocer para enfocarnos en lo que el formato mismo de las actividades transmite y posibilita.

En Formosa, la mayoría de cuadernos tiene como modos de conocer predominante registrar en el cuaderno; participar en situaciones de lectura con diversos propósitos; identificar categorías lingüísticas y reglas ortográficas y aplicar las reglas y/o características observadas.

Es importante comentar que ningún modo supera el 21% del cuaderno (cuadro 12): los máximos ocupan entre el 14% y el 21% de cada cuaderno. Los que ocupan el segundo lugar en frecuencia oscilan entre el 10% y el 17%; a los que les siguen modos de conocer que van del 7% al 10%. El resto se mueve entre el 9% y el 0%: los cuartos lugares suelen ocupar entre el 6% y el 9% de frecuencia. Estos datos evidencian que, durante el año lectivo, se buscó que los estudiantes generaran aprendizajes mediante modos de conocer diversos, entre los que se destacan el registro en el cuaderno, la participación en situaciones de lectura, la identificación de y aplicación de reglas y/o características observadas de la lengua y la literatura.

Ahora bien, nos sorprende la escasa presencia de modos de conocer que se asocian a la escritura, reflexión y protagonismo de los estudiantes en el camino del aprendizaje. Como se mencionó, muchas propuestas se organizaban en la siguiente secuencia didáctica: registro de información - lectura - identificación y/o aplicación de información y/o reglas; sin explotar la conexión con el mundo real, con la comunicación, con las emociones, con la escritura y reflexión, partes vitales de la propuesta curricular de la asignatura.

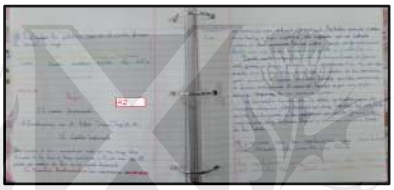
En Río Negro, los cuadernos presentan similitudes en la elección de los modos de conocer, pero no así en su frecuencia: la coincidencia de valores suele darse en tres o cuatro cuadernos, por lo que no se puede hablar de mayoría. En el caso de registrar información, su presencia ocupa entre el 6% y el 21% en los cuadernos, ocupando la frecuencia máxima sólo en 3 (21%, 17% y 16%). Por otro lado, participar en situaciones de lectura con diversos propósitos y aplicar las reglas y/o características observadas aparecen con una frecuencia importante en casi todos los cuadernos: ocupan entre el 6% y el 20% de cada cuaderno, cada uno con mayoría de actividades en 3 cuadernos.

Como se puede observar en los cuadros 12 y 13, el modo de conocer que aparece con mayor frecuencia en las dos provincias es registrar información. Se trata de momentos en los que los estudiantes registran en sus carpetas definiciones, ejemplificaciones o descripciones teóricas centrales del saber curricular con el objetivo de asentar la

información importante y necesaria para llevar a cabo tareas posteriores, es decir, es la actividad de copiar[6] (Gvirtz, 2013).

Siguiendo la noción de sistema de circulación del saber que propone Brailovsky (2010), a partir de las entrevistas realizadas a los docentes, es posible reconstruir el mismo como pizarrón - cuaderno - cuaderno/libro. Podemos asumir que, dado que en pocos cuadernos hay referencia al trabajo con un libro cabecera, del estilo manual, en pocas ocasiones los estudiantes contaban con un libro o cuadernillo. Por otro lado, como se describe en los cuadros 12 y 13, muy pocas actividades se centran en la búsqueda de información, en la elaboración de preguntas o en la sintetización a través de resúmenes o gráficos o cuadros; en otras palabras, el saber encuentra como fuente la pizarra y la voz del docente, a la voz que el modo de conocer asociado es el registro en el propio cuaderno.

Figura 1. El mecanismo de simplificación



Fuente: Cuaderno 11. Formosa (FOR.002.CC1.G.a)

Transcripción:
28/03/19
Lengua
El cuento tradicional

1. **Trabajamos con el libro "Aique", Pág: 14-15**

El cuento tradicional

Los cuentos te han acompañado desde que eras muy chico. Primero te los leían y luego aprendiste a hacerlo vos solo. El cuento que acabas de leer es un cuento tradicional.

Los **cuentos tradicionales** son narraciones **anónimas**, no tienen autor definido. Generalmente, los hechos narrados suceden en un tiempo y un lugar imprecisos; esto significa que no sabemos cuándo ni dónde ocurrieron. Por eso, suelen comenzar con fórmulas como: *Había una vez, Hace mucho tiempo; En un pueblo lejano.*

Durante mucho tiempo, estos cuentos se transmitieron de forma oral padres a hijos, generación tras generación. Cada vez que alguien contaba uno de estos relatos, como solo se apoyaba en su memoria, podía quitarle o agregarle otro dato. …

Por transmitir las costumbres valores y enseñanzas de nuestros antepasados, estas historias son muy valiosas. Por eso, hay quienes las *reuniones* y registraron por escrito. Gracias a estas *complicaciones*, estas historias llegaron a nuestras manos a través de los libros.

1. ¿Quiénes son los *copiladores* que escribieron esta versión del cuento que leíste? *[Nota: Hasta la pregunta está escrito en tinta, en la respuesta, utiliza el lápiz hasta que indica los nombres de los compiladores. En la transcripción, escribimos en negrita las palabras que el estudiante subraya o escribe con un color distinto]*

Los *copiladores* que escribieron esta versión…

Figura 2. Tipos de actividades propuestas

[6] Gvirtz explica: "La copia implica la traslación fiel de un dibujo, de un texto o de palabras de un lugar externo, que puede ser el pizarrón o una cartulina, al cuaderno" en Gvirtz, S, (2013). Del currículum prescripto al currículum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase. Aique Grupo Editor

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Fuente: Cuaderno 11. Formosa (FOR.002.CC1.G.a)

Transcripción:

1. ¿En qué tipo de lugar transcurren los hechos de "Las tres hilanderas"? Justificá tu respuesta.
   Los hechos *se* transcurren en el Palacio.
2. ¿Cuál es la fórmula con la que comienza el cuento?
   La fórmula con la que comienza el cuento es: Érase una vez un joven. [Nota: las preguntas están escritas en tinta, dejan espacio para la respuesta. Toda la producción que pertenece al estudiante se escribe en lápiz.]

La simplificación, como mencionamos en el marco teórico, es el mecanismo mediante el cual se busca alcanzar explicaciones que garanticen la claridad y que presenten las exposiciones como productos cerrados del saber, en los que la dimensión polémica o incluso histórica está oculta, de modo tal que los conceptos puedan construirse como "entidades objetivas" y "verdades" (Marin y Hall, 2007 y García Negroni y Hall, 2010 citado en Tosi, 2018) a los que los estudiantes llegan para aceptar, sin realizar cuestionamientos o preguntas que busquen la profundización de esos saberes neutrales y transparentes.

En este mecanismo se utiliza una tipografía especial (como la utilización de negrita en los textos curriculares) o en este caso, con tinta de distinto color o subrayado, lo que puede verse en Figura 2. También se hace uso distintos procedimientos que objetivizan al saber, por ejemplo, en el caso de los cuentos tradicionales de la Figura 2, la narrativización del discurso: de acuerdo con Genette, un modo de reproducción del discurso en el que se borran las referencias y los autores originales del saber científico, de modo tal que "el discurso ajeno se termina fundiendo en el discurso citante y se objetiviza" (Tosi, p.127, 2018).

Las actividades que se leen hacia el final de la propuesta en Figura 2 y su continuación en Figura 3 se centran en el reconocimiento de información explícita, sin buscar la reflexión o investigación sobre el tema.

En el texto que se lee en la Figura 2 se destacan en color algunos conceptos sobre la explicación de los cuentos tradicionales, la cual abarca 4 párrafos en los que no se recuperan fechas, nombres o títulos, sino que se narrativiza sobre el origen de este tipo de relatos y la diferencia con el ahora. En este procedimiento, el contenido pierde sus vínculos con el saber científico al deshistorizar y tomar formas más cercanas a un texto narrativo que explicativo.

Universidad de San Andrés

Figura 3. La escena genérica

Fuente: Cuaderno 14. Río Negro (RNE.002.CC1.L)

Transcripción:
01/08/19
Los sustantivos → Se refiere a los nombres.
Clasificación
*Sustantivos propios (se refieren a algo en particular empiezan con mayúscula) Lautaro - Buenos Aires - Tomatito…
*Sustantivos comunes (nombre en general) silla - perro - mesa

masculino	femenino
perro (el -los)	perra (la -las) silla

singular	plural
perro (un objeto)	perros (muchos objetos)

05/08/19
Más sustantivos

Individual	Colectivo
Leona -León Oveja (nombrar un sólo elemento)	Manada Rebaño (nombrar al conjunto de elementos)

Abstracto	Concreto
(ideas - sentimientos) Sueño Tristeza Amor	Bicicleta Pelota Hamburguesas

Contable	No contable
Tres sillas Dos manos Un delfín	Agua Arena Viento Lluvia

Sustantivos epicenos: se refiere a designar un nombre igual para femenino y masculino, ejemplo: jirafa hembra - jirafa macho.

En Figura 3, a diferencia del cuaderno anterior, la explicación carece de narración: los conceptos se presentan aislados, ejemplificados y dosificados en distintos encuentros. Otra diferencia con Figura 2 es la utilización de la 3° impersonal, característico de los textos expositivos en los que se pretende construir el conocimiento como verdadero desde la separación del sujeto cognoscente.

Universidad de SanAndrés

Tosi (2018) utiliza el término “escena genérica” para dar cuenta de cómo se configuran en los libros de texto los espacios textuales que se componen de distintas secuencias explicativas e instructivas (p.159) y cómo varían según el modelo enunciativo pedagógico al que pertenezca: aquel con rasgos academicistas (MPA) o con características provenientes de los medios y las nuevas tecnologías (MPM). La autora plantea la existencia de segmentos expositivos y explicativos que, según al tipo de modelo al que pertenece, puede ocupar la mayoría de la escena (MPA) o sólo una parte, de forma breve y fragmentaria, en el que la información se dosifica para dar lugar a espacios de hacer y practicar (MPM). En la Figura 3 estamos ante un claro ejemplo de esta última variedad de la escena ya que en las dos actividades la propuesta es recuperar información para luego ponerla en práctica.

Figura 4. Una escena genérica: información breve y dosificada. Formosa. 2019

Fuente: Cuaderno 8. Formosa (FOR.496.CC1.G.b)

Transcripción:
Viernes, 24 de mayo del 2.019
D.N.I: 49.515.932
Fray perico y su borrico. Capítulo: 3
*Aprendiz de fraile:
* Lectura silenciosa, colectiva.
*Narración:
Reconocimiento de los personajes.
Palabras desconocidas: uso del diccionario
Fray Perico - Fray Olegario - Fray Ezequiel - El Padre Superior - El Gato - El Padre Abad - Fray Pirulero
Lunes 27 de mayo 2.019
D.N.I: 49.515.932

¿? Los signos: interrogación y exclamación

*Se escriben al comienzo de cada pregunta.
Ejemplo:
¿Jugamos a las canicas?
¿Me dibujas un dragón?
(...)

a. Marcar con color los signos de interrogación y exclamación.
b. Transcribir del texto dos oraciones con signos de interrogación y exclamación (1 de cada una).

En Figura 4, compartimos una imagen donde la explicación es sumamente breve e incluye elementos que buscan atraer la atención del estudiante como el dibujo en grande de los signos de interrogación y exclamación y la utilización de emoticones y palabras en mayúscula asociadas a esos sentimientos. Sigue en el cuaderno, una propuesta centrada

QUAERERE VERUM Universidad de San Andrés

en actividades que tienen como objetivo identificar categorías lingüísticas y reglas ortográficas.

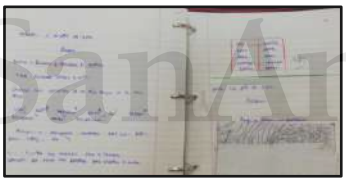
Estos ejemplos buscan recuperar y ejemplificar el mecanismo de simplificación, así como la extensión breve y el tipo de invitación a hacer que se registra en los cuadernos. En este sentido, el título del apartado “breves y dosificados” hace referencia a las características de la presentación de la información en los cuadernos.

¿Cuál es el desafío cognitivo?

En esta sección analizamos bajo qué estructuras se construye el conocimiento que se registra en los cuadernos. Nos parece importante recalcar la limitación metodológica de este objeto de estudio, ya que no contamos con el registro oral de lo sucedido en el aula.

Si seguimos de cerca los modos de conocer en relación a los ejes predominantes, se observa una tendencia a actividades que proponen conocer mediante la aplicación de reglas o características observadas, la clasificación e identificación de categorías lingüísticas y literarias, el establecimiento de relaciones lingüísticas, gramaticales y textuales o la participación en situaciones de lectura.

Figura 5. Modos de conocer predominantes. Formosa. 2019



Fuente: Cuaderno 3. Formosa (FOR.435.CC1.G.b)

Transcripción:
miércoles 3 de abril del 2019
Lengua
Tarea: Lectura y escritura de palabras
Foco palabras largas y cortas
Ordená las palabras de la más larga a la más corta
veloz[5] liebre[6] vanidoso[8] patas[5] día[3] tortuga[7] desafiante[10] amiga[5] desesperación[13]
desesperacion - desafiante -vanidosa - tortuga - -liebre - patas - veloz - día

Foco: finales que indican uno o muchos.
(Ilegible) del texto las palabras para completar el cuadro:

Uno	Muchos
liebre	liebres
pata	patas
tortuga	tortugas
zorro	zorros

Así, por ejemplo, en Figura 5 es posible identificar dos actividades, una cuyo modo de conocer es la organización de palabras por su cantidad de letras y luego, la clasificación y sistematización del singular al plural.

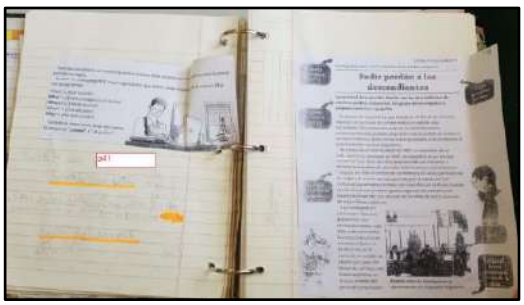
Nos llama la atención la falta de relación entre una y otra. Pareciera ser que el aprendizaje asociado a esta actividad no se enlaza a otros, sino que podría pensarse que queda encapsulado en la tarea misma. En otras palabras, podríamos decir centrándonos en la información limitada que el cuaderno nos ofrece, que el desafío cognitivo de baja complejidad para abordar cuestiones centrales al eje "Reflexión sobre la lengua" se cierne sobre sí mismo y no desborda ni dispara el trabajo con otras habilidades.

Figura 6a. Modos de conocer predominantes. Río Negro. 2019

Fuente: Cuaderno 13. Río Negro (RNE.355.CC1.G)

Transcripción:
[No hay fechas. La hoja comienza con la continuación de una actividad sobre la clasificación semántica del adjetivo. En esta parte, todo lo escrito es en lápiz]
Noticias en los medios de comunicación
Una noticia es un texto periodístico que cuenta un suceso en forma breve y concreta.
[Fotocopia]
Puede ser transmitida de manera oral y escrita
(…)
En la actualidad podés leer los diarios a través de internet. **Entrá** a estás páginas y **buscá** noticias:
www.clarin.com www.lanacion.com.ar www.pagina12.com.ar
En el lugar donde vivís, ¿hay alguna página web relacionada con las noticias? ¿Cómo se llama?
Ingresá en ella y escribí en tu hoja los titulares que publica.

Figura 6b. Modos de conocer predominantes. Río Negro. 2019



Fuente: Cuaderno 13. Río Negro (RNE.355.CC1.G)

Transcripción:
[Fotocopia]
Para que una noticia se transmita correctamente…
Se trata de cinco preguntas muy importantes que deben responderse en la noticia. Ellas son:

What?= ¿Qué sucedió?
(…)
02/07/19
La noticia tiene partes
Estas son las partes de una noticia que están presentes tanto en su versión impresa como **online.**
Leé la siguiente noticia: [Fotocopia con una noticia y la indicación de cada una de sus partes]
Pedir perdón a los descendientes
La sociedad tiene grandes deudas con los descendientes de nuestros pueblos originarios…
[...]

Figura 6c. Modos de conocer predominantes. Río Negro. 2019

Fuente: Cuaderno 13. Río Negro (RNE.355.CC1.G)

Transcripción:
[En esta parte, todo lo escrito por el estudiante es en lápiz. La docente realiza valoraciones (*Muy bien 10*) y correcciones en lapicera negra.]

a. ¿Qué sucedió?
b. ¿Quién protagoniza el hecho?
c. ¿Dónde ocurrió?

Respuestas

a. Que los restos humanos deben ser llevados a su comunidad.
b. Los investigadores y los representantes de los pueblos.
c. En el museo de ciencias naturales en La Plata.

La secuencia elegida de Río Negro que se puede observar en las figuras 6 a, b y c aborda la noticia como tipo textual. El estudiante escribe algunas explicaciones, otras están en fotocopias con información central y con ejemplos educativos del género trabajado.

La participación en situaciones de lectura e identificación de información explícita son los modos de aproximación al contenido. Estas aproximaciones no revisten gran desafío cognitivo: en la taxonomía de Bloom se ubican en la base de la pirámide, en los niveles de conocimiento y comprensión.

En relación con los modos, el desafío cognitivo registrado en el cuaderno se centra en la lectura y la detección de información explícita, sin incluir la búsqueda de información en otras fuentes, la exploración o reflexión.

La enunciación de las consignas parte del saber que se pone en juego. En las distintas secuencias compartidas durante el apartado ese saber no se recupera de forma escrita (la limitación metodológica del objeto no nos permite saber si sucedió de forma oral) sino que, directamente se trabaja con el llamado a la práctica en el que, para resolverla, se debe apelar a un conocimiento previo, tácito entre los participantes. Observamos que este conocimiento puede encontrarse mucho antes de la actividad o estar

Universidad de San Andrés

ausente en el cuaderno, lo que provoca que los estudiantes no cuenten con la información necesaria para resolver de forma adecuada.

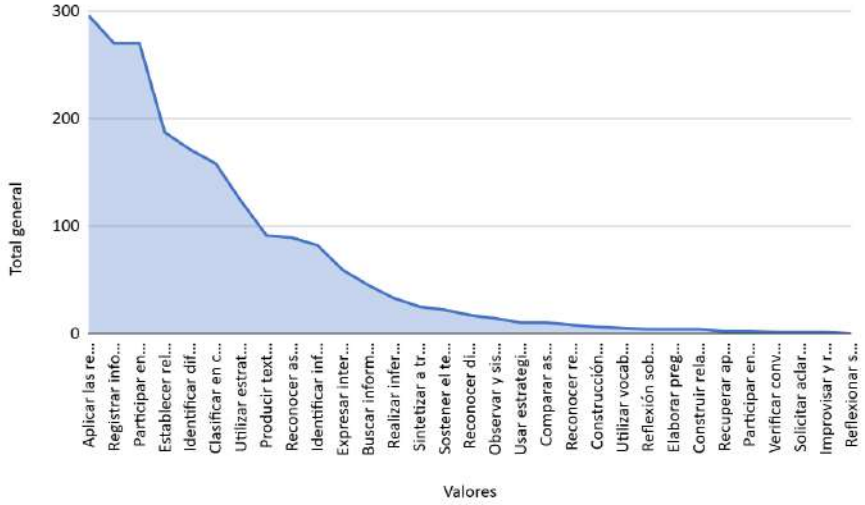
Las consignas escritas son similares durante todo el año, sin variar demasiado en dificultad o tarea a realizar, en un contexto que suele presentarse y definirse -sobre todo en los cuadernos de Formosa- como escolar. Esto, como hablamos en los anteriores apartados, se trata de una organización y un escenario estereotipado y estandarizado (Gvirtz, 2013, p.97) en el que el discurso escolar borra huellas de la confrontación misma del discurso académico, pero también del mundo por fuera de la institución, lo que hace que la enunciación de lo escolar se profundice en la iteración propia del ritual. Las propuestas son similares y tienen su fundamento en la propia dinámica y el saber escolar.

Entonces, por ejemplo, en Figura 9 la invitación que se lee y que convoca a los estudiantes, no se explota desde lo informativo, vincular o institucional, sino que se utiliza como disparador para trabajar las mayúsculas. En este sentido, consideramos que las dificultades están más del lado de las temáticas que se presentan como nuevas, que de las prácticas y los recorridos que se pueden generar a partir de ellas; es decir, que el desafío son los contenidos, pero no la forma de abordarlos: por ejemplo, la propuesta para trabajar leyendas y cuentos suele ser similar, lo que cambia es el contenido.

Los ejemplos analizados en el apartado trabajan con secuencias que piden al estudiante leer, encontrar información, responder breves preguntas, ordenar alfabéticamente y establecer relaciones gramaticales, sin registrar vínculo con otros modos como la exploración, producción de textos, la elaboración de preguntas, la reflexión, la síntesis o la expresión.

En Gráfico 1 ordenamos los modos de conocer de acuerdo a la presencia en la totalidad de los cuadernos que pertenecen a la muestra. Vemos que los tres que más aparecen son “aplicar las reglas y/o características observadas de la lengua y la literatura”, “registrar información” y “participar en situaciones de lectura con diversos propósitos”. Se trata de modos cuyo desafío cognitivo es bajo. Incluso entre los que aparecen con una frecuencia mayor a 100, encontramos “identificar”, “clasificar”, “utilizar estrategias” y “establecer relaciones”, de los cuales, los dos primeros tienen también una demanda básica y los últimos, de complejidad media. El registro de los cuadernos, nos presenta un escenario en el que los estudiantes, durante gran parte del tiempo, realizan sólo este tipo de actividades.

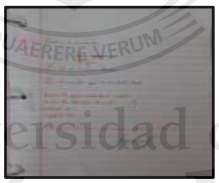
Gráfico 1. Presencia total. Modos de conocer. Formosa y Río Negro. 2019



Fuente: Elaboración propia

Los desafíos cognitivos que proponen la búsqueda de información, la producción de textos, la realización de inferencias o la síntesis, son escasos.

Figura 7. Desafío sintético. Formosa



Fuente: Cuaderno 4. Formosa. 2019 (FOR.380.CC1.G.c)

Transcripción: [Nota: Gran parte está escrita en tinta azul. En los casos en los que se utiliza tinta de otro color, se transcribe en negrita. La docente evalúa la actividad como "logros suficientes".]
Viernes, 6 de **s**eptiembre
Texto **n**arrativo
Lengua
1- Hacer una ficha técnica
2- Comentar qué trata el texto
Título: El *geño* de la tinta negra
Autor: La brujita de papel
Editorial:-
Capítulo: 28
2- El libro trata de un nenito pobre y alto

Figura 8. Identificar elementos según un criterio

Fuente: Cuaderno 6. Formosa. 2019 (FOR.019.CC1.G)

Transcripción:

[Nota: Gran parte está escrita en tinta azul. En los casos en los que se utiliza tinta de otro color, se transcribe en negrita. La docente califica la actividad como sobresaliente.]

Invitación especial

El director de la Biblioteca Cantos y Cuentos, profesor Luis Martínez, invita a maestros, padres, alumnos y autoridades de la escuela N° 19 "Dr. Benjamín Torrilla a la entrega de los premios correspondientes al Concurso de Cuentos Ilustrados el viernes 15 a las 18 hs. Las menciones especiales serán entregadas por el Secretario del Ministro de Cultura.

Formosa, **M**arzo 2019

*Buscá en el texto anterior ejemplo de estos usos de la mayúscula y copiarlos:

- Comienzo de oraciones: El director
- Nombre de países, provincias, ciudades: Formosa
- Nombres y apellidos de personas y animales: Dr. Benjamín Torrilla
- Instituciones: N°19

Figura 9. Vincular y alfabetizar

Fuente: Cuaderno 15. Río Negro. 2019 (RNE.297.CC2.L)

Transcripción:
31/05/2019
Lengua
Repasamos
Uni con flechas *segun correspondan*:

Golpear la puerta de la casa
Escuchar las noticias por la radio
Tu amigo te guiña el ojo
Dedo pulgar hacia arriba
Discurso
Ambulancia

Comunicación verbal

Comunicación no verbal

2. *Curciba*
Curciba mayuscula
[El estudiante practica en tinta y por renglón la figura de las letras en cursiva mayúscula de la "a" a la "f"]

En la línea con lo anterior, en las figuras 7, 8 y 9 las secuencias se centran en identificar ejemplos, ordenar según el orden alfabético, relacionar conceptos e incluso practicar las letras en cursiva mayúscula, es decir, desafíos básicos de las propuestas curriculares analizadas en el capítulo anterior. Las competencias relacionadas a la comunicación y al objetivo último de la educación de formar ciudadanos críticos no se ven interpeladas en estas situaciones.

Como venimos comentando, los desafíos cognitivos suelen mantenerse iguales en una escena en la que 24 modos de conocer aparecen con una frecuencia menor a 100 y en la que las actividades presentan una tendencia a prácticas similares que se reconocen por su brevedad.

En este sentido puede pensarse la secuencia de Figura 8 en la que se pide a los estudiantes un comentario sobre el contenido de un texto leído. Se trata de una consigna

simple (Tosi, 2018), es decir, se conforma por una acción a realizar: en este caso, comentar, la cual tiene el desafío de sintetizar y escribir. A pesar de tratarse de una orden, implica dos acciones complejas, pero al menos que el docente haya intervenido (cuya acción no podemos recuperar por la limitación metodológica de nuestro objeto de estudio) no se acompaña de estrategias que permitan resolverla de forma adecuada.

Observamos una tendencia en las dos provincias a presentar similitudes en los tipos de desafíos y en relación a los ejes trabajados. Los contenidos cambian, pero los modos y desafíos no tanto, lo que podría generar que los estudiantes experimenten mayoritariamente desafíos cognitivos simples, ya sea por la tarea misma o el contenido, a lo largo de todo el año escolar.

Repetir sin soplar

En este apartado, partimos de las secuencias de contenido que se proponen en los cuadernos y analizamos los datos, en relación a los ejes que predominan y los propósitos que se destacan.

Decidimos relevar las secuencias de contenidos y para eso, elaboramos un cuadro que recuperara los cambios en los contenidos según las actividades propuestas. Cada entrada marca una actividad con un tema diferente al anterior en el cuaderno. Es importante aclarar que este relevamiento no recupera cantidad de actividades, sino el cambio de contenido.

Las secuencias registradas evidencian los contenidos prioritarios en los cuadernos y los ejes a los que se les dedica más tiempo. El currículum en espiral que se propone en los diseños curriculares analizados se puede apreciar con facilidad: los temas se reiteran, en general, hasta 3 veces por grado como se puede ver en el cuadro 14. En cada una de estas iteraciones suele modificarse un aspecto específico del contenido, por ejemplo, si se trata de clases de palabras será sustantivo, adjetivo, verbo; si el tema es el texto literario narrativo, puede ser cuento, fábula o leyenda. Ahora bien, la variación es mínima.

Cuadro 14. Iteración de los contenidos. Cuadernos 6 y 7. Formosa. 2019

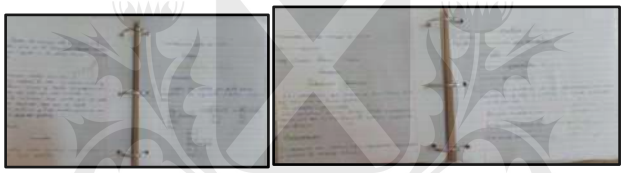
Formosa	Cuaderno 6 FOR.019. CC1.G	Bienvenida -Signos de puntuación - Otros - Ortografía y comprensión textual - El párrafo y la oración y ortografía- Otros - Clase de palabras - La lectura - La comprensión lectora y la escritura - El párrafo y la oración - Otros - Clase de palabras - Otros - Clase de palabras - Acentuación - La lectura y la comprensión textual - Otros - Clase de palabras - Lectura, acentuación y clase de palabras - Ortografía y comprensión - Clase de palabras - El párrafo y la oración - La acentuación - La lectura y comprensión - La oración y el párrafo - Ortografía, texto literario narrativo y clases de palabras - La comunicación - La

		oración y el párrafo - La comunicación - Clase de palabras - El texto literario narrativo - La oración y el párrafo - Texto literario narrativo - Clases de palabras
Formosa	Cuaderno 7 FOR.380. CC1.G.a	Bienvenida - Otros - Texto literario narrativo - Comprensión y clases de palabras, el texto, familia de palabras - Clases de palabras y otros - Ortografía - Clase de palabras - La familia de palabras - Clase de palabras, otros, el párrafo y ortografía - Otros - Texto literario narrativo - Otros - Ortografía - La comunicación - Ortografía - Oración y párrafo - Ortografía - Oración y párrafo, clases de palabras y comprensión - Comunicación - Acentuación - Texto no literario - Otros - Acentuación - Otros - Texto literario poético - Clases de palabras - Clases de palabras y acentuación - Texto literario narrativo, clases de palabras, la lectura - Texto literario narrativo - Clases de palabras - Texto literario narrativo - Escritura - Texto literario narrativo

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes párrafos nos adentramos en la estructura que tienen las propuestas didácticas internamente, para luego pensarlas en su iteración y progresión.

Figura 10a y 10b. Secuencia didáctica. La sílaba tónica. Formosa. 2019



Fuente: Cuaderno 6. Formosa. 2019 (FOR.019.CC1.G)

Transcripción
Figura 10a.
Miércoles, 15 de mayo de 2.019
DNI: 44.706.840
Soy Cáceres Paredes Belén
Lengua
Palabras graves
Las palabras que tienen la penúltima sílaba tónica se llaman graves.
Por ejemplo, gentileza.
Las palabras graves llevan tilde cuando no terminan en n, s o vocal. Por ejemplo, ángel, tórax, álbum.
Actividades

1. Separá en sílabas las siguientes palabras y señalá la sílaba tónica:
   sentía -pertenecía - río- mayoría-habían
   Uní las palabras de los recuadros con una palabra grave y colocá la tilde cuando corresponda:

En una escalera de — mármol / metal

Esta plaza tiene un — mástil / farol

Esa es una ballena — austral / franca

Figura 10b

Universidad de SanAndrés

Paola le mandó este email a la abuela, pero se le borraron algunas sílabas tónicas. Ayudá a la abuela Laura a completarlo.
(...)
Miércoles 03 de julio del 2019
Lengua
Descubriendo palabras
Actividades

1. Escribí las sílabas que faltan para completar las siguientes palabras cruzadas.

Como se ve en las Figura 10a y b, las tareas presentan el tema y promueven su práctica mediante identificar, vincular y poner en uso las reglas. La secuencia didáctica evidencia una rutina de trabajo que se repite, que puede leerse en los propósitos -en los cuales nos detenemos más adelante- y que, al recuperar el tema, busca recuperar los mismos modos de conocer y de aproximarse. Por ejemplo, en 10a se explica el concepto de palabras graves y luego se pide la identificación de ellas de dos formas distintas, siempre en relación con la sílaba tónica. Lo mismo en 10b, sólo que en esta parte la propuesta que aparece en el cuaderno se centra en el reconocimiento de la sílaba tónica.

En este sentido, la secuencia y temática de mayo y julio es muy similar no sólo desde el tema, sino desde la propuesta y el desafío cognitivo presentado.

Figura 11a, 11b, 11c y 11d. Secuencia didáctica y temporal. Texto literario narrativo. Formosa. 2019

Fuente: Cuaderno 7. Formosa, 2019 (FOR.380.CC1.G.a)

Transcripción:
Figura 11a
Miércoles, 13 de Marzo 2019
Lengua
Lectura
Copiar de la página 19
La tortuga y la liebre
(...)
Jueves, 14 de Marzo 2019
Lengua

1. Piensen en cómo son la tortuga y la liebre en la última fábula. ¿A quién se parecen más ustedes? ¿*Porqué*?
   Rta: Me *paresco* más a la tortuga. Porque no le importa *quien* gane.

Figura 11b

2. ¿Qué características de la tortuga le permitieron lograr el éxito?
   Rta: Sus características para lograr el éxito son que es tranquila, que no le importa *quien* gane, que tiene paciencia y ella tiene fe.
3. Escribir con sus palabras qué sucedió en los momentos más importantes de la fábula "La tortuga y la liebre".
   La liebre se burla de la tortuga porque ella es lenta y porque tiene cortas patas, cuando comenzaron la carrera la liebre empezó a dormirse y la tortuga seguía en la carrera cuando la liebre se despertó *corrio* y vio que la tortuga *gano*. Esto nos enseña que nadie es mejor que otro y que nadie se puede burlar de otra persona.
   [Dibujo]
   *Escribir 5 palabras y completar.

Figura 11c

Sustantivo	Adjetivo	Verbo
liebre tortuga zorra carrera meta victoria	competitiva feroz lenta tranquila dormida *constancia*	llego *comenzo* caminar alcanzo descansar burlo

Lunes, 15 de marzo 2019
Lengua
Releer la fábula.
Responder:

1. ¿Quién se burló de quién? ¿*Porqué*?
2. ¿Qué le propuso la tortuga a la liebre?
3. ¿Quién señalo el camino'
4. ¿Qué hizo la tortuga y la liebre?
5. ¿Cómo obtuvo la victoria?
6. Escribir la moraleja →enseñanza que nos deja

(Respuestas)
Figura 11d
(Miércoles, 25 de septiembre 2019)
Lengua
La leyenda
Releer el texto: responder

1. ¿Quiénes son los protagonistas de la leyenda?
2. ¿Dónde vivían?
3. ¿Qué le reprochaban a Gilanco?
4. ¿Qué le anunció Pachamama?
5. ¿Qué era el zonda?
6. ¿*Porqué* el zonda arrimaba las tierras?
7. ¿*Porque* tienen miedos los nativos?
8. ¿Qué hace el viento?

Algo similar podemos observar en las secuencias didácticas sobre textos literarios narrativos de Figura 11 con la particularidad de que la propuesta busca que el estudiante se vincule desde un lugar personal y reflexivo con el texto al preguntarle a qué personaje parecen más. En 11c la secuencia presenta un abordaje tradicional de reconocimiento de información explícita sobre qué sucedió, quién hizo qué y por qué.

Llama la atención que las preguntas que se leen en la figura 11c sean más básicas que la propuesta de 11b en la que los estudiantes deben construir y reformular en base al texto. En 11d se repite el tipo de propuesta al apuntar a la comprensión desde la identificación de la estructura textual y las conexiones lógicas y temporales que unen las acciones principales.

Las secuencias analizadas de Formosa presentan una configuración interna análoga en la que se pide a los estudiantes que jueguen con los saberes aprendidos en el espacio del saber escolar, es decir, que identifiquen, clasifiquen o relacionen información sin dar pistas de qué aprendizajes están logrando, sin soplar el objetivo último de la propuesta y su relación con un aprendizaje para la ciudadanía y la vida. En esta línea, consideramos que se evidencia un desfase entre la propuesta del currículum prescripto y la que aparece

registrada en el currículum enseñado, ya que el saber se ritualiza, se reitera, pero no logra tender puentes que conecten con aprendizajes significativos.

En el caso de Río Negro, el cuaderno da evidencia de situaciones similares con casos excepcionales en los que puede leerse la propuesta diferencial del currículum prescripto.

Cuadro 15. Iteración de los contenidos. Cuadernos 14 y 17. Río Negro. 2019

Río Negro	Cuaderno 14 RNE.002.CC1.L	Bienvenida - Otros - Texto literario narrativo - Oración, párrafo y clases de palabras - Texto literario narrativo - Comprensión - Ortografía - Texto literario narrativo - Otros - Comprensión y clases de palabras - Texto literario narrativo - Ortografía - Texto literario narrativo - Texto no literario - Comunicación - Otros - Oración y párrafo - Clases de palabras - Texto no literario - Clases de palabras - Otros - Texto literario narrativo - Clases de palabras - Texto no literario - Otros - Clases de palabras - Texto literario narrativo - Ortografía - Análisis sintáctico - Lectura
Río Negro	Cuaderno 17 RNE.276.CC1.L	Bienvenida - Clases de palabras - Lectura y comprensión - Otros - Oración y párrafo - Cohesión - Ortografía - Texto literario narrativo - Clases de palabras - Lectura y clases de palabras - Texto literario narrativo - Otros - Lectura y comprensión - Oración y párrafo - Lectura comprensiva - Texto literario narrativo - Otros - Puntuación - Texto no literario - Otros - Lectura y escritura - Clases de palabras -

Figura 12a yb. Secuencia didáctica. Clase de palabra. Río Negro 2019

Fuente: Cuaderno 14. Río Negro. 2019 (RNE.002.CC1.L)

Transcripción:
Figura 12a
16/09/19
El adjetivo dice ¿cómo es algo de alguien?

Los leones viejos no cazan presas

Copiar y realizar las actividades de la página 46.

1. Agreguen dos adjetivos a cada uno de estos sustantivos: [Las palabras escritas en lápiz se transcriben en itálica]

Payaso *gracioso* y *divertido*
Ratones *pequeños* pero *sucios*
Juego *divertido* o *arriesgado*
Zorra *(sin completar)* y *(sin completar)*
Figura 12b
(…)
Página 47. Actividad 3
[Nota: Las actividades están corregidas con tilde y el Muy Bien de la docente.]
Observen la imagen de la fábula “La cigarra y la hormiga”. Completá el texto con la clase de adjetivos que se indica.
[Las palabras escritas en lápiz se transcriben en itálica]
Soy una cigarra *tranquila* (calificativo) y *feliz* (calificativo).
Mido el *doble* (numeral) que la hormiga. Con *mi* (posesivo) guitarra toco *cuatro* (numeral) melodías, mientras la *pequeña* (calificativo) hormiga trabaja.
Este tipo de texto es descriptivo.
Completar

Sustantivo	Adjetivo	Verbo
Hormiga Guitarra Cigarra	Tranquila - Feliz -Pequeña -Cuatro - Doble -Mi	Trabaja Mido Toco

En las figuras 12a y 12b puede leerse mecanismos similares a los que nos referíamos con anterioridad. En este ejemplo se profundiza el contenido sobre el adjetivo como clase de palabras, si bien el modo de abordarlo sigue siendo clasificar, completar y seleccionar. Al mirar la iteración de la secuencia de contenidos, vemos que clases de palabras aparece cinco veces durante el año, lo que indica que es un tema recurrente en el cual se van profundizando desde distintos aspectos, pero similares abordajes.

Por otro lado, en Figura 12a y b se puede observar el uso del texto narrativo como disparador de actividades para trabajar el eje "Reflexión sobre la lengua". En este caso, la relación entre ejes está ausente (excepto que haya sucedido en una dinámica oral), no hay promoción de aprendizajes reflexivos tal como se plantea en el diseño. Observamos en estos ejemplos una tendencia a una concepción de transmisión del conocimiento, más que de construcción conjunta del mismo. Esta tendencia a la pasividad en el rol del estudiante no se condice con la propuesta crítica y autónoma del diseño curricular.

Ahora bien, en los cuadernos hay situaciones en las que se reconoce un trabajo paulatino y andamiado, con secuencias que parten desde habilidades más simples para progresivamente llegar a producciones complejas. Por ejemplo, en las figuras 13, 14 y 15 se proponen distintos escenarios para trabajar el texto literario narrativo: la aproximación, el análisis y la escritura de un texto. Asimismo, se leen acciones que trabajan la habilidad de comunicar de forma escrita continuas producciones escritas y el trabajo con listas de cotejo.

Figura 13. Escritura de un cuento entre todos. Río Negro. 2019

Fuente: Cuaderno 14. Río Negro. 2019 (RNE.002.CC1.L)

Transcripción
04/04/2019
Escribimos un cuento entre todos.
Había una vez en una cancha un pequeño niño llamado Prato que se conoció con un gran jugador de fútbol llamado Miguel…
08/04/19
Realizá lectura silenciosa
(...)
¿Qué me enseñó esta historia.
Que hay aceptamos como somos y no enojamos por nuestro cuerpo.

Figura 14. Lista de cotejo. Autoevaluación. Río Negro. 2019

Fuente: Cuaderno 14. Río Negro. 2019 (RNE.002.CC1.L)

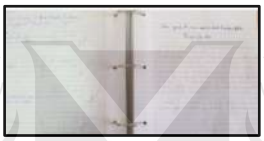
Transcripción

14/09/19

Revisá tu anécdota y marcá:

Mi anécdota	Sí	No
¿Tiene inicio, desarrollo y final?	Sí	
¿Indiqué el tiempo en que ocurrió?	Sí	
¿Indiqué el lugar?	Sí	
¿Usé las mayúsculas y el punto donde corresponde?	Sí	
¿Revisé y corregí los errores?		No
¿Los hechos siguieron un orden?	Sí	

Figura 15. Escribir una historia propia



Fuente: Cuaderno 14. Río Negro. 2019 (RNE.002.CC1.L)

Transcripción

[Fecha de la actividad: 13/09/19. Los estudiantes deben completar el esquema en base a un cuento en específico.]

Acontecimientos que llevaron al conflicto →Que el gato se acercó haciéndose el bueno

Conflicto → El gato amablemente intenta engañarlo para lastimarlo.

Acontecimientos que resultaron del conflicto →Que el gallo lo defendió del gato.

Moraleja →Que las apariencias engañan y que no tenemos que confiar en los aspectos de las personas.

Ahorá siguiendo el mismo esquema, escribe tu propia fábula. (...)

El análisis de las figuras anteriores da a conocer un ambiente en el que el estudiante es desafiado desde otros espacios, con herramientas que le dan autonomía, responsabilidad y libertad: qué tener en cuenta al escribir un texto, qué acciones realizar y qué mirar al revisar; junto a una práctica continua que se sostiene y se complejiza en el tiempo. En este ejemplo podemos leer “pistas” que el docente da para construir conocimiento y no sólo transmitirlo, lo que hace a la propuesta excepcional. Si bien no es una forma de trabajo que está presente en todas las actividades, se lee en ella la concepción de estudiante activo del diseño curricular.

Desde otra perspectiva, llama la atención la escasa presencia de dinámicas de mirada integral o interdisciplinaria[7], frente a una mayoría de propuestas con un enfoque compartimentado. Incluso, en algunos casos, el cuaderno se divide siguiendo criterios de

[7] En el cuaderno hay propuestas interdisciplinarias que se limitan a la lectura de textos expositivos sobre temáticas de las Ciencias Naturales o Ciencias Sociales sin profundizar la conexión.

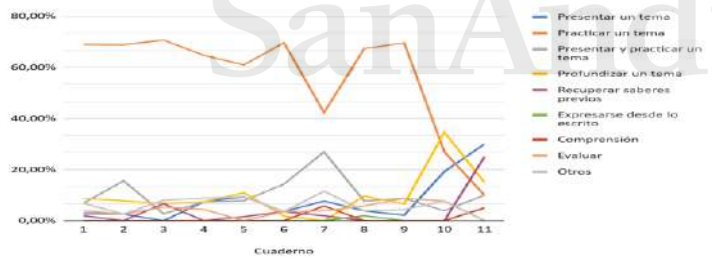
tipos textuales y de ejes, por ejemplo, en el cuaderno 4 de Formosa[8] la asignatura tiene la carátula de Lengua y luego y por dentro se encuentran tres carátulas más: textos narrativos, textos expositivos y reflexión sobre la lengua. Del mismo modo, la compartimentación se puede observar en la secuencia interna de consignas: lectura de un texto, el reconocimiento de información explícita o de estructuras y el análisis de contenidos gramaticales.

En los ejemplos de las figuras 9, 12 y 13 el texto es un disparador de análisis sin "soplar" las ligazones o razones que se esconden detrás de cada propuesta: los aprendizajes se repiten en el cuaderno en el ritual del saber escolarizado (Gvirtz, 2013) donde la transmisión predomina sobre la construcción de la información, lo que nos hace preguntarnos por los propósitos de las actividades.

Los propósitos son los objetivos pedagógicos generales que se persiguen al proponer una actividad. En el gráfico 2 y 3 visualizamos su presencia relativa, por cuaderno y provincia. Debido a que el número de actividades es muy dispar, medimos el porcentaje en relación al total por carpeta y los agrupamos por provincia.

La relación entre secuencia y propósitos nos devuelve un dispositivo orientado al hacer en el que la práctica ocupa gran parte del escenario propuesto. "Presentar un tema" y "presentar un tema y practicar" son las líneas que se destacan en los gráficos 2 y 3.

Gráfico 2. Presencia relativa de los propósitos en los cuadernos. Formosa. 2019



Fuente: Elaboración propia

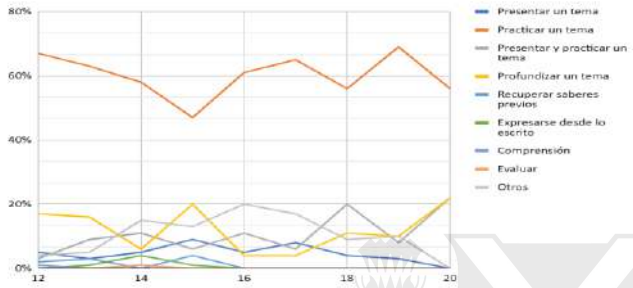
En Formosa (Gráfico 2), el propósito predominante en casi la mayoría de los cuadernos es el de practicar un tema; le sigue el de presentar y practicar un tema y, en líneas generales, profundizar sobre un tema. Es interesante, por un lado, que estos tres propósitos lleven, en casi todos los casos, más del 80% de las actividades por cuaderno; y por el otro, el abismal salto que hay entre el porcentaje de actividades que tiene como propósito practicar un tema y el resto: en muchos, la primera aparece claramente

[8] FOR.380.CC1.G.c

predominante con un 60% o 70% de presencia en las actividades; el resto varía entre el 10% y el 0%. En el gráfico la mayoría de las líneas no superan la barrera del 20%.

Así, se puede establecer que en la muestra trabajada, la mayoría de las actividades buscan que los estudiantes aprendan practicando, que la profundización de los temas no suele ser tan habitual y que los propósitos como recuperar saberes previos o evaluar el proceso de aprendizaje, son poco habituales.

Gráfico 3. Presencia relativa de los propósitos en los cuadernos. Río Negro. 2019



Fuente: Elaboración propia

En el caso de Río Negro (Gráfico 3), se repite lo observado en Formosa: la mayoría de las actividades por cuaderno tiene como propósito la práctica de un tema, luego presentar y practicar o profundizar le siguen en frecuencia. A diferencia de Formosa, más de la mitad de la muestra evidencia la presencia de tareas relacionadas con la expresión escrita, si bien su frecuencia es baja en comparación con otros objetivos.

Observamos en ambas provincias una tendencia a la iteración de contenidos como eje organizador de las propuestas y al predominio de la práctica como propósito. Encontramos también cuadernos en los que destacan otros tipos de propósitos como la expresión en el cuaderno 14 y la comprensión en el 11.

De este modo, se puede afirmar que, en la muestra analizada, la mayoría de las actividades están orientadas a que los estudiantes aprendan a través de la práctica, mientras que la profundización de los temas no es algo común. Asimismo, objetivos como retomar conocimientos previos o evaluar el proceso de aprendizaje son menos frecuentes lo que provoca aprendizajes fragmentados. Volviendo al título del apartado, leemos una tendencia de actividades que invitan a “repetir” contenidos y prácticas pero “sin soplar” , sin expresar ni compartir los fundamentos que guían esas decisiones ni generar instancias o secuencias que alimenten la autonomía y responsabilidad en los estudiantes.

Progresión y alcance cognitivo

En este apartado analizamos la progresión y el alcance cognitivo que se lee en los cuadernos y la distancia que se lee con la propuesta de los diseños curriculares de cada provincia.

Cuando hablamos de progresión y alcance cognitivo nos referimos al recorrido que se lee entre las primeras y las últimas actividades del cuaderno, los tipos de desafíos que se proponen en las secuencias didácticas y cómo ellos se relacionan con las metas curriculares y los alcances propuestos en el currículum prescripto.

Con este fin, analizamos en los tres cuadernos con mayor cantidad de actividades de cada provincia las primeras y últimas tareas relacionadas con un eje en específico, es decir, en los dispositivos 1, 2, 3 por el lado de Formosa; y por el de Río Negro, 12, 13 y 14. Elegimos este criterio ya que consideramos que representa mejor la extensión del ciclo lectivo y que, una mayor cantidad de actividades se corresponde con un recorrido más amplio.

Figura 16 a y b. Primeras actividades. Texto expositivo. Formosa. 2019

Fuente: Cuaderno 1. Formosa. 2019 (FOR.501.CC1.G.c)

Transcripción:
Figura 16a
Lengua
EXPLORANDO

1. Escuchá con atención la lectura de la seño.
2. ¿Cuál es el título?
3. ¿Leíste alguna vez este tipo de texto?
4. ¿La ilustración aporta información al texto?

[El estudiante responde en lápiz. Todas las respuestas tienen el signo de "Bien" y hacia el final de la actividad la docente escribió "L. SOBRESALIENTE"]

1. El título es tierras y aguas
2. No *ley* nunca este tipo de texto.
3. *Si* aporta información porque me aporta más información al texto.

Figura 16b
Lengua
¿Qué sabemos?

a. ¿De qué habla el texto tierras y agua"?
b. ¿Dónde podrían encontrar un texto como este. Marcar con una *crus*.

cuentos ☐ enciclopedias ☐ revistas ☐

c. ¿Cuáles son las marcas que me indican que es un párrafo?
d. Completá los espacios en blanco
El párrafo está formado por *un* conjunto de *oraciones (un - está- oraciones*)

Desarrollo

a. El texto Tierras y agua habla de los mares y océanos

Palabras perdidas

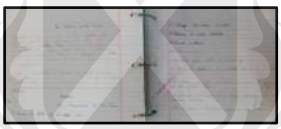
1. Completá con las siguientes palabras los espacios en blanco: Los *mares y océanos* así como *toda* el agua forman la *hidrósfera*. Las tierras emergidas se denominan *continente*s y son *seis: Europa, Asia, América, Antártida, África y Oceanía.* Los océanos son cuatro: *Pacífico, Atlántico, Índico, Ártico*.

Figura 17 a y b. El mapa conceptual. Formosa. 2019

Fuente: Cuaderno 1. Formosa. 2019 (FOR.501.CC1.G.c)

Transcripción:
Figura 17a
22/10/19
Lengua
mapa conceptual
Es una herramienta que se utiliza para estudiar donde se extrae del texto los conceptos más importantes a los cuales referencia el texto.
Veamos:
[Ejemplo de mapa conceptual sobre biomas]
23/10/19
Lengua
Elabora un mapa conceptual a partir de los siguientes conceptos:
Figura 17b
Formosa - Ubicación - Noroeste - Argentina …
[El estudiante realiza el mapa conceptual]

Figura 18. Últimas actividades. Texto expositivo. Formosa. 2019



Fuente: Cuaderno 1. Formosa. 2019 (FOR.501.CC1.G.c)

Transcripción:
11/11/19
Lengua
Los movimientos de la Tierra

1) Leemos el texto de la página 102
2) Extraigo las ideas principales
3) Elaboro un mapa conceptual
4) Elementos paratextuales

[El estudiante resuelve las consignas en lápiz. La docente califica las respuestas con "L.SOBRESALIENTE"]

En el caso del cuaderno 1-recuperado en las figuras 16, 17 y 18- se comienza con el eje de producción y comprensión escrita, específicamente con "textos no ficcionales". En 16a hay un espacio de lectura a través del docente, una clara preocupación por los saberes previos ("*¿conocías este tipo de textos?*") y la reflexión sobre las partes del texto. En 16b la propuesta se diversifica al consultar al estudiante sobre el reconocimiento del tipo textual, las ideas principales y el párrafo. En otra actividad se pide completar los espacios en blanco con palabras y conceptos claves que recuperan la estructura del texto expositivo leído.

Esta es una actividad inicial diseñada para ser tanto convocante como desafiante. El desafío radica en el tipo de texto, su estructura y su contenido. Su abordaje se plantea a través de preguntas que destacan los aspectos esenciales y se vinculan con el concepto

lingüístico de párrafo. En este caso, no se recurre a la escritura; el objetivo principal es fomentar la lectura y la comprensión mediante la práctica.

¿Qué sucede en las figuras 17 y 18? Cada una de ellas recupera una actividad de octubre y noviembre respectivamente en la que se ponen en juego habilidades distintas: en 17a y b se presenta y practica el mapa conceptual como herramienta para abordar textos; mientras que en 18, se parte de un texto expositivo sobre los movimientos de la Tierra para reconocer en él las ideas principales, los elementos paratextuales y la elaboración de un mapa conceptual. El desafío nuevamente es abordar estructuralmente un texto expositivo, en este caso se trata de "descomponerlo" en los conceptos más básicos para luego "componerlo" (Gvirtz, 2013) en un mapa conceptual. La lectura y comprensión siguen siendo los ejes desafiantes, el reconocimiento de lo principal la forma de abordarlo y la utilización de herramientas de estudio, el nuevo reto.

El alcance cognitivo de la propuesta de este cuaderno se centra en modos de conocer y tareas relacionadas con la identificación de elementos, no tanto con la expresión y comunicación escrita. Se trata de desafíos similares al principio y fin del año, si bien la profundidad con la que se aproxima al texto en Figura 18 es mayor que en figura 16.

Por otro lado, la invitación a practicar una técnica de estudio no dista de mucha práctica: sólo un mes antes se presentó este tema. Esto es relevante porque nos da la pauta de que el recorrido formulado en relación a este tipo de texto tuvo como gran desafío el reconocimiento de ideas principales durante gran parte del año lectivo (dejamos por fuera la extensión textual debido a las limitaciones de nuestro objeto de estudio, las cuales no nos permiten acceder a la longitud de cada texto).

El cuaderno 2 presenta dos secciones, "tipos de textos" y "gramática", por lo que nos centramos en la primera y última actividad de "tipos de textos".

Figura 19. Primera actividad. Texto expositivo. Formosa. 2019

Fuente: Cuaderno 2. Formosa. 2019 (FOR.435.CC1.G.a)

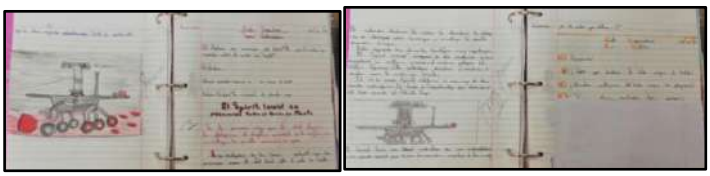
Transcripción:
15/05/19
Texto expositivo
Comprención lectora

1. ¿Qué cusede con los microbios?
2. ¿Qué se logra con comerlos?
3. ¿Cómo son producidos el *yogud,* la sidra, el vino, la *cervesa* o el pan?
4. ¿Qué sucede con las bacterias descomponedoras?

Desarroyo [El estudiante responde en tinta]

1. Es verdad que algunos microvios, pero muchos de ellos son importantes en nuestra vida de todos lo días.
2. Conocerlos y aprobechar sus beneficios permitio a los sientificos darles a los microorganismos un lugar de gran importancia para la humanidad.
3. El yogud, la sidra, el vino, la cerveza o el pan son producidos…

Figura 20 a y b. Secuencia didáctica. Octubre. 2019



Fuente: Cuaderno 2. Formosa. 2019 (FOR.435.CC1.G.a)

Transcripción:
Figura 20a
[Dibujo]
18/10/19
Texto expositivo
Más actividades

1. *Realisa* un resumen del texto "el spirit *inicio* su recorrido sobre el suelo de Marte"
2. Ilustra:

Clarin sociedad viernes 16 de enero de 2.004
Estados Unidos: La misión al planeta rojo
El Spirit inició su recorrido sobre el suelo de Marte
Es la primera vez que el robot abandona la plataforma el objetivo principal de la misión es investigar la posible presencia de agua.
Los científicos de la Nasa festejaron ayer los primeros pasos del robot Spirit sobre el suelo de Marte…
(...)
[No queda claro si el texto es el resumen o si es la noticia. Dibujo del Spirit]
Figura 20b
28/10/2019
Texto informativo
La noticia

1. Respondé:
    a. ¿Sobre qué tratará el texto según el título?
    b. ¿Quiénes participaron del texto según la fotografía?
    c. ¿*Porque abian serbido los parguas*?

El cuaderno 2 comienza con la actividad de la figura 19. Si bien no hay registro del texto leído, por el tipo de preguntas y respuestas podemos inferir que la dificultad es menor: el vocabulario técnico es mínimo (se reduce a "microbio") e impreciso: en la pregunta 2 se refiere a productos de la levadura, pero no este término no se recupera en ningún momento del cuaderno. Así también, el tipo de respuestas es general: se utilizan palabras como "humanidad" "importantes en nuestra vida" "nos enferman".

En la figura 20 leemos dos secuencias de octubre que trabajan la noticia como texto informativo. En 20a se pide a los estudiantes la escritura de un resumen y un dibujo, mientras que en 20b la propuesta recupera información del paratexto (sin llamarlo como tal) y realiza una pregunta directa sobre un acontecimiento específico.

El registro escrito da indicios de una falta de vinculación en los desafíos propuestos, así como un uso acotado de la terminología técnica asociada al contenido: se pide a los estudiantes realizar un resumen, pero no hay referencias a las ideas principales; la

identificación de la información en el paratexto no se vincula con el cuerpo textual; no se visualizan instancias profundas en el uso de estrategias de lectura ni de escritura o reflexión sobre el lenguaje.

En el cuaderno 3, la primera actividad completa es la lectura del texto narrativo "La vaca estudiosa" (una canción infantil de María Elena Walsh) y el trabajo con la comprensión de texto de forma oral y escrita. Además, trabaja con el reconocimiento de palabras y el ordenamiento según la aparición de las frases sin seguir un criterio lógico temporal de las acciones principales. El eje es Literatura y comprensión escrita desde la ficcionalidad, con un desafío cognitivo básico ya que todas las tareas son de reconocimiento, incluso la que atañe a la posición relativa. En este caso, la propuesta de escritura queda por fuera, ya que se da mayor espacio a la oralidad y el trabajo de copiar en tanto, registrar.

Figura 21. Actividad 1. Texto narrativo. Formosa. 2019

Fuente: Cuaderno 3. Formosa. 2019 (FOR.435.CC1.G.b)

Transcripción:
Figura 20a
[Dibujo]
18/10/19
Texto expositivo
Más actividades

1. *Realisa* un resumen del texto "el spirit *inicio* su recorrido sobre el suelo de Marte"
2. Ilustra:

Clarin sociedad viernes 16 de enero de 2.004
Estados Unidos: La misión al planeta rojo
El Spirit inició su recorrido sobre el suelo de Marte
Es la primera vez que el robot abandona la plataforma el objetivo principal de la misión es investigar la posible presencia de agua.
Los científicos de la Nasa festejaron ayer los primeros pasos del robot Spirit sobre el suelo de Marte…
(...)
[No queda claro si el texto es el resumen o si es la noticia. Dibujo del Spirit]

Figura 20b
28/10/2019
Texto informativo
La noticia

1. Respondé:
    a. ¿Sobre qué tratará el texto según el título?
    b. ¿Quiénes participaron del texto según la fotografía?
    c. ¿*Porque abian serbido los parguas*?

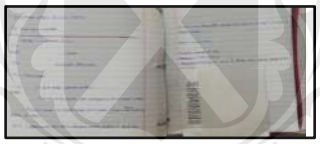
Por su parte, la actividad de la figura 22 (cuaderno 3) es sobre leyenda. Presenta una primera parte en la que se trabaja desde la oralidad estrategias de aproximación y abordaje y una segunda que se relaciona con la lectura y escritura como tal. Nos llama la atención que en una primera instancia los estudiantes escuchen la lectura del texto y luego,

la lean ya que finalizando 4to grado se espera que los estudiantes hayan consolidado la alfabetización.

Vemos que se pide al estudiante que reconozca elementos paratextuales, el tipo de letra y los escriba, y luego realice una ficha técnica con información muy similar. El desafío cognitivo se centra en el reconocimiento de elementos paratextuales y el abordaje de la comprensión es oral y acotado a dos preguntas. A su vez, la extensión del texto es breve.

Si relacionamos esta secuencia (Figura 22) con la primera del cuaderno (Figura 21), no vemos una progresión marcada en propuestas desafiantes: en ambos casos, el reconocimiento de elementos y el trabajo con la oralidad son las tareas en que se centra la asignatura. La información nueva se relaciona con los elementos paratextuales y el tipo de letra, sin hacer referencia o mención a propuestas de comprensión o producción escrita.

Figura 22. La leyenda. Formosa. 2019



Fuente: Cuaderno 3. Formosa. 2019 (FOR.435.CC1.G.b)

Transcripción:
Miércoles 20 de noviembre
Lengua
La oralidad. Conversación
Conversación

1. ¿Por qué los sapos tendrían manchas?
   Recuerdan otras leyendas cuyos protagonistas sean animales? *¿cuales*?

Escucho atento *(la lectura)* de la leyenda. Luego conversamos: ¿ a que se *deven* las manchas del sapo?

2. *exploracion* del *para texto*: Identificar el *titulo,* el autor, el tipo de letra.

El tipo de letra es *minusculas*, el *titulo* es "Las manchas del sapo" y el autor es *German* Berdiales.
Completar la ficha técnica:
Título: Las manchas del sapo
vercion: German Berdiales
Otros datos: es una leyenda nuestra. De Buenos Aires, *istituto amigo*s del libro*, argentina.*

Estos tres casos de la provincia de Formosa dan cuenta del uso de textos (ficcionales y no ficcionales) como disparadores de análisis lingüísticos y textuales que suelen presentar una dificultad básica relacionada con el reconocimiento de categorías y lejos de propuestas o estrategias que denoten la escritura, creatividad o incluso síntesis como modos de conocer predominantes.

Asimismo, en Formosa parecería haber una tendencia a propuestas simples, de bajo desafío en las que los estudiantes puedan dar cuenta de lo que pueden hacer con pocas y no frecuentes instancias de reto o dificultad. Nos referimos a que pareciera que se espera

que los estudiantes practiquen conocimientos que vienen trabajando en años anteriores, sin sumar dificultades que puedan reconocerse como tales. En este sentido, leemos una tendencia a prácticas que generan un aprendizaje superficial. Los cuadernos evidencian una construcción sostenida del conocimiento que, si bien se reconoce reflexiva en algunos casos, su nivel de profundidad en la comprensión y en la mirada crítica suele ser básico y constante.

¿Qué sucede en Río Negro? El cuaderno 12 comienza con una serie de actividades relacionadas que incluimos ya que constituyen el acuerdo y forma de trabajo del año.

Figura 23a, b, c y d. Bienvenida y primera propuesta. Río Negro.2019

Fuente: Cuaderno 12. Río Negro. 2019 (RNE.355.CC2.G)

Transcripción:
Figura 23 a
11/03/19
Estamos en cuarto
Fotocopia: ¡Bienvenidos!
Figura23b
¿Cómo soy?
Fotocopia para pintar los dibujos de la opción que consideran personal:

1. Cuando una tarea no te sale:

Te copias de alguien - La hacés como podés - Pedís ayuda a la seño

2. La seño te dice que algo está mal. Vos:

Te enojás - La dejás como está - Lo volvés a intentar

3. Tu compañero de banco se olvidó un lápiz. Vos…

Le recordás que es su responsabilidad - Pensás que alguien le va a prestar una - Buscás un lápiz de más para darle

4. Tu seño te da deberes para casa:

Los dejás sin hacer - Te entretenés con otra cosa - Lo hacés sin protestar

5. En el recreo, alguien del aula te molesta…:

Te ponés a pelear con él - Le decís a tu seño - Le decís a tus compañeros
12/03/19
Nos presentamos
Completo la ficha;
Me llamo:Angelina
Edad: 8
Me gusta hacer en mi tiempo libre: Estar en mi bicicleta
El deporte que más me gusta es: Baile
Figura 23c
[Fotocopia] Mi escuela

- Leé ne voz baja varias veces el poema
- Subrayá las palabras desconocidas y buscalas en el diccionario

Imagino que el camino
es una extensa rayuela
…
[Fotocopia] Siempre la correcta
Releé el poema y marcá la respuesta correcta: [En negrita, las respuestas del estudiante]
¿A dónde va la protagonista saltando contenta cada día?
A la casa - A la plaza - **A la escuela**
¿Qué lleva en su espalda?
Una cartera - **Una mochila** - Una guirnalda
¿Quién le sonríe?

El vecino - La amiga - **La maestra**
¿En qué se convierte el recreo?
En un baile - **En una fiesta** - En un circo
[Manuscrito. En tinta]
Utilizar el género masculino para transformar estas oraciones.
Voy saltando contenta. Voy saltando contento
La maestra me sonríe. El maestro me sonríe.
Figura23d
Buscamos en el diccionario:
Extensa: Que tiene mucha extensión. Que está formada por un gran número de elementos.
Vergel: Huerto con variedad de flores y árboles frutados.
13/03/19
Más lectura
Dorinda, la princesa sin cuento
(Cuento)
Mi opinión de lector
Este cuento me pareció … Me pareció que estuvo muy bien el cuento.
Para comprender

- Respondé las preguntas eligiendo la opción correcta

(...)

- Releé el cuento y completá las oraciones:

La princesa Dorinda deseaba…
Cansada de esperar, un día decidió…
Desde entonces, en el reino,...

- Mirá cada uno de los dibujos y escribí en el cuaderno qué hacía Dorinda con ellos

Las primeras propuestas trabajan con el eje de la comprensión y producción escrita y de Literatura muy acotadamente, de la reflexión sobre la lengua. Nos interesa que la dinámica es convocante y compleja, con una dificultad esperable para las primeras clases, en las que se pone al alumno en primera persona al consultar cómo reaccionar ante situaciones o, pedirle su opinión como lector. Esto nos da la pauta de que el cuaderno busca que el estudiante se exprese, se reconozca como parte importante del engranaje y encuentre en el dispositivo un medio de comunicación, más que simplemente de registro.

Figura 24a, b, c y d. El texto instructivo. Río Negro. 2019

Fuente: Cuaderno 12. Río Negro. 2019 (RNE.355.CC2.G)

Transcripción:
Figura 24 a
[Fotocopias]
23/09/19
Respondo:
3. La intención del texto instructivo es para que aprendamos a cocinar.
Figura 23b [Fotocopias]

1. Transcribí los verbos en modo Imperativo
2. Escriban la orden que hay oculta en la frase…
3. Indiquen en qué tipo de instructivos se pueden encontrar las siguientes instrucciones
   (...)
4. Anoten aquí dos situaciones de la vida diaria en las que se recurre a la lectura de instrucciones
5. Enumeren los siguientes párrafos del experimento para fabricar…

(...)
Figura 23c [Fotocopias]
(...)
¿Por qué en el texto dice que hay que ser muy obedientes…?
COMPRENSIÓN DEL TEXTO
Respondan a las siguientes preguntas en sus carpetas:

1. ¿Qué función tiene el texto?
2. ¿A quién se dirige la autora? ¿Por qué?
3. ¿Qué se enseña a preparar?
4. ¿Por qué la leche debe estar tibia y no caliente?
5. ¿Cómo se arman los pancitos?

INTERCAMBIO DE IDEAS
¿Quiénes creen que harán la receta, las chicas o los chicos? ¿Por qué?
¿Existen actividades exclusivas para mujeres o varones? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Figura 23d
(Respuestas)
(...)
4. Todos pueden hacer la receta porque todos tienen derecho *a cer* la receta.
Si existen cosas para varones y chicas.

En la serie de figuras 24[9], la secuencia trabaja el texto instructivo desde una propuesta variada y compleja que se relaciona con la identificación de tiempos verbales relacionados con el tipo textual, el reconocimiento del tipo textual y de información implícita, el establecimiento de un orden lógico consecutivo y una reflexión sobre el tipo textual, la vida cotidiana y la comunidad. Claramente la expresión y la vida en comunidad es un eje que se mueve en el cuaderno, el cual aparece en el DCRN11 y lo distingue del resto como tal. Es muy valioso este descubrimiento porque nos da la pauta de que el diseño importa y está presente. La expresión es un modo de conocer que se reconoce en ambas secuencias, la lectura y comprensión también, si bien, no tanto la escritura.

El cuaderno siguiente a analizar es el 13, pero al pertenecer a la misma institución que el 12 y tener la misma docente, las propuestas son iguales con la diferencia que el registro del cuaderno 13 es menos extenso. Por este motivo, elegimos trabajar con el 12.

En relación al cuaderno 14, el inicio (figura 25 a y b) -al igual que los anteriores de la provincia patagónica, da la bienvenida a los estudiantes con consignas que se centran en el estudiante y su relación con los pares, pareciera que se apunta a construir en conjunto un ambiente de trabajo seguro y respetuoso, con eje nuevamente en la expresión.

En la figura 25c, la propuesta tiene dos partes: una primera de unir con flechas preguntas y respuestas sobre el bicho canasto y una segunda, donde escribir en un párrafo los fragmentos sueltos de la consigna anterior. En la figura 25d se puede observar un

[9] La actividad elegida en la figura 24 no es la última como tal, sino que es la última que trabaja un tipo textual. La última actividad se relaciona con el eje de reflexión, las clases de palabras y el análisis sintáctico, por lo que consideramos que era mucho más rico análiticamente ver el progreso en temas relacionados.

dibujo del insecto y luego, una actividad de producción guiada en la que se parte de una imagen y preguntas para que el estudiante responda y recupere esas partes en un texto.

El paso a paso que guía la escritura con pequeñas consignas que se repiten, pero en cada repetición se hacen un poco más complejas, es novedoso en este análisis de cuadernos que estamos realizando. Esta clase de crecimiento guiado es la que puede leerse en el diseño curricular vigente de Río Negro ya que combina de forma muy equilibrada y orientada producción, comunicación y creatividad.

Figura 25 a, b y c y d. Primeras secuencias. Río Negro.2019

Fuente: Cuaderno 14. Río Negro. 2019 (RNE.002.CC1.L)

Transcripción:
Figura 25a.
11/03/2019
¡¡Bienvenidos a 4° grado!!
Mandala de deseos
Nombre: TATIANA ANAHÍ CARABAJAL
Deseo para este año de clases: SER INTELIGENTE Y SACAR BUENAS NOTAS A PRESTAR MÁS ATENCIÓN Y SER RAPIDA
Figura 25b [Fotocopia] Todo acerca de mí (Fotocopia sobre información personal con ilustraciones)
13/03/19
Leemos el siguiente poema: [Fotocopia]
Somos lo mejor
(...)
[Manuscrito] Nuestras normas de convivencia:
*Golpeamos la puerta
*Pedimos permiso
*No tiramos papeles al piso.
Figura 25c
*Escuchamos atentos
*Somos amables
(...)Dibujos de las normas
15/03/19
Somos grandes escritores
[Fotocopia]
Uní cada pregunta con su respuesta
(...)
Escribí las respuestas ordenadas para que la historia se entienda. Ilustrá el breve texto armado
[Manuscrito en tinta]
El bicho canasto es un caradura…
(Dibujo del bicho canasto)
[Fotocopia]
Ahora te toca a vos inventar una historia contestando estas preguntas:
¿Cuándo? ¿dónde? ¿quién? ¿qué le hace? ¿A quién ? ¿Para qué? ¿Cómo es?
Imágenes de un perro
[Manuscrito. Escritura del texto en tinta]
Había una vez un perro que se llamaba Simón…

Figura 26 a y b. Escribir una historia propia. Río Negro. 2019

Fuente: Cuaderno 14. Río Negro. 2019 (RNE.002.CC1.L)

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Transcripción
Figura 26a
14/09/19
Revisá tu anécdota y marcá:

Mi anécdota	Sí	No
¿Tiene inicio, desarrollo y final?	Sí	
¿Indiqué el tiempo en que ocurrió?	Sí	
¿Indiqué el lugar?	Sí	
¿Usé las mayúsculas y el punto donde corresponde?	Sí	
¿Revisé y corregí los errores?		No
¿Los hechos siguieron un orden?	Sí	

Figura 26b
[Fecha de la actividad: 13/09/19. Los estudiantes deben completar el esquema en base a un cuento en específico.]
Acontecimientos que llevaron al conflicto →Que el gato se acercó haciéndose el bueno
Conflicto → El gato amablemente intenta engañarlo para lastimarlo.
Acontecimientos que resultaron del conflicto →Que el gallo lo defendió del gato.
Moraleja →Que las apariencias engañan y que no tenemos que confiar en los aspectos de las personas.
Ahorá siguiendo el mismo esquema, escribe tu propia fábula.
(...)

Al igual que lo que sucede con el cuaderno 12 y 13, la carpeta finaliza con actividades del eje de Reflexión sobre la lengua, por lo que incluimos una actividad de septiembre que consideramos relevante en la progresión y una de octubre, que tiene la particularidad de ser la última que trabaja con un texto desde una perspectiva textual y no gramatical. Es importante aclarar que las figuras 26 a y b se corresponden con las 14 y 15 de este capítulo.

En la figura 26a, la propuesta de lista de cotejo individual y la escritura guiada y orientada de 26 b dan un panorama de trabajo que se centra en la producción de textos extensos y propios, cuya limitación de la consigna está dada por el tipo textual. La progresión del desafío al comparar con las secuencias del inicio es clara y lógica; incluso también en la figura 27 se lee una propuesta sencilla (ordenar lógicamente una secuencia de acciones principales ya dada) del cuaderno de un texto que asumimos muy extenso, cuya dificultad pareciera estar dada por la extensión del mismo. Insistimos en el carácter hipotético de esta aseveración, ya que no tenemos acceso a la propuesta del libro por la limitación metodológica del objeto de estudio.

Figura 27a y b. Una lectura extensa. Río Negro. 2019

Fuente: Cuaderno 14. Río Negro. 2019 (RNE.002.CC1.L)

Transcripción:

Figura 27 a.
17/10/19
Leer el cuento “Nada por aquí, nada por allá”, del libro “Buenas palabras” páginas 11, 12, 13, 14, 15
Figura 27 b
Copiar la actividad número 10 de la página 17
Los momentos más importantes del cuento se desordenaron…

En Río Negro, los tres cuadernos analizados dan inicio al ciclo con una bienvenida que convoca a los estudiantes a formar parte del cuaderno y de la clase, al recuperar las acciones y las posibilidades de reacción que ellos tienen y eligen, así como algunas pautas de convivencia. Esta pata del dispositivo es acompañada en los tres casos de una invitación a la expresión escrita y a la comprensión textual que se presenta desafiante en tanto suma pequeñas y breves consignas de reflexión escrita. Sólo en el cuaderno 14 pudimos observar una propuesta enfocada en la producción escrita de textos y claramente orientada y guiada.

En relación con la progresión, vemos en los tres cuadernos tareas que evidencian un camino de crecimiento, a pesar de que en 12 y 13, los desafíos presentan el mismo tipo de brevedad, el cual está dado en la reflexión y el contenido abordado.

En la provincia patagónica, pareciera leerse una tendencia a propuestas sencillas, con un desafío cognitivo reconocible que invita al estudiante a reflexionar, participar desde espacios conocidos, pero con acciones que piden la comprensión y expresión. Las dificultades apuntan a construir conocimiento profundo al invitar a los estudiantes a reaccionar a las propuestas más que simplemente realizar tareas.

Desde una mirada comparativa, en el caso de Formosa, las propuestas también se disparan con textos, pero los comienzos registrados se centran en contenidos textuales más que en la clase misma, lo mismo sucede en las últimas actividades. Por otro lado, el trabajo con comprensión es poco profundo desde las propuestas de inicio.

En las dos provincias, excepto en el caso del cuaderno 14, la progresión es sutil y evidencia desafíos, modos de conocer y tipos de respuesta muy similares en uno y otro extremo. Las actividades no suelen presentarse orientadas a una competencia como el diseño lo indica, sino más al abordaje de los contenidos como tal.

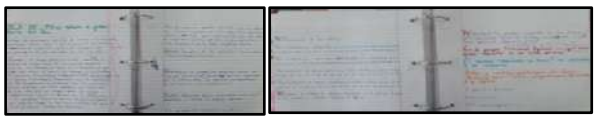
Esto pareciera indicar una tendencia de los recorridos en los cuadernos a poner el foco en la práctica repetitiva más que desafiante o reflexiva. Si bien Río Negro reconoce propuestas más complejas que parecieran apuntar a una práctica que involucra al estudiante desde un rol activo, en ambas provincias -y excepto en algunos cuadernos- la progresión es sutil y el alcance cognitivo de la propuesta es bajo.

Esta tendencia la leemos en las escenas breves de conocimiento, la predominancia de modos de conocer con bajo desafío cognitivo y la repetición de tareas que parecieran corresponderse con la concepción de un estudiante pasivo.

Dos propuestas distintas

En este espacio abordamos dos propuestas interesantes que recuperan algunas tendencias que pueden leerse en los cuadernos de cada provincia.

Figura 28 a y b. Secuencia didáctica. Formosa. 2019



Fuente: Cuaderno 11. Formosa. 2019 (FOR.002.CC1.G.a)

Transcripción:
Figura 16a.
29/05/19
Ola de frío polar afecta a gran parte del país] Título
[Se transcribe una noticia (en tinta) y se indican las partes de la estructura textual en otro color]

a. Señalá las partes de la estructura de la noticia.

Título - bajada - cuerpo [en lápiz].

b. Escribir, en tu carpeta, las preguntas básicas del periodismo que son respondidas por la noticia. Anotá las respuestas correspondientes.

¿en qué afecta a la temperatura? [En lápiz].

c. ¿Qué fotografía podría acompañar a esta nota? Describirla y escribir un epígrafe adecuado.

Figura 28b

d. Transcribí de la noticia: [Nota: Las actividades tienen el espacio para rellenar, pero están sin completar]

Dos sustantivos propios:.....
Dos sustantivos comunes individuales:.....
Dos sustantivos de género femenino y número plural: .....
Dos sustantivos de género masculino y número singular:.....

e. Separá en silabas las palabras subrayadas en la noticia. Indicá en tu carpeta si contiene diptongo o hiato. [Nota: Las actividades tienen el espacio para rellenar, pero están sin completar]
f. Identificá las palabras compuestas en estos titulares. ¿Qué significado tienen los vocablos individualmente y qué nuevo significado adquieren juntos?
    1. En el parque nacional Iguazú un ***guardabosquez*** rescató a un niño perdido.
    2. El museo "Proivido no tocar" en vacaciones de invierno.
    3. Niños y adultos, participar de clases *teótrico - prácticas*, magnetismo, electricidad y óptica

[En lápiz]
1- guarda - bosquez
2- vaca -ciones
3- teótrico - practicás

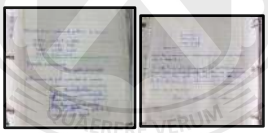
En la figura 28a, se propone una secuencia que comienza con la lectura, sigue con el reconocimiento de estructura y de información explícita, para cerrar con descripción de una fotografía que los estudiantes deben imaginar. Esta actividad es interesante ya que parte de tareas sencillas que va complejizando. Nos parece importante que la invitación a la escritura suceda luego de un recorrido guiado del texto y que no se trate de una tarea abierta a la creatividad, sino que se encuadre en una fotografía relacionada y un epígrafe, ya que se puede leer en términos de progresión en la dificultad.

Otro caso, es el reflejado en la figura 28b, donde se proponen consignas en las que el texto es simplemente una fuente para poner en práctica conocimientos relacionados con la gramática. Asimismo, las tareas demandan un desafío cognitivo básico, relacionado con el reconocimiento y la clasificación según distintos criterios gramaticales, como las clases de palabras, la sílaba y el tipo de procedimiento morfológico.

De este modo, 28a y 28b representan dos enfoques posibles de la asignatura: uno orientado hacia la reflexión y la expresión, y otro centrado en la exploración por sí misma, sin una instancia reflexiva. Estas propuestas destacan la práctica como el propósito principal, con la reflexión sobre la lengua como el eje más destacado. Asimismo, la clasificación y la identificación se presentan como los modos predominantes de construir conocimiento.

Las actividades suelen presentar el saber compartimentado, directo a la acción y al reconocimiento o clasificación, con escasez o ausencia de consignas que promuevan la comunicación o la expresión.

Figura 29 a y b. Expresión y producción escrita. Río Negro. 2019



Fuente: Cuaderno 18. Río Negro. 2019 (RNE.319.CC.X)

Transcripción:

Figura 29a

Miércoles 13 de marzo

¡Me gusta como soy!

1. Mirando tu foto, completá el cuadro

Características	
físicas	emocionales
soy flaco - castaño claro - tengo pestañas largas - *naris* chiquitita - agil - orejudo - agil	bueno - gracioso -soy amable - me gusta el fútbol - soy de boca - yo juego en *(ilegible)*

Figura 29b

2. Uní las palabras del cuadro para armar un texto que te describa.

Yo soy Martín, soy flaco, soy flaco, tengo pelo castaño claro, tengo pestañas largas, nariz chiquitita, soy ágil y también soy orejudo. Me gusta el fútbol, juego en *(ilegible)*, soy de Boca Junior, soy amable, gracioso y bueno.

La secuencia didáctica presentada en las figuras 29a y 29b pone de manifiesto una propuesta de aprendizaje que se alinea con los pilares centrales del diseño curricular vigente de la provincia. En esta propuesta, se busca fomentar la práctica de la expresión escrita como una herramienta clave para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Además, se promueve el conocimiento personal, entendido como la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sí mismos y expresar sus ideas, emociones y

experiencias de manera significativa. Por último, se destaca el fortalecimiento de la comunicación escrita, no sólo como un medio de expresión, sino también como una forma de interactuar y construir vínculos con los demás. En conjunto, estos elementos reflejan una intención pedagógica que privilegia tanto la formación integral del estudiante como el desarrollo de competencias lingüísticas esenciales.

Los casos seleccionados de Formosa y Río Negro se destacan como ejemplos representativos, ya que condensan las perspectivas y propuestas pedagógicas que coexisten en cada jurisdicción. Cada uno refleja enfoques particulares en el tratamiento de los contenidos y en los objetivos educativos que buscan priorizar en sus respectivas realidades locales. Estas diferencias permiten apreciar las diversas formas en que se abordan los procesos en función de los contextos y lineamientos específicos de cada provincia.

Conclusiones

El análisis de los cuadernos escolares de las provincias de Formosa y Río Negro permite identificar tendencias específicas en los contenidos, modos de conocer, propósitos pedagógicos y niveles de desafío cognitivo que orientan las prácticas educativas en cada jurisdicción. Aunque ambos casos comparten ciertos elementos en sus propuestas, también exhiben diferencias significativas que reflejan enfoques particulares en la implementación del diseño curricular. Este capítulo destaca cómo los dispositivos pedagógicos priorizan determinados saberes y prácticas y cómo estas elecciones afectan la experiencia educativa.

En cuanto a los contenidos, en ambas provincias se destacan dos temas principales de un total de dieciocho analizados: los textos literarios narrativos y las clases de palabras. Los textos literarios narrativos representan entre el 15,33% y el 53,33% de los temas trabajados, mientras que las clases de palabras abarcan entre el 10% y el 22,3%. Estos contenidos se abordan principalmente a través de tres modos de conocer: el registro de información, la aplicación de reglas y la participación en situaciones de lectura. Sin embargo, aunque comparten estos ejes generales, los cuadernos de cada provincia muestran diferencias sustanciales en la forma en que estos contenidos son tratados.

En Formosa, las actividades pedagógicas tienden a caracterizarse por un bajo nivel de demanda cognitiva y un enfoque compartimentado, donde los contenidos suelen presentarse de manera fragmentada y simplificada. Este enfoque pone un fuerte énfasis

en la reflexión sobre la lengua al priorizar el análisis de las estructuras lingüísticas y su uso en contextos específicos. No obstante, resulta menos común encontrar propuestas que promuevan la creatividad, la exploración crítica o el análisis interdisciplinario.

La secuencia de Río Negro incorpora el trabajo con la reflexión sobre la lengua y lo vincula con propósitos educativos más amplios relacionados con la formación integral y el desarrollo personal. Las actividades incluyen distintos niveles de demanda cognitiva e introducen, aunque de manera incipiente, propuestas de trabajo interdisciplinario.

En ambos casos, los propósitos educativos reflejan una notable coincidencia: el objetivo mayoritario de las actividades es "practicar un tema". Sin embargo, las tendencias observadas en cada jurisdicción muestran diferencias en la profundidad y amplitud con que se desarrollan los contenidos, evidenciando una elección consciente del dispositivo pedagógico para priorizar ciertas categorías y enfoques.

En síntesis, los cuadernos escolares de Formosa y Río Negro reflejan distintas aproximaciones al diseño curricular y a las prácticas pedagógicas. Mientras que Formosa se enfoca en la sistematización y la formalización del conocimiento lingüístico, Río Negro apuesta por una visión más integral que incorpora valores como la comprensión y el respeto. Estas diferencias dan cuenta de las particularidades de cada contexto educativo y revelan cómo los dispositivos pedagógicos moldean los saberes escolares y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Como señala Gvirtz (2013), el cuaderno no es solo un registro de conocimientos, sino un "productor de los saberes escolares" (p.27), que organiza, reproduce y crea rituales propios de la escolaridad.

Universidad de San Andrés

CAPÍTULO 7

CERCANÍAS Y DISTANCIAS

Introducción

Este capítulo explora las cercanías y distancias entre el currículum prescripto y el currículum enseñado, analizando las propuestas de aprendizaje y sus objetivos desde una mirada comparativa. Organizamos el capítulo en cuatro apartados que recuperan las coincidencias y contrastes entre los dos niveles curriculares analizados.

El alcance curricular

En relación con los contenidos que predominan en cada provincia, los datos nos dan la pauta de que, de los 80 contenidos del DCRN11 y los 17 sintetizados del DCF19, sólo suelen trabajarse un promedio de 12 por cuadernos: el alcance curricular es reducido, se privilegia la narración como tipo textual y el enfoque gramatical para promover y potenciar el proceso de alfabetización en 4° grado.

En el caso de Formosa, la distancia se visualiza en la predominancia de textos narrativos y en la baja cobertura de los contenidos asociados a la lectura, escritura y comprensión lectora (en ningún caso su registro supera el 10% de las actividades).

Como comentamos en el capítulo 6, la alfabetización, el trabajo con la gramática y la promoción de la lectura son objetivos del DCF19 que los cuadernos retoman parcialmente: por un lado, desde la propuesta de textos narrativos leemos situaciones que fomentan la lectura si bien no se trabaja con ella como contenido específico; mientras que la pata de escritura de la alfabetización avanzada aparece muy poco. En relación con el trabajo de la reflexión del lenguaje, la distancia es menor.

En el caso de Río Negro, se registran distancias y también cercanías. En la muestra de esta provincia, en la mayoría de los casos el 60% de actividades se concentra en cuatro contenidos: textos literarios narrativos y clases de palabras presentan mayor cobertura en 8 de 9 cuadernos, pero los que le siguen en frecuencia varían considerablemente según el caso: textos no literarios, acentuación, familia de palabras, ortografía y análisis sintáctico.

En el lado opuesto, los contenidos de paratexto, tipos textuales, técnicas de estudio y comunicación están ausentes en la mayoría de los cuadernos. Por otro lado, los contenidos asociados a la lectura, escritura y comprensión lectora presentan una cobertura promedio en algunos casos y baja en otros.

En relación con los objetivos del diseño curricular en esta provincia, la predominancia del enfoque sociocultural se vincula desde los modos de conocer y las propuestas, así como también desde los contenidos alineados a la convivencia escolar y al respeto que aparecen en los cuadernos. En este sentido, identificamos cercanía entre los niveles en tanto se fomenta el diálogo y la comunicación, junto a una mirada más dura de la disciplina. La distancia la encontramos en la frecuencia baja de los contenidos asociados a la escritura, uno de los ejes fuertes del DCRN11.

En la comparación entre las provincias de Formosa y Río Negro, se evidencia que ambas comparten ciertas tendencias en el currículum enseñado, pero también presentan diferencias en el enfoque y la cobertura de los contenidos.

En ambas, los textos narrativos predominan como el principal recurso didáctico, lo que limita la diversidad textual. Sin embargo, en Formosa, este enfoque muestra una mayor debilidad al no complementarse con un trabajo sustantivo en lectura, escritura y comprensión lectora. En cambio, en Río Negro, aunque también se privilegian los textos narrativos y la gramática, existe una mayor variedad en los contenidos abordados, como la inclusión parcial de temas relacionados con acentuación, familia de palabras y ortografía, aunque esta cobertura sigue siendo desigual y limitada.

Otra diferencia significativa es que en Formosa los contenidos relacionados con la alfabetización avanzada como la escritura, están prácticamente ausentes, mientras que en Río Negro tienen una presencia moderada. Por otro lado, en cuanto a la reflexión sobre el lenguaje, ambos contextos muestran un desarrollo más consistente, lo que indica una mayor cercanía con los diseños curriculares en este aspecto.

En conclusión, si bien ambas provincias presentan distancias, Río Negro parece avanzar de manera más equilibrada en la diversidad y cobertura de los contenidos; mientras que Formosa presenta mayores rezagos, especialmente en la alfabetización avanzada y en los contenidos asociados a la escritura y la comprensión lectora.

Universidad de San Andrés

El desafío cognitivo

En ambas provincias, el registro de información parece funcionar como el punto de partida para la realización de diversas tareas. Sin embargo, surge la pregunta de si las actividades propuestas son suficientes para cumplir con los objetivos establecidos en los diseños curriculares. Esas aproximaciones pueden limitar las oportunidades de profundización y análisis crítico necesarios para alcanzar la alfabetización avanzada y la formación integral de los estudiantes.

En el caso de Formosa, observamos distancia entre las prácticas registradas en los cuadernos escolares y los objetivos planteados en el diseño curricular, la cual se evidencia en el bajo porcentaje de actividades relacionadas con "la participación en situaciones de escritura", una práctica fundamental para avanzar en los niveles superiores de alfabetización. La escritura, además de ser un vehículo para expresar ideas, reflexionar y crear, es una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación de los contenidos en profundidad. Consideramos que la escasa presencia en los cuadernos dificulta el alcance de los propósitos educativos previstos en el diseño curricular.

Por su parte, en la provincia de Río Negro, aunque las actividades de escritura tienen una mayor presencia en comparación con Formosa, estas tampoco logran alinearse completamente con los objetivos del DCR11. A pesar de ser más frecuentes, las instancias de escritura no alcanzan la profundidad y la complejidad necesarias para responder a las expectativas del diseño, que busca promover un aprendizaje significativo y transversal.

Este recorrido evidencia una distancia entre el abordaje y la profundización de los contenidos propuestos y la que encontramos en los diseños curriculares. La propuesta de trabajar en habilidades que se centran en la comunicación, en el fortalecimiento y alcance del proceso de alfabetización para construir aprendizajes que forman ciudadanos críticos, comprometidos y se torna lejana: las experiencias relacionadas a la producción de textos escritos son escasas, así como también las que fomentan la oralidad; e incluso las participaciones en situaciones de lectura no son acompañadas de modos de conocer que potencian otros desafíos cognitivos como la síntesis, la búsqueda de información, el abordaje crítico, entre otros.

Escenarios de aprendizaje

La configuración de escenarios de aprendizaje frecuentes, breves y centrados en el hacer que observamos en los cuadernos puede relacionarse, con la propuesta de

currículum espiralado que se lee en los diseños y con el abordaje de los aprendizajes que trajo la reforma de los años noventa. Tosi (2018) comenta en relación al cambio en los materiales educativos, que las nuevas propuestas editoriales dosifican la información como estrategia de simplificación (p.172) con foco en el hacer, predominancia de la práctica y variedad de actividades.

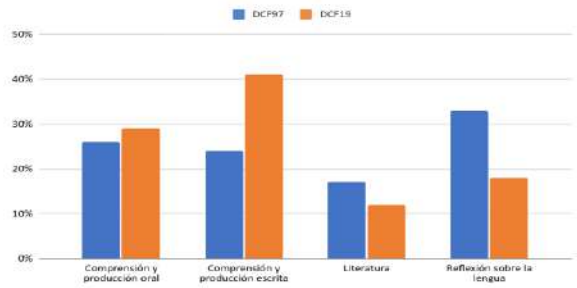
Si bien los diseños promueven que los estudiantes aprendan haciendo, los cuadernos más que "suscitar la lectura reflexiva y crítica…promueven la lectura extractiva de datos" (p.177) con escasa inclusión de propuestas que generen aprendizajes significativos. Por otro lado, consideramos que el andamiaje de la propuesta en espiral en la mayoría de los cuadernos sucede a medias: no todos los contenidos se profundizan ni tampoco las habilidades asociadas a ellos, a la vez que suele sostenerse el grado de dificultad cognitiva.

Si bien estas tendencias, leemos casos excepcionales en los que la propuesta diferencial del currículum prescripto puede leerse claramente.

Distancias que se acortan

En este espacio, el análisis de la cobertura curricular es el disparador para pensar cercanías y distancias entre los niveles curriculares.

Gráfico 4. Presencia relativa de contenidos por ejes en los diseños curriculares. Formosa 1997 y 2019



Como mencionamos, Formosa representa un caso particular, ya que desde 2010 el trabajo específico en el área de Prácticas del Lenguaje, impulsado por la provincia a través de la Fundación Educación para Todos, tuvo un impacto significativo en las escuelas. Este enfoque se refleja en la fundamentación de la asignatura dentro del DCF19.

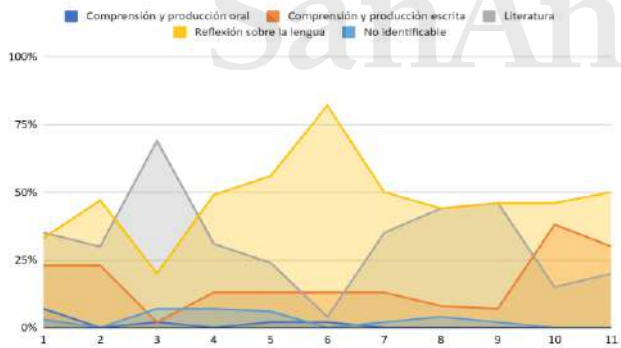
En el DCF97 la reflexión sobre los hechos de la lengua ocupa un lugar central, siendo el eje con la mayor cantidad de contenidos abordados. Este enfoque refleja una prioridad por el análisis y comprensión de las estructuras lingüísticas como base para el aprendizaje del lenguaje. Por otro lado, la comprensión y producción oral tienen un rol menos destacado, representando apenas el 26% de los contenidos incluidos en el diseño lo que sugiere un énfasis en el conocimiento de la lengua más que en el desarrollo de habilidades comunicativas, particularmente en relación con la oralidad y la escritura.

Distinto a, en el DCF19 la reflexión sobre la lengua ocupa el 18% de los contenidos propuestos y prioriza la producción escrita y oral como ejes centrales del aprendizaje, con un peso del 41% y 29% respectivamente. Este cambio evidencia el enfoque de competencias que se encuentra en el DCF19 y refleja la intención clara de promover una alfabetización avanzada que articule la escritura y oralidad en contextos diversos.

En conjunto, esta transformación curricular muestra un movimiento desde un modelo más teórico y reflexivo hacia un enfoque que privilegia las competencias prácticas y funcionales del lenguaje. Mientras que el DCF97 se orientaba hacia el análisis formal de la lengua, el DCF19 pone en el centro el uso del lenguaje. Este cambio responde a una actualización de las demandas contemporáneas, donde las habilidades comunicativas resultan fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Universidad de SanAndrés

Gráfico 6. Presencia relativa de los ejes por cuaderno. Formosa. 2019



Al ir a los cuadernos, observamos que las actividades pertenecientes a “reflexión sobre la lengua” ocupan un área extensa en el conjunto de los cuadernos y en cada carpeta como tal. La relevancia de datos devuelve una presencia relativa que varía entre un 46% y un 82% en cada caso. Por su parte, “comprensión y producción escrita”, cuyo color es el naranja, se encuentra a una distancia importante del eje anterior, con picos los cuadernos 1, 2, 10 y 11, cuya presencia sólo en estos dos últimos casos supera la barrera del 25% de presencia en la carpeta. Del lado del eje “Literatura”, los porcentajes son muy

disímiles entre sí, con picos que alcanzan el 69% (cuaderno 3) y que caen hasta el 4% (cuaderno 6). Si bien estos extremos, en el resto de la muestra se alcanza y supera el 25%.

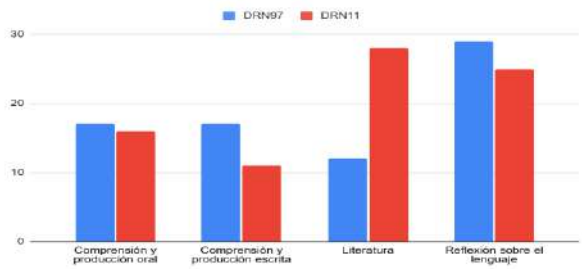
Estos datos evidencian una huella muy fuerte del DCF97 al presentar valores muy similares a los propuestos en este diseño, si bien, la propuesta de escritura en el dispositivo se presenta relativamente menor a la que sugiere el currículum prescripto. Asimismo, la presencia del eje de Literatura revela la predominancia del trabajo con textos literarios.

Estas cifras nos dan la pauta de que las secuencias se centran más en la ortografía y las normas de la lengua escrita, que en el uso mismo. Si bien es acorde con la idea de fomentar la alfabetización y el trabajo con la lengua que aparece en el diseño curricular de 2019 y que sigue la línea de trabajo de los cuadernillos diseñados por el equipo de Fundación Educación para todos, se observa una distancia con la propuesta de los diseños de Formosa que buscan fomentar la autonomía y la comunicación.

Desde otro aspecto, el trabajo con textos literarios, especialmente narrativos, pareciera destacar el trabajo y la participación en situaciones de lectura, pero registran una escasa experimentación en la producción de textos, ya sea oral o escrita. Insistimos que estas observaciones surgen en el marco de investigación que nos permite nuestro objeto de estudio y que se acota a lo asentado en el cuaderno.

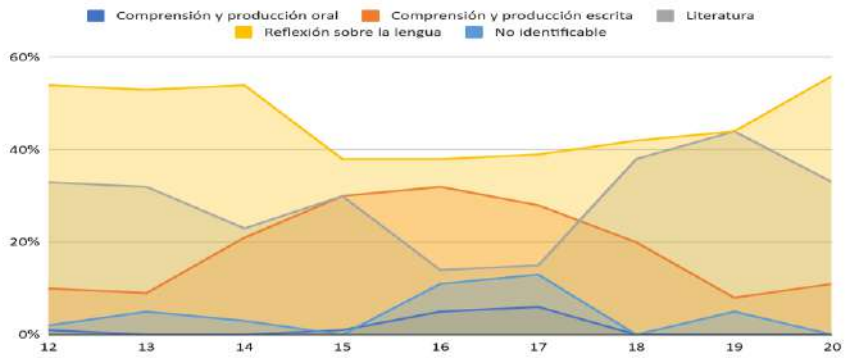
¿Qué sucede con Río Negro? El caso de la provincia del sur presenta ciertas similitudes, pero también marcadas diferencias con la del norte.

Gráfico 7. Presencia relativa de contenidos por ejes en el diseño curricular. Río Negro. 1997 y 2019



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8. Presencia relativa de los ejes por cuaderno. Río Negro. 2019



Fuente: Elaboración propia

El análisis del gráfico 7 evidencia que el diseño prioriza los ejes de Literatura y Reflexión sobre la lengua, que concentran el 35% y el 31% de los temas, respectivamente. Esta tendencia también se observa en los cuadernos, como se evidencia en el gráfico 8, donde los porcentajes de estos ejes son similares. Esto sugiere una coherencia entre las intenciones del diseño y su implementación en las aulas.

En la muestra de Río Negro, llama la atención la armonía en la distribución de los ejes temáticos en comparación con los resultados de Formosa. El eje de Reflexión sobre la lengua tiene una presencia destacada: alcanza el 38% de las actividades en la mayoría de los cuadernos y en otros, sus valores oscilan entre el 42% y el 56%. Este dato indica preferencia por las actividades relacionadas con el análisis y la comprensión de los aspectos lingüísticos.

Por su parte, la producción y comprensión escrita ocupa un lugar secundario en las actividades. En más de la mitad de la muestra supera el 20%, mientras que en el resto alcanza apenas un 8%. Aunque no es un eje predominante, su presencia en las propuestas educativas de Río Negro muestra un interés por incorporar estas prácticas en la formación primaria. El eje de Literatura presenta mayores variaciones en su representación, con valores que van desde el 14% hasta el 44%. Este rango evidencia diferencias significativas en cómo se prioriza este contenido entre los distintos cuadernos, con picos destacados en los casos 18 y 20. Estas variaciones podrían estar relacionadas con enfoques docentes específicos o con características particulares de las instituciones escolares. El análisis del currículum enseñado en Río Negro prioriza los ejes de reflexión sobre la lengua y literatura, manteniendo una cierta coherencia con el diseño propuesto.

Sin embargo, las diferencias en la proporción de algunos ejes, como la variabilidad en literatura o la menor frecuencia de producción escrita, invitan a reflexionar sobre la

forma en que las propuestas se adaptan y equilibran según los contextos educativos específicos.

Desde una mirada comparativa, al igual que en Formosa, el trabajo con la gramática se posiciona como el contenido más frecuente en los cuadernos analizados. Este enfoque refleja una tendencia a priorizar el análisis de las estructuras lingüísticas sobre otros aspectos del lenguaje, como la producción escrita o la reflexión crítica sobre el uso del lenguaje. Es importante considerar si este énfasis en la gramática contribuye de manera equilibrada al desarrollo integral de las competencias lingüísticas de los estudiantes o si limita la profundización de otros aspectos de la formación. Consideramos que este predominio no es acompañado de una tendencia en la que las actividades de este eje se enriquezcan en una estrategia orientada a reforzar la comprensión y el uso adecuado del lenguaje.

Conclusiones

En este capítulo observamos distancias y convergencias entre los niveles curriculares.

Una de las distancias es la limitación en la variedad textual propuesta que se observa en ambas provincias, donde se registra prominencia del trabajo con textos narrativos. Esta priorización podría tener implicaciones significativas en el desarrollo de competencias lingüística ya que la falta de diversidad textual restringe las oportunidades de los estudiantes para interactuar con distintos formatos discursivos, lo cual es fundamental para fomentar habilidades clave como la comprensión crítica, la producción escrita y la capacidad de análisis en diferentes contextos comunicativos. Por ejemplo, al centrarse en textos narrativos, los estudiantes pueden desarrollar destrezas relacionadas con la secuencia temporal, la caracterización y la construcción de historias, pero podrían quedar rezagados en habilidades necesarias para interpretar textos informativos o comprender instrucciones técnicas.

Otra distancia se observa en la diversidad de los escenarios de aprendizaje observados en los cuadernos. Si bien los diseños curriculares proponen una progresión espiralada en los aprendizajes, los cuadernos evidencian una estrategia de dosificación de la información que, si bien puede facilitar la asimilación de los contenidos, no siempre fomenta la reflexión crítica ni la profundización necesaria. Las actividades en muchos

casos son fragmentadas, lo que puede limitar la oportunidad de generar aprendizajes significativos.

La prominencia de los ejes de Literatura y Reflexión sobre el lenguaje evidencia una cercanía con los objetivos de alfabetización y de formación de un lector ávido, a la vez que muestra un desequilibrio en relación con los objetivos de la comunicación y la formación en competencias. Si bien es indispensable para comprender la estructura del lenguaje, un enfoque excesivo en la gramática, sin un trabajo equilibrado con la escritura, la oralidad y la comprensión lectora, puede limitar el desarrollo integral de los estudiantes. La predominancia del registro como modo de conocer y la escasez de propuestas que trabajen la escritura se leen también como distancia. Esto invita a replantear las estrategias didácticas, considerando la escritura no sólo como un medio, sino como un fin en sí mismo para fomentar una alfabetización avanzada y la formación integral en los estudiantes.

Desde una mirada jurisdiccional, en Formosa la distancia entre la propuesta curricular y la práctica observada es pronunciada, especialmente en el tratamiento de la alfabetización avanzada y en la escasa presencia de actividades centradas en la escritura y la comprensión lectora. A pesar de que el diseño curricular de 2019 se orienta hacia una alfabetización más integral, con un enfoque en la producción oral y escrita, los cuadernos muestran una predilección por la reflexión sobre la lengua y los textos narrativos, sin profundizar lo suficiente en la escritura y la oralidad como herramientas esenciales de la alfabetización.

Por otro lado, Río Negro presenta un panorama más equilibrado, con una mayor diversidad en los contenidos abordados, aunque persisten ciertas disparidades. Si bien el enfoque en la reflexión sobre la lengua y los textos narrativos sigue siendo predominante, hay mayor inclusión de temas como acentuación, familia de palabras y ortografía. Sin embargo, la producción escrita y la comprensión lectora siguen siendo secundarias en términos de cobertura, lo que limita el alcance de la alfabetización propuesta en el diseño curricular.

Ambas provincias muestran avances en cuanto a la reflexión sobre la lengua, pero el desafío principal sigue siendo la insuficiente inclusión de la escritura y la comprensión lectora, fundamentales para alcanzar los objetivos de alfabetización. La escasa presencia de estos ejes en los cuadernos refleja una falta de alineación con los objetivos curriculares que buscan la comprensión del lenguaje y su uso en contextos diversos.

Universidad de San Andrés

En resumen, los desafíos planteados en las distancias exigen una revisión de las prácticas pedagógicas actuales que parta de los aciertos que están sucediendo para promover una enseñanza más equilibrada y diversa en términos de los contenidos y habilidades que los estudiantes deben adquirir.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CONCLUSIONES

Nuestro trabajo se instala en la línea de investigación que estudia el rol e impacto del currículum en las prácticas que suceden en las aulas. Nos preguntamos qué expresa el currículum a través de los diseños curriculares, si lo que propone llega a las escuelas y a los estudiantes y cómo lo hace.

El presente análisis arroja luz desde una mirada comparativa sobre las distancias y cercanías que pueden leerse en dos niveles del currículum, el prescripto y el enseñado.

1- El currículum prescrito y la política educativa en cada provincia

Las reformas curriculares en cada provincia introdujeron transformaciones con diversas variaciones según la jurisdicción.

En los dos casos, los diseños curriculares vigentes plantean un proyecto político y social al prescribir una serie de contenidos que recuperan los conocimientos valiosos y nuevos saberes que remitan a una construcción local e institucional. En los dos casos, se trata de diseños que miran a la provincia y luego, dialogan con los lineamientos nacionales.

Si bien esto, se pueden leer diferencias dadas por la política educativa de cada jurisdicción. En el caso de Río Negro, la provincia evidencia mayor madurez, con una estructura de trabajo horizontal (Sánchez en Rivas *et al*., 2021) que fomenta la vinculación entre las distintas partes del sistema. Por otro lado, en Formosa, el salto cualitativo de la política educativa de los últimos años se lee en la definición de un modelo de aprendizaje, la puesta en marcha de programas que buscan mejorar los índices educativos y la reforma curricular llevada a cabo en 2019, entre otras. No obstante, se trata de una etapa incipiente de la transformación.

Formosa

La reducción de la sobrecarga curricular en Formosa es una de las puntas más importantes de la reforma curricular, la cual descubre cambios en los objetivos y en el enfoque disciplinar que se leen en una profundización de las tendencias pedagógicas en el currículum.

En primer lugar, la adscripción a los NAP y la propuesta curricular centrada en competencias es un indicador del cambio de una perspectiva contenidista a una competencial. Esta transformación implica una reorganización de los saberes que prioriza el desarrollo de habilidades transversales y la aplicación del conocimiento en contextos diversos.

En relación a los objetivos, mientras que el DCF97 prioriza criterios como el desarrollo cognitivo, la pertinencia social y la validez disciplinar, el DCF19 se enfoca más en el proceso de alfabetización y en la reflexión sobre la lengua, destacando incluso que la literatura debe contribuir a la alfabetización y a la formación del estudiante de una comunidad específica.

En cuanto a los enfoques pedagógicos, la permanencia de perspectivas académicas y marcos del textualismo cognitivista ha implicado la continuidad de la visión de la lengua como un sistema que requiere práctica y reflexión. En cambio, el pasaje de un enfoque psicogenético a uno sociocultural refleja una ruptura significativa, que se evidencia en la selección de contenidos, la incorporación de estrategias para abordarlos y los logros esperados.

El contexto político del DCF19 se presenta muy distinto al de 1997. En el DCF97 leemos un diseño que da cuenta de los lineamientos propuestos por la Ley de Educación Federal a nivel nacional, con una perspectiva academicista en los contenidos que se entrelaza con la propuesta de los CBC. A nivel provincial, los vaivenes políticos facilitaron la adopción de las directivas nacionales con pocos miramientos a la situación particular en sí.

En cambio, el contexto que ve nacer el DCF19 es un contexto de estabilidad provincial con acciones y políticas jurisdiccionales que preceden al diseño mismo. En 2009, durante la continuidad del mandato de Gildo Insfrán, se presenta el “Modelo Formoseño” como marco ideológico, con el objetivo de “lograr una sociedad más justa, equitativa y solidaria”. Este modelo propone una educación orientada al desarrollo integral de la persona, con un enfoque centrado en los valores. Por otra parte, en 2012 la provincia adoptó el enfoque de capacidades en la Resolución N° 314 y dio luz a la metodología de enseñanza “Promoción y Progresión” para acompañar a los estudiantes durante el trayecto educativo primario.

En resumen, la reforma curricular marca el cambio de una orientación técnica y organizativa hacia uno más reflexiva, participativa y centrada en el estudiante en la que se adopta un modelo de competencias y valores a desarrollar como enfoque pedagógico,

que se traduce en una importante reducción de la sobrecarga curricular. A su vez, el diseño evidencia una respuesta más madura y contextualizada a las necesidades de la provincia que surge en un contexto de estabilidad política provincial. En comparación con el período anterior, se puede argumentar que intenta superar la fragmentación que caracterizó aquellos años, al proponer una base sólida que favorece una visión a largo plazo y promueve la coordinación de esfuerzos para abordar las distintas problemáticas. (Documento "La Gobernabilidad pedagógica en Argentina", inédito).

Río Negro

La reforma curricular en Río Negro estuvo centrada en la revisión e introdujo modificaciones en los contenidos, al tiempo que profundizó las tendencias pedagógicas curriculares.

A diferencia de Formosa, donde la reforma curricular optó por una síntesis de contenidos, en Río Negro se amplió la cantidad de temas abordados, alcanzando un total de 80 ítems. La propuesta rionegrina se caracteriza por un enfoque más detallado y específico, organizando los contenidos en matrices disciplinares que permiten una mejor delimitación de sus alcances. Además, la provincia incorporó nuevos ejes temáticos vinculados al respeto, la convivencia, la responsabilidad y el autoconocimiento como parte del fortalecimiento de la formación integral del estudiante.

En relación con las políticas educativas provinciales, el DCRN97 se inscribe como adecuación curricular en un contexto que sigue los lineamientos nacionales para la implementación de la EGB. Por su parte, la reforma de 2011 se plantea en términos de revisión curricular, orientada a actualizar las prácticas de enseñanza, con el propósito de adaptarlas a las demandas del contexto contemporáneo. El DCRN11 incorpora un enfoque basado en la escucha activa y en la participación de diversos actores educativos y de la comunidad en general, como parte del retorno al nivel primario como estructura organizativa de la formación, tal como lo establece la LEN. Así, podría decirse que Río Negro supo capitalizar las directrices nacionales como una oportunidad para reflexionar y fortalecer su sistema educativo.

La propuesta de los diseños en términos de adecuación y revisión permite leer continuidades en los textos curriculares más que rupturas de corte con lo anterior. Así, en ambos diseños se subraya la importancia de la equidad educativa, el rol docente como facilitador y la concepción del aprendizaje como un proceso activo y constructivo.

En relación con los objetivos, la centralidad de la comunicación y el enfoque sociocultural se mantienen en ambos diseños, si bien la reforma introduce una mirada más ligada a las competencias y saberes que a los contenidos.

Una diferencia que observamos es la preocupación del DCRN11 por ser una guía que motive el trabajo en comunidad en las escuelas, ya que el diseño vigente enfatiza la flexibilidad curricular al considerar las escuelas como comunidades educativas que ajustan las orientaciones según su contexto y características particulares. Se pone de manifiesto el carácter abierto y dinámico del diseño.

En esta línea, es relevante señalar que el caso de Río Negro se distingue por la continuidad de los proyectos y el fortalecimiento institucional, reflejado en las políticas y acciones impulsadas en los últimos años (Sánchez en Rivas *et al*., 2021). Es posible leer su capacidad para generar una política educativa coherente con las necesidades provinciales y sostenida en el tiempo.

A modo de cierre, desde una mirada comparativa, podemos decir que las reformas curriculares de Formosa y Río Negro reflejan enfoques distintos en la organización polítia educativa, aunque ambas comparten la intención de articular los lineamientos nacionales con las particularidades provinciales. Mientras que Formosa apuesta por una reducción de la carga curricular y una orientación más centrada en competencias y alfabetización, Río Negro amplia su propuesta con una mayor cantidad de contenidos y una estructura más detallada y disciplinar.

Estas diferencias responden a los modelos político-educativo de cada jurisdicción: en Río Negro, la reforma se desarrolla dentro de un sistema más consolidado y horizontal, mientras que en Formosa aún se encuentra en una etapa de construcción y consolidación en la que que busca superar la fragmentación del pasado y sentar bases más sólidas para su desarrollo educativo a largo plazo. En este análisis, surge una una paradoja ya que Formosa -con capacidades técnicas menores y mayor focalización- logra disminuir la sobrecarga curricular; mientras Río Negro, pese a sus mayores capacidades y su sistema educativo más maduro- no. Quizás, la clave de esta sobrecarga es la misma horizontalidad de su arquitectura: muchos actores educativos con alta participación impiden la priorización de los contenidos.

Pese a estas diferencias, en ambos casos se observa un esfuerzo por fortalecer la identidad educativa provincial y responder a las demandas de las comunidades. La flexibilidad curricular, el rol activo de los docentes y el aprendizaje como un proceso dinámico y contextualizado son principios compartidos en los diseños vigentes.

2- Los diseños y concepciones de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje

Las reformas curriculares introdujeron cambios y continuidades en los enfoques de la asignatura con matices particulares según la jurisdicción.

La reforma curricular en Formosa modificó de manera significativa un diseño que, tras 22 años de vigencia, resultaba obsoleto. Aun así, mantuvo la relación con los lineamientos nacionales al adoptar íntegramente la propuesta de los NAP en Prácticas del Lenguaje. Así, uno de los aspectos más relevantes fue la reducción de la sobrecarga curricular y la transición de una perspectiva contenidista a otra centrada en el desarrollo de competencias específicas y habilidades comunicacionales. El DCF97 estableció como criterios de selección el desarrollo cognitivo, la pertinencia social y la validez disciplinar, mientras que el DCF19 puso el foco en la alfabetización y la reflexión sobre la lengua. En este marco, la literatura adquirió un rol clave en la formación del estudiante dentro de la cultura de una comunidad específica.

En cuanto a los enfoques, la permanencia de marcos académicos y del textualismo cognitivista sostuvo la idea de la lengua como un sistema que requiere práctica y reflexión. Sin embargo, el paso de una perspectiva psicogenética a otra sociocultural generó una transformación visible en la selección de contenidos, la incorporación de nuevas estrategias didácticas y los logros esperados. En esta línea, podemos afirmar que la reducción de la sobrecarga curricular y la centralidad de la alfabetización como eje del aprendizaje responden a la necesidad de fortalecer la formación básica de los estudiantes, asegurando que adquieran las competencias fundamentales para su desarrollo académico y social.

Por su parte, en Río Negro, la reforma introdujo nuevos contenidos que integraron conocimientos, habilidades y valores acordes con las demandas del siglo XXI. A su vez, la fundamentación del DCRN11 promovió la construcción de aprendizajes profundos y significativos. El diseño curricular vigente presenta un enfoque con énfasis en la pedagogía y en las competencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las competencias y habilidades comunicacionales. En términos de enfoque predominante, el DCRN97 y el DCRN11 mostraron continuidad, al mantener una perspectiva sociocultural que concibe el lenguaje en términos de comunicación, interacción y diálogo. De esta forma, la provincia enfatiza la construcción de ciudadanía y la integración de saberes, habilidades y valores en un marco pedagógico más explícito y organizado.

Desde una mirada comparativa entre las jurisdicciones, se identifican similitudes en la preeminencia del enfoque sociocultural en los diseños curriculares vigentes. No obstante, existen diferencias en la forma en que abordan la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje. Mientras el DCF19 prioriza la alfabetización como herramienta fundamental para la formación ciudadana, el DCRN11 pone el énfasis en la comunicación y el diálogo.

Otra diferencia radica en la organización y estructuración de los contenidos. Mientras en Río Negro la reforma curricular amplió la cantidad de contenidos, incorporó indicadores de logro y estableció estrategias claras para su enseñanza, en Formosa se optó por una reducción de la sobrecarga curricular sin profundizar en las estrategias. Esto sugiere que, aunque ambas provincias buscan fortalecer la enseñanza de la lengua con un enfoque contemporáneo, sus estrategias responden a necesidades y tradiciones educativas propias de cada contexto.

3- El currículum enseñado: Los cuadernos de clase

El análisis de los cuadernos escolares de Formosa y Río Negro permite identificar tendencias específicas en la selección y tratamiento de contenidos, los propósitos pedagógicos y el nivel de desafío cognitivo propuesto en cada jurisdicción. Aunque ambas provincias presentan similitudes en la estructuración de sus propuestas educativas, las diferencias en la puesta en acto del diseño curricular reflejan enfoques particulares en la enseñanza.

En ambas provincias, los textos literarios narrativos y las clases de palabras destacan entre los dieciocho temas analizados en los cuadernos de clase. La presencia de los textos narrativos oscila entre el 15,33% y el 53,33%, mientras que las clases de palabras abarcan entre el 10% y el 22,3%. Estos contenidos se trabajan principalmente a través del registro de información, la aplicación de reglas y la participación en situaciones de lectura. Sin embargo, la forma en que cada provincia aborda estos ejes revela diferencias significativas en los enfoques pedagógicos.

En Formosa, los cuadernos marcan una tendencia a presentar los contenidos de manera fragmentada, con una demanda cognitiva moderada. La propuesta prioriza la reflexión sobre la lengua, con énfasis en el análisis de estructuras lingüísticas y su uso en contextos específicos. Sin embargo, es menos frecuente la inclusión de actividades que fomenten la creatividad, la exploración interdisciplinaria o el pensamiento crítico. Esto sugiere una orientación centrada en la sistematización del conocimiento lingüístico, con menor apertura a propuestas pedagógicas que promuevan la construcción activa del saber.

En contraste, los cuadernos escolares de Río Negro revelan un enfoque más amplio, donde la reflexión sobre la lengua se articula con objetivos educativos que trascienden lo lingüístico. Las propuestas de enseñanza incorporan instancias de reflexión en relación al uso y a valores como el autoconocimiento y el respeto. Esta perspectiva fomenta un aprendizaje más integral, en el que el desarrollo personal y la interacción social adquieren un rol central. Asimismo, la secuencia pedagógica incluye diferentes niveles de demanda cognitiva y abre tímidamente algunos espacios para iniciativas interdisciplinarias.

A pesar de las diferencias, en ambas provincias el propósito predominante de las actividades es la práctica de un tema. Sin embargo, la profundidad y la amplitud con que se trabajan los contenidos varían según la jurisdicción, reflejando decisiones pedagógicas que priorizan determinadas formas de conocer. Mientras que en la muestra de Formosa se enfatiza la organización y formalización del conocimiento lingüístico, en la de Río Negro se apuesta por una enseñanza que integra valores y habilidades comunicacionales.

Por otro lado, el trabajo con la escritura fue poco frecuente, si bien es una prioridad curricular en ambos diseños. Este desajuste pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las propuestas pedagógicas, asegurando que la escritura se utilice como una herramienta para explorar, analizar y construir conocimientos en sintonía con los objetivos establecidos.

A modo comparativo, la propuesta de Formosa se orienta hacia la sistematización de saberes lingüísticos, mientras que la de Río Negro adopta una visión más amplia, donde el aprendizaje se vincula con el desarrollo de competencias sociales y cognitivas.
En conclusión, entendemos que los hallazgos en relación a la priorización de algunos contenidos y modos de conocer invitan a repensar los dispositivos de enseñanza para garantizar que el desarrollo de competencias fundamentales, como la producción escrita, ocupe un lugar central en la formación de los estudiantes y no quede relegado en la planificación escolar.

4- Las distancias y cercanías entre el currículum prescrito y el enseñado

Una de las principales diferencias entre los diseños y cuadernos que identificamos en ambas provincias es la limitada variedad textual trabajada en las aulas, con una clara preeminencia de los textos narrativos. Esta selección restringida puede influir en el desarrollo de competencias lingüísticas, ya que impide que los estudiantes se familiaricen con una diversidad de formatos discursivos esenciales para la comprensión crítica, la producción escrita y el análisis en distintos contextos comunicativos. Mientras que el

trabajo con textos narrativos fortalece habilidades relacionadas con la secuenciación de eventos, la caracterización y la construcción de relatos, la escasa presencia de textos informativos, argumentativos o instructivos puede dificultar la adquisición de herramientas para interpretar documentos técnicos o analizar información en profundidad.

Otro aspecto que marca una diferencia es la forma en que se organizan los escenarios de aprendizaje. Aunque los diseños curriculares establecen una progresión espiralada del aprendizaje, en la práctica se observa una dosificación fragmentada de la información. Si bien este enfoque facilita la asimilación de los contenidos, en muchos casos no fomenta la reflexión crítica ni permite consolidar aprendizajes significativos. La prevalencia de actividades centradas en la repetición y el registro de información, en detrimento de aquellas que impulsan la escritura y la producción propia de los estudiantes, evidencia la necesidad de replantear estrategias didácticas que prioricen la alfabetización avanzada y el desarrollo integral de habilidades lingüísticas.

El predominio de los ejes de Literatura y Reflexión sobre la lengua refuerza la vinculación con los objetivos de alfabetización inicial y el fomento de la lectura, pero también revela un desequilibrio respecto a los propósitos vinculados con la comunicación y el desarrollo de competencias. Un enfoque excesivamente centrado en la gramática, sin un trabajo equitativo con la escritura, la oralidad y la comprensión lectora, puede limitar el aprendizaje de los estudiantes al reducir la enseñanza de la lengua a su dimensión normativa. En este sentido, la tendencia a priorizar el registro como modo de conocer, en lugar de promover instancias de escritura autónoma y reflexiva, supone una brecha que amerita ser reconsiderada en las prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva jurisdiccional, en Formosa se observa una distancia considerable entre las intenciones del diseño curricular y su implementación en las aulas, especialmente en lo referido a la alfabetización avanzada. Aunque el diseño curricular de 2019 propone un enfoque integral que valora la producción oral y escrita, los registros de clase evidencian una preferencia por la reflexión sobre la lengua y los textos narrativos, sin un desarrollo sostenido de la escritura y la oralidad como herramientas fundamentales para la alfabetización.

En el caso de Río Negro, la propuesta curricular muestra una mayor diversidad de contenidos, con la inclusión de temas como la acentuación, la familia de palabras y la ortografía, aunque la reflexión sobre la lengua y los textos narrativos sigue siendo predominante. Sin embargo, al igual que en Formosa, la producción escrita y la

comprensión lectora siguen teniendo una presencia limitada en las prácticas de aula, lo que representa un obstáculo para alcanzar los objetivos de alfabetización integral planteados en el diseño curricular.

En ambas provincias, se reconocen avances en la reflexión sobre la lengua, pero persiste el desafío de fortalecer la enseñanza de la escritura y la comprensión lectora. La escasa presencia de estos aspectos en los registros escolares señala una falta de alineación entre los objetivos curriculares y su concreción en el aula, lo que limita el desarrollo de habilidades lingüísticas fundamentales para la formación de los estudiantes.

5- Cierre general de la tesis

El presente estudio permitió identificar tendencias y distancias entre los niveles curriculares a partir del estudio de los casos particulares de las provincias de Formosa y Río Negro.

A partir de estos resultados, la hipótesis que se desprende es que la implementación curricular está condicionada por los lineamientos curriculares y por factores contextuales, institucionales y didácticos que inciden en las prácticas efectivas de enseñanza. Si bien los diseños curriculares proponen enfoques diversos, su puesta en acto puede generar desajustes que limitan el desarrollo de una alfabetización integral. La predominancia de ciertos contenidos y modos de conocer en detrimento de otros, evidencia la necesidad de revisar las estrategias de enseñanza para garantizar que los estudiantes accedan a un aprendizaje equitativo y significativo.

Como toda investigación, este trabajo presenta limitaciones que abren nuevas líneas de indagación. En primer lugar, el análisis se centró en una muestra acotada de cuadernos escolares, lo que impide generalizar los hallazgos a la totalidad del sistema educativo de cada provincia. Además, el estudio no profundizó en la perspectiva de docentes y estudiantes, quienes podrían aportar información clave sobre los factores que inciden en la selección y desarrollo de los contenidos. Asimismo, sería relevante considerar la influencia de las evaluaciones estandarizadas y las políticas educativas nacionales en la configuración de las prácticas pedagógicas observadas.

A partir de estas limitaciones, surgen nuevas preguntas que podrían orientar futuras investigaciones: ¿De qué manera la formación docente influye en la implementación de los diseños curriculares? ¿Qué rol cumplen las políticas de evaluación en la selección de contenidos y estrategias didácticas? ¿Cómo impactan las condiciones institucionales en la posibilidad de diversificar las propuestas de enseñanza? Estas interrogantes permiten

ampliar la comprensión del fenómeno estudiado y avanzar hacia propuestas de mejora que aseguren una educación más equitativa y alineada con los objetivos curriculares.

Por otro lado, futuras investigaciones podrían centrarse en el impacto que tiene la fragmentación de los contenidos en la construcción de aprendizajes significativos. Sería relevante explorar metodologías donde la producción escrita no sea solo una actividad secundaria, sino un eje transversal del proceso de alfabetización. Asimismo, una mayor atención a la oralidad y al uso de la lengua en contextos reales podría contribuir a una formación más completa, alineada con las necesidades comunicativas del siglo XXI.

En conclusión, el análisis de los diseños curriculares y los cuadernos escolares de Formosa y Río Negro pone en evidencia tanto avances como desafíos en la implementación curricular. Las diferencias entre ambas provincias reflejan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la necesidad de seguir investigando y reformulando estrategias que favorezcan una alfabetización integral y una enseñanza de la lengua que contemple tanto el desarrollo de competencias lingüísticas como la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E., y Feeney, S. (2004). Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. En: Archivos Analíticos de Política Educativa, 12. Recuperado de http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/195/321

Anijovich, R. y Mora, S. (2021). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor.

Ball, D., & Cohen, D. (1996). Reform by the Book: What Is: Or Might Be: The Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? Educational Researcher, 25(9), 6-14. Recuperado el 7 de septiembre de 2020, de http://www.jstor.org/stable/1177151

Ball, S. J. (2012) Global Education Policy: Austerity and Profit (Tenerife: Servicio de Publicaciones, Universidad de la Laguna).

Badanelli, A. y Mahamud-Angulo, K. (2007). Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular: un estudio de caso. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, ISSN 1885-0286, Nº. 6, 2007.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo en Revista Colombiana de Educación, (15).

Brailovsky, D. (2010). Etnografía escolar. Comentarios a partir de un estudio de la cultura material de la escuela. Anuario Digital de Investigación Educativa, (21).

Bruner, J. (1972). El proceso de la Educación; UTHEA, México.

Cañal de León, P. (2000). Las actividades de enseñanza: Un esquema de clasificación. Revista Investigación en la Escuela, 40, 5-21.
Camilloni, A (noviembre 2017) Argumentos y supuestos en la práctica reflexiva. En Simposio Internacional: Práctica Reflexiva para transformar la acción educativa llevada a cabo en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Camilloni, A (2006). Notas para una historia de la teoría del currículo. Ficha de cátedra de Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Cappelletti, G., y Feeney, S. (2000). El curriculum en la Argentina: la búsqueda de un lugar. Trabajo presentado en el grupo de trabajo Nº 12 “curriculum” de la 23ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado de http://23reuniao.anped.org.br/textos/1220t.PDF

Cardini, A (2003). Provincia de Formosa (Proyecto «Las provincias educativas: estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas» n.º 10). Buenos Aires: CIPPEC.

Coburn, C.E., Hill, H.C., & Spillane, J. (2016). Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation. Educational Researcher, 45, 243 - 251.

Cohen, D.K., & Spillane, J. (1992). Chapter 1: Policy and Practice: The Relations Between Governance and Instruction. Review of Research in Education, 18, 3 - 49.

Coll, C.; Pozo, I., et al. (1992). Los contenidos de la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana.

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).

Coria, A. (2013). Entre currículum y enseñanza: aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas (pp. 143–186). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a
Cuesta, C. (2019). Didáctica de la lengua, la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza. Miño y Dávila Editores; UNSAM EDITA.

Dabenigno, V. (2015). Orientaciones y ejemplos de construcción de un listado de códigos en la investigación cualitativa. Documento de Cátedra N° 98. Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación. Cátedra Ruth Sautu. UBA.

de Hoyos, R., Ganimian, A. J., & Holland, P. A. (2020). Great Things Come to Those Who Wait: Experimental Evidence on Performance-Management Tools and Training in Public Schools in Argentina [Working paper].

Dussel, I (2001). “Los cambios curriculares en los ámbitos nacionales y provinciales en la argentina (1990-2000): Elementos para su análisis”. En Proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina Chile y Uruguay. Ministerio de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.

Dussel, I. (2006). “Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del PRELAC, OREALC/UNESCO. Santiago de Chile, http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf
Elmore, R. & Sykes, G. (1992). Capítulo 7: Curriculum Policy. En How the Curriculum is Shaped.

Feeney, S. (2003). “La Política curricular en Argentina: ¿todo vale?”. En Montero, A. (Org.): Novas subjetividades, currículo, docência e questoes pedagógicas na perspectiva da inclusao social. Recife, EdiçoesBagaço (ISBN 85-373-0079-9). Pp. 341 a 354; 2006.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ´90, contradicciones y tendencias de nuevo signo”. En Edu. Soc, Campinas, v.32, n. 115, pp. 339-356, abr-junio 2011.

Feldman, D. (2010). “Aportes para el desarrollo curricular”. En Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). “Viejos y nuevos planes”. En Revista Propuesta Educativa. Buenos Aires, Miño y Dávila-FLACSO.

Gvirtz, S. (2013). Del currículum prescripto al currículum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase. Aique Grupo Editor.

Luci, F. (2003). Provincia de Río Negro (Proyecto «Las provincias educativas: estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas» n.º 6). Buenos Aires: CIPPEC.

Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. (2017). Secretaría de Innovación y calidad educativa, Ministerio de Educación.

Meo, A. y Navarro, A. (2009). Estrategias para el almacenamiento, procesamiento y análisis de los datos. En Meo, A. y Navarro, A. (2009). La Voz de los Otros, Omicron.

Palamidessi, M. y Gvirtz, S. (2010). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique.

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. *Serie de Estudios sobre el Estado, el Poder y la Educación en la Argentina. Documento N° 2 diciembre de 2003. Cippec.

Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina* (1a ed.). Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

Rivas, A. (2013). Caminos para la educación: bases, esencias e ideas de política educativa. Ediciones Granica. Disponible en https://elibro-net.eza.udesa.edu.ar/es/ereader/udesa?page=22

Remillard, J. T., y Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. ZDM, 46(5), 705–718. https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid: Morata. Cap 6.

Sánchez, B. (2021). En Rivas, A. et al. (2021). La mejora sistémica de la educación. Casos de estudio en América Latina, Fundación Santillana, Madrid.

Sánchez, B. y Rivas, A. (2020). “Del ‘regar y rezar’ al ‘reformar sin regar’: la agenda de políticas educativas en Argentina (2003-2019)”. Informe Nº1. Proyecto Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre los sistemas educativos subnacionales en América Latina. Buenos Aires: CIAESA. Recuperado de https://www.selatam.org/

Universidad de SanAndrés

Schmidt, Jorde, Cogan, Barrier, Gonzalo, Moser, - Shimizu, Sawada, Valverde, Mcknight, Prawat, Wiley, Raizen, Britton, Wolfe. (1996). Characterizing Pedagogical Flow: An Investigation of Mathematics and Science Teaching in Six Countries. Kluwer Academic Publishers. https://www.researchgate.net/publication/235979460_Characterizing_Pedagogical_Flow_An_Investigation_of_Mathematics_and_Science_Teaching_in_Six_Countries

Schmidt, W. & Prawat, R. (2006). Curriculum coherence and national control of education: issue or non-issue?, Journal of Curriculum Studies, 38:6, 641-658.

Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R., Wang, H., Wiley, D., Cogan, L., & Wolfe, R. (2001). Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2017). Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

Terigi, F. (1997). El currículum en la era de las políticas curriculares. Novedades Educativas, año 9, nº 78, junio de 1997.

Tosi, C. (2018). Escritos para enseñar. Paidós.

Valverde, G. (2009). Estándares y evaluación. En S. Schwartzmann & C. Cox (Eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. CIEPLAN.

Universidad de
SanAndrés